

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.014

A CIDADANIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Janaina Andretta Dieder¹
Norberto Kuhn Junior²

RESUMO

O estudo busca realizar algumas reflexões sobre a cidadania na formação escolar na sociedade brasileira. Importante salientar que a cidadania entendida no âmbito da escola, na presente pesquisa, compreende pensá-la além das formas clássicas pesquisadas que a entendem como a participação política que constitui o cidadão como um sujeito de direitos e deveres, mas sim um cidadão que se constitui a cada dia com os elementos que os cercam, permeados por atitudes, valores, postura, posicionamento, reflexão, criticidade, autonomia e tantas outras características subjetivas e sem fórmulas prontas, que se moldam no dia a dia. Portanto, a escola cumpre seu papel social ao permitir que o aluno construa a sua cidadania e seus ideais a partir das diversas áreas estudadas, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. Realizado por meio de revisão bibliográfica, utilizando-se as contribuições de autores que tematizam a cidadania na escola e dois estudiosos da sociedade: Norbert Lechner e suas contribuições sobre a fragmentação e desintegração que cada vez mais aumenta a população excluída, aumentando também a desigualdade a acessos e direitos, questões importantes para a formação da cidadania. E Jessé Souza, colaborando no sentido de superar conceitos naturalizados, fazendo uma leitura da realidade social, da relação estado-sociedade, onde o estado se apresenta a favor do mercado, contribuindo na permanência da desigualdade e da ideologia do mérito que tende a naturalizar valores, o que impacta negativamente na educação

1 Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale - RS, janaina.dieder@gmail.com.

2 Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS, nkjunior@feevale.br.

brasileira. Apresentamos e dialogamos também com alguns exemplos atuais para contextualizar o período pelo qual passamos. Por fim, trazemos algumas questões para refletir sobre o futuro, no sentido de que não podemos desistir das melhorias, já que as mudanças são geracionais e os efeitos são sentidos com o tempo.

Palavras-chave: Cidadania, Formação, Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca realizar algumas reflexões sobre a cidadania na formação escolar na sociedade brasileira, utilizando-se as contribuições de dois estudiosos da sociedade: Norbert Lechner (1993) e Jessé Souza (2015). O estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica, empregando esses autores e outros que tematizam a cidadania na escola, como Rifiotis (2006), Dubet (2011), Trevisan (2009) e Maia e Pereira (2014). A pesquisa inicia apresentando e contextualizando questões de fundo, conforme Lechner (1993). Em seguida apresenta as contribuições de Souza (2015) acerca da sociedade brasileira, onde o Estado se apresenta a favor do mercado, o que impacta negativamente na educação brasileira, focando-se no aspecto quantitativo, ou seja, apenas inserir os alunos na escola sem se preocupar com a qualidade da educação, tornando os alunos apenas reprodutores e não críticos, bem como a crescente redução de investimentos na educação, que nos leva a um retrocesso. Como exemplo concreto desse retrocesso, ocorrido em abril de 2018, temos o corte de várias disciplinas antes obrigatórias no Ensino Médio, como a Filosofia e a Sociologia, servindo também aos interesses do mercado, pois “para quem estudantes pobres devem aprender apenas o essencial em Português e Matemática, para servirem com mais subserviência aos grandes patrões. Nem pensar em pobre aprender a pensar”. Esses movimentos que ocorrem cada vez com mais frequência na sociedade brasileira advêm por meio da existência de conceitos naturalizados, nos quais Souza (2015) nos propõe superá-los, refletindo sobre o papel social da escola e seu futuro, buscando não desistir das melhorias, uma vez que as mudanças são geracionais e os efeitos são sentidos com o tempo.

CIDADANIA NA ESCOLA

A cidadania é um conceito subjetivo e pode ter diversos significados. No que diz respeito à cidadania, de forma geral, trago uma afirmação de Dubet (2011, p. 289) à qual compartilho: “o mais irritante, no tema da cidadania, é o seu caráter encantatório e vago”, já que o discurso sobre cidadania entrou na ordem do dia e é utilizado muitas vezes sem se compreender seu significado.

Nesse sentido, Dubet (2011) assinala que a cidadania não é apenas uma e que é necessário compreender que ela varia de acordo com os períodos, os locais e as tradições, portanto, a cidadania é heterogênea, abrangendo diver-

sas perspectivas mais ou menos conflitantes entre si. A cidadania é considerada como “algo vivo e constantemente passível de transformação e mudança”, sendo “impossível de ser mensurada através de um medidor universal”, pois ela seria “uma ideia, uma construção social, um conjunto de comportamentos que caracterizariam o cidadão” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 138). Para Maia e Pereira (2014, p. 623):

A questão é que a cidadania não deve ser vista apenas como um *status* que se conquista após a passagem por determinadas experiências, mas como um processo de legitimação de formas de ser e fazer que desde sempre cada indivíduo exercita ao longo de sua trajetória de vida, em um movimento de autorreflexão permanente.

Isto é, a cidadania pensada para além da participação política que constitui o cidadão como um sujeito de direitos e deveres, sendo assim, um indivíduo que se constitui a cada dia com os elementos que o cercam, permeados por atitudes, valores, postura, responsabilidade, posicionamento, reflexão, criticidade e tantas outras características subjetivas, que são construídas e moldadas no cotidiano. É esse sujeito e essa cidadania que se busca desenvolver e promover no contexto escolar, sem engessar ou colocar o aluno em um modelo fixo, permitindo que esse aluno construa a sua cidadania a partir das diversas áreas estudadas na escola, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. Portanto, é importante compreendermos o contexto em que a escola e seus alunos estão inseridos, tensionando as práticas, fazendo com que docentes e discentes reflitam sobre as mesmas, e tenham a capacidade de se expressar, se posicionar, agir e colaborar em sua comunidade ou onde seja necessário. Ou seja, valorizar as formas pelas quais a “cidadania é construída na prática pelos jovens em seus mais variados aspectos do dia a dia e pensar como otimizar as condições de exercício dessa cidadania para se ter uma sociedade cada vez mais democrática” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629). Portanto, a cidadania pode e deve ser trabalhada na escola para além do espaço da sala de aula, das disciplinas e conteúdos didáticos, abrangendo todo o cotidiano escolar, ou seja, desde o momento em que o aluno entra nesse ambiente e seu convívio, o recreio, os corredores, as relações sociais e afetivas, a organização do lugar com suas regras e normas, e tudo que fizer parte desse contexto.

Nesse sentido, cabe ressaltar que no final da década de 80, surgiu no Brasil o que é chamado hoje de Escola Cidadã, conceito criado e idealizado por

Paulo Freire, uma escola que forma para e pela cidadania (GADOTTI, 2000). A escola está inserida no interior da sociedade, com uma via de mão dupla, ou seja, influencia e é influenciada por ela, portanto, a escola não é inútil para a transformação social (CORTELLA, 2011). Nesse sentido, a educação não é uma “atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política de uma estrutura social e, assim, o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência disso ou não)” (CORTELLA, 2011, p. 113).

Portanto, a escola tem papel crucial na cidadania e democracia, buscando incluir e tratar com equidade todos os envolvidos. Uma vez que a “cidadania está estreitamente correlacionada com a luta pelos direitos humanos, com a emancipação humana e com o progresso democrático” (CABRAL JÚNIOR, 2018, p. 71-72).

Através da leitura dos documentos que balizam a educação nacional percebemos, então, que a escola tem como função social formar cidadãos, para que exerçam sua cidadania. Entretanto, com o uso recorrente do termo, a “cidadania” foi apropriada com sentido e significado muito diferentes, sendo vulgarizada nos últimos anos (GADOTTI, 2000). Percebemos, assim, que a cidadania é “almejada e se tornou, por vezes, banalizada e incompreendida” de seu significado (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Diversos documentos abordam a cidadania, a começar pela Constituição Federal (Brasil, 1988), entrando-se mais especificamente no campo educacional, encontramos: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (EDH). Portanto, a partir de 1988 a palavra “Cidadão” entrou nos “discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, “não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo”, de seu significado “se exaustivamente usado e repetido” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Diante disso, a escola se consagrou como um espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização de valores fundamentais sejam eles individuais ou sociais (MARTINS; MOGARRO, 2010). Ou seja, educar para a cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas

de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Apesar de a formação da/para a cidadania ser um dos princípios presentes na elaboração das propostas pedagógicas da maioria das escolas, ainda se averigua resistências na concretização de práticas pedagógicas e organizacionais que os executem de fato, saindo apenas do discurso (LEÃO; SANTOS, 2018).

Portanto, a cidadania enquanto prática pedagógica deve ultrapassar os limites das disciplinas, não sendo apenas mais um tema a ser ensinado, mas sim se constituir como o “exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público” (LEÃO; SANTOS, 2018, p. 793). Ou seja, continuar e aprimorar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar (MARTINS; MOGARRO, 2010), considerando a viabilidade da interação entre as diversas áreas do conhecimento para, assim, instruir os sujeitos para compreender e intervir na realidade (BRASIL, 2013b). É importante que essa interação seja problematizadora, causadora de conhecimento e conteúdos em conformidade com as pautas e demandas da sociedade.

Essas demandas da sociedade se apresentam em determinados paradoxos ou desafios, que justificam a educação da/para a cidadania, como propõe Martins e Mogarro (2010, p. 191): através da necessidade de nos “relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogêneo [sic], ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva [sic]”; as ilimitadas possibilidades que as novas tecnologias da informação nos proporcionam, permitindo “eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais”, além da facilidade de acesso a muitas informações, ao mesmo tempo em que se verifica dificuldade em discernir as fontes, processar e compreender; e o “ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas”, como o tráfico de seres humanos, a violência doméstica, a xenofobia e conflitos armados, “em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar”.

Assim sendo, trabalhar, problematizar e refletir sobre essas e tantas outras questões que constituem o cotidiano dos alunos na escola é de extrema importância para se promover a educação da/para a cidadania. Em estudo de Dieder (2022), a autora conclui que as

metodologias ativas e colaborativas são mais sensíveis, propícias e contribuem para o desenvolvimento e formação da cidadania, pensando em um sujeito crítico, reflexivo, criativo, com empatia, sensibilidade, autonomia, dentre outras características. O trabalho inter e multidisciplinar proposto por essa metodologia nos provocam a pensar “fora da caixa”, ultrapassar os limites de nossa disciplina enquanto componente curricular e abraçar propostas que abarquem questões maiores, através de atividades de resolução de conflitos, colocando o aluno como central no processo, permeado por muito diálogo entre todas as partes envolvidas. Esse método faz com que os alunos comecem a realizar conexões e ter entendimento do contexto macro no qual estão inseridos, podendo se conscientizar, refletir, criticar e pensar em soluções para intervir na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procurando esboçar a questão central que todas as sociedades modernas enfrentam, Norbert Lechner (1993) sugere que o nosso tempo “está marcado por uma grande tensão: o duplo processo de globalização e de fragmentação”. O processo de globalização econômica ocorre através da internacionalização do mercado. Contudo, para além disso, os padrões e expectativas de consumo também são globalizados, bem como o “quadro normativo da ação política: os direitos humanos, a igualdade de gênero, a defesa do meio ambiente, a luta contra a pobreza extrema e a democracia” (LECHNER, 1993, p. 241). Mas, por outro lado, observamos uma tendência à fragmentação, acentuando a segmentação econômica entre os países e, sobretudo, uma forte desintegração no interior de cada país, uma fragmentação social que “aumenta a distância social entre diferentes setores dentro de uma mesma cidade” (LECHNER, 1993, p. 241).

Essa fragmentação não somente aumenta o número de pobres, mas dificulta “mecanismos de mobilidade e ascensão social” (LECHNER, 1993, p. 242). E a desigualdade extrapola a economia, atingindo o campo de acesso a direitos, fundamentais para o “ser cidadão”, que pode e deve ser promovido também e especialmente através da educação, pois é por meio dela que podemos contribuir na formação de sujeitos protagonistas, conforme propõe Rifiotis (2006).

Assim, a existência de jovens fora da escola já denuncia uma sociedade desigual e excludente. Rifiotis (2006) sugere pensar em sujeitos de direitos, ou seja, “um sujeito social que se apropria e re-significa seus direitos de modos específicos e contingentes relativamente ao campo de possibilidades a partir das

quais ele organiza sua ação” (RIFIOTIS, 2006, p. 240) e pratica, então, o exercício da cidadania. Refletindo no âmbito escolar, é importante levar a discussão para um enfoque vivencial dos sujeitos sociais, através de uma contínua autor-reflexão de nosso contexto, dilemas e contradições. Sobretudo nesse momento onde as posições políticas estão polarizadas, necessita-se de muita reflexão. O assassinato da vereadora Marielle Franco, acontecido em março de 2018, e as distorções sobre o caso apontam a urgência das escolas refletirem e formarem na perspectiva dos direitos humanos.

Essa “repressão violenta da polícia aos mais fracos, aos estudantes, aos manifestantes e aos movimentos sociais” do atual governo se apresenta como uma “fórmula para solucionar os problemas políticos, econômicos e sociais da atual sociedade brasileira, tentando inculcar a ideia de que para se conseguir um futuro melhor, isto é, o progresso, precisamos da ordem” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.). Entretanto, vale lembrar que “em nome da ordem pessoas foram torturadas, assassinadas, fecharam sindicatos, reprimiram estudantes, impuseram a censura” durante o período da ditadura militar (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.). De acordo com as autoras

A democracia foi duramente usurpada com o recente golpe e como consequência podemos já vislumbrar uma forte repressão de um pseudo-governo que prioriza uma concepção de ordem que está sendo implementada na tentativa de restaurar a velha ordem, trazendo de volta o ufanismo da ditadura que denotaria a ideia de conservadorismo na ordem cultural e política e repressão, na ordem social (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.).

Diante desses fatos, urge, portanto, um espaço onde o sujeito de direitos possa colaborar na recuperação do protagonismo, na construção cotidiana de uma cultura dos direitos humanos, na sua modificação num valor ético que se desdobre em todos os âmbitos da vivência social (RIFIOTIS, 2006).

Entretanto, como conseguir isso se estamos, segundo Souza (2015), afetados pela desigualdade e pela ideologia do mérito que tende a naturalizar valores ligados a “grande ilusão”, de que com esforço todos nós vamos obter sucesso, culpando aquele que não “venceu”, porque não se “esforçou”? Nesse sentido, Souza (2015) contribui buscando superar conceitos naturalizados, fazendo uma leitura da realidade social e da relação estado-sociedade, onde o Estado se apresenta a favor do mercado, impactando negativamente na educação brasileira, pois está calcada nessa ideologia meritocrática e na desigualdade.

Diante disso, cabe destacar o que aponta Nóvoa (2013) sobre a formação da escola: em plano internacional a escola foi concebida pelo cristianismo e desenvolvida pelo capitalismo. Fato que deve ser refletido e ecoa também sobre a história da educação brasileira, como aponta Souza (2015), que o Estado está a favor do mercado, por vezes não se preocupando de fato com o papel social da escola. Nesse sentido, vale ressaltar também que a cidadania na história da educação nacional se desloca de acordo com os interesses políticos e momentos históricos, demarcando-se também como um campo de disputas (DUBET, 2011), que acaba por promover os conceitos já naturalizados de forma irrefletida. “E sob o capitalismo, a escola, sobretudo, o currículo escolar, representam um excelente meio para divulgar e inculcar valores desejáveis, contribuindo para abrandar as mentes” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.).

Outro ponto que Souza (2015, p. 20-21) traz e não pode ser ignorado é sobre o racismo “cultural” e “científico” que nossa sociedade “sofre”, uma vez que as sociedades do “Atlântico Norte” são consideradas “superiores”, pois seriam detentoras de certo “estoque cultural”. Essas diferenças são de “essência”, insinuando uma noção de “sociedade superior”, bem como a de “indivíduos superiores” dos que a compõem, no sentido moral do termo (SOUZA, 2015, p. 20-21). Esse “racismo cultural” foi fundamentado cientificamente por uma leitura um tanto equivocada das teses de Weber sobre a “Ética Protestante”. Assim, esse “racismo cultural” amplamente justificado por argumentos “científicos” acaba se tornando naturalizado e aceito, em todas as instâncias, inclusive no ambiente escolar e de formação dos alunos.

Esse “racismo cultural” desdobra-se, por exemplo na ideologia meritocrática. No entanto, essa perspectiva e discursividade meritocrática não consegue perceber que é impossível o exercício da meritocracia em uma sociedade tão profundamente marcada pela desigualdade, já que os sujeitos não partem de um mesmo lugar e não possuem as mesmas possibilidades e acessos. A família e a escola como instituições basilares da conformação do sujeito à sociedade são os pilares em que se erguem as possibilidades de sucesso ou não de cada sujeito. No sentido bourdiano, constitui-se, portanto, de práticas pré-reflexivas do sujeito e que não dependem dele. Cabe trazer aqui o exemplo de Dorival, ex-catador de lixo que concluiu o doutorado na UFSC: “Para Dorival, além da vontade e o incentivo da mãe, outros fatores ajudaram a chegar até aqui. O fator determinante, segundo ele, foram as oportunidades e incentivos do governo” (BAZZO, 2018, n. p.). Além disso, Dorival contribui

Meritocracia pra mim não funciona, porque é uma batalha, é uma disputa muito desleal. Você acha que eu, um menino que veio do lixão, vou estar em igualdade com outro menino que não precisava trabalhar, que só estudava, que podia fazer uma escola de idiomas? É desleal, a força de vontade não faz tudo. Pra mim foi uma soma de fatores, mas foi só com os programas sociais que eu consegui voltar a estudar, porque não precisava trabalhar no lixão o dia todo.

Assim, no ambiente escolar e, até antes disso, no seio familiar, os filhos são educados para serem disciplinados, pois senão não terão sucesso nem na escola nem no mercado capitalista competitivo mais tarde. E quem exige isso de nós é o “mercado capitalista competitivo, que impõe alto grau de disciplina e autocontrole para todo trabalho bem-sucedido” (SOUZA, 2015, p. 41). E é assim que, sem perceber, as

instituições nos moldam e comandam nossas escolhas aparentemente mais íntimas. Com isso em mente, podemos criticar o “culturalismo brasileiro”, ainda hoje dominante não só no senso comum das pessoas leigas em relação ao complexo funcionamento da sociedade, mas também em todas as universidades do país (SOUZA, 2015, p. 41).

Educar para a cidadania poderia promover uma ruptura com esse “culturalismo”. Aqui, cidadania tem um sentido de busca pela igualdade de condições. O desafio é grande, já que a maioria dos professores possui essa mesma concepção naturalizada, adquirida durante sua trajetória de vida e formação, culpabilizando, na maior parte do tempo, os alunos, vítimas dessa sociedade fragmentada e desigual como nos trouxe Lechner (1993).

É importante salientar que o problema não é apenas decorrente da dimensão econômica, mas sim da reprodução simbólica do capitalismo, que gera mecanismos classificatórios e, portanto, excludentes, em qualquer contexto capitalista; sendo esse um problema também das teorias globais (SOUZA, 2015). Além disso, Souza (2015) aponta para a violência simbólica ocasionada através da ideologia meritocrática tanto na relação entre países como na explicação das desigualdades sociais dentro de um país. Retomando que os países centrais são vistos como virtuosos e os periféricos como corruptos (SOUZA, 2015). Para o autor, esses são os pontos estruturais que revelam o fundamento da divisão de classes de qualquer sociedade capitalista. Portanto, é a formação escolar e a

herança familiar que garantem a reprodução da classe média, já que as classes sem acesso a isso se destinarão ao “trabalho manual” (SOUZA, 2015).

Essas desigualdades sociais são “naturalizadas” e legitimadas, tornando-se uma violência simbólica que possui como operador legitimador a “ideologia da meritocracia” (SOUZA, 2015). Desta forma, a meritocracia suscita a percepção de que a diferença entre sujeitos está no registro das diferenças dos talentos inatos, criando, portanto, a “ilusão de que não existe luta de classes” (SOUZA, 2015, p. 156). É o que se percebe nas escolas, quando professores julgam alunos por não quererem aprender ou por “escolherem seguir nesse caminho ruim, que escolhessem ser pobres, sem perspectivas” (visões naturalizadas), como se todos partissem dos mesmos lugares, tivessem as mesmas oportunidades e cargas históricas. Nesse sentido, a culpa é daquele que não “venceu”, porque não se “esforçou”, pois, como afirma Souza (2015), essa lógica da meritocracia permite que as classes economicamente mais privilegiadas continuem a explorar e a humilhar sem se sentirem culpadas. Entretanto, é importante ressaltar que os professores também são formados a partir desse entendimento meritocrático (típico da intelectualidade brasileira e do senso comum das elites amplamente midiaticizado) e, portanto, a maioria dos docentes acaba por naturalizar justamente essa lógica meritocrática em seus discursos e práticas.

Para Souza (2015), é necessário revelar essa lógica moral em que se ancoram as instituições e, por conseguinte, suas ações e suas políticas. Vivemos em uma sociedade em que a lógica moral está ligada a “quantidade”, no caso, o dinheiro que nos guia nesse mundo capitalista, em detrimento da “qualidade”, ou seja, dos valores que nos conduzem na vida cotidiana. Assim, os valores tendem a serem percebidos como exercendo um papel secundário ou, pior, nem serem percebidos. São esses valores que nos formam como cidadãos, que devem ser também trabalhados na escola, já que educar para cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Entretanto, o que se percebe é uma lógica alinhada aos interesses do mercado e incorporada pelos sujeitos “como disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo” (SOUZA, 2015, p. 185), pois, sem isso não há sucesso, ou seja, “para se conseguir um futuro melhor, isto é, o progresso, precisamos da ordem”, de sujeitos disciplinados e regrados (GOMIDE; JACOMELLI, 2017, n. p.), permitindo, portanto, a reprodução simbólica e cultu-

ral do capitalismo. O sucesso, por conseguinte, ficou ligado a quantidade de dinheiro, a uma posição social, etc.

Por outro lado, o que se percebe é que a sociedade, e todos nós de alguma forma despreza “quem não é ‘disciplinado’, autocontrolado, e que não incorporou na sua economia emocional aquelas qualidades emocionais e psíquicas que formam o ‘cidadão digno’ e o ‘trabalhador útil’”, pois isso já está naturalizado (SOUZA, 2015, p. 202). Nesse sentido, percebe-se o sujeito sendo composto pelos seguintes capitais: “o econômico, o cultural e o social. Os dois primeiros são nas sociedades modernas, os mais importantes” (SOUZA, 2015, p. 227). Desta forma, necessita-se de um grande esforço para superar esses conceitos naturalizados, legitimados e reproduzidos por nós.

Nesse sentido, a família tem papel fundamental na constituição do capital cultural, já que as famílias de classe média conseguem se reproduzir enquanto classe a partir do tempo que conseguem “comprar” para seus filhos estudarem e terem um conhecimento, e gostos, mais sofisticado. “No caso da ‘ralé’, a carência e o abandono são tamanhos que a questão principal é a da ausência – em maior ou menor medida – dos próprios pressupostos indispensáveis ao aprendizado do papel social de ‘produtor útil’ no contexto da economia competitiva” (SOUZA, 2015, p. 232). Realidade muito presente nas escolas de rede pública, onde muitos alunos largam os estudos para se tornarem um “produtor útil”, principalmente quando essa escola não consegue imprimir um sentido e significado na vida desses alunos.

Além disso, a “ralé” executa trabalhos que “poupam tempo” para as classes alta e média. Assim, liberando essas classes para terem tempo para investir no seu capital cultural e social, aumentando cada vez mais a desigualdade. “As classes populares não são apenas despossuídas dos capitais que pré-decidem a hierarquia social. Paira sobre elas também o fantasma de sua incapacidade de ‘ser gente’ e o estigma de ser ‘indigno’” (SOUZA, 2015, p. 235). Ocasionalmente em certo “medo” e receio de buscar outro lugar e espaço na sociedade, aceitando e sendo coagido a permanecer onde está. De acordo com Rifiotis (2006, p. 234) existe entre nós um “discurso domesticado para ver um sujeito-vítima, espectador da sua condição, deixando para segundo plano o sujeito-agente”, ou seja, um sujeito que crê e continua com a lógica naturalizada.

Para Souza (2015, p. 241), “a classe média é a classe da ‘meritocracia’ por excelência, retirando dessa falácia sua ‘dignidade’ específica”, pois “é necessário tornar invisíveis todos os privilégios de nascimento que possibilitam, por exem-

plo, sua transformação no ‘milagre do mérito individual’”. Nesse sentido, a classe média se apresenta como agente revolucionário, já que são os “cidadãos de bem” em busca de um “Brasil melhor”, enquanto que os demais são ocultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, refletindo acerca da proposta de Souza (2015) de desnaturalizar alguns conceitos clássicos e superar esses conceitos, que por fim se tornam naturalizados, trabalhar com a cidadania no âmbito escolar significa ultrapassar a concepção conceitual naturalizada de escola, onde os alunos são esperados dentro de determinados modelos (o da classe média), que sentam, ouvem e aprendem, e os professores são os detentores do conhecimento. Entretanto, para que isso ocorra o professor também precisa ultrapassar a concepção meritocrática naturalizada de escola. A visão tradicional ainda está presente nas escolas, seja através da perspectiva conteudista, preocupada apenas com a inserção dos conteúdos escolares, ou pelas teorias curriculares críticas, baseadas na estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades. Entretanto, esses modelos não cabem mais no cenário atual, repleto de complexidade, de alunos que não são apenas espectadores e aprendizes, também ensinam, necessitam interagir e buscam mais que conteúdos, mas principalmente o sentido e significado do que aprendem.

Esse é o grande desafio do professor, desnaturalizar essa ideia de escola e aluno ideal, onde os que não se “encaixam” nos padrões de “bons alunos” são “jogados aos cantos” e ignorados enquanto sujeitos que tem o direito de aprender como todos. É preciso pensar a escola muito além de um recinto de aprendizagem de conteúdos, mas sim um local que forma pessoas para a vida, cidadãos. É imprescindível problematizar a escola, sua função e ampliar o olhar que se tem para ela, buscando seu papel principalmente social, de formação do cidadão, que é amparado pela legislação e pelos documentos que regem a educação nacional, mas que por vezes não é possível identificar na prática escolar.

Nossa sugestão é que a incorporação de reflexão cidadã ocorre por meio da valorização de experiências do cotidiano dos alunos antes ignoradas ou subvalorizadas pelo processo educacional ou pela oportunidade oferecida aos mesmos para “refletir sobre transformar continuamente seus processos identificatórios de acordo com as demandas contextuais por justiça e igualdade/diferença” que construímos a cidadania almejada, tornando esses alunos sujei-

tos protagonistas, emponderando-os frente aos dilemas educacionais e sociais (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629). Nesse sentido, Maia e Pereira (2014, p. 623) contribuem que a cidadania não precisa ser vista somente como um “status que se conquista após a passagem por determinadas experiências”, mas sim como um “processo de legitimação de formas de ser e fazer”. Ou seja, um exercício realizado ao longo de sua trajetória de vida, por meio da autorreflexão permanente (MAIA; PEREIRA, 2014). Não no sentido de engessar ou ensinar determinados modelos, mas sim de provocar a reflexão e a consciência crítica dos alunos.

Realizar um trabalho integrado que leve a formação do cidadão em meio a tantas dificuldades pressupõe uma entrega do docente, um envolvimento com a sociedade e com os alunos na qual a escola está inserida, implicando em um trabalho que ultrapasse as paredes dessa escola e, principalmente, de sua disciplina. Formar um cidadão presume a constituição de um projeto que abarque a escola como um todo, um trabalho inter e multidisciplinar, envolvendo alunos, pais, comunidade e corpo docente. Entretanto, a prática é delicada, os professores trabalham geralmente em mais de uma escola, tornando um encontro entre equipe diretiva, coordenação e docentes uma tarefa quase impossível. Além de que muitos preferem continuar no seu “quadrado”, apenas repassando os conhecimentos específicos de suas disciplinas, sem se envolver ou sequer aproximar essa prática à realidade e experiências dos alunos, buscando desenvolver o pensamento crítico, ou seja, formando cidadãos (RIFIOTIS, 2006).

Sabemos das dificuldades encontradas no cenário atual da educação, de desvalorização do ensino, do sentido da escola, dos docentes, entre outros. A educação tem uma estrutura que, infelizmente, fará força para não mudar, para seguir as lógicas meritocráticas que promovem a desigualdade e confortam determinados sujeitos, baseadas no capitalismo. Apesar disso, os docentes, enquanto agentes precisam aos poucos promover ações e movimentos no sentido da mudança, de desnaturalizar conceitos clássicos como propõe Souza (2015). Nesse sentido, podemos perceber alguns caminhos concretos que fornecem evidências de que ações de desnaturalização já estão sendo feitas, tais como: formações na área de acessibilidade, inclusão, direitos humanos e cidadania, pesquisas como essa e tantas outras, programas e projetos de extensão promovidos por Universidades, oportunidades e incentivos do governo (como apontados por Dorival), etc. Portanto, percebemos que é possível mudar, como nos mostram essas ações concretas. O caminho não é fácil, mas não podemos

desistir das melhorias, passo a passo, pois as mudanças são geracionais e os efeitos são sentidos com o tempo (SOUZA, 2015).

REFERÊNCIAS

BAZZO, D. Ex-catador de lixo conclui doutorado em Florianópolis. **Hora de Santa Catarina**, Florianópolis, 14 maio 2018. Disponível em: <<http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2018/05/ex-catador-de-lixo-conclui-doutorado-em-florianopolis-10338449.html>>. Acesso em: maio 2018.

BETTO, F. Atrasos na educação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 jan. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/atrasos-na-educacao-brasileira-22347250>>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

CABRAL JÚNIOR, L. R. G. Função política da educação: a reforma do ensino médio como instrumento contra a cidadania. **Revista Direito e Liberdade**, v. 20, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2018.

CANÔNICO, M. A. Da Maré, vereadora fazia parte do 'bonde de intelectuais da favela'. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>>.

folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/feminista-negra-e-cria-da-mare-quem-foi-a-vereadora-marielle-franco.shtml>. Acesso em: mar. 2018.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIEDER, J. A. **Cidadania na escola**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

ENSINO MÉDIO, "Pobres não devem estudar Filosofia e Sociologia para não se prejudicarem em Matemática e outras disciplinas". **Dever de Classe**, [S.l.] 16 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.deverdeclasse.org/l/urgente-para-cortar-disciplinas-golpistas-dizem-que-filosofia-e-sociologia-prejudicam-aprendizagem-da-matematica-por-estudantes-mais-pobres-saiba-mais-e-compartilhem/>>. Acesso em: abr. 2018.

FEEVALE, U. **Pesquisa e extensão**: Programas e Projetos Sociais. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.feevale.br/pesquisa-e-extensao/programas-e-projetos-sociais>>. Acesso em: abr. 2018.

FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 135-154, out./dez. 2012.

FREITAS, E. A qualidade da educação brasileira. **Brasil Escola**, [S.l.]. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm>>. Acesso em: mar. 2018.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Educação para o progresso dentro da ordem: a formação da cidadania no Brasil autoritário. **Educere Et Educare**, vol. 13, n. p., Número Especial, Jul./Dez. 2017.

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018.

LECHNER, Norbert. Estado, mercado e desenvolvimento na América Latina. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 28-29, p. 237-248, 1993.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 185-202, 2010.

RIFIOTIS, T. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora Universitária, 2007, pp.231-244.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

TREVISAN, I. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências**: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2009.