



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIEGO ROSA

**DO PERCEBIDO AO VIVENCIADO: OS HORIZONTES DA
CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Rio Branco

2023

DIEGO ROSA

DO PERCEBIDO AO VIVENCIADO: OS HORIZONTES DA CIDADANIA
NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional
Orientador: Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Rio Branco

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

R788p Rosa, Diego, 1987 -
Do percebido ao vivenciado: os horizontes da cidadania no cotidiano escolar/
Diego Rosa; orientador: Dr. Rafael Marques Gonçalves. – 2023.
112 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação em Mestrado em Educação, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas.

1. Cotidiano. 2. Currículo. 3. Cidadania. I. Gonçalves, Rafael Marques
(orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

DIEGO ROSA
DO PERCEBIDO AO VIVENCIADO: OS HORIZONTES DA CIDADANIA
NO COTIDIANO ESCOLAR

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 16 de fevereiro de 2023,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre - UFAC
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estácio de Sá - UNESA
Examinadora Externa

Prof. Dr. Mark Clark Assem de Carvalho
Universidade Federal do Acre - UFAC
Examinador Interno

Rio Branco

2023

RESUMO

O presente trabalho buscou promover reflexões sobre a relação intrínseca entre o direito à educação e o conceito de cidadania nos tempos atuais, por meio das *políticaspráticas* realizadas pelos sujeitos praticantes que habitam os *espaço-tempos* escolares. Através do mergulho no cotidiano da sala de aula, procurou-se entender os processos de tessitura dos currículos pensados e praticados e sua interlocução com a realidade social a partir dos usos distintos das propostas pedagógicas oficiais, realizados pelas docentes. Compreende-se que a construção de uma sociedade efetivamente cidadã e democrática demanda uma nova cultura educacional, proveniente da valorização e cooperação dos indivíduos, bem como das múltiplas e heterogêneas formas de aprendizagem. Nessa direção, a perspectiva teórico-política-epistemológica e metodológica desenvolvida nesta pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pautou-se nas concepções de autores como Boaventura de Souza Santos (2006, 2007, 2018), Michel de Certeau (2012), Inês Barbosa de Oliveira (2012, 2013), Nilda Alves (2015), Rafael Marques Gonçalves (2018), José Machado Pais (2000, 2003) dentre outros, que em seus trabalhos contribuem para o questionamento do paradigma moderno e abrem caminho para a manifestação dos conhecimentos e *fazeressaberes* cotidianos, muitas vezes tidos como inexistentes. Optou-se pela realização das rodas de conversas com os sujeitos praticantes e pesquisadores, no intuito de promover um diálogo horizontal e franco, longe de verdades absolutas e reducionistas. A análise documental da legislação educacional pátria revelou que a cidadania é apenas proclamada, geralmente de modo genérica e superficial; prejudicando ou até mesmo, limitando a sua assimilação. Todavia, as narrativas docentes demonstraram que tal cenário não inviabiliza a subversão das sistematizações curriculares verticais pelas *políticaspráticas* cotidianas, promovendo uma aprendizagem horizontal, emancipatória e repleta de concepções múltiplas sobre cidadania, solidariedade e empatia. Observou-se que o conhecimento transborda, vai além das determinações e disposições legais, é repleto de acontecimentos, imprevistos, sensações, reações e emoções boas e ruins, coletivas e singularidades, que, fundamentalmente, trazem ou retiram significado na longa caminhada da existência humana. Sendo assim, os currículos *pensadospraticados* e suas formas excêntricas de convivência e cooperação abrem infinitos horizontes de possibilidades, essenciais para gerar mudanças significativas em uma realidade composta por metodologias padronizadas, comportamentos individualistas e por enormes desigualdades sociais.

Palavras-chave: Cotidiano; Currículo; Cidadania; *Políticaspráticas* curriculares.

ABSTRACT

This work seeks to promote reflections on the intrinsic relationship between the right to education and the concept of citizenship in current times, through practical policies conducted by practitioners who inhabit school spacetimes. By diving into the everyday life of the classroom, an attempt was made to understand the processes of weaving thought and accredited curricula and their interlocution with social reality from the different uses of official pedagogical proposals, conducted by teachers. It is understood that the construction of an effectively citizen and democratic society demands a new educational culture, arising from the preservation and cooperation of individuals, as well as multiple and heterogeneous forms of learning. In this direction, a theoretical-political-epistemological methodological perspective developed in this research in/of/with everyday life, was based on the conceptions of authors such as Boaventura de Souza Santos (2006, 2007, 2018), Michel de Certeau (2012), Inês Barbosa de Oliveira (2012, 2013), Nilda Alves (2015), Rafael Marques Gonçalves (2018), José Machado Pais (2000, 2003) among others, who in their own way accepted to question the modern paradigm and pave the way for the approval of the knowledge and doing everyday knowledge, often taken as non-existent. It was decided to hold conversation circles with practitioners and researchers, to promote a horizontal and frank dialogue, far from absolute and reductionist truths. The documentary analysis of the country's educational legislation revealed that citizenship is only proclaimed, in a generic and superficial way, harming or even limiting its assimilation. However, as teaching narratives, we reinforce that such a scenario does not prevent the subversion of curricular systematizations if it is reversed by everyday practical policies, promoting horizontal, emancipatory learning and full of multiple conceptions about citizenship, solidarity, and empathy. Note that knowledge overflows, goes beyond legal determinations and provisions, is full of events, unforeseen events, sensations, reactions and good and bad, collective and singular emotions; that, fundamentally, bring or remove meaning in the long journey of human existence. Thus, the thought-practiced curricula and their eccentric forms of coexistence and cooperation, open infinite horizons of possibilities, essential to generate expressive changes in a reality composed of standardized methodologies, individualistic behavior, and enormous social inequalities.

Keywords: Daily. Curriculum, Citizenship, Curricular Practices Policies

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar vivo, com saúde e por ter me agraciado com a presença de inúmeras pessoas ao longo do período de estudos e pesquisa, tornando o caminhar mais fácil, mais alegre e menos amedrontador.

À minha amada família que sempre me apoiou, se preocupou e orou para que a execução e a conclusão do trabalho fossem as melhores possíveis.

À Renata pelo encorajamento constante, desde antes do ingresso no PPGE da UFAC.

À Mariane pela paciência, por ouvir as contínuas lamentações, suportar e compreender as várias ausências e, ainda sim, me apoiar incondicionalmente.

Às minhas amigas e colegas de mestrado Adriane e Ozana pelos auxílios, pelas palavras de força e, até mesmo, pelas broncas; fazendo com que o desespero e o desânimo jamais triunfassem.

Às professoras da Escola Francisco Salgado Filho que tiraram um pouco do seu tempo precioso para compartilharem suas histórias, experiências e sabedorias, colaborando com a tessitura da presente pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rafael Marques Gonçalves, por acreditar no meu potencial, pela persistência na orientação, por ouvir com interesse e apreço todas as questões, dúvidas e problemas que surgiam durante o processo de reflexão e escrita. Por ser um interlocutor paciente e diligente e, principalmente, pela tolerância e compreensão silenciosa, permitindo a assimilação dos conteúdos, conversas e vivências no meu próprio tempo, respeitosamente.

Ao professor Doutor Mark Clark de Assem Carvalho, por todas as contribuições e recomendações na banca de qualificação.

À professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira pela sutileza e precisão das notas e considerações feitas durante a qualificação, destaco que seus ensinamentos foram cruciais para o melhoramento deste trabalho de pesquisa.

Obrigado!

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

(Paulo Freire)

LISTA DE SIGLAS

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

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

PPP - Projeto Político Pedagógico

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFAC - Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

DOS HORIZONTES INICIAIS	10
1. CIDADANIA: UMA CONCEPÇÃO DINÂMICA	16
1.1 AS TRANSFORMAÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA	18
1.2 A CIDADANIA NO BRASIL: DELINEANDO O CAMINHOS	33
1.3 A CIDADANIA PARA THOMAS MARSHALL E HANNA ARENDT	26
1.4 A CIDADANIA NOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	37
2. DOS HORIZONTES DO CURRÍCULO: ENTRE LINHAS TEÓRICAS, PRÁTICAS E NUANCES CIDADÃS	47
2.1 CURRÍCULO: OS HORIZONTES DE UMA QUESTÃO COTIDIANA	54
3. DOS HORIZONTES METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO O COTIDIANO COMO <i>ESPAÇOTEMPO</i> DE PESQUISA	65
3.1 A VERSATILIDADE E A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS COMUNS	68
3.2 AS RODAS DE CONVERSAS COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA	76
3.3 O CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA FRANCISCO SALGADO FILHO	81
4 VOZES, EXPRESSÕES E OLHARES: A CIDADANIA NO CHÃO DA ESCOLA ...	84
4.1 ENGENHOSIDADES NA SALA DE AULA: BRECHAS DE CIDADANIA	90
4.2 EMOÇÕES, FASCÍNIOS E EXPECTATIVAS: DETALHES DE UMA UTOPIA CIDADÃ	95
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, POR HORA, SEM CONCLUIR	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	111
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112

DOS HORIZONTES INICIAIS

Eu vejo um horizonte trêmulo
Eu tenho os olhos úmidos
Eu posso estar completamente enganado
Eu posso estar correndo pro lado errado
Mas a dúvida é o preço da pureza
E é inútil ter certeza
Eu vejo as placas dizendo
Não corra, não morra, não fume
Eu vejo as placas cortando o horizonte
Elas parecem facas de dois gumes
(Infinita Highway, Humberto Gessinger)

O mundo contemporâneo, globalizado, tecnológico e digital fez com que as fronteiras praticamente desaparecessem. Ainda assim, muitos indivíduos podem viver, trabalhar e até mesmo viajar sem nunca terem contato ou qualquer tipo de interação com pessoas que pensam ou se comportam de maneiras completamente díspares às suas. Universos assimétricos, dissonantes, podem existir dentro de um mesmo ambiente: trabalho, casa, congregação ou escola. O ditado popular estava certo: “O que os olhos não veem, o coração não sente!”. A miopia social e política se tornou habitual e, em contraposição ao encurtamento das distâncias do mundo moderno, solidificou as barreiras ideológicas e promoveu o medo, arraigando o individualismo.

A edificação dos muros evoca a ideia de que os inimigos estão por toda parte, à espreita, sempre preparados para o ataque e que todas as medidas defensivas são válidas. Quanto mais altas são as paredes das minifortalezas, maior é o terror em relação ao que está do outro lado, ao que é desconhecido. A falta de contato com o diferente amplia o espectro das fantasias, devaneios das ameaças imaginárias. Por consequência, cria-se um círculo vicioso onde as distâncias aumentam e a interlocução fica cada vez menor, culminando na completa indiferença para com o outro. A convivência social fica cada vez mais restrita, sendo vista como algo desagradável, penoso, um verdadeiro ônus.

Imersos nessa atmosfera, os slogans e discursos de ódio e segregação se tornam mais convincentes, antecipando questões fáticas, omitindo elementos e sempre elegendo culpados precisos, sem nenhuma hesitação. A simplificação das complexidades é mais agradável, torna os conteúdos mais acessíveis e sedutores. A ignorância afaga o ego, pois torna o sujeito soberbo, detentor da verdade e qualquer narrativa contrária ao seu ponto de vista é equivocada e, por isso, desprezada. Apesar da abundância de instrumentos e aparatos de comunicação atualmente,

estamos cada vez mais afastados, isolados, sem tempo ou disposição para, de fato, escutar o que o outro tem a dizer.

O diálogo está confuso, descontinuado, sem sentido e sem direção. Daí decorre a atração, o magnetismo das notícias falsas e de todo tipo de desinformação que visam tirar o foco, distrair por meio da propagação deliberada de boatos, frases feitas, jargões repletos de bñlis que autenticam a narrativa de determinado grupo ou instituição. O medo e o desinteresse em relação aos outros e às experiências coletivas enfraquecem a solidariedade e criam uma cultura de apatia, tornando as pessoas inaptas para o convívio social, pois reforçam a compreensão individualista da realidade, que enxerga o outro como um empecilho para a realização das suas vontades e projetos, deteriorando a esfera comunitária.

Nos últimos anos, o Brasil foi assolado por uma corrente que emerge das profundezas de uma cultura autoritária e patriarcal, ancorada em séculos de escravidão, machismo, preconceito e desigualdade. A onda conservadora e retrógrada veio minando ainda mais a sociabilidade e os canais de interação comunitária. A crise política que se desenrola desde protestos populares de 2013, passando pelo impeachment em 2016, foi agravada em outubro de 2018, com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro.

A banalização da morte e a naturalização do sofrimento alheio intensificaram o desapareço em relação ao destino das vidas não merecedoras de luto, foras do padrão ou não ajustadas aos cânones dominantes. Familiariza-se, assim, com a barbárie, com a perversidade, tonificando a tolerância com comportamentos coletivamente destrutivos e insensíveis. Gradativamente, caminha-se para uma guerra social, onde todos são abomináveis, monstros, culpados e, simultaneamente, inocentes, isto é, ninguém se inclui na comunidade e nos seus problemas. Há uma verdadeira omissão na responsabilidade pelo ódio, pois tudo de ruim e perigoso advém do outro. (KARNAL, 2017).

A aniquilação da alteridade e a redução da realidade pelos binarismos cegam os homens, apesar da plena capacidade biológica de captarem imagens. Após adquirirem a cegueira mental, passam a negar os fatos, a confiar em teorias conspiratórias, a seguir supostos messias e enaltecer com nostalgia um suposto passado glorioso, deslumbrante e mágico. Por derradeiro, abandona-se o raciocínio crítico, inerente ao ser humano, dotado de complexidade e em constante evolução. Os discursos generalistas estabelecem uma visão inexata, muitas vezes perversa dos grupos que reivindicam diversidade, respeito e reconhecimento. Acobertados por uma aparente neutralidade, as declarações conservadoras têm um viés autoritário, que busca a permanência dos privilégios, como se estes não ocorressem em decorrência da dominação de outros.

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo em pleno século XXI trouxeram à tona a problematização sobre a função social das instituições de ensino, decorrente, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção, das modificações na organização do trabalho, nos hábitos de consumo, na compreensão do papel do Estado e, mais recentemente, no cenário social numa realidade de pós pandemia. Diante do atual cenário, a tarefa de educar torna-se cada vez mais árdua e, muitas vezes, desoladora. O crescimento dos impulsos no sentido de uma segregação cultural, não se trata de um problema único, mas de um verdadeiro desafio que a sociedade precisa enfrentar, para estabelecer uma disposição de participação comum, solidária, cidadã.

A respeito dessas questões, Richard Sennett (2021), sugere que a melhor forma de superar o espectro narcisista vigente e abrir os olhos para a possibilidade de vivência em meio a diferença do mundo é a cooperação informal, espontânea. Sennett é um sociólogo norte-americano, ex-aluno da filósofa alemã Hannah Arendt e suas teses e publicações buscaram entender as configurações das relações interpessoais na sociedade do capital. Segundo o autor, a interação recíproca é uma habilidade, não é inata, devendo ser estimulada e desenvolvida com o tempo. A capacidade de adequação com o estranho, o duvidoso e o imprevisto, expande o potencial do sujeito em atribuir novos sentidos e modificar antigos padrões a partir do diálogo e da convivência democrática.

Embora o cientista social não seja um acadêmico do campo educacional, suas ideias podem ser empregadas em assuntos e objetos pedagógicos, uma vez que a escola corresponde a um ambiente significativo da sociedade. O reconhecimento da diversidade pressupõe a familiaridade com um oceano de temáticas e indivíduos heterogêneos, existentes em uma sociedade plural e multifacetada. Vai além da tolerância, que consiste na mera aceitação de modos de agir e pensar distintos. A tolerância é passiva, já a colaboração é ativa, concreta; baseada no despertar de uma consciência de empatia que promove atitudes direcionadas para o bem comum.

Sendo assim, o campo educacional apresenta-se como um espaço privilegiado para a promoção do convívio com as diferenças e a cooperação mútua. Longe de ser tarefa fácil, simples, a disposição para lidar com a diversidade é complexa, pois cada ser humano é único, por isso não existem manuais ou tutoriais a serem seguidos. É um processo diário, contínuo, de construção e reconstrução de significados, marcado por sucessivos avanços e retrocessos. A transformação não se resume a uma questão técnica, de métodos; pois se assim fosse bastaria alterar as metodologias e o problema estaria solucionado. O estabelecimento de uma educação

libertadora pressupõe uma nova interação entre conhecimento e corpo social, uma vez que não é possível crescer na intolerância. (FREIRE, 2001).

O exercício da cidadania constitui um processo participativo, tanto individual quanto coletivo, voltado para a reflexão e solução dos problemas e disparidades sociais, pressupondo o envolvimento ativo da comunidade, que transcende as vias comuns e que coloque, verdadeiramente, o cidadão no centro do processo, como ator das mudanças e da justiça social. Neste contexto, a prática educativa ganha relevância, pois está além das palavras e textos vazios, permitindo a visualização do sujeito em sua integralidade, das suas qualidades e singularidades, possibilitando a superação de estereótipos.

A educação e cidadania são concepções complementares, expressam um modo de ser, de fazer e, até mesmo, de sentir, estando presentes no caminhar de cada ser humano. Trata-se de um processo permanente e recíproco, pois é impossível separar completamente a razão das emoções, elas se confundem, se misturam a todo momento. Por não se tratar de definições isoladas, estão presentes no dia a dia, nas igrejas, nos ambientes de trabalho e nas instituições de ensino. Enquanto processo educativo a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, críticas, autônomas, generosas, que exercem e lutam por seus direitos em diálogo, calcados no respeito pelos outros e no espírito democrático.

Se levarmos em consideração os estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos e sua ênfase na experimentação e nas criações cotidianas que ocorrem no chão da escola, advindas da interatividade entre os professores, estudantes e da própria comunidade ao redor, percebemos que a relação entre cidadania e educação se constitui em um universo imagético, que longe de reduzir sua tonicidade social, viabiliza o aprofundamento das discussões e amplia o panorama de oportunidades. (OLIVEIRA, 2013).

Contrastando com a cacofonia consumista e individualista atual, a presente dissertação desenvolver defende a relevância de se atentar, de prestar atenção ao seu redor, de ouvir de forma genuína. A aptidão de escutar, de se colocar no lugar do outro, apesar de desvalorizada, é imprescindível para o entendimento e o diálogo pacífico e franco, pois ajuda a resistir à postura reativa, ao ricochete de opiniões e verdades, onde cada interlocutor deseja falar mais alto e confirmar seu argumento.

Diante desse cenário, o desejo de abordar a necessidade de se deslocar o centro de gravidade da cidadania para o eixo horizontal tornou-se cada vez maior, uma vez que não há colaboração autêntica de cima para baixo ou de baixo para cima, pois a cidadania demanda igualdade, correspondência, simetria e reciprocidade. Nesse viés, o (re)encontro com o sentimento de humanidade comum perpassa a neutralização do fetiche de modelos prontos, das

prescrições rebuscadas, vagas e retóricas, bem como da suposição de um avanço educacional retilíneo e uniforme.

O enfraquecimento dos bolsões de ódio, ignorância e dos ruídos de desunião, é corolário das elaborações e composições comuns e diárias que realmente dão significado à vida, que destacam e reforçam os pontos de interseções dos diferentes enredos cotidianos, construindo pontes entre as classes sociais. Revela-se, assim, o caráter emancipatório da educação escolar, por meio da apreciação da atividade pedagógica, sem pretensões ou ilusões de definir uma solução final, de conferir garantias de sucesso ou, ainda, de estabelecer probabilidades de êxito.

Tendo em mente a centralidade dos traquejos cotidianos, consistente em um emaranhado de forças criativas e incontrolláveis, delimitou-se como problema o seguinte questionamento: Como as práticas docentes cotidianas, o currículo escolar, em sua *concepção percepção* mais ampla, tendo em vista a ingerência dos discursos, das estruturas e dos protocolos políticos, jurídicos, econômicos e sociais que orbitam o ambiente de ensino, dialoga com a ideia de cidadania/solidariedade e se efetiva no dia a dia das salas de aula?

A partir do questionamento acima, pudemos definir o objetivo geral desta pesquisa, centrado em “compreender o conceito de cidadania nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas, identificando os itinerários percorridos pelos protagonistas do enredo escolar, as influências e os interesses de suas escolhas, além das características tensões existentes no esquema e na delineação dos processos educacionais”.

Como objetivos específicos apresentamos:

- a) (Re)conhecer qual a noção de cidadania que os docentes possuem/constroem a partir de suas vivências dentro e fora do ambiente escolar;
- b) Identificar, a partir da perspectiva docente, se o âmbito escolar é capaz de propagar acepções sobre solidariedade e cidadania com o mesmo êxito que as ideais egocêntricas, misóginas, racistas ou pejorativas;
- c) Refletir em que medida as *políticaspráticas* curriculares desarranjam as prerrogativas impostas pelo arcabouço jurídico educacional vigente;

A fim de organizar e apresentar os horizontes teóricos e a análise da pesquisa, esta dissertação encontra-se organizada e dividida em quatro momentos, vejamos:

No primeiro capítulo, através da pesquisa bibliográfica, traçam-se os aspectos históricos sobre a evolução e a complexidade do conceito de cidadania no mundo e no Brasil. Em seguida,

verifica-se a proximidade e as interações entre educação e cidadania, valendo-se dos ensinamentos de Thomas Humphrey Marshall (1697) e Hanna Arendt (2013, 2015), bem como pela apreciação das leis que regem o sistema educacional brasileiro, quais sejam: a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

No capítulo segundo, apresenta-se as concepções de currículos e suas conexões com a estrutura econômica, social e cultural vigente, tendo por base as ideias de Tomaz Tadeu da Silva (2013). Em seguida, sob a luz do colapso do paradigma moderno apresentado por Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2018), aborda-se a noção de currículos *praticadospensados* e o liame com a cidadania no dia a dia escolar, repleto de acontecimentos imprevisíveis, rebeldia e sentimentos plurais, tendo em vista as contribuições de Inês Barbosa de Oliveira (2012, 2013).

Dando continuidade, no terceiro capítulo, delimita-se o plano de fundo metodológico da pesquisa, focando nas narrativas cotidianas, suas peculiaridades e influências, qualificados como atmosferas de convívio e conflitos de múltiplos elementos, interesses e sentidos oriundos dos *fazeressaberes* dos professores. Nesse sentido, estabelecemos diálogos com as visões ideológicas e os estudos dos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos realizados por Michel de Certeau (2012), Edgard Morin (2000, 2005) e Nilda Alves (2015). Por meio das rodas de conversas com os professores, pretendeu-se trazer para o cerne das discussões pedagógicas como que a vida ordinária consiste em um verdadeiro espaço de criação e propagação de conhecimentos e não apenas como local de sucessão de tarefas e repetições.

No capítulo quarto, através das conversas com os cotidianos, busca-se problematizar o grau de autonomia docente e quais os mecanismos empregados para se libertar das balizas e restrições impostas pela legislação e pelas políticas curriculares. Consideramos que as invenções e os lampejos criativos que tecem os cotidianos das escolas, ampliam os horizontes de aprendizagem, ao mesmo tempo que aproximam os sujeitos, sendo, de fato, instrumentos de emancipação e colaboração social.

No último capítulo, elabora-se algumas considerações sobre o tema estudado, tendo por base os relatos e as impressões deixadas pela convivência com os *praticantespensantes*, bem como os princípios e objetivos traçados inicialmente para o trabalho. Com isso, vislumbra-se prováveis e potenciais caminhos para mitigar a secreção entre a teoria e a prática, os saberes formais e comuns, na superação do individualismo decorrente das lógicas neoconservadoras e neoliberais e a implementação de movimentos de aceitação, inovação e participação.

1. CIDADANIA: UMA CONCEPÇÃO DINÂMICA

*Oh! Pacato Cidadão!
Eu te chamei a atenção
Não foi à toa, não
C'est fini la utopia
Mas a guerra todo dia
Dia a dia, não*

(Pacato Cidadão, Samuel Rosa e Chico Amaral)

De acordo com dicionário¹ o termo cidadania expressa a condição do sujeito que possui direitos civis, políticos e sociais, ratificando o envolvimento na vida política. A expressão designa também a qualidade de cidadão, integrante de um Estado. Desta forma, a cidadania é atributo característico de uma sociedade e dos indivíduos que a compõem, assegurando e proporcionando os meios de acesso e da defesa dos direitos, da liberdade cultural, do respeito às diferenças, bem como da participação nas decisões do corpo social. Por efeito, foi consagrada como fundamento do Estado Democrático de Direito, conforme artigo 1º da Constituição Federal de 1988.

A cidadania é atualmente um vocábulo frequente em livros, manifestações políticas, trabalhos acadêmicos e, até mesmo, em campanhas publicitárias. No entanto, comumente aparece apenas como pressuposto ou empregado para a legitimação de discursos proferidos, sem maiores ponderações. Por encerrar uma semântica positiva, a menção à cidadania tornou-se lugar-comum, clichê. Dessa maneira, a compreensão do seu conteúdo geralmente é deixada para segundo plano, seja de maneira acidental ou deliberada.

Nesse sentido, o lexema se restringe a um conceito obscuro, vago; utilizado, muitas vezes, juntamente com uma variedade de outros temas, apenas para a verbosidade, para a demagogia. Sendo assim, seu conteúdo ético, probo e elevado tem se exaurido, decorrente da contínua utilização e manipulação leviana, descuidada e genérica. Logo, é empregada para validar ou justificar os mais variados projetos e opiniões, enquanto faz contraponto aos próprios preceitos, em decorrência das inúmeras acepções e pressupostos teóricos que integram a sua composição.

As exortações de Passos (1993) vão na mesma direção:

Nada é mais traiçoeiro do que se acreditar saber o exato significado de palavras qualificadas como corriqueiras, de tão utilizadas no cotidiano. Quando paramos para refletir ou somos questionados, verificamos saber menos sobre elas do que sabemos a

¹ <https://www.dicio.com.br/cidadania/>.

respeito das que se mostram raras, sofisticadas e esotéricas. [...] A palavra cidadania é uma dessas. Ela está presente em nosso discurso demagógico, em nossa fundamentação despistadora, em nossa pregação cívica, em nosso cotidiano revoltado, em nosso dizer dogmático e em nosso lirismo militante. Onipresente e emocionalmente forte, é ela realmente útil? (PASSOS, 1993, p.124-126).

A conceituação de cidadania não é definitiva, provém intrinsecamente de preceitos e convicções do período histórico em que é moldada. (GALLO, 2004). O núcleo semântico da palavra é variado, amplo, engloba uma multiplicidade de sentidos, de onde emerge uma infinidade de acepções, sendo objeto de reflexão permanente nas mais diferentes áreas do saber. A sua constituição não é universal, a sua evolução não é linear e a polissemia do termo cidadania, advém da fluidez das transformações do mundo ao longo da história humana. No decorrer do tempo, novos elementos e interpretações foram adicionadas ou alteradas devido às dinâmicas sociais, econômicas e políticas de cada época; prestigiando diversas e, até mesmo, confrontantes acepções. Segundo PINSK,

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto). (PINSK 2005, p. 09).

Ao longo do tempo, a história certifica que, no mundo inteiro, a cidadania evoluiu e se transformou como consequência das lutas e pressões coletivas. Consequentemente, podem existir várias concepções sobre cidadania dentro de uma mesma época. Nas palavras de Peruzzo, cidadania consiste em:

[...] um processo histórico que depende da força organizativa e mobilizadora das pessoas e das articulações e organizações sociais por elas criadas. Ela se baseia em dois princípios fundamentais: igualdade e liberdade. Portanto, igualdade de acesso da população aos meios de comunicação - desde os mais elementares até aqueles altamente sofisticados que o contínuo desenvolvimento tecnológico possibilita -, e liberdade no uso desses canais de comunicação, segundo as necessidades dos grupos humanos, contribuem para o avanço da qualidade da cidadania. Portanto, a qualidade da cidadania se realiza não apenas pela oportunidade de participação na comunicação, mas essencialmente porque ela potencializa a ação cidadã na busca da ampliação dos demais direitos. (PERUZZO, 2009, p 42).

Em meio à discrepância de sentidos, de empregos e das peculiaridades que afetam e influenciam a noção, o surgimento de questões acerca do que significa ser efetivamente um

cidadão é natural e compreensível. Evidencia-se, deste modo, a urgente necessidade de superação da mera reunião de conteúdos ambíguos, imprecisos, oportunistas ou de mandatos legais prescritivos, atentando para o contexto social amplo e heterogêneo da realidade brasileira e sua relação com as políticas públicas.

Desse modo, o presente trabalho busca refletir sobre a variedade e a dilatação das dimensões da cidadania, possibilitando a compreensão dos seus alcances e aspectos pragmáticos, para além da retórica, da teoria; especialmente no tocante aos usos (e abusos?!) no âmbito educacional brasileiro. Reconhecendo as dificuldades e limitações no processo e, ainda, sem qualquer pretensão de encerrar o debate sobre o tema, almeja-se a percepção da cidadania no traquejo social, tendo em mente a sua proximidade e interseções com os direitos humanos, sem perder de vista os antecedentes e pressupostos históricos.

Com o intuito de aprofundarmos a temática, apresentaremos, a seguir, uma perspectiva histórica da cidadania, vislumbrando a mutabilidade do conceito que perpassa o campo da experiência humana e do domínio simbólico, figurativo, que vai além do sentido literal do verbete.

1.1 AS TRANSFORMAÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA

A ideia clássica de cidadania tem como referencial histórico a Grécia antiga. Para Aristóteles (1997), cidadão era o indivíduo que detinha a prerrogativa de participar ativamente nas questões e negócios públicos. Naquele momento, a cidadania estava diretamente associada à colaboração dinâmica do indivíduo na vida pública, exercendo atividades e tomando parte nas discussões, debates e decisões atinentes à sociedade. Para tanto, os assuntos de interesse coletivo eram abordados em assembleias, realizadas geralmente na *ágora*², onde as melhores propostas, dentre as apresentadas, eram escolhidas por votação.

Nos ensinamentos de Moses Finley:

O comparecimento à assembleia soberana era aberto a todo cidadão, e não havia burocracia ou funcionários públicos, exceto alguns escravos de propriedade do Estado que faziam registros inevitáveis, como cópias de tratados e leis, listas de contribuintes inadimplentes e similares. O governo era, assim, pelo povo, no sentido mais literal. A assembleia, que detinha a palavra final na guerra e na paz, nos tratados, nas finanças, na legislação, nas obras públicas, em suma, na totalidade das atividades governamentais, era um comício ao ar livre, com tantos milhares de cidadãos com idade superior a 18 anos quantos quisessem comparecer naquele determinado dia. [...].

² Praça pública onde se realizavam as assembleias políticas na Grécia antiga, servia também como templo religioso, sendo decorada com pórticos, estátuas, colunas e pilares.

E a decisão era pelo voto da maioria simples daqueles que estivessem presentes. (FINLEY, 1988, p. 31).

Para os gregos, o *status* de membro de uma comunidade política representava a plenitude do indivíduo, a sua conquista perante os seus pares. O envolvimento no grupo social determinava os direitos e deveres de cada integrante da cidade-estado. Salientamos que tais cidades autônomas e independentes eram relativamente pequenas, em comparação com às atuais, o que tornava possível a tomada de providências e soluções de discórdias pelos próprios cidadãos, coletivamente. Nesse caso, não havia distinção entre o ente público e a população, a figura do Estado era genuinamente a manifestação direta dos habitantes de cada centro urbano, sem intermédio de representantes.

Não obstante, a noção de cidadania não representava a integralidade da população, mas apenas a parcela designada pelo Estado. A qualidade de cidadão não era conferida indiscriminadamente a todos os indivíduos, mas era restrita a poucos e transmitida de forma hereditária, por vínculos sanguíneos, conforme Dal Ri Júnior (2002). Na *polis* grega, somente os homens adultos, livres e nascidos no território da cidade eram tidos como cidadãos, enquanto as mulheres, as crianças, os estrangeiros e, também, os escravos, não faziam parte do corpo cívico.

Somente aqueles que nasceram gregos e não bárbaros; livres e não como escravos; homens e não mulheres, após alcançarem a maturidade, poderiam gozar de uma vida que lhes permita o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, para através da sua interação na vida pública, realizarem a verdadeira natureza enquanto homens. (QUIRINO; MONTES, 1987).

Desse modo, considerando o exposto, a estrutura social era hierárquica e rígida, possuindo critérios que inviabilizavam a mobilidade e limitavam a voz de grande parcela dos indivíduos, apesar do sistema político conhecido como democracia direta. Nesse regime, a censura de gênero reforçava a divisão dos grupos e o isolamento de determinados indivíduos. Desta maneira, adentrar no universo cidadão tão diminuto era um privilégio. Em síntese, o conceito de cidadania oriundo do mundo grego, embora intrinsecamente relacionado à participação política, possuía inúmeras limitações e muitos critérios de distinção.

Em Roma, a cidadania tornou-se mais inclusiva e abrangente, em decorrência da expansão territorial do próprio Império. Ao longo dos séculos, a evolução da concepção cidadã na civilização romana atravessou numerosas fases. Primeiramente, sofreu indução da cultura e dos costumes gregos, sendo um atributo para os privilegiados (patrícios) e vinculado à

participação política, alterando-se gradualmente, em virtude do contato e da interação entre os inúmeros e distintos povos conquistados. (DAL RI JÚNIOR, 2002).

Deste jeito, a grande maioria dos indivíduos do Império Romano foi elevada à condição de cidadão, o que alterou profundamente as bases da concepção de cidadania. Tornou-se mais heterogênea, passou a englobar um império e não apenas uma comunidade de habitantes de determinada região. Logo, a cidadania foi se desvinculando da atividade política, para se converter em uma acepção positiva e legalista, cujo objetivo primordial era o de mitigar os descontentamentos e as reivindicações sociais.

Como almejava-se a concentração e a convivência de povos completamente heterogêneos, muitas vezes sem qualquer origem ou traços comuns, e, portanto, desprovidos de condições ou propensões para exercer atividades políticas, abraçou-se uma nova compreensão da cidadania, estabelecida pela impessoalidade. Assumiu, assim, uma essência eminentemente passiva, na qual os cidadãos possuíam um atributo comum, providos de direitos e títulos, garantidos pela legislação romana. O termo cidadania representava cada vez mais a sujeição do indivíduo à um determinado estatuto legal do que a capacidade de participação ativa na sociedade, convertendo-se, desse modo, em um símbolo do vínculo estabelecido entre o indivíduo e o Estado, assegurando a proteção estatal e jurisdicional. O cidadão romano é aquele que age e espera a guarida da lei, em qualquer localidade do império. Consiste em uma comunidade que comunga a mesma legislação, podendo abarcar ou não a mesma localidade, crenças ou hábitos. (CORTINA, 2005).

Destacamos que a realização de eleições periódicas e a invenção do voto secreto são contribuições romanas. Outro legado diz respeito à participação feminina na vida pública, herdada pelos povos etruscos, que habitavam regiões dominadas pelo Império. A despeito da lei, as mulheres romanas gozavam de grande liberdade e eram consultadas, não apenas para assuntos de interesses familiares, mas também para as questões relevantes para o Estado. (FUNARI, 2012).

Ressalta-se que a conversão do imperador Constantino ao cristianismo foi fundamental para a ampliação do conceito da cidadania em Roma. A promulgação do O Édito de Milão, em 313, assegurou a tolerância e liberdade de culto para os cristãos e as demais religiões existentes no em todo o território romano. Após um período de grande intolerância e de perseguição ao culto monoteísta, a medida tomada por Constantino teve enormes consequências sociais, políticas e históricas, marcando o início da aproximação e identificação do Império com as doutrinas e costumes cristãos. Desta forma, a religião foi se tornando, gradativamente, um

elemento de coesão social, que conduziu, em 380, à proclamação do cristianismo como religião oficial do império, por Teodósio.

No entanto, o declínio do Império Romano, por volta de 476 d.C., com a destituição de Rômulo Augusto, em decorrência de crises do sistema escravocrata, da instabilidade política e das invasões germânicas; culminou, lentamente, na formação de inúmeros reinos e senhorios independentes, na ruralização da população, bem como na supressão do paganismo. Com o advento da sociedade feudal, ocorre um adormecimento das questões que dizem respeito à cidadania, uma vez que as preocupações e esforços voltam-se para a religião, tendo em vista a hegemonia e a influência da Igreja Católica nas relações sociais. No período medieval, o teocentrismo relega o envolvimento na comunidade e os direitos dos indivíduos a um segundo plano, prevalecendo os deveres, as obrigações e a fidelidade dos servos e súditos para com os senhores das propriedades.

O sistema econômico medieval era predominantemente rural, baseado no modo de produção servil. Dessa maneira, as estruturas sociais refletiam as relações econômicas, centradas na terra, na agricultura e nas autoridades religiosas, que detinham o poder ideológico, cultural e político. Tal sociedade hierárquica e estática, na qual a posição social do indivíduo era determinada pelo seu nascimento, diminuiu as possibilidades de interação política dos sujeitos que compunham a grande maioria da sociedade.

O espaço destinado a tomada de decisões era extremamente diminuto, restrito à nobreza e à igreja. Ademais, o regresso da urbanização e o isolamento dos vários grupos sociais contribuiu com o enfraquecimento e, o conseqüente, encolhimento da cidadania na comunidade. (DAL RI JÚNIOR, 2002). Todavia, em algumas cidades como Florença e Veneza, o desenvolvimento comercial possibilitou aos comerciantes uma maior ingerência nos assuntos políticos, com o passar do tempo. (CAVALCANTI, 1989).

O referido panorama somente começou a se modificar no contexto do Renascimento e da formação dos Estados Nacionais modernos, momento conhecido como Baixa Idade Média, a qual representou o ressurgimento da ideia de um Estado centralizado e, também, o do abrandamento do dogmatismo religioso sobre a cultura e a sociedade, com uma concomitante e gradativa valorização da racionalidade e da ciência. A ampliação de direitos de participação política aos demais segmentos da população reproduziu as transformações pelas quais passava o mundo ocidental com a transição do feudalismo para o mercantilismo, fazendo emergir um novo significado de cidadania.

Visualizando a conjuntura do período medieval, pode-se afirmar que a noção de direitos políticos se tornou fraca, comparada às necessidades materiais decorrentes da ruralização da

economia. Em contrapartida, os momentos finais dessa época trouxeram bastantes e significativas alterações sociais, resultados direto do aumento da urbanização. Inevitavelmente, ocorreu a remodelação do conceito de cidadania, trazendo de volta o ideal de igualdade entre os membros da comunidade. (REZENDE FILHO, 2001, p.03).

A Idade Moderna marcou o crescimento do capitalismo, que se iniciou com a fase comercial, centrada nas trocas de produtos, principalmente especiarias, e no acúmulo de metais preciosos trazidos notadamente das colônias. Foi nesse período que ocorreu a exploração e navegação do Oceano Atlântico em busca de novas rotas para o comércio, conhecida como Era das Grandes Navegações. A passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial ocorreu em decorrência do grande desenvolvimento tecnológico que culminou no surgimento da máquina a vapor, acarretando a transição da produção manufatureira (artesanal e manual) para a mecânica.

A Revolução Industrial repercutiu em quase todos os aspectos da vida cotidiana da época e consolidou a burguesia como classe economicamente dominante. Ainda assim, os burgueses tiveram que lutar pela representatividade política, contestando os preceitos e os costumes estabelecidos pela nobreza e pelo clero. A afirmação do Estado Moderno e a consequente transmutação da ordem social agiu prontamente sobre a ideologia cidadã, de modo que a nova concepção buscou estender a condição de cidadão a todos os homens, independentemente de classe social.

A sociedade antiga e a medieval foram baseadas na desigualdade entre os homens (relações entre senhores e escravos). Contudo, na modernidade a noção de liberdade e igualdade ganham relevância, passando a serem, pouco a pouco, concebidas como “direitos naturais”, inerentes a qualquer ser humano. Nesse contexto, como no período romano, a cidadania manifesta-se como uma condição de igualdade jurídico-formal entre os membros da comunidade, que se estende indistintamente aos indivíduos submetidos ao ordenamento jurídico nacional. (COVRE, 2003).

Nesse sentido, filósofos como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau debruçam-se sobre a formação do estado civil moderno e suas interações sobre a liberdade dos indivíduos. Entretanto, a despeito das suas abordagens distintas, os autores defenderam o afastamento das questões divinas e sobrenaturais, focando na razão. Tais pensadores concebiam a liberdade e a equidade como direitos autônomos, independentes da figura do Estado ou de qualquer prescrição normativa. Questionavam também sobre os motivos pelos quais os sujeitos abdicavam, em certa medida, desses “direitos naturais” para conviver em sociedade sob a autoridade de um governo. Coube aos teóricos a tarefa de abordar e conceber uma definição de

cidadania de caráter universal, extensiva a todos os indivíduos, sob a ótica da igualdade entre os homens. (DAL RI JUNIOR, 2002).

Apesar das diferenças entre as teorias de Hobbes, Rousseau e Locke, os autores explicavam o surgimento do Estado de modo similar, a partir de um pacto ou convenção social, realizada de modo espontâneo e voluntário entre os indivíduos, para, enfim, romper com o estado da natureza, conforme asseveram Hobbes e Locke, ou com um Estado organizado sobre a concentração de propriedades por uma parcela restrita da população, consoante os ensinamentos de Rousseau. (SILVEIRA, 2000).

A Revolução Francesa e a Revolução Americana imprimiram no quadro mundial uma nova categoria de Estado, trazendo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que, embora da origem burguesa, contribuíram imensamente no empenho de uma inclusão social. O Iluminismo trouxe inovações para a concepção de cidadania, tornando-se mais próxima da experimentada pelos gregos e romanos, tendo os ideais iluministas como seus princípios básicos. (REZENDE FILHO, 2001). Sob o prisma dos direitos naturais, surgiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que fez ecoar o espírito da revolução em âmbito universal, apresentando a vida, a liberdade e a igualdade como direitos inatos e inalienáveis, pelo menos em teoria.

Desse modo, ocorreu um rompimento radical com os alicerces sociais anteriores, com o termo “nação” surgindo com a pretensão de ser a expressão do povo, como um elemento de unidade. A partir da Era Moderna, o termo cidadão passou a designar o homem livre, a quem a lei conferiu direitos e obrigações

Ante ao exposto, percebe-se que a acepção cidadã, a despeito do seu advento na Grécia, somente se disseminou após a Revolução Francesa, considerada como um direito coletivo, proveniente dos ideais democráticos. A noção de cidadão incorpora diversos grupos e sujeitos, estendendo-se progressivamente para uma parcela cada vez mais ampla da população. (RODRIGUES, 2001). Com base no racionalismo, exalta-se a autodeterminação individual, a prerrogativa de cada pessoa ter a capacidade e a liberdade de realizar suas escolhas, sem sofrer interferência da comunidade, ganhando proeminência.

Verifica-se, assim, que a condição de cidadão foi atribuída aos sujeitos com base no espaço territorial de cada Estado. Ao mesmo tempo, os elementos econômicos, indispensáveis para a construção dos estados nacionais, foram atributos que, como a etnia e o idioma, deram ensejo ao surgimento do nacionalismo. A cidadania liberal, além de conferir legitimidade para os sistemas políticos muito mais complexos do que os existentes anteriormente, foi compreendida como sinônimo de pertencimento a uma determinada nação, passando a se

misturar com a concepção de comunidade cultural, refletindo no entendimento de nacionalidade.

Pelo retrospecto histórico, constata-se que a noção de cidadania, até a Idade Moderna, era limitada à dimensão política, à aptidão para a participação no corpo político da sociedade. O iluminismo, por sua vez, acarretou grandes transformações econômicas, políticas e sociais, favorecendo a manifestação da liberdade como um ideal. Logo, a cidadania assumiu um *status* de igualdade perante a legislação e, nessa perspectiva, afasta-se da efetiva integração política, concentrando-se apenas nas garantias e nos deveres dos membros da sociedade. Além do mais, cada sistema jurídico nacional apresenta um rol diferente de direitos subjetivos reconhecidos aos seus cidadãos.

Foi somente após as duas guerras mundiais que ocorreram mudanças na ideologia cidadã, decorrentes especialmente das monstruosidades praticadas por regimes totalitários, fazendo com que as instituições internacionais e a própria sociedade civil contemplassem a cidadania contemporânea como um tema indissociável dos direitos humanos. (REZENDE FILHO, 2001). A percepção é alargada, passando a abranger também o dever do Estado na oferta das condições materiais para o exercício desse direito, tais como o amparo à vida, à alimentação, à saúde, à educação, dentre outros.

Nesse ínterim, a ONU (Organização das Nações Unidas) publica, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que visou definir em âmbito internacional a base legislativa de atendimento às reivindicações de todos os seres humanos, assegurando, especialmente aos oprimidos, direitos básicos para que vivam de maneira digna. Conferiu, assim, às pessoas físicas a condição de sujeitos de direito, para além da legislação doméstica, no intuito de se tornar um alicerce dos valores e prerrogativas que a precederam. (AGRA, 2010).

Todavia, mesmo diante de todos estes avanços, as garantias constitucionais e os tratados e acordos firmados pela ONU não foram suficientes para propiciar as condições necessárias ao exercício de uma cidadania plena, com liberdade, igualdade e a garantia de direitos humanos. Até os dias atuais, início do século XXI, observa-se inúmeras violações desses direitos, e, embora grande parte das sociedades políticas atuais sejam democráticas, verifica-se que uma parcela considerável da população vive à margem dos processos de decisão política e privados de seus direitos essenciais, principalmente nos países em desenvolvimento e emergentes, como o Brasil.

Pelo exposto, verifica-se que no Estado Constitucional consolidou a noção de cidadania enquanto *status* decorrente do vínculo jurídico a determinada comunidade nacional, reconhecida inicialmente nos textos legislativos e, posteriormente, nas constituições de cada

Estado nacional. A outorga do título de cidadão a todos pretendeu ser uma expressão de igualdade. No primeiro momento, no entanto, a isonomia ficou relegada, em grande medida, ao plano formal, concretizada apenas na letra da lei, distante da prática. Os direitos de cidadania foram especialmente identificados como direitos negativos, que garantiam proteção contra a ingerência estatal.

Ao contrário do pretendido, o Estado liberal manteve os desequilíbrios sociais, em decorrência de superestimar a esfera privada. A valorização do indivíduo negou a natureza cooperativa do ser humano, abrindo espaço para atitudes egoístas. Além disso, a visão individualista da liberdade prejudicou a proteção da parcela menos afortunada da sociedade por parte do Estado. Sob o pretexto do reconhecimento das liberdades individuais, assegurou-se a manutenção de privilégios para os indivíduos que eram economicamente mais fortes. (DALLARI, 2005).

A percepção dessas contradições, a organização de grupos sociais, em especial da classe operária, possibilitou o desenvolvimento de novas teorias, destacando o socialismo marxista e, por conseguinte, o surgimento do Estado Social. O paradigma do Estado Social firmou-se a partir da Constituição de Weimar, aprovada na Alemanha em 1919. No Brasil, teve sua origem na Era Vargas, entre os anos de 1937 e 1945. Com ele, pretendeu-se a superação das prerrogativas subjetivas, através da outorga dos direitos fundamentais, abrangendo, além das liberdades tradicionais (pessoais, civis, políticas), os direitos sociais e coletivos. O Estado passou a exercer uma função integradora da sociedade, buscando reduzir as desigualdades sociais e proporcionar condições materiais para a emancipação do indivíduo.

O referido cenário demonstra que os problemas e imbróglios da sociedade contemporânea, complexa e paradoxal, marcada por interesses antagônicos e conflitos, não são resolvidos isoladamente ou unilateralmente. Os direitos sociais traduzem, atualmente, a verdadeira reivindicação da cidadania, retratando a obtenção de significativas prerrogativas ao longo do tempo, no âmbito das relações de trabalho, da segurança social, da saúde e, até mesmo, da educação. Porém, sem ações e projetos que concretizem a igualdade material e mitiguem o hiato entre a abstração positivista e a vida real, a efetividade dos comandos jurídicos se esvai, mantendo a sociedade presa em uma dimensão meramente programática, simulada e ilusória.

Nessa orientação, buscar-se-á na próxima subseção analisar os entendimentos de Thomas H. Marshall (1967) e Hanna Arendt (2015), considerados expoentes no estudo da temática da cidadania, no intuito de delinear um quadro teórico que sirva de instrumento para exame posterior das normas e políticas que alicerçam os processos educativos institucionalizados no Brasil.

1.2 A CIDADANIA PARA THOMAS MARSHALL E HANNA ARENDT

Ao se debruçar sobre o tema cidadania, é necessário, antes de quaisquer considerações, a observação e apreciação das ideias do sociólogo inglês Thomas Humphey Marshall. As suas construções e reflexões acerca da sociedade contemporânea se tornaram notórias e pioneiras em muitos aspectos, exercendo influência nas ciências sociais até os dias atuais. Com a finalidade de compreender a profundidade do vocábulo cidadão, Marshall desenvolveu uma tipologia que, a partir da observação da dinâmica social, vinculou os o conceito de cidadania à uma sucessão cronológica e gradual de direitos, concebidos em diferentes dimensões.

Na sua obra *Cidadania, Classe Social e Status*, publicada em 1950, o autor considerou a cidadania não apenas uma relação político-jurídico entre indivíduo e Estado, mas como um *status de* participação integral na sociedade, cujo pressuposto seria a efetiva igualdade entre os membros da comunidade, por meio dos direitos da pessoa, observando suas dimensões no âmbito civil, político e social. A interpretação dada pelo professor é, desta forma, designada como cidadania social:

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. (MARSHALL, 1967, p. 76).

Marshall decompõe a cidadania em três elementos, aos quais denomina de civil, político e social, levando em consideração os distintos momentos históricos e suas incorporações na noção, nos séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente. Tal divisão é, em alguma medida, semelhante à Teoria das Gerações dos Direitos Humanos, proposta pelo jurista tcheco-francês Karel Vasak, em 1979. O sociólogo assevera que com a formação dos Estados Nacionais e a decorrente separação funcional do Estado (tripartição de poderes), os componentes da cidadania foram separados.

O elemento civil consiste nos direitos relacionados à autonomia individual: a liberdade de ir e vir, de pensamento, de crença, bem como o direito à propriedade e de celebração de contratos, visando a abstenção da atuação estatal na vida particular, estando fundamentalmente associado ao sistema judicial. O segundo elemento é o político e refere-se à participação no exercício do poder político, como um membro do organismo social, como o direito ao voto, de

fiscalizar as condutas dos representantes do povo, de integrar partidos políticos. Por fim, os direitos sociais dizem respeito à garantia, por parte das instituições estatais, de um mínimo de bem-estar social, composto por um conjunto de direitos que, a princípio, asseguram uma vida digna a cada membro da sociedade, tais como alimentação, habitação, educação e saúde.

A cidadania social de Marshall serviu como baliza na elaboração de muitas garantias individuais, que foram incorporadas por inúmeros ordenamentos jurídicos, particularmente no tocante aos direitos civis (liberdades individuais), à participação política, e aos direitos sociais. (CORTINA, 2005). Suas conceituações decorrem de um amplo empenho de compatibilização entre a isonomia material e o sistema capitalista, calcada essencialmente na efetiva realização das prerrogativas sociais.

Mediante a concessão de benefícios (ações afirmativas) garantiria-se a igualdade entre os indivíduos, ainda que relativa. A partir desse patamar ético mínimo, as desigualdades próprias e decorrentes do capitalismo seriam atenuadas, promovendo a justiça social. A expansão da abrangência dos termos teóricos e normativos da cidadania, em razão do alargamento dos direitos, bem como dos sujeitos detentores do *status* de cidadãos, demonstra que as formulações de Marshall foram pautadas pela ideologia social-democrata.

Por outro lado, destaca-se que, ao contrário do que sugere, a cidadania social no pensamento de Marshall não se refere apenas à relevância conferida aos direitos sociais, pois o filósofo reconheceu a cidadania para além das suas dimensões legais e políticas, incluindo também a cidadania no seu panorama social e prático. Por essa razão, que qualquer perspectiva da cidadania no mundo moderno e na teoria social deve, pois, demonstrar apreço e considerável atenção às extraordinárias contribuições de Marshall. (BARBALET, p. 24).

A cidadania pressupõe um sentimento direto de participação na comunidade, já que o cidadão a reconhece como qualidade comum, cuja promoção é estimulada tanto pela luta para a conquista de direitos quanto pela fruição deles, uma vez obtidos. Ocorre, porém, que para a concretização dessa realidade, faz-se necessário que os membros da sociedade tenham a consciência de suas prerrogativas e da importância do seu envolvimento nos assuntos coletivos. Para Marshall, o estímulo para a eclosão e conseqüente fortalecimento desse discernimento individual era fruto do sistema educacional. Segundo o autor,

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o

adulto em perspectiva. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. (MARSHALL, 1967, p. 73-74)

Nesse contexto, é possível constatar que, para o autor, o direito à educação consiste em um direito especial, uma vez que constitui pré-requisito para o exercício efetivo dos demais. Por isso, o Estado tem o dever de promover a instrução escolar obrigatória, pois a ativação e o crescimento das capacidades intelectuais de cada ser humano não poderia ser objeto de ações descontínuas ou produto de um evento aleatório e imprevisível. A obrigatoriedade da educação possibilita a capacidade dos indivíduos de superar os infortúnios e problemas da vida. Segundo o filósofo, o acesso à educação era tido como direito indisponível, assim, o uso da força e o emprego de medidas coercitivas deveriam ser permitidos para assegurar a frequência das crianças na escola.

Assim sendo, Marshall pretendia justificar não uma sociedade sem classes, mas uma sociedade na qual as diferenças fossem legítimas e que por meio do acesso à educação os distintos níveis sociais colaborassem entre si, de maneira íntima, para o benefício comum. Apesar de sua contribuição para o desenvolvimento do ideal de cidadania, a teoria de Marshall não é isenta de críticas, sobretudo por reduzir o referido conceito à sua dimensão jurídica, à outorga de direitos e prerrogativas, desprezando outros aspectos.

As considerações de Mouffe (1996) são extremamente pertinentes, pois assevera que a abordagem de Marshall se assenta em uma cidadania passiva, ignorando os limites impostos à extensão do pluralismo inerente ao próprio conceito de cidadão. Além do mais, deve-se atentar que alguns dos direitos existentes foram constituídos à custa da exclusão ou subordinação de prerrogativas de outras pessoas ou grupos.

De toda forma, a evolução da cidadania no sistema capitalista e a importância do trabalho de Marshall para uma compreensão sistemática do processo de vida social é inquestionável. Sob essa ótica, os direitos e responsabilidades são construídos dentro de uma determinada sociedade, sem elidir, no entanto, a troca de experiências entre seus membros. Por conseguinte, o sistema educacional é peça fundamental, uma vez que os princípios da liberdade e da igualdade são pressupostos da própria cidadania e, a educação, por sua vez, fornece a sustentação e a manutenção de todo o arcabouço de prerrogativas intrínsecas ao ser humano.

Muitos outros teóricos contemporâneos se debruçaram sobre a temática da cidadania e, nessa direção, sobressai o pensamento da alemã de família judaica, Hannah Arendt, que publicou em 1951, a obra *As Origens do Totalitarismo*, na qual realizou uma análise ampla e compreensiva da vida e da sociedade da época, asseverando que os regimes totalitários extraem seu poder da banalização do terror e da manipulação das massas.

Sete anos depois, escreveu o livro *A Condição Humana*, onde enfatizou a importância da política como processo ativo (*vita activa*), dirigida à conquista da liberdade e à suplantação da alienação e apatia do mundo moderno. Para ela, liberdade política é sinônimo de ação e, deste modo, o ser humano somente se tornaria genuinamente livre, ao agir e decidir, em conjunto, seu futuro comum.

A filósofa é considerada como um dos maiores expoentes da teoria política, possuindo imensa importância na defesa e afirmação da cidadania e dos direitos humanos. Arendt defendia um conceito de pluralismo na esfera política, visando a inclusão, com tolerância e respeito às diversidades. A valorização da perspectiva alheia, do outro, é de extrema importância na vida pública, pois somente quando se observa por diversos ângulos, sem suprimir as identidades, pode-se verificar a realidade de maneira fidedigna. O mundo não se restringe a uma perspectiva ou somente a um aspecto, ele é vasto, amplo e plural.

Cumprir destacar as críticas feitas pela intelectual à sociedade de massas decorrente da Era Moderna que trouxe consigo a transposição da esfera privada, centrada na busca e na satisfação das necessidades e dos interesses individuais, para o mundo público. Tal conjuntura não apenas turvou as fronteiras entre a esfera privada e a pública, mas também alterou consideravelmente os modos de vida de cada cidadão. Nesse contexto, a pluralidade e a diversidade de opiniões são camufladas; o homem vai substituindo a ação pelo conforto, a busca do bem comum por aspirações individuais e egoístas, até que as suas necessidades de ser são substituídas quase de forma completa pelo desejo de ter, de consumir a tudo e a si próprio.

No entanto, apesar de o cidadão ter se afastado do espaço público, a sua capacidade de agir, de atuar não foi completamente sufocada, dominada, pois o ser humano sempre traz consigo a possibilidade da ação, que transforma e (re)cria espaços que possibilitam a retomada do exercício de sua cidadania. Nessa capacidade de agir está contida a esperança de congregar novamente os homens em uma esfera pública, onde as suas necessidades não estejam acima das liberdades e direitos dos seus semelhantes, elemento fundamental para experimentar a pluralidade inerente a uma vida pública em uma sociedade heterogênea.

Os pensamentos de Arendt (2015), principalmente a respeito de cidadania, decorrem de sua origem e das circunstâncias históricas em que viveu. A autora pôde assistir aos acontecimentos das duas guerras mundiais, vivenciando o holocausto nazista e a situação jurídica dos apátridas que não possuem seus direitos de cidadão reconhecidos por nenhum país, sendo excluídos da humanidade como um todo. Dessa forma, concebe o conceito de que a cidadania consiste no direito a ter direitos. (WINCKLER, 2004). Para Arendt,

Só conseguimos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado por ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. (ARENDR, 2015, p. 238).

A autora formulou a expressão “direito a ter direitos” no contexto de sua avaliação crítica sobre a insuficiência e a ineficácia da Declaração dos Direitos do Homem, tendo em vista a existência de milhões de refugiados, imigrantes e exilados no planeta, os quais se viram desprovidos dos seus direitos mais básicos no período histórico do entre guerras no século XX. Quando comunidades inteiras passaram a ser consideradas indesejáveis e supérfluas por nações, a despeito da suposta garantia de defesa e de inalienabilidade dos direitos humanos, abre-se margem para atrocidades e crueldades como as perpetradas pelos regimes totalitários, em especial o nazista.

A simples declaração é insuficiente para resguardar os direitos do ser humano. Arendt (2015) vincula as prerrogativas legais à prática, à ação política, sem a qual todo e qualquer direito perde a sua efetividade. O que, verdadeiramente, protege os indivíduos em suas relações uns com os outros e com o próprio Estado não é a norma; mas a sim a atividade e ingerência humana que institucionaliza e mantém vivas as garantias e as liberdades do corpo social. Deste modo, o enunciado “direito a ter direitos” demonstra uma abertura democrática, ao mesmo tempo que não diminui ou menospreza a importância do aspecto jurídico; enfatiza que a alteração de conteúdo, do alcance e do próprio respeito aos direitos ocorre por meio da participação política ativa dos membros da sociedade.

As concepções de Arendt (2015) priorizam o agir; a tomada de iniciativa conjunta dos indivíduos que compõem a comunidade, uma vez que toda atividade humana somente encontra significado na presença do outro. A interação horizontal entre os pares tem a capacidade de gerar mobilizações coletivas que possibilitam a inovação em prol de um bem comum, tendo em mente a interação e a solidariedade entre os homens no espaço público. É fundamental o contato com a diversidade para que as perspectivas de mundo possam ser reais e verdadeiras. Deste modo, a diminuição ou a privação dos espaços sociais, resulta na alienação, no confinamento, isto é, em uma vida privada completamente inexpressiva; gerando ainda mais desigualdades sociais e econômicas.

Nessa lógica, os ensinamentos da filósofa vão na direção de que para a existência de uma cidadania em toda a sua plenitude é crucial o estabelecimento de um espaço público lato, que possibilite a participação efetiva dos cidadãos, com livre manifestação de pensamento, voltada a defesa dos interesses coletivos. Resgatar o espaço público que permite, pela liberdade

de comunicação, o renascimento da política ativa, conjunta e autêntica e, com ela, a dignidade da vida pública. Portanto, a dimensão da cidadania defendida por Hanna Arendt decorre da concepção de que o núcleo e a expressividade da vida humana residem, substancialmente, nas ações e manifestações coletivas, contagiados pela força dos preceitos e dos ideais similares e afins, que se organizam em prol dos interesses da sociedade (LAFER, 1979).

Sendo assim, a política significa ação, sem intermediários, e nasce dos espaços nos quais a pluralidade e diversidade sejam plenamente garantidos e onde encontrem significação, como condição para o surgimento de possibilidades reais de alteração significativas no ambiente comunitário. A premissa de interação ativa dos cidadãos não é abstrata, visto que as decisões e condutas são “vivas” na prática, no dia a dia. Tal consideração contrasta com a realidade social, onde cada vez mais os ambientes públicos sofrem influência e ingerências do setor privado, repleta de indivíduos que carecem de ação, pois estão hipnotizados em si mesmos, no individualismo decorrente do padrão social e político competitivo e consumista. Segundo Arendt,

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender [...]. (ARENDR, 2015, p. 188).

Para Arendt, todo e qualquer aspecto da condição humana está relacionado, de alguma maneira, com a política, por isso, o discurso e a ação, nessa seara, não devem ser separados, sob o risco de serem inofensivos, em vão, tornando a vida meramente contemplativa, passiva. Somente a ação pode instaurar o novo, o improvável, portanto, é a atividade do cidadão na esfera pública que confere sentido e legitima a política. Diz Arendt, “A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. (ARENDR, 2015, p. 15).

Assim, seja qual for a especificidade da ação, ela sempre irá estabelecer conexões, e tem, portanto, a tendência inerente de romper com os limites impostos pelas normas e convenções sociais. Na constituição de um novo caminho de cidadania as palavras não são vazias ou são usadas para velar intenções individuais; mas vinculadas diretamente com as atividades práticas, permitindo o contato humano, criando e reelaborando o espaço comum para

além das necessidades estritamente consumistas e, deste modo, revelando e moldando as identidades na busca de um bem comum.

Importante salientar, que não existem garantias acerca dos resultados e consequências das condutas, diante do caráter de imprevisibilidade e, muitas vezes, irreversibilidade das iniciativas coletivas e individuais. No entanto, mesmo que a ação não forneça certezas, há, ainda, possibilidades para surpresas e, até mesmo, milagres em cada atitude empreendida em busca do bem comum, reduzindo o espaço que separa os indivíduos, revelando que, apesar das singularidades, há uma infinidade de pontos de convergências. Assim sendo, os elementos que configuram a teoria política de Arendt (liberdade, ação, pluralidade e espaço público), articulam-se mutuamente, permitindo uma acepção de cidadania calcada na real participação dos cidadãos na comunidade, em contrapartida a um conceito meramente formal.

Nesse sentido, para que haja uma vida política em comunidade de fato, o indivíduo deve, primeiro, estar apto para exercê-la. Arendt (2013) considera que a educação é o momento de acolhimento, em que os indivíduos se reconhecem como pertencentes a uma narrativa comum, compartilhando conhecimentos, tradições e experiências. O processo de aprendizagem mantém o espírito de liberdade vivo, de desvendar o inédito, de inventar, aumentando, desta forma, as chances de atitudes comunitárias, que vão de encontro à aura da previsibilidade, da apatia e do sonambulismo presente na sociedade contemporânea.

Entretanto, a autora não entende a educação como a forma exclusiva ou completamente suficiente para a formação dos cidadãos, uma vez que a própria ação pedagógica pode ser utilizada para a manutenção do *status quo*, para a instrumentalização do outro, para a formação de indivíduos míopes, incapazes de pensar, refletir e decidir por si mesmos. Nessa direção, o processo educativo é amplo, devendo propiciar a compreensão das experiências e do diálogo entre as singularidades do corpo social, possibilitando a convergência de questões e aspectos em comum, transcendendo o ambiente escolar.

As propostas suscitadas por Arendt (2013, 2015), portanto, visam promover o sentimento de solidariedade, afinal de contas, a humanidade possui uma gênese única, na qual as culturas e hábitos tornam-se plurais. A educação consiste, assim, no cânone do preceito de direito a ter direitos. Trata-se de uma perspectiva que não se limita à simples posituação e intitulação de prerrogativas, impondo um compromisso de transformação social e política por meio de atitudes concretas. Nessa linha de raciocínio, a noção de cidadania ultrapassa a esfera de proteção estabelecida pelo ordenamento jurídico, solidificado na participação efetiva e consciente na vida política.

Por fim, entende-se que a cidadania somente se consolida quando os cidadãos fazem parte, interagem e interferem no espaço público, por meio das palavras e, principalmente da ação, abrindo possibilidades para o novo, para o inimaginável. Nesse sentido Arendt (2015) deixa evidente a relevância da identidade coletiva e dos movimentos sociais para a concretização da cidadania participativa efetiva.

Com base no exposto, constata-se que as concepções de Marshall e Arendt são complementares. Ser cidadão é ter a capacidade de debater, opinar e decidir sobre questões de interesse em geral de forma construtiva, respeitando as liberdades de outrem. O conceito é desenvolvido de modo articulado, inserindo o sujeito no âmbito político, sem que lhe seja negado a alteridade, a diferença. Dessa maneira, a cidadania não se resume ao direito de votar ou de ser votado, consistindo verdadeiramente na prática social, na capacidade dos indivíduos em se mobilizar, reivindicar e lutar, de modo contínuo, para a concretização dos direitos individuais e sociais.

Nas seções anteriores, cuidou-se de apresentar diferentes concepções de cidadania que foram se amoldando e acomodando no decorrer do tempo, em camadas sucessivas. Cada um desses conceitos, estavam apoiados em convergências de ideais, teorias e contingências sociais específicas de cada época, como as exortações de Marshall e Arendt. Na sequência, daremos atenção ao desenvolvimento da cidadania no Brasil, abordando os principais períodos da história nacional, revelando um avanço e desenrolar peculiar.

1.3 A CIDADANIA NO BRASIL: DELINEANDO CAMINHOS

A constituição e evolução da cidadania, no Brasil, atravessou um longo e tortuoso caminho desde a chegada dos portugueses e, ainda assim, a consolidação desse ideal está longe de se tornar realidade de fato. Desde os primórdios, o Estado brasileiro beneficia as elites, os arranjos políticos garantem e perpetuam privilégios de poucos. A sistemática de troca de favores e da reduzida mobilidade social inibiram o desenvolvimento de uma sociedade civil atuante, que batalhasse para a implantação de prerrogativas comuns a todos os indivíduos. Ademais, por séculos, a administração pública/política atuou de maneira repressiva e violenta contra a organização e as reivindicações sociais.

Outro fator que prejudicou a ampliação da cidadania no país foi a escravidão, alicerce da economia colonial e que gera reflexos na sociedade até os dias atuais. Desta maneira, não se pode falar da existência de uma noção de cidadania nesse período, uma vez que o país era domínio de outro Estado e que grande parte de sua população era composta por escravos,

privados da liberdade, integridade física. Evidentemente, não havia para esses sujeitos possibilidade alguma de exercício de quaisquer direitos, no menor grau que fosse.

A própria noção de igualdade perante a legislação era ausente e nem mesmo a proclamação da Independência, em 1822, trouxe mudanças expressivas para esse cenário, pois foi o resultado de um arranjo político, um conchavo entre as elites. A Constituição de 1824 ainda não permitia aos escravos a votarem ou exercerem qualquer participação social. Somente em 1891, após a instauração da República, houve uma pequena modificação no panorama dos direitos civis e políticos, com fim do voto censitário e do sistema indireto, mas ainda permanecia a exclusão das mulheres e dos analfabetos. (CARVALHO, 2002).

Transformações significativas ocorreram após a Primeira Guerra Mundial e a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, culminando na Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha e alçou Getúlio Vargas ao poder. Durante a era Vargas, houve a proliferação de partidos políticos e os sindicatos por todo o país, bem como ocorreram avanços concretos em relação aos direitos sociais, antes praticamente inexistentes. Deste jeito, houve a regulamentação do voto feminino pelo Código Eleitoral (1932), posteriormente consolidado pela Carta Magna de 1934, e a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1941.

Todavia, com o golpe de estado e a instauração do Estado Novo, em 1937, testemunhou-se a supressão e ataques aos direitos civis e políticos, característicos de regimes ditatoriais. Os partidos políticos foram extintos, o Congresso Nacional fechado e outorgou-se a constituição de 1937, conferindo poder total ao Executivo, uma vez que o suporte de seu mandato era a centralização do poder. Foi estabelecida, também, a censura e rigorosos protocolos de controle sobre a imprensa nacional, bem como ocorreu o fortalecimento das repartições destinadas à repressão política e social. De acordo com Carvalho,

Aqui primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. (CARVALHO, 2002, p.220).

Com a queda de Getúlio Vargas, sobrevieram as eleições presidenciais e legislativas e, assim, a promulgação de uma nova Constituição, restabelecendo os direitos civis e políticos no país em 1946. Os órgãos partidários e a imprensa voltaram a funcionar livremente, sem ameaças ou perseguições de cunho político. Porém, a despeito do avanço na garantia de prerrogativas

sociais, ainda permanecia a restrição do exercício do voto por parte dos analfabetos, enorme obstáculo ao exercício da cidadania ativa.

O golpe militar, em 31 de março de 1964, pôs fim às conquistas democráticas realizadas até então, e mais uma vez a maioria dos direitos foi restringida, consolidando um grande retrocesso para a cidadania. A ditadura militar foi um período completamente antidemocrático, definido por atos de violência extrema praticados pelo governo, tais como prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos e assassinatos. Destaca-se que, nesse ínterim, apesar da manutenção do direito ao voto, verificou-se, de fato, o completo esvaziamento da sua essência.

Em contraposto à supressão de liberdades, houve o alargamento dos direitos sociais, repetindo a tática paternalista empregada por Vargas no Estado Novo, como a criação do Instituto de Previdência Social e do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). A partir de 1974, sob a presidência de Ernesto Geisel, iniciou-se a abertura lenta e gradual do regime, abrandando as práticas repressivas e opressoras. Frisa-se que a dilatação dos mercados de consumo, a melhoria da infraestrutura e a atuação cada vez mais intensa da oposição, criaram condições para o despertar de iniciativas cidadãs, como a mobilização e manifestação social. (CODATO, 2005).

O colapso da ditadura militar possibilitou ao país caminhar, gradativamente, em direção ao Estado Democrático de Direito atual. A Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, foi um marco na história do país, tendo como núcleo a proteção e garantia dos direitos do cidadão, visando coibir as atrocidades e abusos cometidos pelos militares. Sendo assim, a tortura e as ações armadas contra a democracia foram consideradas como crimes inafiançáveis. A Magna Carta universalizou o acesso ao voto, com a inclusão dos analfabetos, ampliando os direitos sociais em uma dimensão muito maior do que as leis fundamentais anteriores.

A nova Constituição, dessa forma, representou a esperança da construção de um país mais democrático. A condição de cidadão foi elevada a um patamar mais amplo do que a mera titulação de direitos políticos, reconhecendo o indivíduo como membro ativo na sociedade, conferindo mecanismos de participação popular e a garantia dos atos necessários para exercício das prerrogativas cidadãs (art. 5º, LXXVII). Além disso, a carta constitucional associou o conceito de dignidade da pessoa humana e da cidadania, fundamentos do Estado Democrático (art. 1º, II e III), com os objetivos da educação (art. 205).

Importante observar que, precisando a compreensão e elucidação de Marshall, o caminho percorrido pela aquisição dos direitos relativos à cidadania (civis, políticos e sociais) no Brasil é assimétrico, contraditório, uma vez que seguiram uma sequência distinta daquela

formulada pelo autor, onde primeiro surgem os direitos civis, depois os direitos políticos e, por fim, os direitos sociais. Como exposto, em várias ocasiões a concessão de prerrogativas coletivas, estava acompanhada da diminuição ou supressão de direitos civis e políticos, reflexo imediato da forma de colonização existente no país.

O Brasil não passou por nenhuma revolução de fato, para que as demandas e reivindicações populares fossem alcançadas, não houve ensaio social ou político prévio que preparasse os sujeitos para a consciência da relevância e do exercício da cidadania. A adjudicação de direitos, fez com que estes fossem assimilados como simples gentilezas ou cortesias por parte dos governantes, conduzindo os cidadãos a uma posição de extrema subordinação para com seus dirigentes políticos. (COELHO, 1990).

A pirâmide da conquista de direitos foi invertida, virada de cabeça para baixo em comparação com outros países, em decorrência dos interesses dos diversos governantes e oligarquias. Logo, constata-se que a população nunca possuiu, verdadeiramente, gerência das demandas sociais, visto que, inúmeras vezes, os direitos foram distribuídos e oferecidos como manobra ou engodo político. Além de tudo, a figura do Estado, principalmente do Executivo, foi galgando cada vez mais proeminência sobre o corpo civil, restringindo as iniciativas e os projetos das massas na busca de garantias dos seus direitos. (CARVALHO, 2002).

Destarte, o Estado precedeu e, ainda, prevalece sobre a nação, tornando-se uma instituição com parca ou sem qualquer confluência com a sociedade, sendo a fonte de numerosos problemas e profundas crises enfrentadas pelos brasileiros ao longo do tempo. O cidadão não se enxerga nos entes públicos. Por esse motivo, ocorre manutenção do padrão de relações sociais estratificadas, categorizadas e fragmentadas, distanciando os membros da comunidade uns dos outros ou, até mesmo, excluindo algumas parcelas da sociedade, que vivem à margem dos seus direitos básicos e fundamentais.

Em suma, podemos dizer que, no Brasil, a cidadania apresentou avanços e recuos durante a sua construção ao longo do tempo. Apesar das consideráveis conquistas ocorridas no decorrer do processo de redemocratização do país, sobretudo após a promulgação da Carta Magna de 1988, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Portanto, para que ocorra a consolidação de uma cidadania ativa, é imperioso tonificar o sentimento coletivo, originando uma estrutura social orgânica, para que, assim, se possa exigir o seu reflexo no âmbito político, em contraste com as ações governamentais de cunho, proeminentemente, corporativo e clientelista.

Dando continuidade, abordar-se-á, a seguir, os dispositivos legais que definem a educação no país e os respectivos tratamentos dados à cidadania, tendo em vista a conexão entre a legislação pertinente e a materialização das políticas educacionais, voltadas para o exercício pleno das prerrogativas do cidadão.

1.4 A CIDADANIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Demonstrada a relação profunda entre a educação e a cidadania, daremos atenção à abordagem conferida ao tema nos documentos oficiais que delimitam os conteúdos e diretrizes que orientam as políticas voltadas para educação básica, norteando, a princípio, a formação cidadã no país. Tendo em mente o retrospecto histórico, eminentemente segregador e elitista desde a colonização, a percepção de pontos de convergência ou, até mesmo, de divergência entre as práticas cotidianas e a letra da lei, é de grande relevância acadêmica para a compreensão da complexidade e dos pormenores dessa conglomeração da temática.

O crescimento expressivo de discursos e atos políticos de cunho conservador/opressor vivido recentemente, como o movimento Escola sem Partido³ e o Homeschooling⁴ (educação domiciliar), acompanhado da crescente desvalorização das instituições educacionais, que convivem com a diminuição de repasses e verbas, bem como com os cortes de bolsas estudantis e de pesquisa, tornam a relação da educação com a cidadania em uma questão de extrema relevância. Ademais, há constantes intervenções do governo federal na autonomia das entidades educacionais e, também, uma polarização extremada que visa dificultar os diálogos em sala de aula, alargando a exclusão imposta às classes sociais minoritárias.

Nesse sentido, foram examinados os principais marcos legais que disciplinam a educação básica nacional, quais sejam, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) – Resolução CNE/CEB 4/2010, e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

O período que compreendeu a ditadura militar (1964-1985) foi marcado pelo cerceamento de direitos civis e políticos, como visto. A promulgação da atual Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, contribuiu de maneira crucial com a retomada do processo

³ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/05/mesmo-sem-lei-escola-sem-partido-se-espalha-pelo-pais-e-ja-afeta-rotina-nas-salas-de-aula.ghtml>

⁴ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/19/homeschooling-entenda-o-que-diz-o-projeto-de-lei-aprovado-pela-camara-sobre-ensino-domiciliar.ghtml>

de redemocratização que a sociedade vinha passando, restituindo, alargando e concebendo direitos, no intuito de viabilizar o exercício da cidadania no país. A nova composição constitucional possuía a responsabilidade de encerrar a ditadura, a obrigação de assentar as bases para a consolidação da democracia e de estabelecer garantias para o desempenho efetivo das liberdades e dos direitos do cidadão. (CARVALHO, 2002).

No decorrer do seu extenso texto, na Carta Magna, o termo cidadania aparece, frequentemente, enfatizando a participação social nas decisões governamentais, buscando o empoderamento da coletividade, conferindo, assim, instrumentos para os indivíduos expressarem as suas opiniões, suas insatisfações e, assim, buscarem finalidades comuns, objetivando a realização de mudanças decisivas na realidade brasileira. Logo, o diploma legal, serviu de paradigma para a nova ordem social que surgia após os autoritarismos empreendidos pelo regime militar.

Nessa conjuntura, observa-se que a cidadania aparece no primeiro artigo, consistindo como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, sendo consagrado também como um direito social (art. 6º). Logo, revela-se a importância da educação para a existência de um sentimento de fraternidade, alinhado com o conceito de dignidade da pessoa humana. A liberdade ganha importância não apenas como um direito individual, mas como um princípio social. Deste modo, afirmam-se as raízes coletivas do homem, como um indivíduo dotado de peculiaridades e singularidades, integrado a uma realidade plural.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal dispõe em seu artigo 1º:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;**
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político. (BRASIL, 1988, *grifo nosso*).

O artigo 205 determina que a educação, direito de todos, é de responsabilidade do Estado e da família, devendo ser promovida e estimulada, permanentemente, por toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 1988). O Estado é responsável, por excelência, pelo planejamento e execuções que visem a efetividade desse direito fundamental. A família, por sua vez, atua como corresponsável, supervisionando e exigindo ações por parte da administração pública, em todas as esferas de atuação. (RANIERI, 2013).

Conclui-se que a lei maior ratificou o liame entre a instrução e a formação cidadã, estabelecendo, com efeito, uma conexão de interdependência entre as práticas pedagógicas e as cidadãs. A essência da cidadania, desta forma, não se origina nos entes públicos ou é uma concepção derivada destes, mas os antecede. Em outras palavras, configura o princípio da liberdade participativa, base do ambiente público, comum, onde ocorre as articulações da vida cotidiana. No entanto, apesar do caráter normativo e obrigatória dos mandamentos constitucionais, coube a legislação infraconstitucional a especificação das regras, analisadas a seguir.

Em atenção ao comando constitucional (art. 22, XXIV), que determina a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1988), foi sancionada a Lei nº. 9.394/96, comumente designada como Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). O dispositivo legal ordena e regulamenta a organização e o funcionamento do sistema educacional no país, seja público ou privado, traçando os rumos a serem seguidos e os procedimentos para alcançá-los.

A referida lei elenca os princípios que regem o ensino nacional, os deveres e responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com base no regime de colaboração. Outrossim, o artigo 22, afirma que a educação básica tem um papel relevante na formação necessária para o exercício da cidadania, uma vez que para circular nas mais distintas e heterógenas esferas da sociedade brasileira, é valoroso que o sujeito possua um olhar receptivo e, ao mesmo tempo, crítico do ambiente a seu redor. A formação humana deve ser vasta, transversal e interdisciplinar, perpassando as interações sociais existentes no ambiente escolar.

Ampliando a discussão, a LDB preconiza, em seus princípios (art. 3º), que o ambiente escolar deve possibilitar a independência e autonomia aos docentes, para que possam compartilhar seus saberes, suas experiências, suas concepções e opiniões. Os estudantes também devem ter liberdade para questionar e expressar seus pensamentos. A escola deve promover práticas pedagógicas plurais, que orientem e, concomitantemente, encorajem a criatividade e o dinamismo, dialogando com as disposições constitucionais e a realidade em que está inserida.

A norma enfatiza também a promoção do respeito, uma vez que as escolhas, orientações e crenças do outro, nunca devem ser objeto de desprezo, repulsa ou condenação. A convivência em sociedade pressupõe a tolerância e a gentileza para com o próximo, pois a diversidade faz parte do mundo. Isto posto, as noções e ideais que os estudantes, servidores e professores trazem para a escola, obtidas ao logo de suas vivências nos demais espaços sociais, devem ser reconhecidas e valorizadas.

Nesse contexto, formar para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais livre e humana, é uma tarefa complexa. Portanto, a dilatação do acesso à educação, bem como a melhoria da infraestrutura e condições de trabalho de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional são medidas imperiosas. A educação básica é de extrema importância para o pleno desenvolvimento e realização dos indivíduos, pois é o alicerce na eclosão de uma pessoa verdadeiramente interessada em continuar a aprender durante toda a vida e, em vista disso, tornar-se apto para viver em comunidade.

Malgrado a atmosfera de comunhão e harmonia, é relevante destacar a conjuntura histórica em que se deu a promulgação da LDB. Durante a década de 1990, os organismos internacionais imprimiram no mundo uma implacável multinacionalização do mercado, resultando em profundas transformações. Assim, buscou-se a reforma do Estado brasileiro com o início do período da governança neoliberal, a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, marcado pela vinda de empresas multinacionais ao país, bem como por uma série de privatizações.

Nessa perspectiva, a esfera educacional não ficou de fora, sendo atrelada ao financiamento estrangeiro e a quantificação de resultados. A lógica de uma política educacional voltada ao mercado de trabalho acarretou a intensificação de ações de gerenciamento sobre o processo escolar, como a centralização de decisões, a produção dos materiais didáticos e, inclusive, a institucionalização de modelos e parâmetros que cerceavam a conduta dos professores. O ensino passa a ser entendido como conteúdo, como um processo de transmissão de informações e a aprendizagem como mera reprodução, replicação de assuntos e temas, para êxito em testes padronizados e em questões operacionais. (CANDAUI, 2016).

A despeito das críticas, observa-se que Lei nº. 9.394/96, ao dispensar à cidadania várias disposições em seu texto, ressaltou, sob consideráveis aspectos e proporções, a sua relevância. Dessa maneira, a norma determinou que o tema deveria ser tratado perpassando todas as disciplinas existentes no currículo nacional, concedendo espaço para que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) incluíssem o assunto nos designados "temas transversais". A seguir, serão apresentadas reflexões sobre os princípios de cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A fim de dar cumprimento ao disposto pelo artigo 9º, IV da LDB, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho da Educação Básica (CEB), órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB). Estas constituem-se em um conjunto de definições, fundamentos e procedimentos obrigatórios, que possuem o objetivo de orientar as instituições

escolares no planejamento, organização, desenvolvimento e articulação dos projetos pedagógicos relacionados à educação básica.

As diretrizes são regidas pela Resolução nº 04/2010 e pelo Parecer nº 07/2010, ambos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Dentre os seus objetivos encontra-se:

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2010 p.02).

Os referidos documentos possuem o compromisso de embasar o processo pedagógico nos fundamentos da cidadania, de formar um indivíduo pleno e ativo, por meio de aprendizagens significativas, para que possa interagir positivamente com o meio em que vive. Reforça-se também a responsabilidade do Estado na atualização das políticas educacionais para formação da consciência cidadã, bem como para o usufruto dos direitos em sua plenitude. Nesse sentido, afirma que,

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010 p.11).

O Parecer assevera que “a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado”. (BRASIL, 2010). Logo, a escola precisa “assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos”. (BRASIL, 2010).

Enfatizando a magnitude da educação, as diretrizes afirmam que a possibilidade de aproveitamento e exercício de todas as prerrogativas, definidas desde a Constituição até a legislação ordinária, decorre do conhecimento que, comumente, inicia-se na educação infantil, estendendo-se ao ensino fundamental, médio e superior. Nesse sentido, as ações educativas devem possuir como eixo a essência humana, sempre interligada à organização e às relações sociais. Destaca-se que tal raciocínio guarda estreita relação com as concepções de Marshall e Arendt, as quais asseveram que a cidadania implica na garantia e o exercício de fato dos direitos (de natureza civil, política e social), apreciadas anteriormente. Desse modo:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2010 p. 12).

Em resumo, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica apregoam que, tendo em vista a estrutura federativa brasileira, a política educativa deve se constituir em um processo arquitetado de maneira articulada e sequencial, visto que é formada por inúmeros dispositivos que demandam coerência entre si, sob o risco de ineficácia parcial ou total. Cada etapa educacional é única e, simultaneamente, variada. Todavia, apesar de diferentes e singulares, interagem e integram entre si de modo supletivo, complementar, formando, assim, um único e complexo corpo, similar ao organismo humano.

No tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um regulamento que busca definir e organizar o conjunto de aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica no país, assegurando, deste jeito, o desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017).

A Constituição Federal previu a instituição da base nacional comum, nos termos do artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também apresenta a proposta de criação de uma Base Comum. Seu artigo 26 determina que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996, *grifo nosso*).

Nessa direção, almeja-se que a BNCC seja instrumento fundamental na superação do fracionamento e descontinuidade histórica das políticas educacionais, encorajando o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas administrativas. A garantia do acesso e da permanência na escola, perpassa um sistema pedagógico que garanta um patamar compartilhado e harmônico. Para isso, ampara-se na realização de dez competências gerais,

definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 08).

A cidadania, dentre as dez competências gerais da Educação Básica, está inserida na atribuição de comportar-se e “agir pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p. 10). A proposta postula a promoção de uma consciência de união, que propicie sujeitos críticos, conscientes e participativos, capazes de compreender as heterogeneidades do mundo, tornando-se, de fato, verdadeiros agentes transformadores de suas realidades.

O texto enfoca na suplantação da mera transmissão de conteúdos, por meio da progressão de competências, entendidas como agregação de saberes, preceitos e atitudes e valores. A Base, portanto, busca a resolução de antigos problemas no âmbito educacional, como a equidade e a qualidade, tornando as escolas capazes de lidar com as enormes mudanças, adversidades e entraves que se apresentam. Ademais, a construção de um currículo escolar nacional teve a função de proporcionar a integração nacional do ensino, ampliando e tonificando a identidade nacional.

Vale frisar que a elaboração da BNCC passou por algumas fases, iniciando-se no governo de Dilma Rousseff, ancorada no Plano Nacional de Educação dentre os anos de 2014-2024. A primeira versão foi anunciada em setembro de 2015. A segunda foi divulgada em 2016 e sua versão final foi entregue ao Conselho Nacional de Educação e homologada ao longo do ano de 2017, já sob a presidência de Michel Temer. As discussões em relação ao documento ganharam contornos significativos, principalmente após a divulgação da versão preliminar, com pronunciamentos e declaração de instituições oficiais como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

As desaprovações e protestos foram variados, dizendo respeito ao caráter homogeneizador da proposta, da desvalorização do trabalho docente e do incremento das avaliações standardizadas, visando atender os interesses de investidores do setor empresarial e do mercado capitalista. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) julgou que os assuntos e tópicos sobre a compreensão e inclusão das diferenças eram vagos e superficiais e que a composição do regimento deixou poucos espaços para adaptações e ajustes pelas instituições escolares. (ROCHA; PEREIRA, 2016).

Nesse cenário, similar ao da LDB, a formulação da BNCC foi permeada por numerosas e distintas influências, tanto da sociedade civil quanto de organismos empresariais e de igrejas variadas. O período compreendido entre 2015 e 2017 foi marcado pela prioridade de repasses de verbas públicas, incentivos fiscais e investimentos para o setor privado na seara educacional. Nesse contexto, o poder público exime-se de suas obrigações legais com a educação pública, expandindo o número de empresas na condução, no gerenciamento e na avaliação escolar. A hegemonia neoliberal e o fortalecimento do conservadorismo são características marcantes das políticas educacionais contemporâneas, calcadas no estabelecimento de aptidões genéricas; na padronização curricular e na instrumentalização do aprendizado. (AVELAR, 2019).

Em resumo, a Base sempre esteve na pauta de múltiplos e diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. Seu texto é recheado de contradições e reducionismos, conferindo ênfase a determinadas disciplinas em detrimento de outras. Diante disso, deixa de evidenciar várias questões, como as relacionadas à diversidade de gênero, expondo a influência conservadora e, muitas vezes, preconceituosa na sua redação. Tal fato levanta suspeitas acerca da sua efetividade e receios de que a “base” pode se converter em um “currículo mínimo”, organizado em objetivos e metas restritivas.

Pelo exposto, verificou-se que o termo cidadania sofreu muitas alterações e transformações ao longo do tempo. Contudo, todas as concepções apresentavam a cidadania como uma relação, direta ou indireta, entre a sociedade civil e a figura do Estado. Na visão moderna essa conexão está intrinsecamente ligada aos direitos relevantes no aspecto coletivo. Nessa conjuntura, a educação, como direito social, ergue-se como um dos elementos capazes de promover mudanças significativas na sociedade, visto que possui inegável índole analítica e questionadora da realidade que engendra.

Os argumentos de Marshall e principalmente de Arendt buscam dar relevância para uma dimensão mais igualitária, mais horizontal da cidadania, caracterizada pela relação entre cidadãos, tendo como premissa o convívio e o agir. Ressalta-se que a dimensão vertical, o vínculo entre Estado e cidadão, não é sendo substituída, mas complementada, visto que a solidariedade, a defesa do interesse público e o respeito à dignidade da pessoa humana tendem a resgatar o sentimento de participação na busca por garantias de efetivação dos direitos fundamentais e na diminuição das desigualdades entre os integrantes da sociedade.

Os meandros coloniais portugueses, deixaram como herança uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia baseada no latifúndio e um Estado centralizador. Sendo assim, os direitos sociais precederam o desenvolvimento dos direitos civis, vindos de cima para baixo, diferentemente do que sucedeu nos países europeus. A imensa disparidade

social criou um ambiente propício para a segmentação dos cidadãos, em outras palavras, a sociedade brasileira é composta por distintas categorias de cidadãos: há aqueles que vivem acima de qualquer lei ou repressão, detentores de regalias e privilégios; há também os indivíduos que se sujeitam aos rigores e benefícios das leis; e, por fim, existem aqueles que se encontram completamente à margem dos seus direitos mais básicos.

A legislação educacional, a partir do contexto constitucional de 1988, trouxe um novo fôlego e ânimo para a consolidação de uma cidadania verdadeira no país. Entretanto, apesar da constante menção sobre cidadania nos diversos dispositivos legais, pouco se alterou nos arranjos e sistemas das instituições escolares. A cidadania foi sufocada pelos princípios mercadológicos e pelo capital estrangeiro que encontraram acolhida no terreno político pós-ditadura, especialmente a partir das medidas de reformas do aparelho estatal empreendidas por Fernando Henrique Cardoso. Ocorre que tal realidade promoveu a dependência das instituições de ensino para com as entidades administrativas e governamentais, inibindo o exercício da cidadania em sua dimensão horizontal, ante as práticas clientelistas e consumeristas para com os indivíduos.

Deste modo, a despeito do seu papel na formação do cidadão, o Estado alinha as estruturas educacionais com às exigências de determinados organismos internacionais e nacionais, dando ênfase na preparação para o mercado de trabalho, corrompendo os objetivos fundamentais da educação, trazendo em seu bojo o aprofundamento das desigualdades sociais. Inverte-se a relação entre o todo e as partes, em razão da concepção individualista neoliberal, isto é, em primeiro lugar vem o indivíduo, os interesses particulares e depois a sociedade. (BOBBIO, 2004).

O cenário em questão demonstra que existem incongruências, descompassos entre os ditames legais e os procedimentos de caráter cidadão. A educação como preparo para o exercício da cidadania é uma promessa não cumprida, independentemente dos discursos e documentos oficiais. A formulação e a mera promulgação de leis não garantem, por si só, o gozo efetivo dos direitos pelos membros da sociedade, havendo, por consequência, uma diferenciação entre a proclamação do direito e a forma de desfrutá-lo. (BOBBIO, 2015).

A garantia legal não é suficiente para despertar o sentimento de colaboração mútua na esfera pública, culminando em uma cultura de associação e práticas cooperativas pela população. (DEMO, 2001). O exercício de uma cidadania verdadeira e horizontal, demanda conhecimento reflexivo e crítico, que leve o indivíduo a valorizar não apenas os seus anseios e desejos particulares, mas que o torne alguém que atue em prol da construção de uma nova realidade. Nessa direção, deve-se compreender que a educação para cidadania significa prática

de vida, que não se restringe aos limites do espaço escolar, estando presente em todas as dimensões do convívio social: família, igreja, trabalho, etc.

O desenvolvimento e a implementação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao próximo, em todas as classes sociais pressupõe o reconhecimento da condição simultânea de igualdade e diversidades existente entre os seres humanos. O convívio e a compressão do diferente, com o que não se está habituado, é condição *sine qua non* para o estabelecimento de relações construtivas na sociedade, ainda que não harmoniosas, demonstrando que a educação tem o condão de auxiliar todo cidadão na construção da sua história, participando solidariamente na edificação de uma nação genuinamente democrática.

O horizonte epistemológico que buscamos construir neste capítulo, nos auxilia a compreender que uma educação verdadeiramente comprometida com a produção e disseminação dos saberes emancipatórios necessita de subsídios e garantias para que os projetos e iniciativas cidadãs ganhem vigor e robustez, assegurando a realização de dinâmicas curriculares para a formação integral e social das crianças, jovens e adultos. Pensar em um processo escolar amplo e inclusivo de fato em uma sociedade marcada pela opressão e egocentrismo, que suprimi a fala das minorias, não se constitui em uma tarefa nada fácil. Revela-se, assim, a existência de um longo e árduo caminho em direção à uma educação equitativa e justa, que possua um caráter verdadeiramente cidadão.

2. DOS HORIZONTES DO CURRÍCULO: ENTRE LINHAS TEÓRICAS, PRÁTICAS E NUANCES CIDADÃS

*Sabia que eu era a melhor aluna,
Com boas notas,
Mas sem alma,
Levantei minha mão para dizer o que penso,
Eu já fiquei calada demais.
(School Of Rock, Jack Black)*

O desenvolvimento dos estudos com o currículo tem ganhado destaque nas últimas décadas, notadamente por se tratar de tema que levanta argumentos entusiasmados, discussões acirradas e intensas controvérsias, em razão das numerosas reivindicações e anseios de uma transformação verdadeira em todos os níveis da educação brasileira. Além disso, é matéria prima nas casas constitucionais de âmbito nacional, nos conselhos estaduais e municipais, nos livros didáticos, nos exames e guias curriculares, bem como no dia a dia dos professores nos mais distintos institutos educacionais espalhados por todo o território nacional.

A palavra “currículo”, etimologicamente, advém do latim *curriculum*, que significa ato de correr, corrida. Logo, pode-se concluir que remete à ideia de percurso, de rota ou caminho a ser trilhado. No campo da educação, o vocábulo expressa a noção de sequência ordenada e de totalidade de estudos, exibindo, pois, a ideia de formulação de propostas, métodos e experiências de aprendizagem. (PACHECO, 1996). Com efeito, em sua acepção tradicional, o currículo escolar representa o conjunto de informações, temas e assuntos selecionados, categorizados e organizados para propósitos educacionais ou profissionais.

A reflexão sobre o conceito de currículo requer a consideração das dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem o próprio conceito. A percepção das forças que, direta ou indiretamente, interferem, motivam e sugestionam o campo curricular, deixando suas impressões digitais, permite o reconhecimento das ideologias e interesses dos envolvidos em sua estruturação e disposição. O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos, refletindo os anseios e objetivos dos grupos dominantes. (SILVA, 2013)

Entende-se que o currículo compreende não apenas um aparato de matérias, temas, conteúdos, habilidades e competências a serem transmitidas, repassadas. É por meio dele que as vivências, experiências e saberes dos membros da comunidade escolar se materializam, englobando desde as decisões administrativas até as ações e itinerários pedagógicos. Nessa

direção, o currículo está submetido às rotinas e convenções da vida, influenciando e sendo influenciado pelos múltiplos e heterogêneos acontecimentos, sentimentos e memórias que fazem parte da contração da identidade de cada ser humano.

Tendo em mente a imensidão de concepções existentes acerca do currículo, faz-se necessária a elucidação sobre as vertentes teóricas que encabeçam a definição curricular, usualmente classificadas como: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

A obra *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt, lançada em 1918, inaugura o currículo como objeto de estudo especializado. Considerado um marco para a educação norte americana, o livro associa as matérias curriculares à uma questão estritamente mecânica, atrelada de forma direta às ideias de Frederick Taylor (1856-1915) e ao paradigma da administração científica. O Taylorismo aspirava à sistematização, à uniformização, à estipulação de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e a produção em larga escala. Tal lógica era aplicada ao currículo, tornando o processo de ensino burocrático, invariável e estacionário, baseado na listagem de assuntos que deveriam ser memorizados pelos estudantes. Desse modo,

No modelo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2013, p. 12).

A abordagem “tradicional” do campo curricular restringe o alcance do termo às questões funcionais e procedimentais, ignorando a estrutura e organização coletiva existente no interior e exterior das escolas. Tal perspectiva acarreta a obliteração das questões sociais, políticas, econômicas e culturais da vida em comunidade. De modo geral, as políticas públicas educacionais são exercidas de forma vertical, de cima para baixo, baseadas no monitoramento e controle das atividades no processo educacional, nos moldes do sistema capitalista. Por esse motivo o currículo é uma categorização precisa de procedimentos para a obtenção de resultados mensuráveis, supostamente neutros, científicos e, por isso, inquestionáveis. (SILVA, 2013).

As teorias tradicionais não propõem a ponderação acerca dos temas apresentados em sala de aula ou sobre as próprias instituições de ensino, muito menos sobre a estrutura social em que a escola está inserida. Consoante Silva (2013), tais concepções buscam a neutralidade, tendo como meta apenas a identificação de objetivos educacionais que possibilitem a formação de trabalhadores especializados, encerrando em uma educação tecnicista e geral; baseada na perspectiva fabril. Os currículos tradicionais possuem como foco as questões quantitativas.

Aprender se resume à acumulação de informações, decorrente da transmissão expositiva do conhecimento, favorecendo o distanciamento e a segmentação entre eles, tendo como núcleo a figura do docente.

As teorias críticas do currículo, por sua vez, surgem a partir dos inúmeros movimentos sociais na década de 1960. Questionavam a estrutura educacional vigente e o modelo curricular intentando a superação do caráter técnico-prescritivo, até então dominante. Há dúvidas e indagações sobre o papel efetivo da educação na sociedade. Silva (2013) elenca alguns dos eventos que contribuíram para o advento desses novos olhares sobre o campo do estudo curricular:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. (SILVA, 2013, p.29).

Vieram à tona a existência de várias formas de opressão, colocando em evidência as desigualdades e injustiças sociais, incluindo aquelas materializadas pelo currículo escolar em que predominam os saberes das classes privilegiadas. As concepções críticas trouxeram o alargamento das bases pedagógicas, viabilizando novas maneiras de se entender as correlações entre as formas de poder vigentes e a produção e disseminação de conhecimento. A pouca ou a ausência absoluta de preocupação para com o aprendizado dos indivíduos, para além dos conteúdos ministrados na escola, era tido como algo perturbador e constrangedor

A partir desse período a estrutura educacional e, por conseguinte, o modelo de currículo, passaram a ser rebatidos de forma contundente por todo o mundo. Novas pesquisas e estudos despontaram pelo campo educacional, como os realizados por Louis Althusser, Pierre Félix Bourdieu, Jean Claude Passeron, Michael Young, Willian Pinar, Michael Apple e o brasileiro Paulo Freire. Tais teorizações se concentraram na avaliação dos efeitos e repercussões das políticas curriculares, ao invés de apreciar as atividades e os trabalhos realizados.

Althusser, com sua obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (1970), assentou as bases para as críticas educacionais de orientação marxista. O estudioso considera que a entidade escolar é um aparelho central na manutenção dos arranjos sociais e econômicos do capitalismo, em razão de alcançar uma grande parcela da população e por um duradouro período temporal. Revela, desse modo, que é um instrumento de replicação ideológica do capital, contribuindo para que sociedade continue sendo dividida entre os possuidores dos meios de produção e os detentores da capacidade laborativa. (SILVA, 2013).

Na mesma linha, os filósofos Bourdieu e Passeron defenderam que a dominação e a consequente homogeneização da sociedade se dão por intermédio e controle da cultura, isto é, pela disseminação dos modos de vestir, das músicas, dos hábitos e das crenças dominantes, subjugando, desta maneira, os valores e costumes das demais classes sociais. A educação passa a ser responsável pela exclusão social, pois está mergulhada na linguagem prevalecente, predominante. Sendo assim, a pedagogia advoga a favor de um currículo que reproduza, no ambiente de ensino, as dicotomias existentes na sociedade.

Apple foi outro autor que forneceu proposições e orientações incomensuráveis para as tradições críticas, alertando para as estreitas inter-relações entre as esferas socioeconômicas e a seara educacional. Conforme o teórico, a disposição do currículo reflete as concepções dominantes de cada época, não sendo instrumentos de libertação ou igualdade como muitos são levados a crer. Os alunos, portanto, são persuadidos a acreditar que a ordem social imposta é única e imutável, mediante um discurso contínuo de legitimação presente nas ações pedagógicas. Entretanto, o próprio autor declara que a disputa que envolve o currículo tido como oficial não é um processo simples, tranquilo, determinista ou garantido, pois sempre haverá interesses contrários, opostos. (SILVA, 2013).

Continuando nessa linha, destaca-se o educador Paulo Freire que, mesmo não tendo elaborado uma teoria, discutiu a questão curricular em suas pesquisas, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), em que propõe o conceito da educação como problematizadora da realidade, em contraposição ao que denominou de “educação bancária”. Pela acepção bancária os alunos são vistos como meros receptores de fatos e dados (como o depósito bancário). Ao passo que a educação problematizadora fundamenta-se no diálogo entre o corpo docente e discente, que aprendem mutuamente. Nesse sentido,

Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo, do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva, num verbalismo vazio, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. [...] O ato de conhecer, não é, entretanto, para Freire um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. (SILVA, 2013, p. 60).

A acomodação e ajuste da acepção de currículo oculto pelas teorias críticas também foi favorável na ruptura com a essência puramente técnica advinda dos fundamentos tradicionais. Apesar de não se constituir em uma teoria propriamente dita, o currículo oculto está presente de forma relevante no cotidiano dos processos educativos. Tipifica-se pelas ações, palavras e trejeitos dos alunos e professores que se encontram no ambiente escolar. Deste modo, os atributos do currículo vão muito além dos temas explícitos e dos objetivos planejados,

abrangendo ocorrências adversas, perguntas inusitadas, os pormenores e as sutilezas presentes no decorrer dos aprendizados, bem como as interações sociais e emocionais que permeiam a realidade educacional. Assim,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista. (SILVA, 2013, p. 79).

De acordo com Silva (2013), os ensaios sobre o currículo oculto fazem com que as dimensões curriculares sejam extrapoladas, superando a mera catalogação de enunciados decorrente de algum documento legal. A importância do conceito é indubitável, pois demonstra que a atmosfera escolar é vasta e complexa, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos tanto do ponto de vista formal, quanto de suas particularidades. Tudo o que ocorre na escola, direta ou indiretamente, passa a ser considerado como elemento curricular.

Perante o exposto, as teorias críticas do currículo surgem como uma alternativa para a compreensão do processo de ensino aprendizagem e dos saberes e competências que perpassam o currículo, substituindo as noções metodológicas extremamente rígidas de Bobbit, por uma visão que alinha as práticas pedagógicas à dinâmica da vida social, à luta de classes, às conjunturas econômicas e à própria cultura.

As teorias pós-críticas deram continuidade às hipóteses e raciocínios das teorias iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, trazendo em seu núcleo a ideia de um currículo multicultural, realçando o caráter plural e heterogêneo do mundo atual. Pode-se dizer que tais asserções buscaram a valorização da diversidade humana, em todos os seus aspectos, instituindo formulações que se comunicam às diferenças de gênero, étnicas, sexuais etc; oportunizando, desta forma, o vislumbre e a assimilação de visões e as condições sociais do outro.

Tendo isso em mente, pode-se afirmar que as teorias pós-críticas remodelam e ampliam tudo o que vinha sendo formulado sobre currículo ao longo do século XX, colocando em debate que as manifestações de poder não ocorrem de forma unilateral e específica, de domínio de determinado grupo, governo ou instituição. (SILVA, 2013). Não se adota dogmas ou premissas absolutas. Tudo é relativo, sempre dependendo da posição do observador ou de quem anuncia. Por isso, as exposições pós-críticas percorrem caminhos incomuns, atípicos, multifacetados, compostos por trilhas irregulares, ambíguas e que muitas vezes se entrelaçam e se complementam. Dessa forma,

O gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2013, p. 90).

Há uma ênfase no multiculturalismo, nas reivindicações políticas por mais espaços e oportunidades para os grupos culturais desfavorecidos, dominados. Desta feita, o movimento suplanta a mera tolerância, impulsionando a mistura, a combinação de estilos, traços e peculiaridades que rejeitam a existência de repartimentos, de modelos categóricos; pois são produzidos na assimetria das relações entre os indivíduos. Sustenta-se a inexistência de uma hierarquia entre as culturas e os modos de viver, sendo todos equivalentes, dotados de semelhanças. (SILVA, 2013).

Os postulados pós críticos também criticam a dominação intelectual decorrente do colonialismo, que deixou marcas que permanecem até os dias atuais, por meio da religião, idioma, hábitos e regras. No plano educacional o enfoque dominante fica ainda mais evidente, pois as histórias contadas e celebradas em datas comemorativas e feriados, em sua maioria, são as europeias, enquanto as minorias (índios, negros, comunidade LGBTQIA+) são retratadas de modo superficial e apressado, sem que ocorra uma abordagem efetiva desses personagens e suas narrativas.

Nesse sentido, Silva (2013) traz algumas perguntas e impasses, como, por exemplo, em que medida as ações curriculares, malgrado todas as suas modificações e renovações, ainda são arquitetadas e delineadas pelo legado epistemológico colonial? Como os modos e mecanismos atuais de imperialismos e do capitalismo tensionam as identidades sociais? De que forma, a escola, território de conhecimento e poder, retrata e, concomitantemente, resiste às lógicas e doutrinas neocoloniais? Adverte-se que a legislação vigente, como a LDB e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, já contemplam discussões no campo da teoria pós-crítica ao disporem sobre o respeito e a valorização da multiplicidade cultural nas práticas educacionais, a despeito de retrocessos observados no campo das políticas pedagógicas.

A discussão curricular extrapola esses contornos técnicos, existindo múltiplas definições e teorias sobre o tema, variando conforme o referencial histórico, os contextos e os valores culturais e políticos de cada época. A elaboração e composição das propostas curriculares ganha evidência quando se nota que elas provêm da dinâmica social, repleta de atitudes, posturas e expressões que engendram os elementos físicos e abstratos dos costumes e

crenças de um povo. Assim sendo, o currículo não é um desígnio imparcial, isento de juízos de valor ou pré-conceitos, pois deriva de distintos níveis e é difundido por diversos agentes. Cada concepção carrega consigo uma gama de significados válidos e intenções que vão da máxima generalidade à máxima concretização. (PACHECO, 1996).

Como se percebe, assim como a cidadania, não há uma definição exata de currículo, pois este é composto pelas formulações teóricas e prescritivas, pelas matrizes curriculares, pelos livros e produção acadêmica, pelos discursos oficiais e extraoficiais (resistência), pelas interpretações singulares de cada pessoa e pelas interações entre alunos e professores que se dão em meio a translação de eventos no ambiente escolar. Por consequência, o currículo é tudo aquilo que dele se presume, almeja e executa, não se restringindo a nenhum parâmetro ou métrica.

Existem distintas possibilidades de conhecimento que perpassam gerações e as diferentes conjunturas e desdobramentos políticos, culturais, sociais e econômicos, culminando em redes de significações engendradas entre o modelo idealizado, o regularizado e o verdadeiramente existente, interpretado e materializado. (PEREIRA, 2010).

Partilhando-se do raciocínio de Silva (2013), o currículo antecede a teoria, sendo indissociável da sua justificação e elucidação. Diante disso, sublinha-se a sua dinâmica social e ontológica, em permanente construção, contrastando com a ideia de um artefato estático, inerte. O currículo faz parte da sociedade, espelhando as continuidades e discontinuidades do século em que está inserido, resgatando rotinas e costumes perdidos, suscitando novas filosofias, valores e modos de agir. Contudo, também pode ser utilizado como forma de poder, dominação, controle e segregação social, norteado por princípios de pertinência e utilidade hegemônica, condicionando a manutenção das desigualdades sociais e econômicas; perpetuando estereótipos racistas, sexistas e intolerantes.

Diante disso, depreende-se que as compreensões curriculares do momento pós-crítico contribuem para encurtar as distâncias entre a pulsante vida cotidiana, diária e os ambientes de ensino, estabelecendo liames e comunicações entre os saberes que atravessam as supostas fronteiras entre esses dois universos, muitas vezes, tidos como imiscíveis. Entretanto, deve-se ter em mente que as concepções das teorias críticas não são elididas ou depreciadas, mantendo sua importância e expressão. Por essa razão, a utilização conjunta dos pressupostos críticos e pós-críticos, a despeito de suas distinções e peculiaridades, auxiliam na compreensão dos processos e influências no e do currículo. Assim, segundo Silva,

Nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista [...] sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente, superação [...] deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA 2013, p. 147).

As teorias do currículo permitem enxergar os vários mundos presentes no interior da escola e que em muitos momentos são imperceptíveis, marginais aos interesses mercadológicos. O aprendizado existe para além das normas estabelecidas, dos objetivos predeterminados e pretendidos pelas secretarias e ministérios, pois as histórias e vivências são concretizadas no caos. O currículo consiste, por mais apavorante que essa ideia possa parecer, em um sistema intrincado e difuso, uma vez que o conhecimento é desordenado, irregular e conflituoso. A plenitude, assim, é inalcançável, pois o diálogo e as ações ocorrem diárias são múltiplos e constantes.

2.1 CURRÍCULO: OS HORIZONTES DE UMA QUESTÃO COTIDIANA

Tendo em mente o desenvolvimento dos estudos no campo do currículo, o presente trabalho defende a impossibilidade de conceber um currículo sem levar em consideração ou envolver os próprios atores dos processos de ensino-aprendizagem. Por essa via, escapa-se do campo da simples cognição, incluindo todos os sujeitos da escola, seus modos de agir, de pensar, suas redes de contatos culturais e sociais, assim como suas emoções, sensações, medos e anseios. Indivíduos integrais, que fazem e levam aos seus mundos ressignificações indissociáveis do existir humano.

Nessa direção, adota-se os ensinamentos de Inês Barbosa de Oliveira (2012, 2013), sobre a valorização dos acontecimentos do cotidiano escolar, buscando evidenciar a sua indissociabilidade com o mundo ao redor. A autora, em suas pesquisas e teses, busca compreender como e em quais condições os diferentes saberes e fazeres docentes e discentes se inscrevem efetivamente no dia a dia das incontáveis escolas existentes no país, divergindo das determinações autoritárias e frias das normas e textos oficiais. Tal percurso favorece a própria reflexão e ponderação curricular, alargando o leque de ideias, discursos, possibilidades e condutas emancipatórias *pensadospraticados* presentes no ambiente pedagógico.

A expressão currículos *pensadospraticados* foi concebida para realçar a intrínseca relação e a completa indivisibilidade da prática e da teoria. Logo, cada maneira de ensinar e trabalhar determinado tema ou assunto, cada silogismo, dedução ou interpretação particular,

somente pode ser genuinamente entendida quando se verifica o complexo conglomerado de circunstâncias e variáveis dos sujeitos e suas histórias cotidianas. (OLIVEIRA, 2012). Os currículos *pensadospraticados* nada mais são do que o amálgama dos múltiplos *saberesfazeres* dos sujeitos que compartilham o mesmo espaço-tempo, advindos de *dentrofora*, das paredes que formam os recintos de ensino. (GONÇALVES, 2018).

Comungando do mesmo pensamento, Lopes assevera:

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola. (LOPES, 2006, p. 30).

Paradoxalmente, as justificativas e cânones modernos ainda ditam as narrativas curriculares. As noções de educação, pedagogia e, conseqüentemente, currículo permanecem fixadas, cravadas na Modernidade e seus ideais. Retratadas como uma lista engessada de conteúdos que devem ser decorados para a aprovação dos estudantes em testes padronizados. As práticas cotidianas e seus atores, que abrem caminho para novas descobertas e o desenvolvimento de múltiplas formas de compreensão e análise dos saberes heterogêneos e complexos existentes no emaranhado de afazeres, eventos e acontecimentos do dia a dia, são tidos como supérfluos. Há, deste modo, uma incongruência entre o currículo vigente e a realidade cotidiana, repleta de hibridismos, fragmentações, inovações e releituras. Assim:

[...] o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado [...] está baseado numa separação rígida entre “baixa” e “alta” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano [...] o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. (SILVA, 2013, p. 115).

Nessa perspectiva, cabe mencionar as lições do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2006) sobre o paradigma dominante na produção de conhecimento, proveniente da racionalidade científica constituída a partir da Revolução Científica do século XVI, que se desenvolveu no campo das ciências naturais e, posteriormente, no século XIX, difundiu-se para o âmbito das ciências sociais, estabelecendo-se como um modelo global. Tal parâmetro proporcionou esclarecimentos e trouxe inúmeros avanços, contudo, ao mesmo tempo provocou o surgimento de um abismo entre o conhecimento científico e o conhecimento tido como

comum, com o discurso de legitimidade de um saber baseado na razão e cientificamente produzido, aparentemente, superior.

Enquanto método preponderante, a ciência moderna divide a realidade em um movimento que culmina na fragmentação dos conteúdos, visando à obtenção de interpretações mais precisas e profundas dos temas analisados. No entanto, ao segmentar os temas de estudo inviabilizam-se o diálogo e a troca de informações, impossibilitando a correlação dos saberes e sua aplicação na realidade. Desta forma, a racionalidade científica apresenta-se como fonte exclusiva de conhecimento, objetiva e neutra, negligenciando os saberes não científicos, denominados como primitivos e anacrônicos. Diante disso, a ciência, em seu pedestal, nega e desqualifica o que não se enquadra nas suas perspectivas, não reconhecendo como válidos os conhecimentos que lhe são distintos.

Segundo Santos (2007), a lógica moderna divide o mundo em duas partes, separados por “uma linha abissal”, de um lado encontra-se os centros e saberes hegemônicos, eurocentrados (sociedades metropolitanas) e, do outro, estão os demais entendimentos, os excluídos, as compreensões “equivocadas” (as sociedades colonizadas). A divisão é tão implacável que tudo o que ocorre fora dos grandes centros é invisível, ausente, insignificante. A dogmática científica não admite a coexistência ou concorrência, apenas o monopólio. Suas respostas e soluções são únicas, inigualáveis e incontrovertidas.

Assim, neste ambiente resta pouco espaço para saberes e conhecimentos não científicos, dotados de outras temporalidades e cujos padrões de medições diferem daqueles usualmente aceitos pela racionalidade cognitivo-instrumental, ligada diretamente ao princípio de mercado para o qual individualismo e concorrência são centrais. (SANTOS, 2018). O reducionismo empobrece as políticas curriculares, pois perdemos a rica dinâmica de lutas e movimentos de grupos pela garantia dos direitos básicos por questões étnicas, financeiras, gênero ou sexualidade. As diversas fronteiras de prerrogativas acabam afetando, enriquecendo e, em função disso, reconfigurando as identidades curriculares. Os valores derivados desses confrontos demandam e precisam ter sua voz nos projetos e ações pedagógicas. Nesse sentido, para Arroyo,

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos, considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2013, p. 17).

Em continuidade, Boaventura de Sousa Santos (2018) assevera que o hiato também se aplica na noção de sociedade. Há a sociedade “civil íntima”, dotada de todos os direitos (privilégios) e a “sociedade civil estranha”, formada por aqueles que, apesar da garantia formal de suas prerrogativas, não podem exercê-las de fato. Consequentemente, a dualidade moderna cria diferentes tipos de cidadania: uma para os humanos de verdade, os sujeitos de direito e outra para os sub-humanos, apenas objetos de direito, dos discursos; os não cidadãos. A suposta isonomia que a cidadania carrega acaba por ocultar as desigualdades existentes na sociedade. (SANTOS, 2018).

Paralelamente, ocorre o gradativo enfraquecimento da solidariedade e a expansão de uma cultura de completa apatia, restringindo a capacidade do diálogo, tornando as pessoas inábeis para a convivência social. Surge, assim, um forte sentimento de insensibilidade e muitas vezes repulsa para com o outro. Tal cenário promove uma acentuada crise de confiança social e nas instituições administrativas/governamentais. Assim, a atmosfera acaba gerando terreno fecundo para a propagação de conteúdos falsos e distorcidos, promovendo a expansão de bolhas ou câmaras de eco, âmbitos que privilegiam conteúdos que confirmam as suas concepções de mundo e, não raras vezes, incitam discursos de ódio. Segundo Bedin, “o neoliberalismo é inaceitável devido ao fato de que, em nome da liberdade individual, quer se absolutizar o mercado, suas leis e sua lógica, no caso uma lógica perversa, excludente e destrutiva dos laços de solidariedade.” (BEDIN, 2002, p. 444).

Santos (2013) afirma que a crise da cidadania advém da sua estatização, que levou, ao longo do tempo, na perda da sua efetividade. Ao incorporar os cidadãos ao aparato estatal, as subjetividades individuais e coletivas foram suprimidas, em detrimento da criação e manutenção de prerrogativas universais e abstratas, que não levam em conta as particularidades e especificidades existentes na sociedade. Nesse sentido, defende a necessidade da importância da subjetividade para a construção de uma noção de cidadania mais equilibrada e solidária, que possibilite o reconhecimento e apreço das diferenças entre os indivíduos.

A relação entre cidadania e subjetividade é ainda mais complexa. Para além das ideias de autonomia e de liberdade, a subjetividade envolve as ideias de auto reflexividade e de autorresponsabilidade, a materialidade de um corpo (...), e as particularidades potencialmente infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade. Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhe novos horizontes de autorrealização, mas, por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstratos que reduzem a individualidade ao que nele há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. (SANTOS, 2013, p. 240).

Na realidade atual, onde nada é definitivo, não há caminhos verdadeiramente certos, seguros. Ao contrário, vive-se em meio a uma cacofonia de mensagens e discursos, cada qual afirmando ser o melhor, o virtuoso, o exemplar, o detentor dos recursos e mecanismos que asseguram a trajetória rumo à vitória. O universo monolítico, baseado em verdades absolutas, não se sustenta mais frente às transformações sociais ocorridas no final do século XX, originadas nos avanços da tecnologia e da globalização. Os instrumentos metodológicos não permitem enxergar o local dentro do global ou o global dentro do local, recorrendo quase sempre aos mesmos conceitos. (SANTOS, 2018).

O autor afirma que os problemas modernos devem ser enfrentados de maneiras alternativas, inéditas, uma vez que o modelo atual não é capaz de oferecer soluções satisfatórias. (SANTOS, 2018). As ciências sociais devem ser remodeladas, repensadas, promovendo uma dilatação da racionalidade e das condutas sociais, dado ao fato de que o mundo é muito mais amplo e heterogêneo do que a realidade definida pela tradição científica ocidental. Deve-se romper com a tradição narcisista e voltar para a vida coletiva, comunitária, que pressupõe o reconhecimento e a reciprocidade com o outro.

Sendo assim, Santos (2007) propõe a denominada ecologia de saberes, que contrasta com o paradigma da ciência moderna, tendo como premissa a ideia da inesgotável diversidade de mundo e a conseqüente aceitação da pluralidade de conhecimentos para além do científico, desmistificando a suposta existência de uma unidade de conhecimento ou ignorância. O pensamento pós-abissal se baseia na ideia da diversidade epistemológica do mundo, defendendo que por todo o globo, reconhecendo a existência de diversas formas de sociedades, crenças, culturas e convenções que produzem conhecimento, de maneiras e intensidade diferentes.

O conceito apresentado visa o estímulo da percepção de fatos e perspectivas que, muitas vezes, não são ostensivos, e que somente são reconhecidos por meio da sensibilidade e convivência contínua com os sujeitos. É um instrumento que permite vivenciar e aprender com os mais variados passados para criar futuros que se complementam, sem que o presente seja ignorado. A ideia de multiplicidade e da necessidade de relacionamento não destrutivo entre os agentes que a compõem encontra na noção de ecologia uma compreensão daquilo que nos é exigido para sair do autoritarismo: a constituição desse relacionamento ecológico entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural e da manifestação e pronunciamento dos ausentes. Segundo Santos,

Todas as formas de conhecimento são incompletas. E não há sequer possibilidade de as completar. [...] Só se sente muito conhecedor quem é ignorante-ignorante e, não quem é ignorante-esclarecido. Ou seja, a perspectiva da incompletude é fundamental. E temos que tomar consciência de que as formas dominantes de conhecimento consagradas pela ciência moderna ocultaram muita a realidade. A realidade é muito mais ampla do que aquilo que nós concebemos como existindo com credibilidade. (SANTOS, 2018, p. 56).

Por meio da ecologia de saberes, Boaventura busca romper com a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, identificando e dando voz a outros saberes e critérios não científicos, que operam em contextos marginalizados (não existente), abrindo espaço para a pluralidade e diversidade de conhecimento, sem hierarquia, com foco na realidade cotidiana.

Conduzido pelas ideias de Santos (2006; 2007; 2018), acredita-se que uma escola empenhada com o desenvolvimento integral de seus alunos é aquela que procura desenvolver o senso crítico, valendo-se dos processos de ensino como uma possibilidade de atenuação das discrepâncias e assimetrias da comunidade. Nutrindo um compromisso prático e ético para com os estudantes, na oferta de recursos e instrumentos educativos que permitam a aproximação de experiências díspares, bem como no encorajamento da associação e comunhão de propósitos. Nessa situação, quando as verdades científicas não coincidem com os fatos vivenciados por cada um, as bases e suportes do paradigma começam a ruir. Abre-se espaço para movimentos de libertação, para indagações e descobertas de premissas e observações que, até então, eram subjogadas, silenciadas e, por isso, mantidas inéditas.

O desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias, seja o espaço acadêmico ou demais espaços coletivos, nos quais os sujeitos estão inseridos, assumem grande importância na composição e aperfeiçoamento da emancipação social, dado que fazem parte da construção das personalidades e características individuais. O acolhimento da multiplicidade e a abundância dos currículos *pensadospraticados* permitem vencer a tendência capitalista, egocêntrica, silenciadora e baseada na competição, por meio do prisma da solidariedade como forma de relacionamento e parâmetro de conhecimento. (OLIVEIRA, 2012).

Dentro de uma prática fundamentada na ecologia dos saberes propicia-se o desenvolvimento de convivências respeitadas, democráticas, livres, que privilegiam a curiosidade e a equivalência entre os saberes científicos e os demais, bem como a criação de novas aptidões e discernimentos, capazes de transformarem as redes que transpassam. Verifica-se que a comunidade escolar não é apenas um produto de conotações institucionais e legais, mas também permeado de fatos e possibilidades múltiplas que atuam e interferem nos métodos pedagógicos. Por isso, as práticas ordinárias também são currículos, partes integrantes das

políticas oficiais, uma vez que se encontram na linha de frente, na ponta do sistema. Os sujeitos praticantes (professores, alunos, servidores) são responsáveis, de fato, na composição e (re)significação de enunciados e das proposições apresentadas.

Defende-se uma epistemologia social, que contribua para atenuar nossos preconceitos, admitindo a descoberta e o compartilhamento mútuo de nossas histórias e o próprio mundo. É por meio das práticas solidárias vividas na sala de aula que se estabelecem currículos possíveis, inéditos, que vão de encontro à homogeneização do ensino, sempre distante do *espaçotempo* coletivo. (SÜSSEKIND, 2016). Assim sendo, incentiva-se uma solidariedade que sobrepuja o mero assistencialismo, a igualdade formal, que ignora ou simplesmente reconhece os contextos díspares de maneira rápida e superficial. A conscientização pressupõe empatia, que advém do contato verdadeiro com o outro, serve como intermediário, pois o pensamento individualista enclausura a vida. (FERRAÇO, 2012).

A comunidade, nesse sentido, não se restringe à proximidade física dos seus membros, sendo um ecossistema vívido de reciprocidade e correspondência. Aceitar o imprevisível, o súbito e o acidental, como fazem muitos professores diariamente, desperta o interesse e o fascínio por aquilo que é próximo, rotineiro, como os colegas de trabalho e de estudo. O primado da educação emancipadora e cidadã, requer a remoção do véu, do cisco moderno da indiferença de nossos olhos e da ideia de que é necessário se afastar, se distanciar do objeto de estudo para compreendê-lo. A interação com os semelhantes torna possível a solução de problemas coletivos, num panorama horizontal, sem nenhuma hierarquia apriorística. (OLIVEIRA, 2013).

As formas marginalizadas de conhecimento são variadas, abundantes, flexíveis; diferentemente das concepções hegemônicas. O saber para além da ciência não se extinguiu, apesar da descomunal repressão. Pelo contrário, ocorre diariamente, pelas práticas cotidianas, mesmo no silêncio, no ostracismo. Tais práticas precisam e devem ser valorizadas, permitindo a troca e a complementação do conhecimento, ao invés de promover a exclusão. A ciência deve abandonar o seu ego arrogante, abdicar a coroa da prepotência, reconhecer suas limitações, para que, desta forma, possa dialogar com outras formas de conhecimentos.

Desta forma, não há em que se falar sobre um saber maior ou menor, mais importante ou menos valioso, pois o que existe são conhecimentos diversos e que se complementam, são interdependentes. O diálogo entre as distintas concepções e culturas, centrado na reciprocidade, no respeito e no reconhecimento da diversidade, é necessário e saudável. Os pontos de convergência e divergência entre as práticas cotidianas necessitam ser desvendados e

interpretados, uma vez que cada cultura possui seus elementos e significados, não raras vezes, distintos de outras.

O convívio de pessoas que possuem vozes e visões de mundo distintas, acaba por encurtar as distâncias e minimizar a polarização e a dicotomia advindas do paradigma moderno. Tal procedimento possibilita, ainda, o direcionamento conjunto, por meio de experiências recíprocas. Os currículos *pensadospraticados* contribuem para a percepção de conjunturas e fatos que, muitas vezes, não são ostensivos, e que somente são reconhecidos por meio da sensibilidade e convivência contínua entre os sujeitos. É um instrumento que permite vivenciar e aprender com os mais variados passados para criar futuros que se complementam, sem que o presente seja ignorado.

Corroborando a discussão, Arroyo (2013) relata que:

Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar. (ARROYO, 2013, p.13).

Admite-se que a cidadania e o currículo não são estanques ou individuais, se desenvolvem e se modificam com o passar do tempo, assim como a própria educação e a vida. Nesse sentido, assume-se que possuem um caráter coletivo, uma vez que não existe cidadania de maneira isolada, estando intrinsecamente ligados entre si, em seu sentido amplo. Perpassam pelo sentimento de empatia, de solidariedade, culminando no florescimento e expansão de ações cooperativas para o bem comum.

Nessa direção, o presente trabalho partilha das convicções adotadas por Silva Neto (2016) em relação à “cidadania horizontal”. Para este autor, a cidadania decorre do convívio e da fraternidade humana, fazendo parte de todas as relações sociais, econômicas e políticas. Todavia, argumenta que a eficácia da cidadania decorre do nível de consciência e atuação dos cidadãos para a construção de uma sociedade mais justa. A cidadania horizontal se alicerça por meio da participação ativa, responsável e solidária, propiciando uma conexão de empatia e consideração mútua entre os membros da comunidade, superando as dimensões físicas dos governos e do próprio Estado.

A relação solidária dos indivíduos entre si [...] Solidariedade que não é movida estritamente pelo sentimento religioso, mas pela consciência de humanidade e de alteridade. Não olha apenas o interesse das partes em relação ao todo, mas também os interesses das partes entre si. O despertar da consciência de cidadania além de levar

à exigência de *status civitas* por parte do indivíduo, conduz à descoberta do compromisso de colaboração para que todos possam alcançar tal *status*. (SILVA NETO, 2016, p. 117-18).

Nesse contexto, o âmbito escolar constitui o lócus privilegiado para a transformação da realidade atual, à medida que promove o contato com valores, crenças e atitudes heterogêneas. Criando condições para a vida em comum, sem prejuízos à individualidade. Possibilitando, sobretudo, a composição de uma consciência coletiva, aberta às diferenças e à diversidade. O processo de aprendizagem que valoriza tanto a teoria quanto a prática, permite a interação de forma horizontal e facilita a compreensão da complexidade social, ao mesmo tempo em que desperta o sentimento de contestação com as desigualdades e a negligência dos direitos fundamentais e sociais.

A educação favorece o desenvolvimento de indivíduos conscientes e interessados na promoção do bem comum, a partir da ampliação de espaços de debates e participação, onde o diálogo é peça fundamental, em contraposição à polarização atual. O ensino sob o prisma do desenvolvimento integral, propicia alterações de preceitos, de comportamentos, de princípios éticos e morais em favor de práticas de tolerância, de paz, e de respeito ao próximo, em um processo ativo pela defesa e criação de novos direitos que vão além de si mesmo.

Com efeito, uma educação realmente comprometida com os valores de cidadania, empatia e respeito se expressa menos nos discursos e mais nas condutas e comportamentos que regem as ações pedagógicas no cotidiano. Não se vivencia os valores cidadãos e democráticos em abstrato, teoricamente, de modo passivo. Portanto, somente por meio da experiência se obtém a energia, a motivação e o entusiasmo, essenciais para estimular o almejado sentimento de união, solidariedade e pertencimento ao espaço público.

A noção de currículo, especialmente os currículos *pensadospraticados*, é muito mais rica do que os temas ou conteúdos selecionados e postos. Consiste no reflexo da imensa variedade cultural dos sujeitos presentes no ambiente acadêmico, sendo criado na fluidez e na espontaneidade inerentes ao dia a dia. Assim sendo, o currículo é reinventado diariamente, assimilando práticas e eliminando aspectos; revelando, dessa forma, possibilidades até então inimagináveis.

Parte-se do pressuposto de que o professor tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, por se encontrar na linha de frente, no ponto de contato entre a teoria e a prática. É por meio do educador que o conhecimento se aproxima do caso concreto, suas peculiaridades e variáveis, interligando e readaptando os modos de aprendizagem e os sujeitos envolvidos, em

contínua construção e mutação, possibilitando o intercâmbio de experiências, essencial para uma educação verdadeiramente coletiva e emancipatória.

Os docentes podem, no seu dia a dia, propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões; provocar situações de inquietação, de curiosidade e, deste modo, mobilizar a experiência do conhecimento. Tal prática possibilita o estreitamento dos vínculos relações entre docente-discentes e discentes-discentes, estimulando a participação e a coautoria de saberes, em decorrência do conflito das vozes plurais existentes no ambiente escolar.

Mergulhar nos *espaçostempos* em que os docentes atuam, contemplando o universo do micro, do marginal, investigando suas conjunturas por meio de indícios e sinais (GINZBURG, 2007), nem sempre perceptíveis de imediato, traz à tona a rebeldia, a desobediência das relações e decisões e falas que dão significado aos livros, móveis, materiais e apetrechos existentes dentro do espaço escolar, subvertendo, ainda que inconscientemente, o *status quo* e os ditames pré-estabelecidos, criando realidades originais.

Ao se reduzir a escala de observação torna-se possível enxergar os rastros, os fios das incontáveis tramas individuais que formam o emaranhado da realidade social. São os detalhes, portanto, que conferem aos acontecimentos o seu valor, o seu alcance. Desta forma, gradativamente o indivíduo vai percebendo que suas concepções e pontos de vistas procedem de uma grande quantidade de situações que eram ignoradas totalmente: uma constatação singela, mas que contradiz as verdades e certezas narcísicas de cada ser humano (GINZBURG, 2007).

Entendendo a prática e a teoria como complementares, como resultado das infinitas e ilimitadas interações sociais entre os sujeitos da escola, o campo de estudos nos/dos/com os cotidianos mostram que há incontáveis universos de conhecimento, para além dos conteúdos e disciplinas formais, que precisam ser levados em conta para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, emancipatória e com vistas à justiça cognitiva. Dessa forma, constata-se a formação de uma verdadeira rede formada por um emaranhado de saberes e práticas comuns, que vão se enriquecendo a partir das peculiaridades e singularidades da vida de cada um, construídas e transformadas todos os dias.

O olhar para dentro, além de possibilitar o discernimento das aprendizagens individuais, propicia também o reconhecimento da correlação entre as tramas advindas das experiências particulares e sociais. Sendo assim, a vivência, na proposta da pesquisa aqui apresentada, é entendida como exercício formativo, na medida em que as narrativas e histórias de vida que são vistas, ouvidas e sentidas no dia a dia descortinam um mundo que se encontra fora dos limites

impostos pela monocultura do saber formal, que distanciam o aluno do conteúdo do estudado e das complexidades do cotidiano.

A educação na e para a cidadania deve ser pensada e realizada no presente, com as dificuldades e circunstâncias que se apresentam, e não para um tempo futuro incerto e, muitas vezes, idealizado, abandonando a riqueza que a vida cotidiana possibilita. As instituições de ensino parecem ser “programadas”, “arquitetadas”, para focar no amanhã, nos testes de cada disciplina, na próxima avaliação. Os currículos nos/dos/com os cotidianos, ao contrário, viabilizam a apreciação do hoje, afastando-se das metanarrativas calcadas em anseios mercadológicos ou irrealis, para concentrar-se nos atores, nas negociações diárias, nos consensos e dissensos, nos diversos projetos e nas nuances que formam o ambiente escolar.

O realce dos métodos de ensino fora dos padrões atuais privilegia a expansão das opções e possibilidades locais e regionais sem, contudo, olvidar as dificuldades, tensões, conflitos e eventuais equívocos que poderão ocorrer ao longo do trajeto. Reconhecer que a cidadania, a educação e a própria democracia são sobretudo sistemas sociais, em contínua evolução, que se estendem a todas as relações vividas nos mais variados espaços da sociedade, é condição necessária para o surgimento de vínculos mais justos na sociedade, tanto no plano vertical quanto no horizontal.

A compreensão e a conseqüente amplificação das práticas cidadãs cotidianas na escola, que existem e resistem a despeito de quaisquer bandeiras ou discursos governamentais, consistem em modos singulares que proporcionam inúmeras possibilidades de resolução dos problemas sociais, ainda que a longo prazo. Abrindo caminhos para a criação de uma sociedade realmente cidadã, repleta de pontos de contatos entre os indivíduos e os múltiplos grupos sociais.

3. DOS HORIZONTES METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO O COTIDIANO COMO *ESPAÇOTEMPO* DE PESQUISA

*Quanto mais vejo, menos sei
E mais eu gosto de deixar rolar
Ei, oh
Ooh, ooh
Debaixo da superfície de outra maravilha perfeita
Onde é tão branco como a neve
Secretamente dividida por um mundo tão indeciso*

(Snow -Hey Oh, Anthony Kiedis / Chad Smith / Flea / John Frusciante)

Tendo em vista a existência de incontáveis confusões, equívocos e incompreensões que cercam o campo de estudos do cotidiano é imprescindível a definição do termo “cotidiano”. Segundo o dicionário, o termo cotidiano⁵ significa algo que acontece diariamente, que é comum a todos os dias. A expressão indica também o período no qual ocorrem os eventos da vida do ser humano. É nesse contexto que ocorre o desenvolvimento dos saberes não científicos advindos dos hábitos, crenças e tradições dos indivíduos de uma sociedade.

Sabe-se que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm sido utilizados, muitas vezes, para excluir e marginalizar outras formas de conhecimento e práticas sociais, simplesmente por não preencherem os requisitos ou não se enquadrarem nas suas categorias pré-definidas. A metodologia clássica pressupõe a distinção e o distanciamento entre sujeito e objeto, impedindo qualquer interferência daquilo que se investiga, consolidando o paradigma que defende a compreensão da realidade mensurada, quantificada, fixa e previsível.

Pesquisas científicas sobre o cotidiano, com base nas mais variadas perspectivas (escola, trabalho, família), são uma novidade do século XX, especialmente a partir de 1950. (MACEDO, 2000). Para José Machado Pais, a vida cotidiana consiste em um lugar singular e relevante para se realizar análises, em especial, sociológicas, uma vez que expõe as características e peculiaridades do funcionamento e transformação da sociedade. (PAIS, 2000).

As pesquisas com os cotidianos têm avançado e se consolidado no campo educacional brasileiro há mais de duas décadas, diferenciando-se dos modos tradicionais que reduzem o que é pesquisado a algo supostamente neutro, sem subjetividade, apático. Os estudos do cotidiano, por sua vez, encorajam o desenvolvimento e o emprego de múltiplas maneiras de produção de conhecimento, advindos da variedade de sujeitos que compõem o espaço social.

⁵ <https://www.dicio.com.br/cotidiano/>.

A investigação e o estudo da realidade, com foco na vida ordinária, suas rotinas e costumes que, a princípio, parece simples e banal, é dotada de complexidade e diversidade, proporcionando uma variedade de experiências, descobertas e comunicação com outros indivíduos, permitindo, dessa maneira, a expansão dos saberes e, até mesmo, o questionamento das premissas e certezas até então irrefutáveis. Os estudos dos cotidianos encorajam a não ignorar o que está ao redor, as sensações e fenômenos que não podem ser percebidos imediatamente, em contraste com o subjetivismo e determinismo acrítico.

Os experimentos, ensaios e tentativas do mundo real, encontram-se, portanto, fora daquilo que à ciência conceitua, declara ou consente. Deste modo, recuperar a importância e a validade dos conhecimentos e práticas do dia a dia, reconhecendo a sua especificidade e riqueza é condição *sine qua non* para superar a limitação de perspectivas decorrente da modernidade e ampliar o leque de saberes.

Nesse contexto, as relações e articulações ocorridas na vida cotidiana emergem como categoria primordial no campo da pesquisa, visto que sua análise proporciona a elucidação dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, nos quais os conhecimentos são concebidos pela comunhão entre os sujeitos da comunidade. Assim sendo, compreender o ecossistema diário, é refletir para além do singular, da superfície, daquilo que é notório.

O sujeito passa a ser entendido como produtor e disseminador de conhecimentos, tornando-se aliado e peça central do processo de pesquisa, não apenas uma ferramenta para obtenção de dados. O cotidiano alcança um caráter epistemológico significativo e relevante, permitindo a concepção de estudo que destaca o indivíduo perante as estruturas e a prática em face à teoria. (MACEDO, 2000).

Carlos Eduardo Ferrazo possui entendimento semelhante:

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autores/autoras*, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos Najmanovich, Alves, Garcia, Certeau [...] ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das *autoras/autores* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. (FERRAÇO, 2003, p. 168).

A vida é incontrolável, repleta de surpresas e acontecimentos inesperados, imprevistos. No propósito de se explorar e compreender o dia a dia, não há como se esquivar de desafios e dilemas. Todavia, o entendimento do cotidiano somente é possível através dessa vivência e convivência diária, na qual o ato de pesquisar e tecer novos saberes ocorrem de maneira

simultânea, culminando na troca de conhecimentos e sentimentos entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados no decorrer de todo o percurso do trabalho. Nesse sentido, para Ferrazo,

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. [...] Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”. (FERRAÇO, 2003, p. 160 -161).

A densidade das multiplicidades dos acontecimentos no emaranhado do dia a dia precisa ser levada em consideração na tarefa investigativa, atenuando, assim, a reverberação e a manipulação da tradição teórica colonizadora que subsiste no campo das pesquisas sociais e, particularmente, da educação. Consequentemente, denota-se o redimensionamento da atuação e das estratégias do investigador, estimulando a concepção e a revisão permanente da metodologia para se acomodar aos desdobramentos e meandros da vida.

Segundo Pais (2003) o cotidiano, ao contrário de outros campos do saber, não é um objeto integralmente delimitado. Consiste em um universo profundo e enigmático, composto, sobretudo, por um relevo sinuoso, proveniente das alternâncias, ziguezagues, reveses e tropeços da vida. Desta maneira, o habitual é, inicialmente, uma oportunidade para sondar como a disposição das determinações coletivas vigentes se traduz na vida dos indivíduos.

Inúmeros estudiosos e pesquisadores se debruçam sobre à análise e reflexão da gama de possibilidades própria da vida cotidiana, explorando as potências desse vórtice constituído pelas práticas ordinárias e incontroláveis, evidenciando, deste modo, novos enfoques e pontos de vistas para obtenção de conhecimento. Destacaremos, a seguir, os ensinamentos e a abordagem de Michel de Certeau (2012), Edgar Morin (2000;2005) e Nilda Alves (2015), autores que assumiram a existência de fatos, preocupações e achados extraordinários a partir de um olhar mais atento sobre o panorama usual e corriqueiro da vida.

3.1 A VERSATILIDADE E A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS COMUNS

O historiador e erudito francês Michel de Certeau é uma das principais referências no campo das ciências sociais que possuem o cotidiano como unidade de análise. Suas concepções sobre as práticas comuns e com foco no sujeito, no indivíduo, buscam superar o viés abstrato e distante das atividades cotidianas no âmbito das pesquisas. Vejamos a sua noção sobre o cotidiano:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’. (CERTEAU 2012, p.31).

Em sua obra *A invenção do cotidiano*, Certeau aborda os comportamentos e as práticas comuns de sua sociedade, revelando que tais práxis são muito mais que o plano de fundo da atividade social, de um local de mera repetição. Sua teoria busca desconstruir os locais tidos como “não cotidianos” (universidades e laboratórios de pesquisa), produto das redes de poder e controle existentes, ao mesmo tempo que dá visibilidade às rotinas do dia a dia, seus saberes e significados.

O autor, nessa obra, confere ao cotidiano e aos seus praticantes anônimos o *status* de relevância no âmbito de pesquisa, quando muitos insistem em supor, até hoje, que, nesse *espaçotempo*, existe exclusivamente senso comum, reprodução e consumo passivo daquilo que é imposto dia após dia. Nesse sentido, o homem comum, suas falas, estilos e gestos ganham notoriedade, sem a conotação de docilidade ou submissão de outrora.

Sendo assim, a ideia de subversão passa a ser considerada como um traço típico do labirinto denominado cotidiano, uma vez que se configura como local onde as regras do jogo são continuamente distorcidas e readaptadas de maneiras inusitadas, em uma dinâmica de destruição e remodelação dos produtos hegemônicos, burlando, assim, a disposição de ordem vigente. Os procedimentos de reinvenção diários criam uma verdadeira rede de saberes, que expõe, ainda que de maneira discreta, novas *maneiras de fazer* e de consumir aquilo que é oferecido pelo poder instituído.

As possibilidades e os imprevistos fazem parte da engenhosidade e inventividade artesanal própria dos praticantes ordinários, corroborando a aceção de que o espaço habitual e

diário não pode ser definido a partir da ideia simplista de repetição, de eco. Conhecimentos e compreensões novas emergem da manipulação e das práticas peculiares dos espaços vividos, que foge completamente do modo convencional e planejado. O autor denomina o movimento silencioso, sutil, clandestino como *artes de fazer*, destacando o protagonismo das pessoas comuns:

[...] os usuários ‘fazem uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os estilos, as possibilidades. (CERTEAU, 2012, p.40).

Ao analisar os modos de criatividade dos indivíduos comuns, Certeau formula uma das ideias centrais da sua obra, que consiste na distinção entre táticas e estratégias, conceitos advindos do âmbito militar, mas empregados pelo autor com distintas interpretações. Vejamos.

A *estratégia* é responsável por estruturar, esquematizar e organizar os postulados de um poder, como regra geral. Deste modo, está sempre interligada aos dogmas e doutrinas da ordem dominante, visando assegurar o funcionamento e a permanência de uma suposta autoridade. Nesse contexto, a *estratégia* vincula-se à autoridade hegemônica, podendo ser personificada em uma instituição ou indivíduo cujo objetivo é a manutenção do *status quo*, impondo normas de comportamento por meio de seus variados “produtos” (leis, costumes, livros, discursos, mídia etc.).

Em contrapartida, a *tática* representa a “arte do fraco”, o qual, sem possuir recursos, recorre aos improvisos e manobras para reinventar o cotidiano, atuando nas brechas do poder hegemônico. Desta forma, a ordem e as normas impostas aos sujeitos são subvertidas e recriadas pelas práticas cotidianas, produzindo modos alternativos de agir e pensar, em um movimento de libertação do domínio e da gerência prevalente. Tal conceito reafirma a inclinação dos sujeitos à liberdade e autonomia, mostrando a iniciativa, a aptidão e as singularidades dos consumidores ao longo do seu caminhar.

A *tática*, em contraste com a *estratégia*, não possui lugares ou produtos próprios, muito menos um tutorial. Manifesta-se, assim, por uma forma flexível e difusa, que a torna impossível de catalogar, uma vez que os procedimentos são, em grande parte, individuais, fruto das experiências, das crenças, das necessidades e, até mesmo, dos desejos de cada indivíduo. Assim, para Certeau,

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ‘ambiente’. Ele

postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta [...]. Denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. (CERTEAU, 2012, p. 46-47).

Sobre as táticas e estratégias, Certeau (2012) ainda esclarece:

[...] a diferença entre umas e outras remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança (opções que respondem aliás mais às coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (p. 96).

No entanto, não podemos compreender estas duas categorias – *estratégias e táticas* – como antagônicas ou contraditórias, uma vez que em decorrência da grande diversidade de apropriações e conjunturas possíveis, haverá pontos de convergência e até simultaneidade nos horizontes de expectativas. A realidade é repleta de espaços constituídos, permanentemente, pela tensão entre dispositivos de dominação e de oposição. Sendo assim, uma atividade tida como tática pode, em determinadas condições, assumir traços estratégicos, decorrente da significação conferida por cada experiência individual ou social.

Destarte, as premissas defendidas por Certeau (2012) possibilitam compreender a vida cotidiana como local primordial de produção de vertentes, denotando uma contestação genuína às prescrições e determinações comumente aceitas. É por meio das ações que os sujeitos e os grupos sociais que definem o espaço vivido, destoam da usual definição planejada e prescrita pelas instituições e regras, escapando discretamente dos limites que lhes são atribuídos.

Para o autor, a vida cotidiana constitui *espaçotempo* de incessante criação de modos de conhecer e conviver, baseados na capacidade de inovar e renovar dos indivíduos de uma sociedade. Ao invés de enxergar os hábitos como manifestações de passividade e conformismo, o historiador vislumbrou tais atos como mecanismos de resistência e, ao mesmo tempo, como produção de cultura e liberdade silenciosa e, não raras vezes, inconsciente.

Valemo-nos dos conceitos da epistemologia apresentada por Certeau (2012), para embrenhar na miscelânea cotidiana e, assim, contemplar às práticas microscópicas, singulares e plurais dos *praticantespensantes*. Ao examinar as circunstâncias e ocorrências do dia a dia, busca-se alertar sobre a importância das diversidades e multiplicidade de formas de pensamento e, ao mesmo tempo, diminuir o hiato existente entre a teoria e a prática dos métodos de pesquisa, aproximando e valorizando o pesquisador dos sujeitos objeto dos estudos.

Afirmamos, anteriormente, que as mudanças políticas, econômicas e sociais provocam e impõem novas demandas, novas questões e, conseqüentemente, nos fazem refletir sobre a profundidade inerente a cada ser humano, no estabelecimento de vínculos e no convívio diário com os seus semelhantes. Para resgatar a complexidade da vida, tão preterida pelas ciências sociais, o sociólogo, antropólogo e filósofo francês Edgar Morin (2000) recomenda um olhar crítico sobre o próprio pensar e seus métodos, o que pressupõe a consciência de si mesmo e do mundo ao redor.

Nos ensinamentos de Morin (2000), o que compromete o conhecimento efetivo do mundo ao nosso redor é o modo de pensar reducionista, que proporciona, em um primeiro momento, conforto, mas debilita e atrofia a mente, em vez de fortalecer a aptidão de articular e assimilar entendimentos e práticas. Evidencia-se, assim, a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas hermeticamente fechadas e galgar novos caminhos, uma vez que a observância dos conceitos abstratos originários das ciências exatas, calcado exclusivamente na racionalização, desconsidera muitos aspectos e variáveis como as emoções e as circunstâncias de cada caso. Para Morin,

Quanto sofrimento e desorientações foram causadas por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN, 2000, p. 330).

Contrariamente à especialização, à fragmentação dos saberes e à certeza indultável, advindas do método moderno, Morin propõe o conceito de complexidade, que leva em consideração a diversidade, a pluralidade e a subjetividade da condição humana, em permanente processo de descoberta, desconstrução e reconstrução, em constante interação com a realidade, extremamente aleatória, imprevisível e incerta. Segundo o autor, o termo complexo advém do latim *complexus* que significa: “aquilo que é tecido em conjunto”. Desta maneira, deve-se reconhecer que os vários elementos constitutivos do todo são inseparáveis, formando, assim, uma trama de conexões, interatividade e interdependência, que comporta normas e disposições próprias e inéditas, muito além de explicações e justificativas lineares e restritas.

No paradigma da complexidade há uma racionalidade aberta que engloba o sujeito como parte da ciência, o que possibilita o acolhimento da diversidade de conhecimentos que se auto-organizam, formando conexões autônomas, oblíquas e indeterminadas. É nesse ecossistema

multiforme que são constituídas e embaraçadas as relações entre os *praticantespensantes*, ampliando e modificando os horizontes em uma dinâmica progressiva. Nesta perspectiva, ações a princípio pontuais e específicas extrapolam o prognóstico, agregando, muitas vezes, direções aleatórias e distintas do que foi previamente estabelecido. Não se deve dissociar a parte do todo, uma vez que a parte está no todo, assim como o todo também está inscrito na parte:

[...] as diversas complexidades [...] (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas de organização etc.) formam o tecido da complexidade: complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2005, p. 188).

Para Morin, um conhecimento não sobrepuja ou anula o outro, ao invés disso ele agrega, multiplica e transforma o anterior, que logo também será modificado. Por consequência, criam-se circuitos que demonstram o dinamismo e a multiplicidade de sentidos existente na vastidão da realidade, resultado direto ou indireto do que é vivenciado, experimentado. Salientamos que o procedimento de ampliar e aprimorar o conhecimento, como um arranjo permanente, perpassa toda a vida, sendo renovada como tempo no decorrer das experiências.

A não linearidade, a ramificação e a eclosão de padrões e caminhos não planejados corroboram a existência do sistema complexo, especialmente na área do conhecimento, sendo tecido por várias mãos e incontáveis fibras. Desta maneira, em um mundo formado por inúmeros canais, sortido, heterogêneo, que acomoda diversos timbres e tonalidades e que faculta a combinação, a descentralização, a alternância e, até mesmo, a ruptura; o conhecimento complexo, apresentado por Morin, advoga em favor da incompletude, da inexistência de uma síntese.

Tomando a leitura de um texto, por exemplo, que é redigido com um determinado objetivo e uma estrutura específica, as informações e compreensões extraídas por cada leitor, indubitavelmente, não serão idênticas. Apesar de lerem as mesmas palavras, as reflexões, raciocínios e conclusões são distintas, ante as peculiaridades, biografias e subjetividade de cada indivíduo. Assim, é completamente impossível antecipar as deduções de cada leitor. Independentemente de quão parecidos sejam entre si, pois os silogismos são infinitos e difusos, como tudo nas redes de saberes dos diferentes sujeitos. Sob o prisma da complexidade, a incerteza é uma constante.

A professora e pesquisadora brasileira, Nilda Alves, por sua vez, apresenta cinco movimentos para elucidar o intrincado labirinto que configura a pesquisa *nos/dos/com* os

cotidianos. Movimentos que procuram superar as linhas de raciocínio impregnadas no inconsciente do pesquisador, derivadas dos métodos e processos modernos consagrados. Para ela,

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre o cotidiano escolar, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como espaço / tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como espaço/tempo de grande diversidade. (ALVES, 2015, p. 16-17).

O primeiro movimento, denominado *o sentimento do mundo*, a partir da obra de Carlos Drummond de Andrade, versa sobre a indispensabilidade de se mergulhar com todos os sentidos no cotidiano que se propõe estudar. Devemos diminuir o distanciamento entre o pesquisador e o objeto/pessoas do trabalho, com o intuito de desvendar muito mais do que o sentido da visão nos proporciona.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2015, p. 136).

Sentir o mundo nada mais é do que estar atento, de fato, às *artes de fazer* dos praticantes do cotidiano. É preciso utilizar todos os nossos sentidos, para captar as vibrações, aromas, sabores e imagens do que se deseja compreender, ou seja, é experimentar a pesquisa, abraçando todos os riscos, empecilhos e dificuldades que possam surgir pelo trajeto.

O segundo movimento, *virar de ponta-cabeça*, visa compreender as teorias e noções herdadas da modernidade como limites a serem ultrapassados, sempre que for verificada a sua insuficiência perante a realidade cotidiana e não como verdades indiscutíveis. A autora busca a integração de outros saberes e lógicas no decorrer dos trabalhos, em um movimento simultâneo de construção e desconstrução de saberes:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos significa, ao contrário, escolher entre várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir até certo ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. [...] Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, nesse mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc. (ALVES, 2015, p. 139 -141).

Em continuidade, a autora assevera sobre a necessidade da procura e o reconhecimento de novas, variáveis e heterogêneas fontes de conhecimento, tendo em vista que os caminhos, traçados até agora, são insuficientes e, muitas vezes, inadequados para a análise efetiva da vida diária. Tal movimento, intitulado de *beber de todas as fontes*, possibilita a identificação de saberes e práticas, até então desconhecidos ou simplesmente desprezados, no emaranhado de relações e conexões rotineiras da vida. Nesse sentido, Alves afirma que,

Quando, no entanto, se entende que, para além de mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários. [...] A importância de mudar tudo leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo, com decisão o diferente e o heterogêneo. (ALVES, 2015, p. 142-143).

O movimento seguinte, chamado de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, busca novos modos de registrar e transmitir o que foi vivido e aprendido durante todo o processo, promovendo, dessa maneira, um vínculo entre os variados praticantes do cotidiano. A autora defende a aproximação com a literatura e sua subjetividade e imprecisão, por meio da oralidade e versatilidade, tão presente na vida cotidiana, em contraponto ao método descritivo, linear e hermético da ciência moderna.

A pesquisadora leva em consideração a relevância e a acessibilidade das narrativas nas pesquisas que possuem a realidade cotidiana como objeto, pois carregam uma variedade de informações e saberes que podem ser entendidos e reproduzidos das mais diversas formas. Rompe, desta forma, com a aparente impessoalidade dos trabalhos produzidos sob a égide do paradigma hegemônico da ciência moderna ocidental. Portanto, para Alves,

Há assim, outra escritura a aprender: aquela que talvez expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa mais ser chamada de “escrita”; que não obedeça a linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. [...] É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram / chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender / ensinar*. (ALVES, 2015, p. 144-145).

O último movimento, conhecido como *ecce femina*, trata da presença e colaboração indispensável dos praticantes do cotidiano no decorrer da pesquisa, uma vez que o procedimento de aprendizagem ocorre de maneira concomitante e recíproca. Os indivíduos, seus sentimentos, anseios e medos são o núcleo do trabalho com a vida cotidiana, pois a criação, a disseminação e o intercâmbio de conceitos e experiências nunca ocorrem de uma mesma maneira, uma vez que estão impregnadas de subjetivismo inerente aos seres humanos. Dessa maneira, reconhece as múltiplas realidades que emergem de um mesmo ambiente, reveladas pelo contrato entre os vários *espaçotempos*.

Segundo a professora, as noções acima são indispensáveis para a leitura, compreensão e aprendizagem no decorrer da pesquisa com o cotidiano. Por meio deles abre-se o leque de possibilidade para que se trilhem novos caminhos e objetivos, para além dos já conhecidos. São ferramentas que permitem descortinar e realçar a existência e os sentimentos dos praticantes que irrompem a cada manifestação ou evento ocorrido, frequentemente perdidos ante a suposta objetividade da investigação, incapaz de expressá-los.

Tendo por base as acepções dos estudiosos acima, pretende-se considerar a pesquisa no âmbito do cotidiano sob a ótica complexa, na tentativa de extirpar a ânsia por respostas e soluções imediatas e estimular a consciência e a sensibilidade para os pormenores, os liames existentes no ecossistema infinito da realidade. Admitindo a ignorância e o desconhecido, evidencia-se a existência de incontáveis respostas para cada questão, pois variam conforme os hábitos, os costumes, as concepções e os estímulos físicos e sensoriais decorrentes da interação recíproca entre a sociedade e seus membros. Nessa conjuntura, o ser e o saber não podem mais serem vistos como acepções imiscíveis, mas sim como dimensões que se mesclam constantemente ao longo da vida.

Nesse viés, o presente trabalho seguindo a metodologia das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, busca retirar do ostracismo os conhecimentos advindos das experiências reais elevando-os ao patamar de matriz de saber, múltipla, fluída e repleta de significados. Os sujeitos e suas atividades habituais, repletas de sentimentos, de significação, anteriormente negligenciados, configuram a essência das análises e observações. O processo diário e contínuo de percepção e modificação das formas, modelos e diretrizes vigentes, possibilita a inclusão e o destaque das sabedorias singulares e em constante mutação, adquiridas e formadas no decorrer da vida cotidiana do indivíduo. A pesquisa com os cotidianos, como os próprios indivíduos em suas práticas habituais, improvisa, inventa, burla e cria regras.

Se o cotidiano consiste em movimento, subjetividade e interação, a sua metodologia de pesquisa deve ser adequada e coerente com a essência aleatória e casual da realidade. Ela necessita ser sensível e capaz de prestar atenção aos detalhes do revolto, intrincado e, muitas vezes, conturbado oceano de histórias, percursos, deveres e sentimentos que integram e fazem da escola o que ela realmente é: um ambiente pulsante e dinâmico, repleto de sentidos políticos, sociais e éticos próprios. (REIS et al., 2017).

A imersão e compreensão do cotidiano é fluída, por conseguinte, se amolda aos diferentes ambientes e condições de temperatura e pressão. Desenvolve-se no decorrer do processo e, simultaneamente, com os sujeitos pesquisados, em um movimento dinâmico, flexível e, muitas vezes, imprevisível. Por ser híbrida, permite a convivência e a troca de experiências, convicções e sensações entre os indivíduos envolvidos no trabalho.

Tais elementos demonstram que a pesquisa defendida no presente trabalho ocorre de maneira *sui generis*, isto é, suas técnicas, movimentos e arranjos de apuração e análise são específicos e muitas vezes únicos para cada tema, ambiente e pesquisador. Desta maneira, para evitar o risco de engessamento, os métodos de estudos do cotidiano necessitam estar em consonância com a realidade efêmera e em constante evolução.

Sendo assim, a seguir serão tecidas algumas considerações acerca das rodas de conversas, métodos de pesquisa nos/dos/com os cotidianos que possuem como escopo a prática dialógica espontânea, possibilitando a reflexão conjunta acerca de determinados temas e a aprimoração do senso crítico e questionador da conjuntura social.

3.2 AS RODAS DE CONVERSAS COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA

O cérebro do homem é extremamente competente em criar ficções e histórias entusiasmantes. Não é por acaso que a trajetória da humanidade é recheada de fábulas, mitos e lendas. Narrar é muito mais do que contar histórias, é uma forma de exteriorizar o âmago, as índoles e os temperamentos. Quando uma pessoa é convidada a falar, a dar sua opinião, ela expõe, ainda que sem intenção, sua herança cultural, suas inspirações, desejos, manias, afetos e devaneios. É por meio da estrutura narrativa que nosso pensamento confere significado aos eventos e fenômenos, formando uma teia enigmática e incessante de sinapses que integram o raciocínio, fundamental para a comunicação e, principalmente, para a cognição.

O ato de conversar não se limita à mera capacidade de argumentação lógica ou na simples exposição dos pensamentos. As conversas são engenhosas, perspicazes e elásticas, pois

não raras vezes se prolongam pelo tempo abordando os mais variados assuntos para, de repente, retornarem ao ponto de princípio. Demanda-se empenho e energia para se familiarizar, de modo efetivo, com a malha do diálogo, geralmente repleta de emoções; para assimilar e, inclusive, respeitar o ponto de vista do outro; para superar as diferenças culturais e sociais existentes entre os interlocutores e para desenvolver as habilidades de enxergar os momentos em que se deve falar ou silenciar, permitindo que os envolvidos ouçam atentamente uns aos outros.

Ao longo do dia a dia de cada indivíduo transcorrem infindáveis diálogos, alguns duram apenas poucos instantes, outros, por sua vez, se estendem por horas. A língua portuguesa possui várias expressões que revelam a amplitude e a profusão do ato de se comunicar, como, por exemplo: “jogar conversa fora”, “conversa ao pé de orelha”, “conversa fiada”, “conversa difícil” e, inclusive, a “conversa para boi dormir”. Ante ao seu exercício contínuo e rotineiro, a troca de palavras acaba, como tantas outras coisas, tornando-se invisível, depreciada e irrelevante. Todavia, se inicialmente o termo remete ao lugar comum, a algo trivial, a sua privação ou deficiência traz contornos expressivos e profundos sobre a percepção de que a interação humana, mediada pela troca de palavras, consiste no liame que conecta os seres humanos de uma forma mais íntima e pessoal

Destacamos também que uma conversa nem sempre acontece no mesmo *espaçotempo* para todos os interlocutores, isto é, a negociação, a troca de experiências e sensações, muitas vezes continuam ocorrendo dentro da imaginação de cada indivíduo, por dias ou até mesmo anos a fio. A introspecção permite viajar no tempo para reviver e admirar uma conversa antiga, gerando novos impactos e diferentes entendimentos, uma vez que os seres humanos são normalmente atravessados por sentimentos, convicções e concepções que se transformam ao longo da vida, alterando as possibilidades de compreensão e os limites da interpretação individual.

Nesse sentido, as conversações promovem um local de encontro, onde os sujeitos podem dividir e compartilhar narrativas, saberes e ideologias, questionando as configurações existentes no mundo, na busca por caminhos e escolhas renovadoras, sem, necessariamente, a intenção de vitória, triunfo ou enaltecimento de determinado argumento ou valor. A interlocução não deve ser utilizada para a confirmação daquilo que já se sabe (ou acredita-se que sabe), mas para reflexão conjunta, para além da singularidade do pensamento, possibilitando o enfraquecimento da arrogância daqueles que bradam como detentores de “todas” as verdades.

Quando discorreremos sobre o conceito de cotidiano como um lugar de práticas (CERTEAU, 2012), não restrito apenas no seu aspecto físico, mas como *espaçotempo* de

produção de significados pelos sujeitos que nele se encontram, o diálogo se faz presente. Dessa maneira, demonstra-se que um mesmo ambiente pode ganhar contornos inéditos, transformando-se em distintos lugares, segundo as percepções, as intenções e os rumos das conversas que se desenvolvem. As configurações dos espaços sociais são definidas pelas diversas formas de linguagem utilizadas pelos *praticantepensantes* dos cotidianos, escapando do controle de quaisquer expedientes, regimentos ou determinações legais.

As conversas não demandam fórmulas, métodos ou receitas, não exigem planejamento e tampouco possuem um objetivo ou fim pré-determinado. Contudo, isso não quer dizer que o processo não produza conhecimentos ou não transforme os indivíduos e suas respectivas realidades, pois a potência das conversas reside justamente na sua falta de roteiro. Destituídas de itinerários rígidos ou fronteiras, as conversas revelam discernimentos e sabedorias extraordinárias, provenientes das incertezas, do intuitivo e do contato com o desconhecido.

A metodologia da pesquisa com os cotidianos, centrada na fala dos professores, convida-nos a refletir sobre a organização do âmbito escolar e até que ponto ela reflete os preceitos de cidadania tão presentes na legislação educacional pátria. Sem menosprezar o poder da organização espacial e da arquitetura estratégica das instituições de ensino, os relatos orais do corpo docente têm o condão de expor, genuinamente, as balizas visíveis e invisíveis, muitas vezes autoritárias e hostis, que se erguem entre as pessoas que compõem o ecossistema escolar.

No presente trabalho, a conversa consiste em um espaço de formação, de intercâmbio de experiências, de confraternização e, até mesmo, de desabafo. O encontro entre lógicas e percepções heterogêneas desloca os horizontes, altera opiniões e gera dados ricos em conteúdo e significações. A conversa como metodologia de pesquisa visa propiciar um local de *reflexãoação*, onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada. Todos os indivíduos são narradores em potencial, mas nunca contam histórias sozinhos, pois reproduzem, de fato, enredos, memórias e vozes de outros, que se conectam umas às outras no discurso narrativo coletivo e individual.

Nessa perspectiva, a roda de conversa é uma maneira de investigação e observação, onde o pesquisador se firma como um dos participantes e, ao mesmo tempo, autores do estudo, permeado pelo diálogo e pela atuação mútua entre os pares. A discussão conjunta é uma forma de explorar e compreender as noções que os grupos e os indivíduos atribuem aos problemas sociais. Deste modo, o convívio enseja o desafio de pensar com os outros sobre as estruturas e os arranjos socioeconômicos do mundo atual, propiciando uma atmosfera favorável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.

Ademais, como visto anteriormente, a dimensão temporal da aprendizagem humana não ocorre de modo retilíneo ou linear, como difundido frequentemente, mas se apresenta como múltiplos, sinuosos e intrincados trajetos que se aglutinam. O raciocínio permite que o passado e o presente se comuniquem, ainda que as vezes isso não aconteça de maneira clara, através de uma coleção de momentos que podem ser ordenados ou sequenciados em uma ou outra direção, consistente na elaboração das memórias. Frisa-se que a plasticidade e agilidade cognitiva, que desafiam a concepção usual do espaço-tempo, potencializam a contribuição da linguagem coloquial, promovendo narrativas que ampliam a compreensão de realidades abafadas pelos regulamentos e ditames hierárquicos da ciência moderna. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

Convive-se com uma avalanche diária de informações, compromissos e prazos; parece que quanto mais a agenda cotidiana se expande incessantemente, o tempo, por sua vez, se reduz no sentido contrário. A multiplicidade e velocidade dos acontecimentos, em geral, não permite que os eventos estimulem ou produzam efeitos. As ocorrências e situações ordinárias, em sua maioria, passam rapidamente, sem deixar quaisquer vestígios nos sujeitos, não sendo digeridos, absorvidos e, portanto, não detêm o potencial de transformação.

Há, contudo, episódios que deixam marcas, verdadeiras impressões digitais; transformando os parâmetros, as trajetórias e os destinos; oxigenando os sonhos e as aspirações individuais e coletivas que abrem portas para novas possibilidades e cenários. A essência do diálogo reside na narrativa de experiências, na apresentação vivida dos fatos, pois dessa maneira, convidam outras pessoas a compartilhar a sua humanidade, repleta de imperfeições, equívocos, manias e entusiasmos. A roda de conversa encoraja a realização de encontros que estimulam o desenvolvimento da empatia e da fraternidade.

Quando se compartilha histórias, experiências e sentimentos com os demais membros de uma comunidade, cria-se uma aura de cumplicidade e de apreço, onde até mesmo as ideias completamente antagônicas são ouvidas com atenção, sem animosidade ou ojeriza. O enunciado pode não ser plenamente compatível ou ainda agradável às convicções ou crenças do ouvinte. No entanto, o contato com o plural e o diverso permite a reflexão, o reexame sobre as próprias “verdades” e certezas, pondo em xeque as falácias sobre gênero, os discursos de intolerância, a repugnância para o outro e a edificação de muros entre as classes sociais.

As rodas de conversas promovem a multiplicação dos olhares nativos e estrangeiros, a (re)construção de ideais, de argumentos e de impressões, por meio da fala e da escuta, que ressoam e reverberam no íntimo das diferentes biografias envolvidas. (WARSCHAUER, 2001). Objetiva-se o debate, a socialização e a transformação da comunidade através da prática

dialógica e do raciocínio reflexivo, originando e fortalecendo os vínculos dos indivíduos, uma vez que todos os homens são movidos, em maior ou menor grau, por aquilo que os toca, comove e emociona. É preciso sentir, ser afetado, atravessado pela vida do outro, pelos seus relatos, incidências e peripécias.

As conversas são um dos vários modos de fazer o cotidiano, impregnadas de sensações, pressentimentos, intuições, assim como desconfianças e cismas. Constituem sopros de racionalidades que combinam sucessivos e inúmeros enfoques em trajetórias imprevisíveis e diferentes a cada instante, permitindo enxergar para além do comumente instituído. (GARCIA, ALVES; 2006). São métodos de recordar, de não deixar que o tempo obscureça nossas percepções, pois quanto maior for a rede de narrativas de que o cidadão participa, mais profundos e relevantes serão os impactos dos pormenores, das miudezas cotidianas na consciência e na alma de cada ser humano.

Tendo em vista que o cotidiano escolar é formado por um alvoroço de movimentos, interlocuções, afetos e subjetividades, as rodas de conversas são instrumentos oportunos, altamente adequados para captar os inúmeros panoramas e enfoques da vibrante realidade cotidiana, altamente móvel, versátil e cambiante. A confraternização, as trocas de informações, relatos e, até mesmo, os desabafos que ocorrem nos encontros proporcionam alegrias, entusiasmos, afinidade e envolvimento entre os participantes. Simultaneamente, o exercício reflexivo decorrente das conversas produz saberes ricos em conteúdos e significados, oriundos das variadas e particulares experiências vividas e (com)partilhadas.

A metodologia adotada visa dar atenção, relevância ao entorno, ao que acontece aqui e agora e, assim, pensar e aprender em comunhão por meio da escuta ativa junto com os pares, os demais *sujeitos autores* da pesquisa. Portanto, a intenção na realização dos encontros é incentivar a criação de saberes para além dos precedentes, que trabalha com questionamentos, alternativas e desvios; pavimentando o caminho enquanto o percorre. Desnudar o dia a dia, o “rotineiro”, por meio da pesquisa com os cotidianos e as rodas de conversas, permite adotar as dúvidas e os fascínios como fonte de saberes sobre e com a própria escola, assimilando lógicas e estratégias desconhecidas e incomuns.

Aposta-se na associação, nos intercâmbios, com todos os desconfortos e impasses que podem surgir, tensionando a presumida linearidade do trabalho de pesquisa. A potência do diálogo reside na sua capacidade de transmutar os limites cognitivos e dissipar as convicções científicas acerca do que consiste e como se realiza um estudo investigativo. Por meio da multiplicidade de pensamentos e ideias que existem no espaço escolar, a tarefa de pesquisar e

aprender torna-se mais descomplicada, democrática e horizontal, em razão da profusão de emoções, empatia e solidariedade entre os participantes.

Estabelecer meios onde todos os envolvidos no/do/com o cotidiano da instituição de ensino possam falar, discutir e debater temas atuais e concretos, reformulando fronteiras, desestabilizando noções e refutando interpretações é fundamental para romper com as epistemologias científicas verticais e promover a difusão da ecologia de saberes, assentada na ressignificação e combinação de discernimentos que levam ao desejo de (re)inventar as subjetividades individuais e coletivas em direção à solidariedade e cooperação. (GONCALVES, 2018)

Destaca-se que as rodas de conversas foram delineadas como momentos de (in)formação recíproca entre os *sujeitosautores* da pesquisa. Ao compartilhar de forma aberta as experiências colecionadas ao longo da vivência individual, amplia-se as possibilidades de observações inusitadas e conexões criativas; sem qualquer idolatria à intuição ou desdém pela razão, apenas reconhecendo que ambas caminham lado a lado na construção dos elementos que integram a compressão de mundo de cada um.

3.3 O CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA FRANCISCO SALGADO FILHO

Elegeu-se como campo de pesquisa a escola Estadual Francisco Salgado Filho, localizada na Rua Omar Sabino de Paula, nº 227, bairro Floresta, no município de Rio Branco, estado do Acre. A instituição faz parte da rede pública estadual de Ensino Fundamental, atendendo, atualmente, os alunos do 1º ao 5º ano. A instituição foi batizada em homenagem ao primeiro piloto que pousou no aeroporto de Rio Branco, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP).

A instituição escolar, embora esteja localizado em um bairro residencial de classe média da capital acreana, atende também crianças oriundas de bairros mais periféricos da cidade. O corpo docente é composto por 25 professores, sendo 16 temporários e apenas 09 docentes efetivos. A grande maioria dos professores regentes são mulheres, sendo somente 02 homens. Nos turnos matutino e vespertino a escola atua com 22 turmas. O número de alunos e alunas matriculados, até o momento dessa escrita, é de 560.

A escola conta com 03 professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, que realiza atendimento aos alunos e alunas com necessidades especiais

no contraturno. No entanto, nem todos os discentes com necessidades especiais contam com o apoio de mediadores ou assistentes em sala de aula.

Os encontros ocorreram ao longo dos meses de junho e julho de 2022, de acordo com a disponibilidade de horários das 08 professoras envolvidas. Considerando a pandemia de COVID-19, ainda em curso na época da pesquisa, bem como a dificuldade na reunião de todos os participantes em um mesmo ambiente e horário, adotou-se o meio virtual para a realização das conversas, especificamente a plataforma de videoconferência Google Meet. A ferramenta virtual já era conhecida pelas docentes, uma vez que foi utilizada para ministrarem aulas nos momentos mais acentuados da pandemia. Salienta-se, aliás, que o distanciamento físico não trouxe entraves ou prejuízos na partilha coletiva de saberes entre os *sujeitos/atores* do estudo.

Foram realizadas 03 reuniões, todas possuindo um tema norteador inicial e a partir disso, o diálogo fluía, sendo conduzido pela interação decorrente de cada fala, depoimento e intervenção das professoras durante o encontro, buscando a reflexão coletiva e o alargamento das perspectivas sobre as questões levantadas. O primeiro encontro aconteceu em 23 de julho de 2022 (Sábado). Inicialmente, os objetivos, as questões metodológicas e o cenário da pesquisa foram apontados. Em seguida, os itens atinentes à preservação das identidades das professoras foram esclarecidos. Posteriormente, deu-se início às discussões sobre o tema “cidadania”.

A segunda reunião ocorreu no dia 08 de julho (sexta-feira), tendo como objeto da discussão o “currículo”. O terceiro e derradeiro encontro foi realizado na sexta-feira subsequente, dia 15 de julho. O assunto abordado, dessa vez, foi “o cotidiano escolar”, em que se buscou retomar e relacionar os debates anteriores, tendo em consideração a proximidade temática e a capilaridade das exposições e relatos trazidos por cada participante.

Destaca-se que durante o período de elaboração do presente trabalho foram realizadas várias visitas na escola com o intuito de captar a atmosfera e assimilar, de modo mais abrangente, a frequência e a intensidade das rotinas e dos costumes dos intrincados e complexos ecossistemas existentes no espaço educacional da instituição de ensino.

Assevera-se que as docentes, os *sujeitos/atores* da pesquisa, optaram pela utilização dos seus nomes próprios, verdadeiros; assumindo a relevância e pertinência das suas falas, sentimentos e percepções na composição do presente trabalho. Acreditamos que dar visibilidade a essas invenções e criações cotidianas, decorrentes de escolhas e abnegações rotineiras, é fundamental para alargar o horizonte de possibilidades emancipatórias que elas carregam, assim como para enaltecer as professoras participantes da pesquisa como produtoras de conhecimento.

Constata-se, portanto, que a pesquisa com o cotidiano, especialmente o emprego da metodologia das conversas, busca legitimar o cotidiano como local de produção de saber, tanto quanto os espaços formais reconhecidos como tais. Implica na concepção de que, apesar de distintos, tais espaços e saberes não são excludentes, mas complementares. A teoria e a prática, os saberes formais e comuns consistem em partes de uma mesma realidade complexa e devem ser reconhecidos cada qual com suas características.

4. VOZES, EXPRESSÕES E OLHARES: A CIDADANIA NO CHÃO DA ESCOLA

*Lá vai meu herói
Observe-o enquanto ele vai
Lá vai meu herói
Ele é comum
(My Hero, Dave Grohl)*

Nas últimas décadas, vem se consolidando a proposta de uma educação voltada para a cidadania como um dos princípios norteadores do processo de aprendizagem. Como visto nos capítulos anteriores, a legislação educacional pátria reserva um "espaço" para a cidadania. Na BNCC, homologada em 2018, o termo aparece 47 vezes ao longo das suas 600 páginas, sem grandes aprofundamentos.

As normas que regulamentam o sistema de ensino brasileiro vinculam a expressão cidadania aos valores éticos, à formação crítica, ao respeito à diversidade, ao civilismo e à democracia; sendo tratada como um tema contemporâneo transversal, uma vez que não pertence a uma determinada área do conhecimento, atravessando todas ou, pelo menos, a maioria delas. Além do mais, a "educação cidadã" consiste em um dos objetivos cardinais dos programas das secretarias de educação em todos os níveis federativos.

Nesse contexto, pretendendo assimilar e compreender como as situações vivenciadas pelas docentes no cotidiano escolar (des)constrói as concepções sobre as condições de um cidadão, o bate-papo iniciou-se com a seguinte indagação: "O que é cidadania?". Inicialmente tímidas, as professoras foram, aos poucos, sentindo-se mais à vontade e confortáveis, revelando seus pensamentos e pontos de vista.

Percebeu-se a existência de noções e significados plurais, ainda muito ligados à titularidade de direitos políticos e obrigações formalmente instituídos pela lei. Em contrapartida, outras já abrangiam sentidos mais amplos, com foco nas relações interpessoais entre os membros da comunidade e no convívio democrático em um espaço público comum.

Profa. Silvia: Cidadania abrange tanta coisa...vai desde os direitos das crianças até o contato com o próximo, incluindo os próprios professores, que, de um modo ou de outro, participam do desenvolvimento de todos. Desde o primeiro dia de aula o contrato didático é estabelecido, para a boa convivência e o bem-estar de todos os indivíduos na sala.

Profa. Ozana: A tolerância religiosa é um tipo de cidadania desenvolvido no ambiente escolar.

***Profa. Sílvia:** Exatamente. É por meio do conhecimento das várias religiões, como o Budismo, Espiritismo e Catolicismo que o aluno aprende a respeitar e conviver com o outro colega.*

***Profa. Valéria:** Acredito que a própria organização e a higienização da sala de aula, bem como a conservação dos materiais escolares, como um todo, fazem parte de um ensino voltado para a cidadania, pois valoriza o cuidado com a propriedade comum, com os bens públicos que são compartilhados com grande parte da sociedade.*

As falas das professoras demonstram que a cidadania é um conceito complexo, dinâmico, cujo conteúdo se modifica e transforma dependendo dos conhecimentos e vivências de cada indivíduo. A cidadania pode ser qualquer atitude que desperte ou manifeste a consciência e a responsabilidade coletiva (PINSKY, 2012). Deste modo, não se trata de uma concepção puramente abstrata, mas sim de práticas cotidianas, dos sujeitos que compõem a comunidade, seja na escola, bairro ou município.

Sendo assim, não há um consenso sobre o termo, tampouco quanto às formas para a sua implementação efetiva no campo educacional. A pluralidade de conhecimentos, experiências, sensações e sentimentos de cada docente, emerge quando tentam defini-lo. A reflexão acerca dos contrastes decorrentes do íntimo de cada um não diz respeito somente à conceituação da cidadania pelas professoras, mas, também, abrange todo o universo educacional, uma vez que os diversos sujeitos da comunidade escolar e fora dela, especialmente as crianças, trazem consigo comportamentos, valores e saberes decorrentes das suas vivências com seus familiares e amigos.

***Profa. Mônica:** As concepções, as orientações, as falas e até os argumentos advindos do âmbito familiar são trazidos pelos alunos para a escola. Defendendo com “unhas e dentes” as suas opiniões e visões de mundo. Aí que entra a importância da escola, pois quanto mais cedo as pessoas tiverem contado com assuntos como cidadania, política, diversidade e tolerância mais fácil se torna a compreensão dos inúmeros e distintos cenários existentes na vida.*

Retomando as ideias de Marshall (1697) e Arendt (2015), a cidadania e a educação andam de mãos dadas, permitindo o convívio entre os membros da sociedade, bem como a defesa dos direitos individuais e coletivos, para além do âmbito estritamente legal e positivo. Deste modo, busca-se a superação de fronteiras e a quebra de barreiras na busca da equidade social, dando ênfase às práticas e significados populares, ainda que tais postulações não ocorram de um modo homogêneo.

No entanto, apesar da CF de 1988 elencar a cidadania dentre os princípios fundamentais da República, a sociedade brasileira ainda convive com uma imensa disparidade social, na qual algumas pessoas não possuem as condições mínimas para a fruição dos seus direitos básicos. Como asseverado no primeiro capítulo, a cidadania formal não é condição suficiente para a

concretização de uma cidadania substantiva. O mero reconhecimento dos direitos dos cidadãos não pressupõe, de modo automático, o seu exercício pleno, não reduz as disparidades sociais e nem sequer promove a justiça social. (BOBBIO, 2015).

A escola Salgado Filho, como a grande maioria das escolas públicas brasileiras, se depara, diariamente, com uma série de desafios, como equilibrar as despesas e as verbas educacionais; definir um cronograma de ensino coerente e que se mantenha, minimamente, inalterado durante diferentes governos; adequar o ensino às incessantes novidades tecnológicas, manter os docentes atualizados, e até mesmo, lidar com atitudes autoritárias, opressoras e intolerantes tanto dos órgãos da cúpula educacional quanto da própria comunidade. Os obstáculos são tamanhos que, frequentemente, muitas questões são relegadas a um plano secundário, sendo tratadas de modo superficial. É o caso da cidadania. A fala da professora Ozana ilustra bem as adversidades enfrentadas no dia a dia da sala de aula.

***Profa. Ozana:** As situações e conjunturas do dia a dia escolar muitas vezes nos permitem abordar temas como regime político, ética e assuntos afins. No entanto, não há qualquer incentivo ou treinamento específico para isso dos órgãos educacionais, seja em âmbito nacional ou estadual. Dessa forma, cabe a cada professor, ao seu próprio modo e diante das possibilidades, tentar abordar e discutir questões que extrapolam o programa pedagógico. Pois somos limitados pelo cronograma de estudos e de atividades que devem ser obrigatoriamente ministrados durante todo o ano letivo. Sem contar o receio que nós professores temos, em pleno século XXI, acerca da eventual repercussão sobre o tratamento de certos temas na sala de aula (como educação sexual, igualdade de gênero), uma vez que muitas famílias chegam na escola falando que a professora está querendo doutrinar ou alterar as ideologias da criança.*

Existe um grande vácuo entre o Brasil retratado pela retórica política, pelos documentos oficiais e aquele existente nas várias instituições de ensino espalhadas pelo vasto território nacional. Por mais que o arcabouço legal assegure o compromisso com a promoção de uma cidadania ampla e inclusiva, as declarações das docentes vão em um sentido contrário, revelando a falta de subsídios e assistência material dos órgãos superiores, a ênfase desmedida nos métodos de avaliação, bem como a permanente redução de recursos que comprometem o exercício diário das atividades pedagógicas.

As metas educacionais estabelecidas pelas diretrizes pedagógicas e a própria efetivação do direito constitucional à educação são transferidos, quase que completamente, para os indivíduos que se encontram na ponta do sistema, na linha de frente, uma vez que não são acompanhados de mecanismos que viabilizam o avanço e aperfeiçoamento do processo educacional, seja na estrutura física ou nas questões sociais e emocionais dos sujeitos que integram o ambiente escolar. Vemos isso, por exemplo, nas falas seguintes das professoras:

Profa. Mônica: *O direito social à educação para essas crianças, na teoria, está garantido, elas frequentam a escola, mas o suporte, os recursos econômicos e materiais para a concretização verdadeira desse direito, não estão presentes. O suporte é inexistente! A teoria é muito diferente da prática.*

Profa. Sergiane: *São os servidores da escola que fazem acontecer. Os órgãos superiores não conhecem a realidade, desconhecem os obstáculos, atribuições e adversidades. As frases motivacionais maravilhosas e discursos de superação são sensacionais. Mas a realidade nua e crua é outra coisa.*

Profa. Ozana: *Somos verdadeiramente soterrados com obrigações, atividades e cobranças por resultados e índices, que resta pouco tempo e, não raras vezes disposição, para empreender coisas novas. No dia a dia, temos que saber lidar com as mais variadas questões que vão desde a estrutura física da escola até o socioemocional dos alunos. Querendo ou não, muitos pais acabam deixando grande parte da criação dos seus filhos para a escola, pois são completamente ausentes da vida de seus filhos, e isso acaba refletindo no comportamento dentro da sala de aula. A participação da família nos assuntos escolares foi e continua sendo, de modo geral, relegada a segundo plano.*

Nesse sentido, “cidadania” tornou-se um jargão, uma ladainha “para inglês ver”. Logo, os argumentos econômicos, exacerbadamente individualistas e patrimonialistas ganham força, reduzindo os espaços para o exercício dos direitos da cidadania, da noção de empatia e da inclusão das diferenças de gênero, classe social, raça ou orientação sexual. A leitura do mundo vai ficando cada vez mais monocromática, homogênea. A visibilidade e a nitidez das necessidades e questões dissonantes e estrangeiras vão perdendo intensidade e, assim, aprofundam-se, ainda mais, as desigualdades sociais.

Rememorando os pensamentos de Boaventura (SANTOS, 2018), há nas sociedades contemporâneas, especialmente a brasileira, uma carência, uma privação de cidadania pelas classes mais carentes. Tal limitação dificulta muito as possibilidades de exercício dos direitos pelos indivíduos pertencentes a esses segmentos sociais. São negados tanto os direitos civis e políticos, quanto os direitos sociais, encobrando a existência dos grupos minoritários (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, idosos, portadores de deficiências), e, desse modo, reforçando a segmentação socioeconômica.

Assim sendo, é preciso revelar e difundir a existência do ser humano por detrás do conceito da cidadania. (SANTOS, 2018). É necessário enxergar aqueles que são cidadãos apenas no papel, no discurso, mas que, na verdade, estão desprotegidos, desamparados e ignorados, vivendo completamente à margem das dimensões verticais e horizontais da cidadania. A teoria neoliberal de que a sociedade civil se fortalece apenas quando a relação entre Estado e cidadão diminui é equivocada e falaciosa. Um Estado Democrático robusto possibilita que o corpo social prospere, garantindo aos seus membros a proteção e fruição dos seus direitos de modo integral, ou pelo menos, de grande parte deles.

Por esse motivo que a cidadania experimentada na sala de aula é muito mais rica, intensa e poderosa, pois além de abranger os diferentes autores/autoras do cotidiano, é palpável, concreta; o que facilita a internalização pelos estudantes. O contato e o convívio afluam os sentimentos de empatia, ampliando a percepção do outro como seu semelhante e a indignação com as mazelas sociais. Desta forma, as ações solidárias ultrapassam o viés estritamente assistencialista e pontual, tornando-se cada vez mais assíduas e horizontais, no combate às injustiças e na promoção de ações que visem uma equalização social. Como disse uma das professoras,

Profa. Valéria: A teoria tem que estar em consonância com a prática, caso contrário, os alunos não internalizam o que é estudado. E é tão prazeroso quando a gente vê que os alunos estão praticando, estão levando para a vida deles, o que foi estudado e vivido na sala de aula.

A cidadania se identifica com a atuação ativa do indivíduo dentro do grupo, da comunidade em que se encontra inserido. Portanto, a constituição de uma sociedade fraterna exige maior valorização das relações intersubjetivas, horizontais, incentivando a coparticipação na vida política e o reconhecimento da condição humana, frágil e falha dos seus semelhantes, suplantando a cidadania puramente discursiva e passiva. (SILVA NETO, 2016).

O simples ensino didático sobre política, valores democráticos e eleições, em completa dissonância do contexto social é incapaz de encorajar qualquer pessoa à cidadania ativa. Ser cidadão não é simplesmente conhecer ou memorizar informações, mas sim viver e, acima de tudo, conviver. Somente é possível ser considerada(o) cidadã(o) no coletivo. Destaca-se, contudo, a tamanha ingenuidade de se imaginar, como muitos, que a escola por si só, transforme todos os habitantes do país em cidadãos plenos. No entanto, é irreal tratar a educação formal e principalmente a informal, como algo insignificante ou apenas um mecanismo de manutenção da conjuntura atual de desigualdade, voltada majoritariamente para a formação acrítica dos indivíduos.

Sem qualquer pretensão maniqueísta, a discussão sobre a cidadania estudantil no universo da sala de aula é vital, ainda mais quando a(o) outra(o), com a(o) qual elas(es) lidam diretamente, na grande maioria dos dias do ano, e que, de maneira geral, é tido como o(a) principal responsável pela formação cidadã, tem sua própria cidadania, obstruída, negada. A aprendizagem social é condição para a luta contra discriminações, preconceitos e outras formas de inferiorização social. O ambiente escolar consiste em um ecossistema heterogêneo, onde o encontro com o novo, com o estranho é inevitável, primordial para o desenvolvimento de um senso, uma racionalidade com enfoque na responsabilidade coletiva.

Nesse contexto, a tarefa da escola é colossal, pois busca conciliar as fontes e saberes constituídos, os materiais didáticos e as diretrizes curriculares que pretendem transmitir a “verdade” sobre o mundo, através de práticas pedagógicas transgressoras e rebeldes. Ainda mais quando as barreiras à prática da cidadania são incomensuráveis e podem ser detectadas em todos os níveis da sociedade. Frisa-se que, embora a educação escolar não possa resolver tudo sozinha, ela ocupa local de destaque na construção de uma sociedade plural e verdadeiramente democrática, que respeita a diversidade, ampara os direitos de todas as etnias.

As expressões de cidadania nos currículos *pensadospraticados* nas diferentes turmas da escola Salgado Filho são, de maneira legítima, criações cotidianas, em razão das inúmeras e variadas negociações promovidas pelas professoras e pelos alunos. Possuem potencial desobediente e emancipatório, pois tem o condão de promoverem relações ecológicas, pondo no mesmo patamar saberes antes hierarquizados. Reconhece-se, assim, a pertinência e a necessidade, ainda que transitória e eventual, de todos no desenvolvimento do aprendizado.

A realização de uma equalização de conhecimentos, sem termos predefinidos e rígidos, permite evidenciar que, no cerne dos empreendimentos e ações coletivas estão, sempre, redes de intrincadas e complexas formadas por perspectivas distintas que perpassam a escola. Ao contrário do que pressupõem muitas das normas curriculares (im)postas que reforçam apenas uma realidade, uma única história, sufocando a cidadania e a dignidade daqueles que se encontram longe das suas balizas; as conversas e convenções do cotidiano enfatizam as diferenças, possibilitando o combate de todo e qualquer tipo de preconceito e xenofobia, atenuando os estigmas e os estereótipos.

Assim sendo, as atitudes e condutas das professoras no ambiente escolar, bem como a abordagem de temas como liberdade sexual, tolerância religiosa, preservação do meio ambiente, conservação do patrimônio público, desigualdade social, relações trabalhistas e, inclusive, higiene, estão promovendo a cidadania. Repensar as bases e especificações identitárias, que limitam a visão, a interpretação apenas para o óbvio, o aparente; inclusive quanto ao conceito e às fronteiras da própria cidadania, é o primeiro passo para se mitigar as diferenças e anular os reducionismos tão abundantes na sociedade brasileira atual.

4.1 ENGENHOSIDADES NA SALA DE AULA: BRECHAS DE CIDADANIA

As conversas destacadas nesta seção buscam entender como as professoras, inseridas em um contexto sociopolítico que paulatinamente desvaloriza e suspeita do seu trabalho, mergulhadas em um modelo econômico neoliberal que procura abafar e ocultar o papel das ações coletivas e dos movimentos sociais, podem reduzir as disparidades sociais e formar sujeitos que assumam e propaguem as acepções de solidariedade e cidadania, comprometidos com a práxis política emancipatória.

Primeiramente, no entanto, deve-se salientar a relação entre a política e a prática no cenário curricular cotidiano. O presente trabalho comunga do entendimento de que as *práticas políticas* curriculares não são apenas fruto de determinações, influências e ingerências de normas, gabinetes ou ministérios, mas sim constituídas por um oceano de expressões, verbos e atitudes que conduzem a múltiplas possibilidades, transformando e desarranjando os próprios conhecimentos envolvidos. Não podem ser considerados como elementos imiscíveis. Dessa forma, o ambiente escolar também se caracteriza como espaço de invenção e exercício de políticas. (RODRIGUES, 2019).

Logo, a compreender as políticas curriculares de forma reducionista, como a mera ordenação ou o encadeamento de normas e orientações técnico-pedagógicas, é encobrir um universo de combinações de diferentes elementos que se articulam diuturnamente na escola. Ao assumir os cotidianos curriculares, suas histórias e sensações como política, abre-se possibilidades para além das prescrições, para a formação de redes de sujeitos que atuam, posicionam-se e reinventam-se, para a transformação do componente coletivo, ainda que sem sempre de modo claro.

Nilda Alves (2015) corrobora o argumento de que as condutas comuns, ordinárias, sobretudo em sua abundância e fervor cotidiano também são “políticas”, independentemente dos interesses e projetos políticos/estatais. A reflexão sobre o currículo e suas reverberações políticas deve, portanto, levar em consideração os múltiplos *espaçostempos* onde os preceitos e comandos oficiais ganham vida, por meio das narrativas de cada sujeito praticante, responsáveis por tecer e promover as fórmulas e metodologias que lhes são apresentadas.

Além do mais, as *práticas políticas* também dependem, como ressalta Certeau (2012), da análise íntima e da interpretação particular de ser humano, estabelecendo o sentido e a relevância sobre os conteúdos, orientações e princípios pedagógicos. Por conseguinte, as

trajetórias das movimentações políticas dependem dos atores escolares que distendem e ajustam as disposições conforme a sua realidade, muitas vezes de forma inusitada e singular, em um sistema, sagaz e incessante de desmantelamento e recomposição alternativa daquilo que é oferecido pelas autoridades hegemônicas. Como diz Certeau,

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com os produtos, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2012, p. 39).

Assim, a compreensão que as professoras possuem sobre currículo é de extrema importância, pois evidencia qual a efetiva dimensão da autonomia que possuem para criar e atualizar conceitos, dentre eles o do próprio currículo, no decorrer do ano letivo. As rotinas diárias da escola permitem inferir, de modo mais profundo, o quanto toda a comunidade escolar (porteiro, gestoras, auxiliares de serviços gerais, etc.) auxilia ou prejudica o percurso de construção da cidadania dos estudantes. Nesse sentido, nas falas das professoras vemos que,

Profa. Ozana: *Currículo é um documento imposto verticalmente e que deve ser seguido, na maior parte do tempo. Ele não é amplamente debatido com os professores. No entanto, a forma e a voz dos conteúdos presentes no currículo é uma escolha de cada docente. O quão vívido ele será na sala de aula depende de mim, das minhas concepções, sem, contudo, me eximir das obrigações impostas. Não sendo uma tarefa fácil. Noto que os professores iniciantes possuem ainda mais dificuldade e insegurança em imprimir suas características, em remodelar o currículo. Ao passo que nós que já detemos mais tempo de sala de aula, fazemos isso de um modo mais natural e espontâneo.*

Profa. Sergiane: *Na verdade os legisladores e órgãos educacionais superiores estão perdidos, pois não conseguiram entender qual a real função do currículo até hoje. Sabemos que o currículo é um documento normativo. Ele vem pronto e de uma maneira positiva. Somos até, em raros momentos, convidados a participar de algumas discussões ou dar nossa opinião, mas sempre de uma forma breve, reduzida, para não dizer decorativa.*

Ozana e Sergiane demonstram nessa conversa a percepção e a viabilidade de empregarem uma postura intensa e política nas suas atividades curriculares, acolhendo saberes sociais que se estabelecem *dentrofora* do recinto escolar, sem uma escala de valores crescente ou decrescente entre eles. Estes movimentos dão renovada ênfase na educação para a cidadania. Tal postura, por consequência, colabora com o debate e auxilia na promoção da cidadania horizontal e da justiça cognitiva. Como escreve, Gonçalves,

As professoras, enquanto artífices de suas práticas, assumem a bricolagem como meio e processo de criação curricular, ou seja, definem-se como sujeitos praticantes não passivos, mas que “fabricam” a partir daquilo que supostamente consomem, com suas “maneiras de fazer” que estabelecem modos de reapropriação e uso das normas e produtos que lhes são colocados para consumo. (GONÇALVES, 2018, p. 121).

Desta forma, as professoras da rede básica de ensino criam currículos diariamente, revisando, subvertendo e alargando as prescrições curriculares. Os diferentes cotidianos e a inventividade particular de cada profissional são autênticas válvulas de escape, de fuga das molduras e dos padrões vigentes. Tais realizações tornam possível a estruturação de redes de conhecimento multiformes e férteis que não se limitam à sala de aula. Inês Barbosa de Oliveira (2013) relembra que perceber e entender, quer seja as ações cotidianas ou os currículos *pensadospraticados*, permite concluir que estes estão repletos de subjetividades desobedientes e inseridos em diversos *espaçostempos* que potencializam a reinvenção do passado, ampliando as probabilidades de futuros surpreendentes e notáveis.

Salienta-se que os fragmentos da conversa acima demonstram, mais uma vez, que a figura do Estado, em todos os níveis da federação, ainda está devotada aos dogmas modernos, estabelecendo modelos/métodos universais, absolutos. Em decorrência disso, os modos de (re)existência e transgressão cotidianos ficam prejudicados, cerceados; gerando, nas docentes, uma sensação de fraqueza, de impotência e, inclusive, de confinamento, diante das normas que enclausuram crenças, convicções e horizontes. Como diz a professora Silvia,

Profa. Silvia: Ao que parece a credibilidade e até a competência de nós professores, ao longo do tempo, vem diminuindo. Sempre posta em cheque. Cada vez com menos liberdade E isso vai tornando o trabalho desgostoso, triste. Vamos desanimando. Será que vale a pena viver sempre na corda-bamba, no fio da navalha? Muitas vezes os pensamentos de trocar de profissão invadem nossa cabeça e da nossa família, que acompanha de perto as nossas atribulações.

O desabafo de Silvia sobre o controle, a vigilância e a imposição de perspectivas curriculares e das políticas pedagógicas na instituição de ensino denota a importância da autonomia, da independência em relação ao currículo prescrito, necessária para o exercício pleno da atividade docente. Nessa esteira, as rodas de conversas estimulam a refletir um pouco sobre como agentes internos e externos à escola influenciam as práticas que se operam no contexto da equação entre os eixos dos regimentos em vigor e as opções do momento, do agora.

Existe uma grande premissa de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar, pela insuficiência da aprendizagem discente em âmbito nacional. Reforça-se, assim, a desvalorização do magistério, a redução salarial, desconsiderando as condições de trabalho, muitas vezes precárias, e as discrepâncias regionais presentes no país. As opiniões contrárias,

por sua vez, também imputam a tarefa e o dever de revigorar e curar as enfermidades sociais aos profissionais do ensino.

***Profa. Valéria:** A escola ainda é vista como a salvadora da pátria, que vai corrigir e remediar todos os problemas do país. Todavia, existentes outras instituições tão importantes para a transformação da realidade, como a família e a igreja. O que falta é a cooperação entre elas, a sintonia.*

***Profa. Mônica:** Há pessoas que depositam todas as suas fichas de um futuro melhor para os seus filhos na escola, assim como existem aqueles que desdenham completamente da capacidade e do papel do ambiente escolar.*

Assim sendo, ao que parece, a efetivação das prerrogativas constitucionais e legais sobre a cidadania e o direito à educação, fica condicionada, quase que exclusivamente, ao esforço e, principalmente, à coragem, dos indivíduos que formam a escola Salgado Filho. A capacidade da comunidade escolar em realizar suas tarefas e deveres, a despeito dos obstáculos, bem como se posicionar em relação às permanentes pressões e cobranças impostas pela sociedade e pelo ordenamento jurídico, varia conforme com o grau de coesão e harmonia existente entre seus membros.

Portanto, as atividades cidadãs e emancipatórias desenvolvidas na esfera educacional, que valorizam a identidade, a cultura e os saberes prévios dos estudantes, direcionadas ao desenvolvimento de uma consciência social crítica, de acolhimento e apreciação da história e conjuntura da comunidade local, correm o risco de serem diminuídas ou completamente interrompidas, caso aquele ou aquela profissional deixe de fazer parte do quadro de servidores da instituição.

***Profa. Mônica:** Tudo aquilo que trabalhamos durante um ano inteiro, cerca de 200 (duzentos) dias letivos, pode ser reafirmado ou desconstruído, a depender do professor que os alunos e os demais colegas de profissão terão contato no ano seguinte.*

As narrativas apontam que a autonomia no cotidiano escolar pressupõe, para além da capacidade de atuar por si mesmo, um ambiente de entrosamento ente a equipe de servidores, servindo de base para uma atuação ativa, refletindo nas rotinas escolares. Nesse processo, o ato de ensinar promove a interlocução e a ampliação de situações de aprendizagem solidárias e cooperativas, em que a liberdade e integração se fazem presentes. Trata-se de instaurar uma comunicação genuína, da qual os destinatários são, simultaneamente, sujeitos, voltada ao entendimento mútuo e à efetiva transmissão da mensagem educativa, para além da estética e dos conteúdos programáticos.

A existência humana supõe o plural, a convivência com seus semelhantes. Não há espaço nessa equação para as relações verticais, autoritárias e de subordinação. As professoras, ao se pronunciarem sobre as suas autonomias, ainda que atravessadas por mensagens hostis, ditames arbitrários e atitudes desrespeitosas, evocam o comprometimento com a responsabilidade social, por adotarem posturas que vão além de interesses particulares. Os relatos demonstram que a tessitura dos currículos *pensadospraticados* traz indícios, vislumbres de que uma educação plena, que compartilha experiências, é capaz de ampliar os horizontes de possibilidades e, assim, viabilizar processos que vão ao encontro dos anseios daqueles que não têm sua dignidade respeitada e buscam, acima de tudo, uma emancipação social.

Em contraposição aos padrões individualistas e egocêntricos do cânone capitalista, as engenhosidades e usos ordinários das professoras contribuem na elaboração de uma pedagogia vinculada à empatia, à sensibilidade e à disposição para o novo, para aquilo que é ignorado, independentemente de atribuições formalmente determinados, ainda que, algumas vezes, isso ocorra de maneira inconsciente, tendo em mente os vínculos emocionais e afetivos que são estabelecidos nos e com os cotidianos escolares. Evidentemente, o engajamento ético e moral implicitamente assumido pelo profissional está intimamente associado à sua identidade e visão de mundo e que, não raras vezes, entra em conflito com orientações e exigências institucionais.

Asseveramos, mais uma vez, que as *políticaspráticas* tecidas nos cotidianos não estão alheias ao mundo, à realidade ao seu redor, mas são resultado das redes heterogêneas de conhecimentos, acordos e pactos dos múltiplos conflitos que nascem dos contrastes de perspectivas, tanto dos professores quanto destes com os alunos e a equipe gestora. Captar fragmentos de informações, sensações, aproximando-os da realidade dos alunos e, por fim, transformá-los em condutas relevantes é um exercício frequente nas instituições de ensino de todo o Brasil.

A educação é entendida, majoritariamente, como um dos principais instrumentos de desenvolvimento do ser humano, aprimorando, na medida do possível, suas potencialidades e habilidades, para que possa formar suas próprias opiniões de modo crítico, enxergar através dos discursos e argumentos que distorcem e reduzem a realidade e, conseqüentemente, seja apto a viver em uma sociedade plural. A educação, assim como a cidadania, não é um sistema estanque, fechado; mas em movimento perpétuo, de longo prazo e que, portanto, depende, fundamentalmente, da existência de condições estruturantes para se manter viva, ativa, em pleno funcionamento. Todavia, não se pode omitir que as políticas educacionais podem

contribuir tanto para fortalecer a conservação ou a perpetuação dos privilégios sociais, quanto para transformar as mentalidades, crenças e valores da sociedade.

Freire (2005) ensina que a autonomia e a própria democracia são construções culturais, dependendo, de modo direto, das relações e interações com o outro e suas opiniões. Conseqüentemente, as maneiras pelas quais as diferenças são vividas, pensadas e “administradas”, geram impacto profundo no ambiente escolar. O autor ainda acrescenta que não há cidadania quando o outro, com o qual se convive rotineiramente, tem seus direitos constantemente violados e limitados, dentre eles o direito a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, compreende-se, pelas rodas de conversas, que o envolvimento, o engajamento consciente não é algo natural, não surge com a mera coabitação, com o simples compartilhamento de um espaço físico. A aprendizagem dos valores, comportamentos e habilidades indispensáveis à participação cidadã ativa, demanda que se estabeleçam processos educativos intencionais, ostensivos, densos e duradouros; capazes de ensejar a internalização de sentimentos e valores leais, sérios, com foco na coletividade. A educação, como instrumento político, voltado para a cidadania, é um recurso radicalmente relevante empregado por jovens e adultos, para a defesa, fortalecimento e sustentação do Estado Democrático de Direito mais justo e eficaz.

4.2 EMOÇÕES, FASCÍNIOS E EXPECTATIVAS: DETALHES DE UMA UTOPIA CIDADÃ

Toda e qualquer experiência humana consiste, mesmo que em níveis inconscientes, em um percurso de aprendizagem repleto de propensões, ímpetos, descobertas, limitações, dúvidas, possibilidades e, incontestavelmente, conseqüências. As realizações advindas dos constantes e sucessivos acontecimentos e experiências permitem que o indivíduo aprenda, reaprenda, transforme e seja, também, transformado de maneiras complexas e plurais. Diante disso, manifestam-se múltiplos sentimentos como felicidade, satisfação, receio e frustração etc.; de modo que a jornada extrapola o viés estritamente objetivo, externo; estando relacionada à profundidade e à sensibilidade particular decorrente de cada momento vivido. Gradativamente, as etapas vão se juntado, como fios de uma teia, formando uma rede emaranhada de conhecimentos e relações que formam a consciência de cada um.

A experiência é o que nos transpassa, o que nos acontece, o que nos toca intimamente (LARROSA, 2002). Não é apenas aquilo que ocorre no mundo material, físico. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal. Duas pessoas podem enfrentar

a mesma situação e, ainda assim, terem sentimentos e tecer saberes distintos. O evento é comum, mas a experiência é única, impossível de ser repetida. Desse modo, o conhecimento é algo inerente, inseparável do próprio indivíduo. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade particular.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002 p. 24).

As crianças desde que nascem são imersas em um sistema abarrotado de códigos, símbolos, linguagens não verbais e significações sociais. O contato frequente com apenas um sinal específico ou com um número reduzido de conceitos, faz com que as pessoas se habituem a determinada linguagem e discursos, repelindo, desprezando falas, pensamentos e comportamentos que não são semelhantes ou coincidentes com os seus. Caminha-se para um ambiente de *indiferença mútua, de isolamento, cada qual na sua bolha, corroendo o verdadeiro significado do convívio social*. A variação e alternância desses significados, por sua vez, podem determinar a multiplicidade de elementos e referências que possibilitam a horizontalidade das relações humanas, tornando possível o acolhimento às outras narrativas, a colaboração e a inovação conjunta. Desse modo, como afirma Arendt,

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém, se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser em formação. (ARENDR, 2013, p. 234-235).

A cidadania pode ser experimentada no dia a dia de múltiplas formas, dependendo, especialmente, do contexto de inclusão ou alienação ao redor do indivíduo, que afeta os meios e a intensidade das sensações e impactos internalizados por cada situação vivenciada. Assim, se o sujeito praticante se encontra inserido em um ambiente de práticas estereotipadas, violentas ou depreciativas, ele acaba espelhando tais comportamentos e, assim, sua concepção e traquejo com a cidadania será negativo, na medida em que negligencia e desvaloriza os conhecimentos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem.

De outra maneira, se o conhecimento for abordado de modos que possibilitem a complementação da dimensão cognitiva, lógica e da dimensão simbólica, abre-se um horizonte para que o sujeito progrida dentro de uma dinâmica interativa e recíproca. A escola tem o potencial para enriquecer e dilatar tais mecanismos, quando propicia espaços para confrontar algumas verdades tidas como incontestáveis, oriundas da reiteração de enunciados científicos; trazendo novos parâmetros, mais tolerantes, adaptáveis e versáteis. Logo, a valorização da multidisciplinaridade, do respeito ao pluralismo de concepções, promove a redução dos ruídos provocativos, da cacofonia inflamada, permitindo um diálogo pacífico e contribuindo para a busca de entendimentos sem coerção ou gradação.

O ensino que preza pelo comportamento, que prestigia o exemplo prático, desde os anos iniciais, primários, alarga as possibilidades de se consolidar, de se enraizar costumes e hábitos de tolerância, de apreço pelo diferente ou divergente, assim como o aprendizado da comunhão ativa tem a capacidade de suplantar os interesses egoístas e mesquinhos, decorrente da influência econômica e mercadológica. Sem participação dos interessados no estabelecimento de metas e em sua execução, não existe possibilidade alguma de reformas ou renovações socioeconômicas. É preciso tempo para sacudir a apatia e a inércia, despertando os interesses comunitários e as ações positivas. (BENEVIDES, 1996).

A autora acrescenta que a educação para a cidadania, para a decisão, intervenção e compromisso com a sociedade é imprescindível para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e, também, afetivos dos alunos. O amadurecimento é recíproco, mediante a sinergia regular entre teoria e prática, culminando em uma autorreflexão permanente, que possa garantir o juízo crítico, a empatia, a comunicação e a consolidação de uma democracia verdadeiramente participativa. Deste modo, a educação para a cidadania é uma tarefa para uma vida toda, um trabalho em constante evolução, nunca terminado.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sennett (1988) aposta na aprendizagem através do lúdico, do entretenimento, da atividade que habilita e oportuniza a interação por meio das atividades e das relações entre crianças, independentemente da idade, gênero ou classe social. O processo pedagógico permite, de forma progressiva, o desenvolvimento das habilidades de diálogo e cooperação, apresentando o caminho das responsabilidades com o mundo. Deste modo, afasta-se da perceptiva normativa, que prescreve de forma dirigente e taxativa o que configura uma experiência cidadã. Ao invés disso, é preciso aceitar e abraçar a imprecisão, a falha e o questionamento.

Nesse sentido, as professoras demonstraram nas rodas de conversa terem percepção absoluta da relevância e da dificuldade de lidarem com os aspectos afetivos/emocionais dos alunos no cotidiano escolar, como asseverou a professora Ozana, por exemplo:

Profa. Ozana: *Eu não posso falar de cidadania, exigir do aluno atitudes respeitadas, cidadãs, sem vivenciá-las., sem exercitá-las. Apesar da grande carga de trabalho diário, não posso me esquecer que estou lidando com indivíduos oriundos das mais variadas classes sociais, de diferentes realidades, sobre as quais sei muito pouco ou absolutamente nada. Assim, a forma como me porto, me comunico ou trato determinado aluno pode gerar impactos marcantes, tanto nele, quanto nos demais. Por isso a percepção e trato emocional é precioso. Pois não há um portal ou um vácuo que separa a escola do resto da sociedade, os problemas, frustrações, alegrias e tristezas se misturam.*

A professora Valéria segue o mesmo sentido.

Profa. Valéria: *Lidamos com o emocional, com a afetividade das crianças de maneira rotineira, apesar de conduzir uma aula para mais de 20 (vinte) ou 30 (trinta) alunos, sempre nos deparamos com situações que demandam uma atenção mais atenta e zelosa. Isso vai destes os casos de depressão, rebeldia e até a resolução de simples mal-entendidos entre os alunos.*

As docentes apontaram, ainda, a responsabilidade e a importância das atividades práticas, dos exemplos concretos para o conhecimento engendrado dentro das salas de aula, pois facilitam a contextualização das questões e dos saberes, tendo por base as trajetórias de vida, os vínculos familiares e as relações sociais de cada um. A coautoria, a correspondência, a reflexão compartilhada, decorrente da aprendizagem ativa, auxilia na transformação da identidade individual e na percepção e fortalecimento de afinidades coletivas. Com a mudança do eixo gravitacional, provoca-se mudanças, favorecendo o estabelecimento de novas relações, novos comportamentos, novos sonhos e o abandono de determinadas convicções. Como dizem as professoras,

Profa. Sergiane: *Temos que ser o espelho. Eu que trabalho com o 2º Ano, com alunos de 7 a 8 anos, percebo o quão questionadores eles são. Como fazer uma criança entender a relevância de determinadas regras e respeitar os colegas, se eu, professora, não as pratico? O aprendizado visual é muito marcante e poderoso. O hábito, o rotineiro, faz a diferença na incorporação de atitudes responsáveis e sensatas.*

Profa. Silvia: *Eu trabalhei em muitas escolas de periferia e é comum ouvir dos alunos no início do ano letivo falas como: “Professora eu não preciso estudar, serei youtuber ou vou trabalhar no campo” ou ainda “Venho para a escola porque meu pai me obriga, não gosto de estudar”. Mas ao longo do tempo, alguns vão mudando de opinião e no fim os mesmos alunos chegam ou enviam mensagem dizendo: “Professora agora meu sonho é fazer faculdade” ou “Professora serei um engenheiro agrônomo no futuro”. E gratificante notar como o convívio estimula e promove a mudança de pensamentos.*

Os conhecimentos *pensadospraticados* construídos nas relações pedagógicas devem ocorrer numa dinâmica inclusiva, baseada no diálogo, no respeito às subjetividades individuais e coletivas, direcionado para a emancipação social. Deste modo, a educação pode contribuir com a formação para um panorama de responsabilidade e solidariedade humana, inclusive com a qualidade do ensino público, trazendo mudanças que possam reverberar nas gerações futuras. A possibilidade de vínculos, em direção ao mundo comum, propicia um processo de formação rico e aberto, onde os indivíduos assumem a autoria do seu próprio processo pedagógico, compartilhando saberes e heranças do passado.

Como sublinhado pela professora Sergiane, a repetição, no cotidiano escolar, é pertinente, relevante. Não aquela desprovida de ponderação, robótica; mas aquela baseada na ponderação, que busca a melhoria e o aperfeiçoamento contínuo e não descarta a inovação. A experiência direta e concreta gera muito mais impacto nos indivíduos do que a mera retórica abstrata, determinista e agressiva. Auxilia a controlar o ego, a voz interna individualista e, assim, encoraja a agir com empatia, diminuindo o fosso da alienação individual e coletiva, enfrentando os desafios que a sociedade lhes impõe.

Acreditamos que esse protagonismo via educação e convivência ativa no âmbito escolar, auxilia de forma substancial na construção da identidade e no compromisso com o mundo público. Desempenhando, igualmente, um papel de confronto aos princípios e doutrinas mercadológicas que atingem o mundo atualmente, especialmente, na seara trabalhista, tendo em vista a consolidação de uma cultura consumista e alienante que estabelece a corrosão do caráter e o desprezo por tudo aquilo que é público e não utilitário. (SENNETT, 1988).

Nesse contexto, destacam-se duas histórias contadas pelas professoras que expõem como a tessitura das práticas cotidianas deslizam por caminhos, por trilhas que apresentam rupturas, brechas nas normas e padrões impostos, comumente aceitos; levando os currículos rumo à horizontes imprevisíveis, inexplorados.

***Profa. Ozana:** Compartilho um episódio que ocorreu no ano passado com meus alunos do 5º ano. Em uma conversa informal, em meio à aula de educação financeira, as crianças me perguntaram quais os livros que eu estava lendo, ou já tinha lido e gostado muito. Mencionei algumas obras e para a minha surpresa muitos deles adquiriam os livros e, em alguns momentos, abri espaço na sala de aula para discutirmos e analisar os livros em questão. Não imaginei que algo tão simples e trivial iria ter esse impacto todo nas crianças. Foi uma grata surpresa ver o esforço e interesse deles.*

***Profa. Sergiane:** Outro acontecimento marcante foi a visita da dentista, pois alterou toda a rotina pedagógica. Há alguns meses foi realizada uma palestra sobre a importância da saúde bucal na escola. No final, a dentista distribuiu escovas de dentes para todos e, logo após, os alunos foram liberados. Para nossa surpresa, no dia posterior, vários estudantes trouxeram cremes dentais e enxaguantes bucais e por*

iniciativa própria, somente retornaram às salas de aula após escovarem os dentes. Desse modo, tivemos que abrir um espaço no período do recreio para que as crianças pudessem escovar os dentes após a refeição. Atualmente a escovação diária após a alimentação é um hábito discente, sem qualquer intervenção da instituição.

Os relatos acima descortinam como os arranjos e manejos curriculares cotidianos são sutis e dependem, em grande parte, das circunstâncias e situações reais do ecossistema escolar, heterogêneo e repleto de possibilidades. Algo impossível de ser calculado, antecipado, pois opera com as imprevisibilidades e aleatoriedades cotidianas, se orientando por aquilo que é casual, repentino e oportuno, produzindo práticas ímpares, muitas vezes irrepetíveis. Consistem em tramas irregulares, sinuosas que se movimentam com as práticas silenciosas, discretas e tácitas, imperceptíveis à primeira vista, demandando uma atenção, um olhar mais apurado.

A compreensão da realidade, sempre em mutação, é um processo complexo que nunca gera resultados exatos, perfeitos, absolutos ou inequívocos. Sendo assim, é uma atividade ininterrupta, permanente, em constante mudança e variação. A percepção de que a realidade e o cotidiano são indomáveis, estando além das regras e regulamentações, contraria o modelo educativo vigente, estimulando a superação dos clichês.

As declarações das docentes indicam que o olhar, a atenção aos pormenores do dia a dia, é critério imprescindível para que a tentativa, o erro e o aspecto afetivo não sejam apagados, silenciados da prática educacional, possibilitando saberes que nascem em conjunto, no espaço comum. Tal atitude nos desafia a pensar a educação em um sentido alargado, muito além dos espaços meramente formais. Assim, a possibilidade como tarefa da escola e igualmente do educador, é sempre aberta, sem script, pois é durante o vasto e duradouro percurso da vida que o discernimento e a lucidez são formados ou desconstruídos, tendo por base a aprendizagem decorrente do convívio social.

Por fim, tendo em mente uma fala da professora Silvia, entende-se que ensinar além de ser um ato de construir relações, ideias, pensamentos e significados, envolve também uma atitude esperançosa, encorajadora, apesar de todos os obstáculos e dificuldades. Diante da acomodação, descrédito e cegueira generalizados, características dos tempos contemporâneos atuais, as atitudes que dão ânimo, força e determinação ao espírito são vitais para transformar sonhos, utopias em realidades. Como afirmado antes, o ser humano é um arquipélago de subjetividades que se misturam sob múltiplas circunstâncias cotidianas, tanto pessoais quanto coletivas.

Não podemos esquecer que, querendo ou não, nós somos a luz do fim do túnel para muitos alunos, especialmente os mais pobres, que constantemente são desacreditados e discriminados pela sociedade em geral, que possuem inúmeros obstáculos e barreiras em sua caminhada ao longo da vida. (SILVIA).

Por isso, a canalização de atitudes altruístas, fraternas e solidárias pode, gradativamente, promover a disseminação e a consolidação de mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que busquem e defendam a justiça, a solidariedade, a cooperação e a tolerância. Como uma pedra jogada na água, onde as ondulações se propagam para além do epicentro

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, POR HORA, SEM CONCLUIR

*Me toque, me leve para aquele outro lugar
Me alcance, eu sei que não sou um caso perdido
O que você não tem, você não precisa agora
O que você não sabe, você pode sentir de alguma forma
O que você não tem, você não precisa agora
Você não precisa agora
Foi um dia bonito
(Beautiful Day, Adam Clayton/Bono/Larry Mullen, Jr./The Edge)*

A cidadania consiste em um conceito polissêmico, nitidamente associado à vida em sociedade e determinado pelas conjunturas e eventos históricos que atravessa; revela, em cada período da trajetória humana, uma versão, um tome específico. Desta forma, as alterações socioeconômicas e políticas contemporâneas incidem diretamente na metamorfose de sentidos e amplitudes do termo, bem como sobre as próprias condições do seu exercício.

Na atualidade, o termo cidadania é extensamente utilizado nos mais variados contextos, como tratados internacionais, normas constitucionais, documentos oficiais, discursos políticos e trabalhos acadêmicos, estando na base das políticas educacionais brasileiras. Tendo em vista as suas diversas significações e seu caráter valorativo eminentemente bom, altruísta, a exposição, manifestação do vocábulo, é amplamente aceita, ainda que seu conteúdo e sentido não sejam bem definidos. Consequentemente, a cidadania é empregada de maneira genérica, superficial e vaga, adequando-se aos mais variados enunciados e cenários

Os indivíduos no contexto neoliberal vêm perdendo a confiança nas instituições públicas, passando a aceitar mais facilmente as injustiças, as desigualdades sociais, absortos nos padrões reprodutivos hegemônicos, resultando no encolhimento da empatia, do compromisso com a coletividade e de uma visão crítica das estruturas sociais, econômicas e

políticas. Nessa situação, surgem controvérsias e problemas no campo do ensino, tais como a vigilância e a redução das atividades docentes, a preocupação exacerbada com as notas dos estudantes, o desempenho dos alunos em provas/testes standardizados e a proximidade do empresariado nas discussões sobre a educação, em todas as esferas do Estado brasileiro.

Nesse contexto, o presente trabalho buscou analisar a educação como direito fundamental social previsto na Constituição Federal de 1988 e sua correlação com a cidadania prática, real. Para tanto, verificou-se a concepção, a transformação e a evolução do termo cidadania ao longo da história humana e do Brasil, desde o período colonial. Restou, claro, pela análise do levantamento bibliográfico, que o percurso da cidadania, assim como o da educação, foi marcado por períodos de avanços e por momentos de retrocessos e enfraquecimentos.

O exame dos documentos reguladores e normalizadores das práticas pedagógicas revelou que, além da multiplicidade de conceitos, as imprecisões, as generalidades e as abstrações das abordagens conferidas à cidadania prejudicam a sua compreensão. Ademais, o aumento da influência e da interferência de instituições privadas e de organismos multilaterais na seara educacional, reafirmam a lógica do neoliberalismo, apontando uma inclinação em favor da formação de indivíduos menos comprometidos uns com os outros, focados apenas em si mesmos, refletindo a dinâmica social direcionada ao consumismo, à competitividade e aos interesses do mercado.

A partir da metodologia de pesquisa no/do/com o cotidiano e das rodas de conversas realizadas com as professoras, adentrou-se no vasto e profundo ecossistema da escola Francisco Salgado Filho. Pretendeu-se observar e entender como as docentes podiam subverter as disposições e doutrinas curriculares verticais e, assim, promover uma aprendizagem baseada no conhecimento-emancipação e difundir acepções irrestritas sobre cidadania, solidariedade e ajuda mútua, por meio de ações/atitudes éticas e políticas horizontais.

Neste percurso, a partir das narrativas e das noções prático-teóricas das professoras, constatou-se que a dimensão curricular, sobretudo a dos currículos *pensadospraticados*, vai muito além das normatizações e imposições legais, enfatizando uma vasta gama de relações e sentimentos que envolvem sua tessitura. Deste modo, os membros do corpo escolar, em maior ou menor grau, transformam, adaptam e negociam constantemente suas visões de mundo e saberes adquiridos ao longo da vida, colocando em xeque as prescrições e normas que tentam engessar a pluralidade cotidiana.

Verificou-se também que para que seja possível a mitigação de preconceitos difundidos e realimentados diariamente, inclusive no ambiente escolar, as políticas curriculares necessitam

de uma compreensão para além das questões que envolvem sua seleção, distribuição e reprodução do conhecimento. Devem partir de uma perspectiva que favoreça a heterogeneidade e a variedade de *saberesfazeres*, numa espécie de comunhão como forma de relacionamento e critério de informações. Sendo assim, é claro que a composição dos currículos *pensadospraticados* percorre processos não lineares e envoltos nas/das redes de *saberesfazeres* de todos os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, que decorrem, por sua vez, das relações de convivência, amizades e das subjetividades de cada um, sem a pretensão de homogeneizar práticas, discursos e identidades dos envolvidos.

Destaca-se, sem a intenção de desprestigiar ou romantizar as atribuições da escola, que os indivíduos concretos, os *sujeitos/atores* da pesquisa, revelaram em seus depoimentos, a força, a coragem e a sagacidade para enfrentarem as adversidades dos cotidianos de uma sala de aula. A retirada de ensinamentos da experiência empírica, constante e, não raras vezes, árdua, consiste em um verdadeiro ato de resistência que contribuí para a formulação de novas propostas, novos panoramas e caminhos inéditos.

As colocações das professoras confirmaram a ideia de que a educação, o currículo e a própria cidadania não são condições prontas e absolutas. Ao contrário, necessitam ser (re)construídas em colaboração com os demais integrantes da comunidade. Para além da letra da lei, a educação, fundada na criatividade, na ação-reflexão sobre a realidade, pode contribuir fortemente para que a cidadania plena seja alcançada por aqueles que ainda não a usufruem ou a fazem apenas em parte, estimulando o desejo de modificar os fundamentos da sociedade, criando direitos e/ou ampliando conquistas antigas.

A potência do processo pedagógico reside nos seus ritmos próprios e graduais, nos ensaios, nas tentativas e erros, na incerteza e, especificamente, nos diálogos triviais, muitas vezes desprezados. Parte-se do princípio de que todo aprendizado e mudança ocorrem, primeiramente, de dentro, no íntimo de cada um; não acontecendo rapidamente ou pela imposição dos instrumentos normativos. O convívio e troca de saberes recíprocos é o que possibilita abrir o horizonte para pensamentos e ações utópicas, por meio da conscientização que busca contradições e pontos de fratura na realidade atual, não se limitando apenas na aprendizagem mimética, irrefletida, no sentido de homogeneizar os conhecimentos, mas de colocar sob tensão aqueles desenvolvidos na vida cotidiana dos estudantes.

Desse modo, a escola consiste em um agente ativo e mutável, que faz parte da vida de todos por um longo período da vida. Sem olvidar as realidades e circunstâncias tão dispare existentes no Brasil. Todavia, ela possibilita, sim, a alteração de horizontes e perspectivas de

todos os indivíduos que dela fazem parte, não apenas dos alunos. Permite a ampliação de vínculo de empatia e solidariedade entre os sujeitos, de modo particular e coletivo, por meio das vivências cotidianas que extrapolam a sala de aula.

Quando nos concentramos nos pormenores da escola, conseguimos visualizar a relevância que a educação tem na vida de cada pessoa. Claro que o ambiente escolar não é o único capaz de transformar experiências em saberes, mas ele possui seu lugar de destaque na formação e no crescimento intelectual de qualquer pessoa, abrindo novos horizontes, dando forças ou revigorando o ânimo do indivíduo. Tal fato, muitas vezes, é despercebido ou desprestigiado até pelos próprios professores, tendo em vista a infinidade de afazeres e responsabilidades diárias.

Ao se pesquisar os cotidianos, revira-se o refugio, vasculha-se tudo aquilo que é desprezado, invisibilizado ou rejeitado por ser considerado menor, sem valor científico. As pequenas práticas, os micro sinais que se escondem por trás de cada gesto, olhar ou semblante, são subsídios da pesquisa tão ou ainda mais importantes do que as constatações e informações aparentes. A verbalização das práticas ordinárias, quando utilizada como instrumento de pesquisa, possibilita a instauração de uma atmosfera singular, onde os envolvidos se sentem à vontade para baixar as armas e, assim, falar de coração, sem receios, numa interação de apreço coletivo.

A comunicação entre os *sujeitosautores* da pesquisa serviu de combustível para a realização do trabalho. Os desafios e percalços tornam-se menos tenebrosos quando não se está só. Explorar a potencialidade desse encontro, compreendendo as relações e simbioses dos fios que tecem as condutas pedagógicas no vasto território nacional, oportuniza a concepção de uma ciência mais generosa e, conseqüentemente, mais rica. Torna-se possível aprender com aquilo que ainda não foi doutrinado, canonizado. Admitir que o latente, que tudo aquilo que se encontra no interior de cada indivíduo é parte integrante de um saber ímpar e que não deve ser rebaixado, banalizado ou codificado, é essencial para que a se conheça os universos em que os outros vivem, mitigando a individualidade e confiança excessiva.

Defende-se a ideia de que a escola é lugar de encontro, de contradição e contraste, propício para problematizar dogmas, certezas e orientações estabelecidas, fazendo avançar as reflexões para a potencialização de consensos, baseados nos princípios de justiça social, democracia, igualdade e solidariedade. Busca-se construir indivíduos que respeitem as singularidades de cada um, que acolham as diferenças, que compreendam a importância da

preservação e da manutenção das dinâmicas holísticas na sociedade, pois, afinal, não existe um padrão único de pensamento, comportamento ou desígnio no mundo.

Destacamos, por fim, a superação da falácia da neutralidade no âmbito dos estudos em geral (científicos ou não), tendo em vista a impossibilidade de qualquer traço de imparcialidade ou neutralidade em processos que envolvam seres humanos, pois cada estudioso carrega consigo sua própria individualidade, proveniente das suas crenças, ideais e concepções. Ademais, a ideia de diálogo e tradução entre os indivíduos de diferentes culturas, entre os investigadores e os demais sujeitos, é incompatível com o conceito de imparcialidade, pois a interação, a interpretação e o significado atribuído por cada envolvido não ocorrem de maneira neutra.

Embrenhar-se na imensidão do cotidiano é a única forma de validar e legitimar o conhecimento comum e não científico. Isto significa assimilar verdadeiramente os múltiplos e diversos aspectos da vida, respeitando suas especificidades. Não se trata, contudo, de buscar e catalogar as práticas, costumes e hábitos para uma eventual padronização da estrutura social, mas sim a valorização das pessoas reais, únicas e distintas no seu modo de sobreviver e de lidar com acontecimentos no decorrer da vida. Trata-se de uma atividade recíproca, mutual, onde cada palavra proferida ou ideia compartilhada tonifica o entrosamento, o encontro e a coautoria.

Conectar-se com as vozes docentes, com os sentidos produzidos consciente e inconscientemente no decorrer da praxe cotidiana e que muitas vezes nos precede, origina enunciados que denotam uma dinâmica provocativa, propositiva e interativa. Contemplar os recortes epistemológicos heterogêneos, realçando os nuances que compõem as redes educativas tecidas por cada pessoa, é um anúncio de que as compreensões reinantes podem ser transcendidas. Em um contexto de vultosos retrocessos de direitos e ampliação das desigualdades sociais, os estudos com ênfase na crítica da realidade, expandem o horizonte da implementação de ações para o bem comum.

REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 6a Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.

ALVES, Nilda. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: **Educação contra a barbárie**. Boitempo, 2019;

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BEDIN, Gilmar Antônio. O desenvolvimento da cidadania moderna e o neoliberalismo: algumas reflexões sobre a tentativa de ruptura de uma narrativa em expansão. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org). **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 435-462.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

_____. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.

_____. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 07/2010**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n°-161 p.802-820 jul/set 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O Longo Caminho**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de cidadania**: sua evolução na educação brasileira a partir da República. Rio de Janeiro: SENAI/DN, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1989.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. Sobre o conceito de cidadania: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. In: COELHO, Lígia Martha C. et. al. **Cidadania/Emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Rev. Sociol. Polit.**, nov. 2005, no.25, p.83-106.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo**: Para uma Teoria da Cidadania. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo, Saraiva. 25ª ed., 2005.

DAL RI JÚNIOR, Arno. Evolução histórica e fundamentos políticos-jurídicos da cidadania. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria. (Org.) **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectivas - nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 25-83.

DEMO, P. **Cidadania pequena**: fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n.2, agosto de 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 de setembro, 2018.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 48-79.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004;

GARCIA, Regina Leite, SAMPAIO, Carmen Sanches, TAVARES, Maria Tereza G. **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: Profedições Grupalfa, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. 2018, 132 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2018a.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt, Pensamento, Persuasão e Poder**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979, Coleção o Mundo, hoje; v. 35.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/>. Acessado no dia 25 de abril. 2022.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução Ana Cecília Simões, revisão científica Joaquim Coelho Rosa. Lisboa: Gradiva, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de maria D. Alexandre e maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. _____. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

_____ Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013, p. 191-201.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1996.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, J.J. Camon de. Cidadania tutelada. **Revista do Processo**, São Paulo, v. 18, nº72, p. 124/143, out/dez. 1993;

PERUZZO, Cicília M. Krohling. Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**. Unisinos, v. 11, n. 1, p. 33-43, jan-abr/2009.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

QUIRINO, Célia Galvão; MONTES, Maria Lúcia. **Constituições brasileiras e cidadania**. São Paulo: Editora Ática, 1987. (Séries Fundamentos).

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: **Justiça pela qualidade da educação** [S.l: s.n.], 2013.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO Tiago; RODRIGUES, Allan. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set/dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748>. Acessado no dia 05 de abril. 2022.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros & CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. Evolução do Conceito de Cidadania. **Revista Ciências Humanas**. V.7, no 2, 2001. Desenvolvida por Universidade de Taubaté no site: <http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/revista>, acessado no dia 30 de março de 2022.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 76, p. 232-257, out/2001.

RODRIGUES, A. Conversas, currículos e cotidianos: possibilidades de *práticas políticas* curriculares. In: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. (org.). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pela mão de Alice.** o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. **Na oficina do sociólogo artesão:** aulas 2011-2016. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SENNETT, R. **O declínio do homem público:** as tiranias da intimidade. Trad. Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA NETO, José Leite. **Horizontalidade e verticalidade da cidadania.** São Paulo: Bauru, Editora Spessotto, 2016.

SILVEIRA, Alair. **Caderno de Teoria Política.** 2000. Disponível em: <<http://www.sintep.org.br/download/teoripolitica.doc>> Acesso em: abril de 2022.

SÜSSEKIND, M.L.; SANTOS, W. L. Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo: Pesquisando os Cotidianos nas Conversas Complicadas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro. **Revista Momentos - Diálogos em Educação**, v. 25, p. 273-288, 2016.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001

WINCKLER, Silvana Terezinha. **Igualdade e cidadania em Hannah Arendt.** Direito em Debate, Ijuí/RS, v. 1, n.22, p. 7-22, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **OS HORIZONTES DA CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR: do percebido ao vivenciado**, orientado pelo Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC e realizada pelo mestrando Diego Rosa. Se você concorda em participar, favor assinar a declaração que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que tanto sua aceitação quanto a recusa não trazem nenhum tipo de benefício ou prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com a instituição a qual eles estão academicamente vinculados. Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele você encontrará os dados para contato com os professores/pesquisadores Rafael Marques Gonçalves e Diego Rosa para que, se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sobre sua participação. **OBJETIVO:** Compreender o conceito de cidadania nas *políticas práticas* curriculares cotidianas, identificando os itinerários percorridos pelos protagonistas do enredo escolar, as influências e os interesses dessas escolhas, além das características tensões existentes no esquema e delineação dos processos educacionais. **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Em havendo sua concordância de participar da pesquisa, você precisará, em determinado momento, participar de atividades como: conversas gravadas, se necessário, sendo que o horário e o local serão previamente agendados, de forma a garantir que sejam respeitados os interesses dos sujeitos pesquisados. Vale a pena ressaltar que a entrevista pode ser realizada com gravador de voz. **RISCOS E DESCONFORTOS:** Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram definidos para a realização do estudo cabe destacar que a pesquisa pretendida não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental. **CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** No que se refere a custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que igualmente não receberão qualquer tipo de reembolso, gratificação ou bonificação em função de sua participação na pesquisa. **CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** O pesquisador, responsável por este estudo, garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis

Orientador Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Mestrando Diego Rosa

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., professor (a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental **Francisco Salgado Filho** na cidade de Rio Branco no Acre, concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas, no ambiente acadêmico, sob coordenação do Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves e do mestrando Diego Rosa do Curso de Mestrado em Educação da UFAC.

Declaro estar ciente de que se fará necessária minha participação em entrevistas. Sou sabedor (a) também de que o material produzido, deverá ser liberado por mim, estando ciente de que ele será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo e a preservação de identidade.

Reconheço que estou sendo adequado (a) e suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados no decorrer do estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, razão pela qual concordo em participar, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em nenhum tipo de penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (páginas 1 e 2 desse documento).

Rio Branco, Acre,de.....de 2022.

Assinatura do Participante
