

CIDADANIA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

MARCOS PRAIA SIMAS²

RESUMO

O objetivo primaz deste trabalho foi conhecer as percepções docentes sobre cidadania, através da observação de suas práticas didático-pedagógicas, analisando as contradições sócio-educacionais e os condicionantes ideológicos arraigados à práxis docente cotidiana. O presente trabalho justifica-se mediante o fator cumulativo, aonde a pesquisa aqui desenvolvida pode contribuir para o alargamento da compreensão teórica e acadêmica já existente na atualidade sobre a cidadania no contexto local-global. As atividades prático-teóricas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) constituíram-se no ponto de partida para enxergar o tema e a problemática desta pesquisa. A revisão da literatura consistiu de uma abordagem: histórica, axiológica, epistemológica, etimológica, teórica e metodológica que tinham relação com a temática; buscaram-se também informações nos sítios de universidades tais como a Universidade de Campinas e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da própria UEA, artigos e teses de dissertação de mestrado e doutorado. A documentação direta foi obtida através da pesquisa de campo, cujas técnicas empregadas foram à observação sistemática e a entrevista não-estruturada não-dirigida. Cujos instrumentos de coleta de dados foram um bloco de anotações pontuais e um gravador digital. O lócus da pesquisa foi uma escola estadual, localizada na zona norte da cidade de Manaus. Os sujeitos foram três educadores do 5º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Cidadania. Democracia. Participação. Práxis.

1. INTRODUÇÃO

A partir da disciplina de Estágio I, no quinto período do curso de Pedagogia, 2º semestre de 2007, a primeira impressão do espaço escolar foi de profundo desânimo e desencanto por parte dos docentes e dos discentes.

Logo de cara um professor disse que o mesmo havia contraído na escola uma doença pulmonar grave, em função de haver muito pombos fazendo ninho no forro do teto das salas de aula. Outro educador relatou-me que tinha sete anos de magistério, mas que infelizmente

¹ Elaborado com base no trabalho de conclusão de curso.

² Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

não gostaria de chegar aos dez anos, devido à situação lastimável em que desenvolvia suas atividades.

A ausência de uma proposta educativa *omnilateral*³ e o cenário dantesco descrito pelos professores fez surgir algumas inquietações, por exemplo, como a materialidade do trabalho pedagógico inconsistente acaba se constituindo num empecilho ao pleno desenvolvimento do trabalho docente e da própria cidadania.

O Homem na condição de cidadão supera uma de suas maiores contradições na pós-modernidade: o individualismo versus o niilismo das subjetividades; onde esse homem, tanto combina racionalidade quanto rompantes de loucura, isto é, o *homo sapiens-demens*⁴.

Segundo Minayo (2001) a realidade é o próprio dinamismo da vida social, portanto, mais prolixa que nossa possibilidade teórica de abarcá-la em sua totalidade e conjunto. Sendo necessário buscar nas ciências sociais ferramentas metodológicas que nos aproximassem da veracidade das percepções docentes sobre cidadania.

Por isso, ao considerar às particularidades desse objeto-fenômeno, em função das limitações desta pesquisa, sobretudo quanto a vastidão da temática e das limitações acadêmicas do pesquisador, levando-se em consideração a transitoriedade e dialeticidade da realidade histórico-social tateante, à provisoriedade, o dinamismo e a especificidade característica que envolve as questões sociais.

A fim de evitar reducionismos e escapismos teórico-conceituais, seguiram-se as indicações de Chauí (2002) sobre possíveis inadequações tecnológicas, materiais e/ou epistemológicas, que impossibilitassem a percepção do objeto-fenômeno pesquisado.

Ghedin & Franco (2008) dizem que os parâmetros norteadores da pesquisa social, são preponderantemente qualitativos. Sendo assim, para que os resultados obtidos não sucumbissem à quantificação do mundo, a tecnocracia, ao reducionismo, as contradições, a lógica transversa mecanicista cartesio-positivista e ao modelo idealístico-científico advindo desse pensamento. Buscando um conhecimento ético voltado à cidadania e a auto-reflexão dos educadores, rejeitando os determinismos e levando os entrevistados à compreensão da imprevisibilidade, interpenetração, reversibilidade, necessidade e criatividade de sua realidade contextual.

³ A omnilateralidade é uma perspectiva que busca compreender o Homem pelas múltiplas vertentes existenciais, potenciais e simbólicas, sejam elas: filosóficas, antropológicas, sociais, políticas, econômicas, psicológicas, éticas, estéticas, morais dentre tantas outras, inclusive, na sua relação com o meio físico-biológico.

⁴ Ver Morin (2004) que caracteriza o Homem pós-moderno como a imagem da pura contradição, por este cortejar a razão e ao mesmo tempo ter rompantes de insanidade, que é similar a descrição de Thomas Hobbes (1588-1679) do *homo homini lupus* (o homem que é o lobo do homem), que tanto explora quanto destrói seu semelhante.

E que segundo Kosík (2002) conduz a percepção da totalidade enquanto operação e instrumento da percepção da realidade a ser determinada. Como a abordagem dialética afasta os sujeitos da conscientização ingênua⁵, as percepções de cidadania alocadas ao cotidiano imediato dos educadores através da dialética, o que se contrapõe às manifestações fenomênico-ideológicas contraditórias a realidade existencial dos educadores entrevistados.

2. CIDADANIA, SOCIEDADE E DOCÊNCIA

Em primeira análise, observa-se o cidadão, objeto primordial da cidadania, cujos direitos civis, políticos e sociais estão circunstanciados pelas obrigações impostas “a todos” na sociedade. Quando se fala em igualdade para “todos”, a letra das leis, não menciona que alguns diante da legislação são mais iguais que outros, por razões que evocam o nascimento do direito público e privado, que Norberto Bobbio (2000) chama de a grande dicotomia.

A sublimação do absolutismo monárquico favoreceu a ascensão do totalitarismo burguês (visão de mundo), culminando na formação dos Estados nacionais, desde o feudal, passando pelo estamental burguês “[...] que reúne indivíduos possuidores de mesma posição social [...]” (BOBBIO, 2000, p.114), até as formas sistêmicas burocráticas atuais, que de forma representativa ou socialista, contrapõem-se as sociedades sem Estado.

O conceito de cidadania, enquanto construção ideológica passou a ter um significado imediato atrelado às concepções elitistas de Estado e Democracia, que por sua vez definiram o modelo de Cidadania centrado num tipo relativo de igualdade, circunscrito à esfera jurídica, porém, fora da esfera social e econômica.

O conceito de cidadania, porém, parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que se teria prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são seus direitos de brasileiros (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2006, p.63).

Consoante a teoria kelseniana, o Ordenamento Jurídico é o Estado, “O ordenamento jurídico pode ser criado (e continuamente modificado) ou a partir do alto ou a partir de baixo – do alto quando os destinatários das normas não participam da criação das mesmas, de baixo

⁵ Aquela que Paulo Freire (2000) chama de conscientização sem maiores reflexões sobre a realidade contextual, que neste caso, por falta de referenciais teórico-conceituais, o emissor do discurso apela ao que Chauí (2002) chama de senso comum, isto é, pelas explicações baseadas no conhecimento popular, mítico ou em aspectos credíveis emanados da moral social.

quando dela participam” (BOBBIO, 2000, p.106) e que “Numa sociedade de classes, a classe dominante apodera-se do aparelho de Estado para colocá-lo a seu serviço [...] o Estado é a classe dominante” (GUARESCHI, 2004, p.126).

De tal forma que o liberalismo definiu, preponderantemente, o ordenamento jurídico primaz, como a Constituição norte-americana (1787) ou magna carta da alta burguesia, que, aliás, salvaguarda mais a propriedade privada do que a liberdade. E a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), ambos os documentos, foram o substrato da “Constituição Revolucionária Francesa” (1791), doravante, estes documentos serviriam de base para inúmeros marcos legais utilizados atualmente.

Já que o direito à propriedade é a pedra angular do ordenamento jurídico liberal, pode-se inferir a seguinte questão: Quem afinal pode assumir-se na condição de *proprietário*? A resposta evidente é a burguesia e, dessa maneira, a noção de cidadania acaba restrita a alguns poucos proprietários, excluindo-se toda uma legião de despossuídos “[...] no pensamento burguês [existe] uma nítida separação entre proprietário e não-proprietário. Só os proprietários é que tem direito à plena liberdade e à plena cidadania” (BURDEAU apud BUFFA, ARROYO & NORSELA, 2000, p. 27). Diante disso o tipo de Cidadania que temos na atualidade é extremamente restritivo, pois, na medida em que nem todos são “proprietários”, ou seja, nem todos podem ser cidadãos, já que apenas alguns poucos proprietários exercem plenamente essa condição.

O Estado liberal, como uma das vertentes principais de poder político na atualidade, pelo ideário de John Locke (1632-1704), assentia que o caminho natural do homem e contrato social e a vida civil, cuja prerrogativa máxima de que “é a propriedade que faz o cidadão” (DIDEROT, 1713-1784 apud BUFFA, ARROYO & NORSELA, 2000, p. 26). De tal modo que “O objeto das leis é assegurar a liberdade e a propriedade [...] enfim, uma garantia de independência econômica, necessária à liberdade de espírito” (BURDEAU, 1979 apud BUFFA, ARROYO & NORSELA, 2000, p. 26).

Da mesma forma que á *exploração* do trabalho, possibilitou aos burgueses controlar institucionalmente efetivo da estrutura social. Pois, enquanto proprietários dos meios de produção, que também são os donos da mão-de-obra operária e “... sendo propriedade sua, pode ser vendido, ou melhor, trocado por um salário. O trabalho, assim vendido, se torna propriedade do comprador, que tem direito de se apropriar, de fato, desse trabalho” (ibidem, p. 17). O controle sobre a produção cria um sentimento evanescente, já que a exploração gera

alienação, sobretudo para o proletariado⁶, que além de tudo é vítima de preconceito pelas elites.

A submissão das massas, vista como mão-de-obra assalariada a serviço da aristocracia, tornou a cidadania apenas jurídica, nem econômica nem tampouco social. *Jusnaturalistas* como Rousseau (1712-1778), concebiam um Estado baseado no contrato social, embora Bobbio (2000) diferencie a sociedade civil, do ponto de vista aristotélico, da sociedade natural (família). Já que o Estado é uma construção artificial, como disse Hobbes *machina machinarum*, caracterizado por Heller (1816 apud BOBBIO, 2000, p.46) como: “sociedades arbitrariamente formadas e distintas de todas as outras por sua origem e por seu fim”. Cujas evidências máximas são a desproporção na distribuição das riquezas, a concentração de poder e de propriedades. O que não garante aos indivíduos uma compensação pelo fato de terem sacrificado a liberdade com que nasceram em nome do pacto social (KONDER, 2006).

Schwartzman (1988) ao citar Max Weber sobre o Patrimonialismo e Neopatrimonialismo, diz que a apropriação indevida dos bens públicos pelas elites dominantes, sem a qual de acordo com Bobbio (2000, p.123) “o *imperium* não pode subsistir sem uma forma qualquer de *dominium* [...] sucessão hereditária continue a valer não só para bens mas também para transmissão do poder político e das funções estatais”. A própria declaração universal dos direitos humanos (1948), que em 2008 completou 60 anos, foi um instrumento subordinado aos ditames do liberalismo e que nos últimos anos, resumiu-se a delimitação de direitos sociais desvinculados dos critérios de austeridade, dignidade respeito à condição humana, a autonomia e a cidadania.

O advento do Estado-mínimo, caracterizado por Bobbio (2000) como indiferente ou abstencionista, desmonta a farsa do Estado liberal neutro e “árbitro do bem comum”, justamente por colocar a cidadania como direito secundário e subordinado ao consumo desenfreado. Quer pelo fato da superpotência econômica e consumista, quer por acarretar insalubridade nas relações trabalhistas, subemprego da classe operária, engrossando as fileiras do batalhão de reserva das multinacionais e por sua vez resultando no famigerado desemprego estrutural e na exata proletarização dos trabalhadores (COUTROT, 2002).

Do fordismo/taylorismo ao toyotismo, a economia, sobretudo as técnicas de produção, determina grande parte dos fatores sociais agregados às condições da massa trabalhadora. O que tornou a base material do trabalhador inconsistente, gerando instabilidade e fragmentação social, serviços públicos de péssima qualidade e altamente precários, ofertados como se

⁶ A classe proletária (FERREIRA, 1999), que no império romano era uma cidade muito pobre, uma espécie de gueto pertencente à última categoria social, a plebe, cuja única utilidade para do império era a geração da prole, a força de trabalho braçal, abundante, mão-de-obra barata e por isso tolerável.

fossem donativos. Fomentando a perspectiva ideológica *paternalista*, tornando as massas receptoras das benesses oferecidas numa relação comercial, que caracterizam outra noção equivocada de Estado, o *clientelismo*, onde tanto o clientelismo quanto o paternalismo acabaram tendo um impacto na relação indivíduo e sociedade, relação que será mais bem delimitada a seguir.

3. CIDADANIA: DO INDIVÍDUO À SOCIEDADE

A superposição dos aspectos econômicos sobre as demais vertentes de entendimento do Homem, estando apenas ligados à produção, que segundo Althusser (1996), só é possível pelo viés da reprodução das condições materiais de produção. Por essa lógica o indivíduo não age como quer, simplesmente, leva em consideração, no momento de agir, o comportamento de outros e é isso que faz de sua ação, uma ação social. Do ponto de vista weberiano, pode-se aduzir que o indivíduo, no que tange as normas sociais consolidadas e institucionalizadas, recebe indiretamente a influência de seu grupo social mais imediato. Sendo assim, as normas sociais influenciam o indivíduo, na medida em que seu agir decorre do histórico desta ação, em função do tempo e das relações sociais.

No entanto, contrariando essa teorização e independentemente da objetivação que a realidade envolvente opera nas subjetividades, o cidadão, tem o poder de decisão e arbítrio. Pois ao contrário, não existiria a participação cidadã, que é um dos pressupostos basilares da cidadania e se constitui de uma ação dos indivíduos em comunidade, buscando servir as expectativas individual-coletivas e aos regulamentos sócio-institucionais vigentes, na medida em que alguns desses regulamentos estão em confronto direto com as demandas histórico-sociais que acabam por motivar os sujeitos contra a ordem estabelecida.

Quando o conflito torna-se inevitável os “interesses” contrários colidem com os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que nesse caso via coerção, poder e constrangimento (RODRIGUES, 2002) tentam impedir essa ação dos indivíduos. Minando a ação cidadã, impondo uma condição de tutela ou assistência à cidadania (DEMO, 1995), tornando os cidadãos subservientes ao aparelhamento estatal.

Afinal, como explica Kosík (2002), não é simplesmente a participação que conduzirá o indivíduo ao estado ou condição de cidadania, pois a participação sendo apenas uma ação pela ação, pragmática, isolada, fragmentária, baseada na divisão social do trabalho e distante do contexto histórico dos indivíduos, que assumem como naturais às contradições e não apelam a seu juízo e nem visam à destruição fenomenológica da *pseudoconcreticidade*. Com isso

subverte-se o mundo das aparências, tão característico das idéias fixas, imutáveis, reificadas “Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condição de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (p. 14-5) [*grifo nosso*] e dessa maneira, impede os sujeitos de se assumirem como possuidores da “*práxis social da humanidade*”.

Ao contrário do conceito de *práxis* proposta por Kosík (2002), a *práxis* utilitária imediata decorre do advento das instituições e dos inúmeros conflitos sociais, onde acabou prevalecendo os interesses de minorias detentoras dos meios de produção “[...] se não for adotada a estratégia de socializar o produto do trabalho social, a alternativa é a exclusão da maioria e a manutenção do privilégio de poucos pela violência” (SCHAFF, 1990 *apud* FRIGOTTO, 2003, p.184).

Quando a cidadania está reduzida, às instituições socializantes incorporam significações e representações aos cidadãos segundo valores da classe dominante, sobretudo nos dispositivos do ordenamento jurídico, que não só sacramentam os valores burgueses como também os legitimam “[...] ‘os efeitos sociais reais (o impacto) de uma lei ou de um serviço institucional não são determinados pela letra das leis e dos estatutos, mas, em vez disso, são produzidos como consequência de disputa e conflito sociais [...]’” (OFFE, 1984 *apud* BALL, 1998, p.133). Pedro Demo (1995), assim como Offe e Gramsci dizem que a determinação-legitimação jurídica impõe uma realidade humana atemorizante em relação ao indivíduo, já que este se encontra em estado de menoridade, subestimado, subordinado, submisso, em detrimento ao conjunto das relações sociais, ao todo social objetivo.

Para entender e compreender a realidade humana em sua complexidade é fundamental que o indivíduo perceba corretamente como acontecem às transformações sociais, sempre em processo, possibilitando ao indivíduo emancipar-se, enquanto cidadão, a nível local e global. O que somente acontecerá se conseguirmos perceber o impacto que certas instituições sociais, como a família, influenciam o agir do futuro cidadão.

3.1 Cidadania e família

Marx & Engels (2006, p. 59) dizem que: “A escravidão na família, embora ainda rudimentar e latente, é a primeira propriedade, que aqui, aliás, corresponde exatamente a definição que deram os economistas modernos, pela qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outrem”; e já que, etimologicamente, o vocábulo família provém do latim

famulus, que significa "criado" ou "servidor", o que exprime a sujeição dos empregados para com o senhor a quem servem, posteriormente, assumindo a acepção de parentesco e consangüinidade. A instauração de o pátrio poder hierarquizou e submeteu todos os integrantes da família a um chefe maior, o pai. Dizem os autores, que a família transforma a relação do indivíduo com o todo social, numa condição de subalternidade, corrompida pela difusão e incorporação de valores capitalistas, onde a criança começa a pensar com a cabeça da "classe dominante". A família é o ponto de partida para a idealização das noções de propriedade ou *Stammeigentum*, caracterizado por um estágio rudimentar de produção e divisão social do trabalho.

Como família opera no âmbito estatal, é um instituto de direito privado, ao mesmo tempo em que é uma sociedade de desiguais, regida pela justiça distributiva, aquela na qual se inspira a autoridade pública na distribuição de honras ou de obrigações, onde cada um recebe o que lhe cabe, segundo critérios que variam de acordo com a diversidade das situações objetivas ou pontos de vistas, de mérito ou necessidades. Contrariamente a justiça comutativa que diz respeito às trocas justas, por exemplo, a justa recompensa pelo trabalho executado conforme a quantidade e qualidade de execução do mesmo (BOBBIO, 2000).

O político romano Cícero (106-43 a.C.), dizia que é a família o princípio e origem da cidade, a semente do Estado. Quando Sólon (640-560 a.C.), reformou a ordem político-social na *polis*, uma de suas primeiras medidas foi intervir na família. A época, os poderosos clãs eupátridas (nobreza), grandes proprietários dos territórios agrícolas, sendo assim, tinham importante função econômica. O patrono eupátrida tinha poder absoluto, tendo grande influência sobre seus descendentes, afiliados e asseclas e, dessa forma, controlavam a sociedade grega através do *patrimonialismo*, apoderando-se dos altos cargos da magistratura. Sólon entendia que o indivíduo devia estar submetido ao Estado, para que se tivesse o controle social efetivo, mas com a concorrência conflituosa entre o poder estatal e o poder das famílias eupátridas, isso era inviável. Quando se relaciona a sucessão patrilínea às disputas por propriedade, entende-se caráter fundamental das medidas tomadas por Sólon e que por sua vez iniciaram o processo histórico-social de fragmentação familiar. O que não está tão distante assim de como as manifestações comunitárias acabaram, numa perspectiva fugaz, distanciando-se da família e do próprio cidadão em construção no seio familiar fragmentário.

3.2 Cidadania comunitária

O lócus da família é a comunidade, que etimologicamente significa o que é comum a

todos, onde os bens materiais (objeto ou fenômeno) pertencem a todos do grupo. Também é o lugar⁷ físico-social, onde agrupamentos humanos em plena concordância possuem características mútuas, como o local de nascimento, ideais, crenças, biótipos filogenéticos, traços étnico-culturais, valores socioeconômicos e padrões lingüísticos equivalentes, proporcionando-lhes um sentimento comunal de identidade.

Segundo Marx & Angels (2006) a comunidade também é a segunda forma de propriedade comunal e estatal desde os tempos imemoriais, cujo resquício é a escravidão. Muito embora, a concepção de cidadania e comunidade se oponha à instituição do Direito, pois o Direito prega a submissão irrestrita ao ordenamento jurídico e este por sua vez ao Estado, que governa o todo social indiferente às vontades individuais, cuja objetivação de poder coercitivo/punitivo é instaurada pelo pacto social, mas que tem origem numa objetivação dos interesses da classe dominante. O ideário liberal de comunidade também está associado à propriedade privada.

Conforme John Milton (2002) a perda do paraíso pelo Homem terreno pode ser comparado à alienação oriunda da divisão social do trabalho, é o relato fiel da decadência do ser humano, expulso do paraíso, cujo sentimento de culpa o corrói por completo, já que perdeu algo tão benéfico e maravilhoso, ou seja, a vida comunitária idílica e harmoniosa, que em muito se assemelha ao conceito idealizado de comunidade que se escolheu para nortear as possíveis soluções para as questões relativas à cidadania, que no transcurso da evolução social foram submetidas a critérios puramente técnicos e economicistas, colocando a comunidade como algo possuidor de uma transitoriedade quase que espiritual.

BOUMAN (2003) fala de uma trajetória inversa do homem na pós-modernidade de ter a dura escolha de optar entre o retorno do estado comunitário e a abrir mão de sua liberdade. Ao abandonar o paraíso, o homem ganhou relativa autonomia e liberdade, independência, tornando-se emancipado, senhor dos seus próprios atos, no entanto teve de encarar o sofrimento, a dor e as conseqüências de seus atos.

Assim como tântalo, personagem mitológico grego que buscava algo inatingível, que de forma análoga exemplifica a eterna busca das pessoas na nova modernidade desses aspectos comunitários caracterizados até aqui e que se perfazem na própria busca pela cidadania. A agonia de tântalo é agonia das pessoas que procuram freneticamente a cidadania efetiva, porém, não podendo experiênciá-la pelos sentidos, resta apenas vislumbrá-la na

⁷ Tomou-se a seguinte acepção para nortear este trabalho: lugar é o espaço-físico caracterizado pelo significado étnico, sociocultural e político atribuído a esse espaço. Tornando-se não apenas uma referência generalizada de determinada área geográfica, mas um marco delimitado e dotado de significação para o grupo/população que o caracterizou.

mente, idealizá-la de forma extremamente abstrata, distante demais para que se tenha esperança de materializá-la no curtíssimo tempo vital de cada ser humano.

3.3 O educador e a formação cidadã

Segundo dados de 2009⁸ do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), o Brasil está na pior classificação dentre os países ditos “emergentes” nos índices da qualidade de vida, de justiça social e distribuição de renda. Sendo que nos aspectos de qualidade de vida, um dos quesitos que mais pesou, foi à educação. A intensificação das disparidades sociais amplia a exclusão social e econômica dos trabalhadores, gerando bolsões de miséria.

Quanto às políticas educacionais, Castro (2007) diz que existem algumas distorções com relação ao gasto per capita com cada aluno nas diferentes faixas etárias, demonstrando uma desproporção em cada nível de ensino/série. Observa-se ainda a disparidade enquanto que de 1ª a 4ª série se gasta R\$832,00 por aluno/mês, no ensino superior se gasta quase 12 vezes mais, R\$10.306,00.

Ainda sobre este assunto, a pesquisa do IBGE (2003) demonstra que as disparidades educacionais na região norte são mais gritantes, vejam o caso da distribuição da verba educacional no Estado do Amazonas onde se gastava aproximadamente 41,21% do total de seu orçamento somente com a Administração Geral do Sistema, cerca de R\$236.152.405,92. Tocantins, Amapá, Pará, Roraima e Acre totalizaram R\$225.267.011,27, ou seja, o Amazonas gastou muito mais que esses cinco outros Estados da Região Norte com seus aparatos burocráticos.

Quanto à formação e capacitação dos recursos humanos, quem mais investiu nesse quesito na região norte, foi o Estado de Roraima (IBGE, 2003), que destinou mais de R\$50 milhões para adequar a formação inicial, continuada e a profissionalização do quadro docente. A cifra representa quase 10 vezes a soma de investimentos dos demais Estados: AC, AP, AM, RO, TO e PA; no mesmo período, que investiram conjuntamente apenas R\$6,423 milhões reais no total.

Dados extra-oficiais, fornecidos pela pesquisa da revista Escola (2007), dizem que o Estado do Amazonas apesar de ter menos escolas, alunos e professores que o Estado do Pará, por exemplo, tem um custo operacional, confrontando-se os dados da pesquisa IBGE (2003), muito superior em termos absoluto e proporcional que o vizinho, o mesmo acontece em

⁸ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Relatório de Desenvolvimento Humano 2009. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh/destaques/index.php?lay=inst&id=dtq#d2009>> Acesso em: 4mar2009.

relação ao Tocantins e ao Acre. O estado do Acre com uma verba de menos da metade da amazense possui quase o dobro de escolas. E o Pará possui mais do que o dobro de escolas, professores e alunos, segundo dados levantados pela mesma pesquisa.

Tais pesquisas confirmam as asseverações de Mészáros “[...] a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e elaboração dos métodos para um controle político” (1981 apud FREITAS, 2001, p.95), de acordo com os aspectos funcionais, podemos definir então qual é o papel do educador nos processos sócio-educativos no âmbito da escola, como coordenador numa etapa intermediária entre a escola e o mercado de trabalho. O professor é a figura central na organização e definição do trabalho pedagógico para dar suporte aos projetos de controle e dominação ideológica das massas. Onde a organização dos processos didáticos presentes no trabalho pedagógico na nova modernidade induz à alienação e as definições metodológicas à neutralidade política. Aonde a objetivação institucional conduz a paralisia do indivíduo, simplesmente, pela ausência de percepção dialética da realidade material da educação.

Os professores enquanto intelectual difusor das estratégias didático-metodológicas tradicionalistas e reprodutivistas, não fazem, portanto uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas na escola e do impacto disto na sua práxis cidadã. Nessa situação, a educação é entendida apenas como um treinamento mecânico, distante de uma perspectiva *omnilateral*, que pudesse tornar o indivíduo mais consciente sobre a importância da educação na sua vida.

A organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar na atualidade estão a serviço desse processo de “qualificações” e “planejamento estratégico de elaboração metodológica” como partes das estratégias de poder (FREITAS, 2001). Evidências dessa contradição são os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ensino fundamental (1997a), que dizem que a ação docente deve estar a serviço da cidadania e a compreensão de participação como exaltação do exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais. Visando à solidariedade, o respeito à pluralidade cultural e étnica, à percepção do mundo, à cooperação e o repúdio às manifestações de injustiças. Colocando o senso crítico como elo construtor das conjunturas sociais específicas e da matriz curricular, sistematizada pelas equipes técnicas e docentes, estimulando a constante análise e reformulação das práticas docentes.

O mesmo se pode falar das temáticas transversais no que se refere à importância das questões sociais quanto à organização do trabalho pedagógico, no que diz respeito à concretização do eixo temático “Trabalho, Consumo e Cidadania” (BRASIL, 1997b), que

contribui para a qualidade de vida. O PCN diz que a formação inicial e continuada do educador deve colocá-lo politicamente como cidadão e assim as questões sociais devem ser tratadas impreterivelmente nas suas práticas, em face da sua profissionalização no processo de construção da cidadania, evitando uma conotação de neutralidade nos processos de produção e distribuição do conhecimento, bem como de reprodução das relações de trabalho alienado, possibilitando a reconstrução da atividade docente, em face da autonomia em relação à instituição escolar e ao Estado.

Segundo Sampaio, Santos & Mesquida (2002), ao citarem Varrón: “*Educit obstetrix, educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister* (A parteira traz à luz, a ama de leite alimenta, o pedagogo instrui, o mestre ensina)”; indicam que o processo educativo, em dado momento ancestral, possuía uma conotação de “alimentação”, ou seja, deve-se nutrir intelectualmente a alma do educando, não somente uma etapa em particular da sua existência. A noção alimentar de educação foi substituída por um tipo de treinamento ou capacitação instrumental, pois de outra forma, teria uma conotação de necessidade, de urgência, de algo inevitável, de extrema prioridade, como são as funções vitais do corpo, que não são postergadas para segundo plano. O processo de docência, atualmente, significa fornecer apenas os instrumentos básicos para que tanto o aluno quanto o professor possuam um entendimento parcial e imediatista de seu contexto. O conhecimento produzido é tratado como algo artificial e sem importância maior na vida de ambos, enquanto indivíduos. Devem-se para isso, ousar no sentido de romper com os paradigmas didáticos atuais, para se aproximar da veracidade da problemática social, uma reconstrução didática sem, entretanto, destruir a infra-estrutura escolar para isso.

O rompimento didático consubstancia o que DUBET (2008), aduz sobre o papel reprodutivo do educador, no processo de sistematização do saber disposto irrefletidamente. O professor como uma figura odienta, pois ora patrocina ora dissemina as desigualdades sociais no campo escolar. Seja por comprometer o processo de formação cidadã, seja por manter os expropriados passivamente solidários com sua exploração, sem instrumentos para análise crítica de sua realidade. A docência instrumental estimula apenas à competição escolar, a injustiça, a frustração, o conflito de classes e as disposições intelectuais da sociedade em acreditar nos chamados dons naturais, ao preconceito e ao descaso. Deixando os sujeitos mais suscetíveis, ao domínio e a exploração.

A dita “instrução das camadas inferiores” transforma a escola no espaço da conservação status quo dominante, da exclusão, do “dom social”, das desigualdades e contradições do modelo de produção hegemônico, que visam pura e simplesmente à

domesticação do proletariado. O valor educativo rudimentar e instrumental, fragmenta, desequilibra, aliena e transforma a docência num processo reducionista. Ball (1998, p.116-117), afirma que os conhecimentos utilizados pela escola desmembrados de qualquer reflexão complexa “... cultural, ética e política”, acabam por se transformar numa questão simplesmente de técnica.

Onde as técnicas transmitidas pela docência instrumental condicionam o educando a desempenhar funções específicas, de acordo com as exigências das tecnologias utilizadas em determinado momento histórico “O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica” (SILVA, 1998, p.116-7). O que pode explicar, por que, atualmente, está acontecendo um movimento de informatização das escolas, precisamente por conta do avanço da informática em praticamente todas as etapas da produção: “As políticas precisam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e de interdependências” que tem como resultando uma “[...] ‘mistura de lógicas globais, distantes e locais’” (AMIN, 1997 apud BALL, 1998, p.132); essa mistura de lógicas globais e locais que alude as batalha no campo social estratégico da escola.

Como campo preferencial das disputas sociais para na definição das desigualdades de oportunidades na escola, favorecendo os alunos das categorias mais privilegiadas por eles possuírem “maior rendimento escolar”, ajudando-os a prolongar seus estudos, obtendo maior prestígio e maior rentabilidade em relação aos menos favorecidos “[...] a escola só triunfa em relação àqueles que beneficiaram para lá do recinto escolar e bem antes de lá entrarem, no seio familiar, dos hábitos de família, de um certo estilo de vida” (BOURDIEU-PASSERON apud SNYDERS, 1976, p.23).

Num ambiente desigual, não existe qualquer mobilidade social e há prevalência da conservação social (BOURDIEU, 1998). O tratamento desigual dos alunos pelos educadores, através da reprodução do discurso hegemônico (*doxa*), que apresente forte influência ideológica nas instituições socializadoras, em função de alguns poucos alunos pertencerem a famílias mais abastadas (maior *etos*), o que facilita maior obtenção do capital cultural pelo *habitus* incorporados de classe.

O desempenho escolar caracterizado apenas como dom social, patrocina desigualdades socioeconômicas, onde os aspectos globais superam e aniquilam os locais: “Aquilo que passa por ‘realidade’ – a ‘realidade’ da globalização do mercado da competição – não passa de uma forma específica particular de construí-la” (SILVA, 1998, p.115); a perda dos referenciais comunitários dos educadores leva-os a não percepção da riqueza e diversidade cultural, o que contraria os objetivos da formação cidadã, em nome da “excelência escolar”.

Epistemologicamente, ensinar mediante a pedagogia reprodutivista e elitista engessa e limita à percepção crítica dos professores, quanto à apreensão do conhecimento. De tal modo, que a ação educacional, torna-se mero instrumento de domínio já que a existência da escola e seu ideal democrático é o oposto “[...] da sua existência reprodutora [...] dominada pela sua função social de divisão” (BAUDELOT-ESTABLET *apud* SNYDERS, 1976, p.79).

A arbitragem escolar “meritocrática”, falsamente neutra (DUBET, 2008), patrocina as desigualdades socioculturais e a suposta igualdade de oportunidades “A escola persuade da legitimidade da sua exclusão as classes que exclui, impedindo-as de perceber e contestar os princípios em nome dos quais ela as exclui [...]” (BOURDIEU-PASSERON *apud* SNYDERS, 1976, p.80).

A igualdade de condições/oportunidades empregada na escola, na medida do que se convencionou chamar de “bom senso pedagógico”, na verdade, cria demandas segregativas nas instituições sociais, que por sua vez, mantém as desigualdades educacionais tornando a eficiência coletiva caracterizada pela “cruza do mérito” e pelo handicap (DUBET, 2008).

Isto é um disparate na medida de que a escola é quem classifica, orienta e hierarquiza os alunos de forma desigual em função de suas performances (competição) e da meritocracia – que se constitui numa farsa – um tipo de ficção credível, gerando fatores subjetivos extremamente desumanos, o aluno trabalha e fracassa, não encontra explicação crível o seu fracasso fora de si mesmo, já que fora tratado de forma “igual” pela escola.

Os fatores mais comuns decorrentes destas demandas segregativas e da competição desigual são: ausência de auto-estima, desânimo, depressão, perda da esperanças por que neles (os alunos) foi depositada pelos seus professores, pela família e por si mesmos a responsabilidade de auto-superação. O ressentimento ocasiona agressões contra a escola, ao professor por este ser o agente da seleção social, julgando através da escola/conteúdos dando suporte a seleção e também aos “bons alunos”.

Paulo Freire (2004) rejeita veementemente tanto os dons naturais quanto à falsa neutralidade, que ele chama de “elogio da resignação” ou o total falta de compromisso com a realidade do mundo, criando seres acrílicos, que apenas estão no mundo, ilusoriamente neutros, adaptados, acomodados e inseridos num sistema que aliena e separa, e que os impede de tomada de decisão e intervenção na realidade.

A “consciência do mundo” é a mesma “consciência de si” que viabiliza a mudança do mundo tornando o sonho possível na sua utopia. A subjetividade possui relação dialética com a objetividade, onde uma depende da outra e não há minimização ou hierarquia entre uma e outra. O pacto social deve manter a coesão da estrutura social, não sufocar pela opressão das

leis o indivíduo. Ser progressivo é estar em face da vida contra a morte, a equidade e não a injustiça, o direito e não o arbítrio, convivendo com o diferente não o aniquilando (FREIRE, 2000).

Como ser “ontologicamente mais” (FREIRE, 2004) se as estruturas educativas apenas adaptam os sujeitos aos padrões já determinados? A nossa adaptação é apenas um momento no que Freire chama de intervenção no mundo. Cujo condicionamento se diferencia preponderantemente da determinação pelo fato de se escolher baseado na capacidade de comparação responsável e eticamente assumida. O autor renega a “desproblematização do futuro” já que este comportamento condiciona os sujeitos à inexorabilidade e ao imobilismo. Heráclito e Ortega Y Gasset teorizaram sobre o *continuum* desenvolvimento do ser humano, ao passo que Freire (2000) dá importância primordial ao entendimento da condição de inacabamento, já que a inconclusão faz parte da experiência vital, sendo um *momentum* de tomada de decisão, de consciência da necessidade de intervenção, não é só mexer no suporte desse mundo, adaptando-se ou acomodando-se a ele, mas transformá-lo politicamente e organizadamente.

A pobreza política (DEMO, 2001) torna inexorável a participação dos sujeitos, quando muito é apenas uma ação ativístico-apriorista, disposta como mero instrumento pragmático sem uma reflexão mais detida, que possibilite ir além da presunção ou da ação desorganizada. Já que a organização em todos os níveis, sobretudo a política, é uma necessidade que deve ser buscada a fim de que os agentes se constituam de legitimidade em suas ações. Faz-se necessário uma ação coletiva, não apenas de alguns grupos ou indivíduos “A organização política é, na verdade, o primeiro canal de participação, seja ao nível da aglutinação de interesses (grupos de interesses), seja ao nível da composição localizada (comunidades)” (p. 25).

Assim é necessária a participação efetiva dos componentes sociais, de modo a que todas as ações individuais se constituam em realizações coletivas, no entanto com a sociedade de classes e já que “[...] a mudança social faz parte intrínseca da formação social. Cessaria quando não tivéssemos desigualdade. No entanto, mesmo suprimida as classes sociais, não se extingue a desigualdade, porque as classes são apenas a forma capitalista de sua manifestação” (idem, p.15).

Tal relação de contrários gera desequilíbrios nos mecanismos avaliativos, cuja tarefa esmagadora objetiva unicamente a seleção, não anulando os efeitos das desigualdades sociais sobre as escolares, reduzindo drasticamente as chances de ascensão social dos menos favorecidos. A relação social sendo uma produção desigual e injusta, ao passo que aproxima

acaba afastando também “... porque toda relação social é relação de poder, dentro de uma trama desigual de cada sociedade” (DEMO, 2004, p.21).

O poder ideológico tenta culpabilizar o indivíduo, o que Werner (2000) chama de medicalização do fracasso escolar. Culpando o indivíduo pelo seu fracasso perante a estrutura social, é um condicionamento dominante sobre os dominados. “O que deveria ser objeto de reflexão e mudança – processo pedagógico – fica mascarado, escamoteado pelo diagnóstico e tratar singularizados, uma vez que o problema, o ‘mal’ está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima” (MOYSÉS apud WERNER, 2000, p.52).

Trata-se não somente de dispor de uma maneira racional e supostamente eficaz de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais os censores educacionais “mediram suas competências”, utilizando-se de critérios excludentes e antidemocráticos avaliados como sendo úteis à coletividade, mas que na verdade é uma maneira de tornar legítima o “mérito” e a “igualdade de oportunidades” nas escolas, onde a competição acirrada em si mesma é injusta.

Enfim, a “igualdade das oportunidades” não é justa ou útil: “Assim, a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção [...] aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, têm alguns poucos direitos” (BUFFA; ARROYO & NORSELA, 2000, p. 28); em que a relação escola, trabalho e alienação serão pormenorizados mais adiante.

3.4 Cidadania: trabalho e alienação

Segundo Konder (2006) Giordano Bruno (1548-1600) colocava a condição de *homo faber*, como o processo básico de modificação do mundo através da ação humana. Da mesma forma, Hegel percebeu através da revolução industrial inglesa, que no trabalho intelectual o homem se produzia e desenvolvia-se num movimento dialético na relação sujeito-objeto.

Karl Marx e Fredrich Engels (2006) foram mais além dispendo não só o trabalho intelectual, como também o material, na medida em que da exploração do trabalho material decorre a alienação pela divisão social do trabalho, criando a sociedade de classes antagônicas, cuja exploração do homem pelo homem acontece pela apropriação da propriedade privada, enquanto violência dominadora. Cujas estratificação das esferas distintas de mão-de-obra gera a competição e separação de prestígio dentro da estrutura de funções laborativas, onde a usurpação do trabalho coordena a alienação na perspectiva totalizante do poder hegemônico, que cria condições para se perpetuar.

Cortella (2008) diz que a noção romana sobre trabalho, era caracterizada como martírio pelo *tripalium*, instrumento de tortura, que toma acepção de tormento, agonia e sofrimento.

Tal noção de *tripalium* é retratada na obra *Germinal* de Émile Zolá (2006), que fala sobre as condições de trabalho degradantes no início do século XIX, onde os trabalhadores não possuíam quaisquer tipos de proteção social e profissional, desenvolviam suas atividades em completo estado de insalubridade. O que gerou conflitos entre os operários e os patrões, devido à fase de exploração (mais valia) pelo Capitalismo Industrial frente às primeiras manifestações sindicais, anárquicas e socialistas.

Precisamente o processo que Frigotto & Ciavatta (2006) afirmam existir desde o modo de produção feudal até o capitalista, no que diz respeito à escravidão pelo trabalho, entendido como castigo, fardo ou provação (*tripalium*). Falseando as formas de execução do trabalho e destituindo-os das noções de produtividade relativa (assalariados), logrando as conquistas mais importantes pela regulamentação da legislação trabalhista provinda do capital, que reduziu a exploração (jornada de trabalho) pela *vulgata* dos mecanismos de produtividade e competências. Incorporando a classe trabalhadora, via senso comum, a noção de improdutividade e ociosidade, pelo fato de estes não fazerem coisa alguma – não por escolha própria. Por esta lógica, o sucesso do trabalhador depende apenas do seu próprio esforço, condicionando o trabalho produtivo à existência do Capital. O que aconteceu no processo de colonização brasileira onde as classes dirigentes infligiam aos trabalhadores uma condição de servidão.

A relação entre as concepções de trabalho material e intelectual é a principal destituição ideológica no sentido e na valorização que os discursos atribuem a estas funções colocadas como antagônicas e subalternizadas. No embate entre os modos de produção e as relações sociais nos planos simbólicos e ideológicos do ideário pedagógico, constituem a construção da idéia do cidadão mínimo como as concepções equivocadas de capital humano e de Estado mínimo.

Nas sociedades primitivas, o trabalho era executado mediante a imposição do mais forte sobre o mais fraco, em decorrência da solidariedade mecânica, a violação da moral social incorria em pena capital para aqueles que desobedeciam as normas. Nas sociedades industrializadas, é permitida uma particularização relativa da moral social sem que haja uma repressão capital objetiva, porém, perdura o caráter coercitivo com relação aos infratores, um tipo de violência simbólica “[...] há, portanto, um enfraquecimento relativo da *consciência coletiva* nas sociedades complexas, há um enfraquecimento das *reações da coletividade*

contra a quebra das *regras estabelecidas* e há margem maior para *interpretações pessoal ou grupal* dessas regras” (RODRIGUES, 2002, p.30) [*grifo nosso*].

Nas sociedades complexas, o trabalho é altamente especializado, ocupando grande parte do tempo vital dos trabalhadores e devido ao grau de subordinação da classe operária, o trabalho acaba não só sucedendo a família nas funções econômicas como também morais. Mesmo as formas mais rudimentares de trabalho geram uma rotina cega à hierarquia, que inicia um processo de especialização esquizofrênica das funções laborais, separando as diversas habilidades por áreas especializadas, onde cada um tem uma atribuição específica dentro do processo produtivo fragmentário, que também teve reflexos na apropriação do conhecimento e nas ciências.

O mito do especialista foi engendrado para criar falsas expectativas e desviar as atenções sobre o que realmente deve ser combatido, que é fragmentação da produção, das ciências e da vida. A especialização fruto da lógica capitalista que congrega esforços para se obter um melhor resultado com um custo significativamente enxuto, a velha tática militar “dividir para conquistar”, separando as etapas da produção, a teoria da prática, a razão da emoção e o objetivo do objeto. Com isto tem-se o controle do processo, a mistificação faz parte da estratégia para se obter o controle completo do processo.

Nas linhas de produção o homem perde seu significado, do alto, ao se observar às linhas de produção, o que se vê não são mais seres humanos, mas, verdadeiros apêndices⁹, partes integrantes do gigantesco organismo mecanizado "Ao atingir um certo grau de desenvolvimento, a base técnica estreita da manufatura (o ofício manual) entra em conflito com as necessidades de produção que ela mesma havia criado” (MARX, 1977 apud BUFFA,

⁹ O trabalho alienado resultante da exploração do sistema capitalista remete-se ao seguinte caso ocorrido em 2006, quando o narrador desta monografia trabalhou numa fábrica do Distrito Industrial de Manaus: Os colegas na unidade fabril, não tratavam de outro assunto, a não ser os que diziam respeito ao ofício. Mesmo nas horas vagas, o assunto era o mesmo, se a produção foi atingida, qual foi o índice produtivo, se igual, inferior ou superior ao do dia anterior. Não se questionavam de que aqueles índices de produção, na verdade, eram estratégias dos empregadores para aliená-los, ao fato que, quanto mais produtivos se tornavam, não recebiam um centavo a mais por isto, através das diferenças entre o trabalho-ação e o trabalho-resultado. É o que Marx chama de mais-valia relativa (ver FRIGOTTO & CIAVATTA, 2006), ou seja, não podendo reduzir os salários dos operários, mais do que já estavam reduzidos, nem podendo aumentar a carga horária de trabalho por força das convenções trabalhistas que impunham limites. Os controladores do modo de produção faziam uso da aceleração da produção, racionalizando mais e mais, para aumentar seus lucros indiretamente, sem que os operários percebessem este fato, por força da estimulação constante da competição a todo custo, levando os operários à exaustão física e cognitiva, não permitindo que estes tivessem subsídios para contestar os patrões. Em uma entrevista a um canal de negócios, o presidente para América latina desta empresa multinacional citada como empregadora do narrador, vangloriava-se de que a empresa dirigida por ele havia aumentado seus índices de produção em quatro ou cinco vezes desde os dois anos anteriores, os acionistas desta organização estavam extasiados, extremamente impressionados e se perguntavam como uma de suas plantas industriais fora da Ásia, conseguia números tão expressivos no que tange a produtividade. No entanto, a categoria funcional não obteve nenhum ganho, nem se quer houve um único reajuste no mesmo período ou aditivo proporcional ao aumento dos lucros da empresa na participação dos lucros e resultados (PLR) dos funcionários.

ARROYO & NORSELA, 2000, p. 14). Na visão de Marx & Engels (2006), a sociedade só evolui se mudar a divisão social do trabalho, abandonando o comportamento instintivo e a “consciência gregária”, comportamento típico dos rebanhos. Tal pensamento está relacionado às formas de pensamento tribais, por estratificar as funções consoantes aos caracteres físicos (vigor), algo típico das sociedades primitivas (sentido de primeiras).

A evolução do trabalho material para o intelectual evoca a disputa de interesses, nessa corrida ocorrem anomalias de ordem moral, que corrompem o senso valorativo das pessoas aonde elas não conseguem dissociar o que é coletivo e o que é privado, opondo o interesse de classe, onde o Estado através do ordenamento jurídico subvencionará o interesse das classes dirigentes em oposição aos das classes dirigidas “Sabe-se, hoje, que a igualdade jurídica esconde, na verdade, a desigualdade dos indivíduos concretos: de um lado, o proprietário privado; de outro, o trabalhador assalariado [...] uma nova forma de servidão social, pela qual se subordina ao outro” (CERRONI apud BUFFA, ARROYO & NORSELA, 2000, p. 18).

A divisão do trabalho no sistema capitalista impõe quais ofícios cada trabalhador deve desempenhar, não importando se este tem apreço, aptidão ou disposição para fazê-lo, sob pena de perder os meios de subsistência. Isto causa grande desconforto, ineficiência e ineficácia no exercício das funções estratificadas.

As formigas, por exemplo, enquanto sociedades extremamente organizadas, impossibilitam aos seus membros qualquer tipo de estratificação social, não existindo qualquer tipo de subjetividade, nessa sociedade todo indivíduo ao nascer tem incrustada na sua constituição genética sua função social definida para toda existência do mesmo, não há estratificação ou ascensão, uma formiga operária será sempre uma operária até fim da vida. O modelo organicista de sociedade cria justamente este imobilismo funcional, onde os agentes não evoluem ou escolhem que tarefas desempenhem.

De forma análoga acontece com grande parte do proletariado, que sem a mínima possibilidade de ascensão profissional, estão condicionados a viver uma vida sem qualquer motivação, a não ser a de servir a máquina de produção na condição de um batalhão, um contingente de reserva, a postos, para a qualquer momento, substituir, como se fosse apenas uma simples peça de reposição no gigantesco aparato industrializado pós-moderno. O que Marx & Engels (2006) caracteriza como uma aparente “comunidade ilusória”, pelo fato de tais formas ilusórias encobrirem “lutas efetivas das diferentes classes entre si”, consubstanciadas na luta do proletariado pela ânsia de tomar o poder político para colocá-lo aos seus ditames, tornando seus interesses universais.

Segundo Coutrot (2002), o trabalho deveria oportunizar a integração social,

constituindo-se numa nova forma de organização social harmônica, que propiciasse o pleno emprego e ao mesmo tempo superasse o modelo fordista-taylorista, “As novas regras de criação de riqueza estão substituindo a lógica da produção fordista de massa por novos sistemas ‘baseados no conhecimento’ e por um sistema flexível de produção”. Cujas características são a produção em série, a expansão da produção e do consumo, com perda significativa da seguridade social “As regras de engajamento descrevem a relação entre governos, empregados e trabalhadores” (BALL, 1998, p.123).

A política macroeconômica keynesiana, de cunho desenvolvimentista, preconizava o processo de industrialização, indexação salário/produção, a cotização do seguro social, o aporte de investimentos públicos para auxiliar a instauração e modernização do aparato produtivo, o que tornou o custeio da formação de mão-de-obra mais elevado. Trazendo consigo a flexibilização dos contratos de trabalho, com a conseqüente redução de direitos sociais e trabalhistas, ampliando ainda mais o exército de reserva desde o *fordismo*. O sistema de renda mínima proposto pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento¹⁰ (OECD) atrelava o crescimento da economia via consumo popular e redistribuição fiscal, sendo justamente uma saída neoliberal para a crise do trabalho (pós-guerra), cuja desvinculação emprego/trabalho, renda/proteção social, da expansão dos empregados autônomos, que também não se preocupavam com o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores, apenas eram ajustes na produção para consignar o trabalho ao consumo, aumentando a produtividade e ampliando a mais-valia-relativa.

Já que em decorrência das conquistas históricas da classe trabalhadora consubstanciada pelos acordos coletivos de trabalho, da institucionalização das formas de proteção ao trabalhador, que garantiram direitos trabalhistas assegurados pelas leis, às empresas não poderiam reduzir a jornada de trabalho e/ou salários. A divisão sexual, as novas formas de uso, reprodução e circulação do trabalho, o crescimento avassalador do mercado informal e do subemprego, a redução do emprego industrial são decorrentes de um novo ciclo produtivo. A questão do salário direto e do indireto, onde o primeiro e a remuneração paga ao empregado pelo trabalho realizado, em função do valor subjetivo atribuído pelo empregador à

¹⁰ A OCDE é uma entidade que congrega 30 países, cuja fundação remota a primeira convenção que institui o órgão a 14 de dezembro de 1960, está sediada em Paris, França. Tem por missão congregar os governos de países que estejam engajados com a democracia e a economia de mercado ao redor do mundo, sendo nos últimos anos uma fonte confiável de dados sobre acompanhamento, previsão e análises estatísticas sobre indicadores sociais e econômicos. Os países-membros da Organização desde o mais antigo, o Canadá, que ratificou em 10 de abril de 1961, até o mais novo, a República Eslovaca, todos tiveram que criar instrumentos de ratificação que formalizassem sua participação na entidade. Desde 2007, estuda a inclusão de outros membros como Chile, Estônia, Israel, Rússia, Eslovênia, Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul. (para obter maiores informações cf. o site da organização: http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html).

mão-de-obra operária enquanto valor objetivado.

Quanto ao salário indireto, diz respeito aos serviços e benefícios sociais decorrentes do pagamento de impostos, diretamente descontados no salário do trabalhador ou indiretamente através do pagamento de impostos na compra de produtos e serviços na economia. Uma das formas de salário indireto contemplaria a formação e a qualificação do trabalhador, mas em função do Estado mínimo, fruto da cultura individualista norte-americana, acaba sob a responsabilidade do próprio trabalhador a sua formação e capacitação.

Quando o Estado transfere as responsabilidades da formação/capacitação para o indivíduo, algo extremamente contraditório já que a competição é desigual (BALL, 1998; DUBET, 2008), na medida em que o indivíduo não consegue se desencilhar dos determinantes socioeconômicos tão facilmente, o que amplia e perpetua a miséria salarial das massas no novo pacto social concebido. As novas funções que os trabalhadores estão tendo que assumir diante da revolução tecnológica é a perspectiva da chamada Interface Homem-Máquina (IHM), cabendo ao Homem ser apenas o responsável pela manutenção das máquinas – por enquanto! Já que a tendência é a substituição da presença humana, tornando a produção independente da ação humana, altamente robotizada. Num futuro não muito distante máquinas automatizadas darão conta de todo o processo produtivo – parece ficção científica – não sendo mais necessário lidar com os problemas humanos, pois as máquinas não reclamam por estarem cansadas, se o filho está doente, por não terem tempo para dedicar as suas famílias, por não estarem felizes, enfim, vivas! Nesse ínterim, as novas funções dos trabalhadores são de reparadores dos aparatos robóticos, que exigem uma maior especialização desses trabalhadores para desempenhar seus papéis diante do novo momento tecnológico, que mudou as formas de produção exigindo um tipo novo de trabalhador, mais intelectualizado: o *cognitariado*; muito embora este trabalhador tenha se tornado inevitavelmente acrítico.

Tal contradição nessa concepção de *cognitariado* remota ao que Cortella (2008) diz como sendo a concepção escravocrata greco-romana de *tripalium*, o trabalho sendo uma obrigação executada por um servo, uma coisa menor, indecente, de pessoas que estão sendo punidas. Que por sua vez tem uma conotação teológica bem mais ancestral, que se vê aqui no livro do Gênesis capítulo 3 versículo 19: “No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado: porquanto és pó, e em pó te tornarás” (SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL, 1969, p.4); ou seja, a desobediência as leis divinas (pecado original) ocasionou, a ruptura da vida comunitária ideal perfeitamente harmônica, cujo resultado é a dor, o sofrimento, o trabalho árduo e sacrificante. Para evitar a alienação deve-se tratar o trabalho (labor) como *poiesis*, isto é, a realização de uma obra, aquilo que construímos. Do

mesmo modo, poder-se-ia ampliar tal compreensão das formas de trabalho, estabelecidas nas relações com as formas de saber e cientificidade, igualmente como o fetichismo tecnológico¹¹, que se perfaz pela construção, instauração e manutenção do ordenamento jurídico, cujas implicações e repercussões na atividade docente serão delimitadas a seguir.

3.5 Legislação, cidadania e o educador

O positivismo jurídico ou “direito da razão” determina atualmente tanto parâmetros de direitos quanto de deveres, gerando uma bipartição entre o público e o privado, com impacto direto nas relações sociais. Criando formas de subordinação ao Estado, onde a classe hegemônica governa a classe proletária, pelos dispostos legais de igualdade instaurada no aspecto privado e de desigualdade no fundamento público (BOBBIO, 2000). Ao mesmo tempo em que consolida as contradições sociais pelo mecanismo das leis, enquanto sua objetivação jurisdicional tenta escamotear os mecanismos jurídico-ideológicos de dominação.

O Art.1º Constituição Federal (1988), no inciso II, diz que um dos fundamentos máximos da República Federativa do Brasil é a promoção da cidadania. No Art. 3º, Incisos I ao IV, o constituinte coloca dentre objetivos fundamentais da República, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Mas o tipo de liberdade, justiça e solidariedade pretendidas devem contribuir antes de tudo para o desenvolvimento nacional, antes mesmo de se reduzir às desigualdades sócio-regionais, erradicar a pobreza e evitar a marginalização social.

A idéia de desenvolvimento defendida pela Constituição de 1988 não é no sentido lato, pois o que se vê é um modelo desenvolvimentista baseado pura e simplesmente no crescimento econômico, deixando de lado, por exemplo, os aspectos sociais. O que consubstancia a tese de Buffa, Arroyo e Norsella (2000), que do ponto de vista axiológico, o ordenamento jurídico está a serviço de interesses de classe e do liberalismo em última instância. A promoção do bem comum é outra contradição, pois o preconceito e a discriminação são uma constante no seio sócio-educacional (DUBET, 2008).

Ainda sobre os direitos fundamentais o Art. 5º da Constituição indica a igualdade universal perante a legislação, a partir do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, sendo dado a está ultima maior importância em termos jurídicos. A igualdade genérica é uma quimera, na medida de que em termos sociais e econômicos ela é inexistente.

¹¹ Segundo Frigotto (2003) o fetichismo tecnológico consiste na dissociação da ciência e da tecnologia de quaisquer fatores sociais que as condicionam, ou seja, esconder o fato de que a ciência determina a tecnologia e por sua vez, impõe um outro tipo de organização no trabalho, exigindo novas qualificações, ensino e formação.

Quanto às condições de exercício dos direitos civis, no que tange ao acesso, eles são garantidos parcialmente, pois é patente que todos na sociedade indistintamente têm acesso ao sufrágio universal, mas, as condições em que se processam esse sufrágio são questionáveis, já que o modo de conscientização é dispar em função de fatores decorrentes tanto das desigualdades sociais, quanto das econômicas.

Segundo Bobbio (2000), a vida é um bem contratualmente indisponível, entretanto observam-se algumas contradições no âmbito dos direitos sociais, deveras preocupantes. Cita-se o caso do projeto de emenda à constituição (PEC) de nº. 047/2003¹², que pretende alterar o Artigo 6º da Constituição Federal, tornando a alimentação um direito social. Se a vida é salvaguardada pela Constituição, por que é preciso tornar a alimentação um direito social, se um ser humano não pode subsistir sem alimentação e, por conseguinte não pode haver vida sem que se satisfaçam as necessidades nutricionais básicas de um indivíduo.

Daí se entende as implicações da cidadania tutelada, onde a proteção social deriva do assistencialismo, ou da cidadania assistida condicionada pelo paternalismo/populismo (DEMO, 1995). A coletividade organizada (cidadania emancipada) deve estar na dianteira das discussões para reverter às contradições no ordenamento jurídico, que por mecanismos legais excludentes, alijam as classes sociais menos favorecidas, tornando-as dependentes das benesses governamentais.

A contradição básica dos direitos sociais é o salário mínimo (Art. 7º, inciso IV, BRASIL, 1988), pois o mesmo deveria atender as necessidades vitais básicas dos trabalhadores e de suas famílias, sendo suficiente para superar despesas como: moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social; sendo reajustado a fim de se garantir o poder de compra. No entanto, cálculos atualizados (mês de setembro de 2009) do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2009) sobre o poder de compra do salário mínimo, considerado pela entidade como sendo suficiente para atender as necessidades básicas dos trabalhadores, apontam que o salário mínimo deveria ser de R\$ R\$ 2.065,47 contra os atuais R\$ 465,00.

O Art. 205 (BRASIL, 1988), *in verbis*, define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; isso se concretizou apenas quanto à adequação dos integrantes da escola aos interesses do modelo de produção, particulares, vis e espúrios (FRIGOTTO E

¹² Ver site da Presidência da República. Campanha alimentação: direitos de todos. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/pec-alimentacao>> Acesso em: 5jan2009.

CIAVATTA, 2006). Deixando de fora uma formação cidadã mais sólida e significativa para os envolvidos, que os emancipasse e desse a eles maior autonomia, compelindo-os a participação organizada, como prescreve a formação educacional voltada a omnilateralidade.

Já o Art. 206, que foi modificado pela Emenda Constitucional (EC) n°. 53 (BRASIL, 2006), ressaltam, sobretudo à gestão democrática da escola, ao padrão de qualidade do ensino, a valorização do magistério enquanto atividade profissional, o piso salarial profissional, o ingresso exclusivo por concurso público a carreira do magistério e o plano de carreira do magistério público, ambos os aspectos citados acima tem relação direta com a atividade docente e a cidadania. A valorização prescrita pela EC 53 está circunscrita no âmbito da própria lei, já que nem a sociedade nem nos termos materiais há o reconhecimento e a valorização da docência. A qualidade da educação também não está a contento se consideradas as últimas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que é desenvolvido e coordenado pela OCDE onde o Brasil, na avaliação de 2006 ficou nas últimas seis colocações de um total de 57 nações participantes.

A EC n°. 14 (BRASIL, 1996a), modificaram o Art. 60 do Ato das Decisões Constitucionais Transitórias (ADCT), cuja previsão orçamentária garantia a universalização do ensino fundamental e a remuneração condigna dos profissionais do magistério a serem postos em prática nos próximos dez anos¹³ após a promulgação da presente emenda, e para tanto criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dos quais 60% dos recursos são para o pagamento de professores.

A EC n°. 53, novamente, modificam o Art. 60 (ADCT), criando novas metas a serem contempladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo prazo de carência (14 anos) para que os entes federados pudessem universalizar a educação básica e erradicar o analfabetismo. Previa ainda a criação de uma lei específica quanto à remuneração básica (condigna) dos profissionais do magistério a nível nacional e da melhoria da qualidade do ensino e para tanto criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

¹³ O texto original da constituição de 1988, já estabelecia um prazo de dez anos a partir da promulgação da Constituição Federal para que a União, Estados e Municípios, universalizassem o Ensino Fundamental e erradicasse o analfabetismo, tal prazo venceria no de 1998. Por conseguinte, a Emenda Constitucional n°. 14 (1996) já havia ampliado o prazo de dez anos dado pela redação original da Constituição Federal de 1988, que venceria em 1998 e que mais uma vez seria protelado para 2006, ano em que foi novamente dilatado o prazo pela EC n°.53, que deu mais 14 anos de carência para que a ordem política pudesse cumprir suas responsabilidades constitucionais.

Em julho de 2008 foi sancionada pelo Presidente da República a lei específica sobre a remuneração condigna e sobre a jornada de trabalho dos educadores a nível nacional, tornando-se a Lei nº. 11.738 (BRASIL, 2008a). Imediatamente a sanção presidencial, foi movida uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), pelos Governadores do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceara (BRASIL, 2008b). Dentre os motivos do pedido da ADI (2008b) estava à concessão aos professores de 1/3 de sua carga horária de trabalho efetiva para execução de atividades extracurriculares e ao planejamento escolar. A Lei estabelece a fixação da remuneração básica nacional e inicial dos professores em R\$950,00. Contudo, a ADI suspendeu os efeitos desta lei até o julgamento do mérito da referida ADI. Duas semanas antes da votação no Supremo do pedido da ADI 4167, os Governadores e suas bancadas Legislativas fizeram lobby pesado junto às instâncias judiciais e políticas, para que seus pontos de vista em relação à Lei 11.738 fossem considerados. Inclusive, um dos Governadores, o do Mato Grosso do Sul (Pucinelli), comentou que o planejamento escolar era VADIAGEM, demonstrando que a educação é realmente o campo preferencial das disputas político-ideológicas (BALL, 1998) e o desconhecimento desse Governador quanto à importância do planejamento escolar, reflete quão essencial é para as classes dirigentes a perpetuação do processo de proletarização da profissão docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394, no título I, Art. 1º, § 2º, *in verbis*, diz que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996b), muito embora tenha maior impacto quanto ao que Tomaz Tadeu da Silva (1998) e Frigotto e Ciavatta (2006) falem sobre a vinculação da educação a produção, deixando de lado o inacabamento do ser humano no seu processo de formação que segue um percurso na sociedade, através das instituições sociais: família, escola e trabalho. Contradição presente também no Art. 2º, pois a educação, sendo um dever do Estado e da família, deve propiciar o pleno desenvolvimento do indivíduo, em face do princípio da solidariedade humana e da cidadania.

O Art. 3º, Incisos I ao XI (BRASIL, 1996b), fala dos aspectos democráticos como a igualdade de condições, acesso e permanência na escola, da valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática e da qualidade no ensino. Tais elementos norteadores entram em contradição ao aspecto reprodutor da escola na pós-modernidade (BOURDIEU, 1998; DUBET, 2008), cuja igualdade de condições inexistente, já que os interesses de classe predispõem instrumentos de diferenciação que acabam favorecendo os que advêm das classes mais abastadas em detrimento das classes menos favorecidas.

O Art. 13, Incisos I ao VI (BRASIL, 1996b), coloca entre as incumbências dos docentes, a de participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas onde atuam além de cumprirem o plano de aula em consonância ao PPP da escola, objetivando a aprendizagem e a recuperação dos alunos. Ministras as aulas pré-estabelecidas (Art. 23, Inciso I), no planejamento escolar, que deve assegurar o princípio da gestão democrática (Art. 14, Incisos I e II), de preferência com a participação dos comunitários (conselhos escolares), sendo assegurado à progressiva autonomia pedagógico-administrativa e financeira da escola.

Segundo Gadotti (2000) a instauração do PPP, deve-se a duas razões principais: a gestão democrática da escola e a formação cidadã; pois a gestão está a serviço da comunidade e não há cidadania sem democracia. Cujas materializações são a autonomia da escola e a gestão democrática se torna o sustentáculo da ação pedagógica, devendo-se instaurar uma *instituinte*, que decorre da ruptura entre o que foi instituído anteriormente e as novas demandas da cidadania, como instrumento imediato da participação cidadã e sendo o elemento norteador das partes envolvidas na elaboração do PPP. No entanto, o PPP da escola pesquisada fala sobre o compromisso incondicional com a formação cidadã, pelo fortalecimento dos vínculos comunitários, pela contextualização do conteúdo e pela solidariedade com os princípios da cidadania. No objetivo geral do PPP da escola alvo das pesquisas, não é abordado diretamente o tema cidadania. Entretanto, fala da busca da autonomia da escola e do compromisso sócio-político e pedagógico para a formação do educando. Os objetivos específicos falam da importância da formação dos docentes, visando à melhoria do ensino-aprendizagem, a promoção e estímulo à participação da família, da comunidade, dos discentes e dos docentes. E também do desenvolvimento do senso de cidadania e da importância da criticidade, solidariedade, respeito, ética e justiça. O PPP menciona o fato de o conhecimento ser uma construção coletiva, deixando de lado o fato de a apreensão desse conhecimento pelo educando também ser um processo individual, que depende da subjetividade de cada um, no processo de apropriação e significação do conhecimento.

Os fins educacionais no Art. 22 da LDB, *in verbis*, são: “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”; chocam-se quando se examinam as formas de avaliação que não estão em sintonia ao que diz o Art. 24, no que tange aos parâmetros qualitativos que deveriam ser sobrepostos aos quantitativos, dispondo a avaliação de modo contínuo e cumulativo. Contudo a avaliação acaba como instrumento de segregação, domínio e para aterrorizar os alunos em sala de aula (FREITAS, 2001; LUCKESI, 2003).

A relação entre os vários aspectos e desdobramentos da cidadania, na sua relação com os processos sociais, tais como a legislação, será pormenorizada no capítulo seguinte, que trata justamente dos resultados obtidos no campo da pesquisa.

4. PRÁXIS DOCENTE E CIDADANIA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS

Neste capítulo será abordada a relação entre a práxis docente e a cidadania, as percepções dos três docentes definidos como sujeitos desta pesquisa sobre democracia na escola, suas percepções sobre direitos e deveres do cidadão, as práticas observadas durante as atividades da pesquisa e confrontadas as observações na escola pública, à formação cidadã, a materialidade e as condições em que são desenvolvidos o trabalho pedagógico e a gestão escolar e por fim o profissionalismo e valorização do trabalho docente. Aliado as nossas análises a despeito da fala dos educadores e de nosso objetivo que é de conhecer as percepções dos educadores no espaço escolar diante de suas práticas relacionadas à cidadania, no processo de apreensão da cidadania/realidade, portanto, adotar a dialética como forma de captar as falas dos educadores a seguir expostas.

Nossas análises seguiram as proposições de Brandão (2004), para tentar aproximar as falas dos educadores do 5º ano do fundamental, captadas no seu contexto de atuação e desarticulá-las dos processos ideológicos e lingüísticos, que estão submetidas, pois não é apenas um conjunto disposto de signos comunicativos, na medida em que congregam aspectos da subjetividade dos educadores e condicionantes sociais a que foram submetidos, portanto, suas falas não possuem uma neutralidade já que são construídas ao longo de seus históricos de vida, de suas experiências e relações sociais.

O inferno semântico¹⁴ propicia mecanismos de exclusão e de disseminação de preconceitos servis. O domínio social, através da linguagem que legitima o status quo, onde a escola é espelho sócio-estrutural dessa opressão e o conhecimento é apenas um tipo rudimentar de adestramento e castração ideológica.

A linguagem enquanto suporte das manifestações lingüísticas, veicula os conflitos ideológicos. As formas lingüísticas não podem ser desvinculadas dos aspectos histórico-sociais, ou seja, condição em que foram produzidas estas falas, não podendo ser dissociadas das idéias, das condições sócio-históricas e do estado social do emissor em que acontecem as formas de comunicação socializada.

¹⁴ Termo utilizado por Luís Fernando Veríssimo, que significa o domínio ideológico das massas, através de parâmetros lingüísticos dispostos como sendo absolutos em relação aos aspectos comunicativos (apud FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006).

Pela ótica althusseriana, deve-se considerar a ideologia como uma forma de existência espiritual possuidora de um aspecto produtivo que cria formas simbólicas de relação com a realidade, materializada nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), onde a ideologia para existir na prática, torna-se meio e fim nela mesma.

O viés foucaultiano considera as falas dos sujeitos como uma dispersão entre objetos e conceitos, criando regularidade e objetividade, através de rupturas e descontinuidades históricas na própria singularidade da enunciação das suas falas “[...] as diversas modalidades de enunciação em lugar de remeter à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão” (FOUCAULT, 1969, p. 119-20 apud BRANDÃO, 2004, p.35).

A ideologia dominante caracterizada pelo par “poder/exploração”, de maneira intrinsecamente não transparente e eficaz, legitima e oculta a lógica de dominação. Em outras palavras, o ponto de partida crítica da ideologia tem que ser o pleno reconhecimento do fato de que é muito fácil mentir sob o disfarce da verdade (ADORNO, 1996), logo a análise das percepções de cidadania emanada da entrevistas realizadas com os educadores no espaço da escola pública deve evidenciar a sua visão de mundo e os condicionantes que governam suas práticas educacionais.

Segundo Chauí (2002) a apreensão conceitual tem relação com o fenômeno do pensamento, que à priori, a manifestação dos educadores no processo de apreensão cognitivo-conceitual do mundo, conhecendo-o e externando o entendimento da realidade “A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes” (VIGOTSKY, 1998a, p.30). O processo de manifestação da consciência tem relação direta com a fala e com o processo cognitivo superior, embora a autora concorde com Vigotsky sobre as implicações sociais que incidem na forma de condicionantes sobre as formas de apreensão desses variantes lingüísticos.

A relação de materialidade entre os signos ideológicos do ponto de vista kantiano e hegeliano convergem exatamente quanto ao papel ativo da consciência na percepção da realidade pelos sujeitos.

[...] a consciência humana não se limita a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior, que ela é sempre consciência de um ser que interfere ativamente na realidade [...] ‘razão pura’ (anterior à experiência) existiam certas contradições – as ‘antinomias’ – que nunca poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica (KANT *in* KONDER, 2006, p.21-2).

Assim, o enunciado apresenta-se sem qualquer vinculação *teleológica*¹⁵, repetitiva na materialidade, distribuição e articulação entre as diversas instâncias de produção estratégicas do saber institucional e das práticas não discursivas, que consubstanciam a geração de poder, eliminando qualquer ameaça a permanência da dominação, já que os discursos são governados por formações ideológicas “O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p.46).

O processo de interpretação lingüística (TRAVAGLIA, 2005) não é somente a análise do saber gramatical-normativo “estética gramatical”, a mera decodificação mecânica dos signos, destituída de seus significados ideológicos. Isto é o que Foucault chamou de papel elitista-aristocrático da língua, que desconsidera a percepção dos sujeitos, excluindo-os e perpetuando o status quo hegemônico “[...] fazer desaparecer e reaparecer as contradições: é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou prestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, 1986 apud BRANDÃO, 2004, p.50-1).

Por sua vez, deve-se se valer de instrumentos capazes de potencializar as análises discursivas, pois o “[...] uso de instrumentos, ao uso de signos [...] (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1998b, p.09).

A instrumentalização e operacionalização daquilo que chamaremos de práxis lingüística, a ser utilizado como mecanismo de superação do cisma Teoria-Prática para evitar a “[...] o aparecimento de dois tipos distintos de profissionais: os pesquisadores de um lado – reivindicando a soberania da teoria – e os professores do outro – idolatrando a prática – e entre eles, os alunos, a sala de aula [...]” (SEVERINO et al, 2004, p.77). Como a percepção depende da maneira como experienciamos o pensamento, onde cada indivíduo atribui a essa relação que é uma realização psíquica com relação ao meio ou a si mesmo, ou aos demais objetos-fenômenos que o circunstanciam, no decorrer do seu histórico e vivências pessoais no espaço-tempo vital-cultural desse indivíduo.

O sincretismo de significados e significantes lingüísticos, cuja relação dialética entre pensamento e linguagem, “A linguagem articula percepções e memórias, percepções e imaginações, oferecendo ao pensamento um fluxo temporal que conserva e interliga as idéias” (idem, p.156). E dessa forma, a linguagem é a teia conectiva entre o avanço do processo de

¹⁵ Em termos filosóficos é o estudo das finalidades, que considera tudo e todos no mundo interligados a implicações de causalidade, onde todos os fenômenos possuem um sistema de relações de meios e finalidades correlatas.

inteligência pela utilização e sistematização da linguagem enquanto ganho evolutivo-cultural no processo de comunicação. O que significa que conceber algo é antes de tudo, experimentá-lo, mesmo a certa distância desse objeto-fenômeno, já que o conceito é a representação mental desse mesmo objeto-fenômeno.

Como escreveu Chauí (2002) sobre o trabalho de Merleau-Ponty, a linguagem é o corpo do pensamento e a palavra, longe de ser um simples signo dos objetos e das significações, habita as coisas e veicula significações. Naquele que fala a palavra não traduz um pensamento já feito, mas o realiza. E aquele que escuta recebe, pela palavra, o próprio pensamento. A linguagem não traduz apenas imagens verbais de origem motora e sensorial, nem representa idéias feitas por um pensamento silencioso, mas encarna as significações.

4.1 Percepções de cidadania

Nossa primeira entrevistada, a professora Sofia diz que: “A cidadania é tudo na vida de uma pessoa...”; mas que a cidadania também evoca uma conscientização sobre direitos e deveres, isto é, “... Pra pessoa se tornar um verdadeiro cidadão, ela [a pessoa, o indivíduo, o ser] tem de ter noção disso” para que ele não seja marginalizado socialmente falando. A vulnerabilidade social, outra constante na fala da professora Sofia “Ela [a sociedade] tem vários problemas... de segurança... do transporte coletivo, que sai todo dia no jornal... a maioria das pessoas... Elas não sabem os direitos, que ela tem pra cobrar isso do governante...” é o ajuste neoconservador na pós-modernidade que possui uma lógica de proporcionalidade inversa, tanto em relação ao desenvolvimento quanto à qualidade de vida das populações, ou seja, quanto maior é o desenvolvimento tecnológico-econômico menor são as condições sociais e humanitárias. A própria Organização Internacional do Trabalho – OIT anuncia “[...] *A tecnologia empobrece o terceiro mundo*”

(apud FRIGOTTO, 2003, p.87) [*grifo do autor*].

Segundo Sofia a escola é uma extensão da casa dos alunos e é um patrimônio público, portanto, os alunos têm que gostar dela, amá-la e preservá-la, por que eles passam muito tempo de suas vidas nela. Sobre o comportamento dos alunos ela disse o seguinte: “Agente não forma vândala? Agente forma cidadãos!”. A manifestação concreta da língua, captadas aqui pelo discurso da professora Sofia expõem a importância da cidadania na vida de um indivíduo, a violência cotidiana que atinge diretamente os alunos, da mesma forma quando se relacionam à fala da professora as condições insubstanciais da infância, onde “[...] uma em cada duas crianças no mundo é pobre e que um em cada dois pobres é uma criança”

(DELGADO & MULLER, 2006), ou seja, a violência simbólica, a associada à precariedade da escola, além do flagelo das metodologias alienantes e antidemocráticas, condicionantes sociais que alijam e enfraquecem os educandos, a péssima qualidade dos serviços públicos prestados a população em geral. Outros aspectos destacados pela professora, tais como: a questão familiar, de empregabilidade dos pais dos alunos, de renda, bem-estar social, desagregação e desestruturação familiar, trabalho infantil atingindo diretamente os alunos, segundo palavras da professora Sofia “[...] é a lei da sobrevivência – tá entendendo!”.

[...] A criança, ela vai adquirindo os conceitos dela por ela mesma, muitas vezes na rua, uma parte desses meninos aqui, depois que eles saem da escola, eles ficam na rua! A questão de trabalhar a cidadania do aluno é... Sobra tudo pra escola trabalhar isso e agente trabalha, e não é fácil, porque é aí que eu te digo – agente se sente só! Você não tem como ajudar! [...] Tem crianças, que já viram os pais serem assassinados na frente deles! E aí como é que você vai trabalhar a cidadania na cabeça dessas crianças? Eles dizem assim: professora e o meu direito de ser criança? Onde é que está? Como professora? Eu [o aluno] saio da escola, quando eu chego em casa – eu passo a tarde carregando água! Ele vai trabalhar! Ele vai vender picolé! Ele vai ajudar o pai a vender salgado na rua, várias coisas! A maioria [alunos] no sábado não vem, por que tem compromisso, eles vão ajudar os pais na feira! Ajudar de qualquer forma que eles podem, a maior parte deles não tem infância! Eles são pequenos adultos! E aí, você vai cobrar a parte que cabe ao governo – e o governo diz que tá fazendo a parte dele – é aquela questão de cada um passando a bola, a minha parte eu já fiz (SOFIA).

O Governo, em todos os níveis, Federal, Estadual e Municipal, gasta quantias exorbitantes para dizer que está fazendo a sua parte. O quantitativo orçamentário quanto às verbas de propaganda e publicidade é excessivo, por exemplo, o Governo do Amazonas destinou ao quesito comunicações, respectivamente, R\$54.979.348,20 (0,87% do orçamento de 2007) e R\$69.201.215,74 (0,89% do orçamento de 2008). Somente a Agência de Comunicação Social (AGECOM) recebeu R\$ 55.486.817,29 (0,71% do orçamento de 2008) ao passo que o quesito habitação recebeu R\$ 56.175.349,68 (0,72% do orçamento) no total de repasses do mesmo período. O orçamento de comunicação é mais que oito vezes superior ao da Secretaria de Estado do Trabalho e Cidadania (SETRACI) R\$ 8.590.977,38 e também é maior que o da maioria das secretarias estaduais, algumas de peso como a Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amazonas¹⁶.

Além das dificuldades encontradas na escola, a professora fala da vulnerabilidade dos educandos por sofrerem as agruras da vida, em face da fragmentação familiar e das distorções socioeconômicas em nossa sociedade. Se o cidadão não age como protagonista a serviço da cidadania, cobrando dos entes governamentais o cumprimento de suas obrigações

¹⁶ Cf. Secretaria do Estado da Fazenda. Contabilidade governamental [2008]. Disponível em: <<http://www.sefaz.am.gov.br/arquivos/RELATÓRIO%20INTERNET.doc>> Acesso em: 27nov2009.

institucionais com relação às necessidades atinentes à cidadania, há o fortalecimento das forças que governam a sociedade, encontrando-se na condição de tutela, passível diante do poder político e dessa forma como este vai se contrapor ao discurso dominante que os encanta e os ilude.

[...] Ai eles dizem: ah! Professora! Não adianta a gente cobrar, não tem jeito! É assim mesmo! E eles acabam se conformando. Por que tem jeito de cobrar do governo uma escola decente, de qualidade – por que é isso que ele faz na propaganda no rádio e na televisão (o Governo) – que oferece uma escola de qualidade. [...] Você de certa forma fica constrangido de cobrar desse aluno. Como é que um aluno tem condições de ficar cinco horas numa sala de aula? Ele vai tomar água – a água é quente! Ele volta para sala de aula – ele passa mal! Ou seja, ele não consegue se concentrar, o rendimento dele, a questão do ensino-aprendizagem vai ser afetado! O professor se sente mal, até como ele vai avaliar esse aluno, se eu próprio não tenho condições de exercer o meu trabalho com dignidade! Por que o trabalho do professor, também é afetado! O professor, não tem como dá uma aula! Não tem como ele fazer aquela aula que ele se preparou! (SOFIA).

Nesse momento a fala da professora revela que algo poderia ser feito por ela para demonstrar que a história não é imóvel nem determinada, e, portanto reversível se os sujeitos empreendem uma luta organizada e consciente sobre as implicações da mudança nas suas vidas, não é mudar pura e simplesmente, mas mudar qualitativamente suas existências insatisfatórias com a condição de cidadãos. A comparação entre a fala da professora e que se observou na sua prática revela um contra-senso o que Brandão (2004) fala de como a ideologia cria o imobilismo pela inércia da compressão mais ampliada da realidade educacional. Com relação aos aspectos da gestão democrática e da participação do cidadão nas decisões que dizem respeito tanto a professores quanto a alunos, por exemplo, não há qualquer tipo de organização estudantil na escola, para que os educandos busquem sua autonomia, discutindo e dêem os passos decisivos na direção da cidadania emancipada (DEMO, 1995).

Como não há estimulação por parte da professora ou dos dirigentes da escola, a cargo do aspecto de gerenciamento¹⁷ da máquina produtiva. Sob certos aspectos a professora tenta se escusar de uma situação da qual também é uma vítima, um ato de contrição que obviamente não deve ser atribuído somente à professora, mas, sobretudo ao sistema educacional e a sociedade como um todo.

A ausência de participação atinge diretamente os próprios docentes, nas conversas

¹⁷ Diga-se gerenciamento, pois como explica Ball (1998), a escola passou a ser o alvo primário das políticas hegemônicas, como parte das novas estratégias do capital produtivo, que cada vez mais cedo necessita adequar a mão-de-obra ao novo momento tecnológico e social. E para isso, foram introduzidos na escola as técnicas e os métodos gerenciais típicos da iniciativa privada. Como explica Baudrillard (1985) o Capital passou a depender de um volume cada vez maior de consumidores para manter a máquina da especulação financeira mundializada “a pleno vapor”, e dessa forma, a necessidade de produção em larga escala não mais de mercadorias, mas de consumidores em potencial, a serem colocados no mercado o mais precocemente possível.

informais que tive com alguns deles, eles relataram que não opinam nas questões mais básicas vinculadas a eles enquanto cidadãos. É preocupante quando os alunos dizem que não tem como cobrar melhorias nas condições materiais da escola e de que não tem jeito de mudar toda essa situação, somando a fragilidade da família na pós-modernidade, que transforma o trabalho docente uma tarefa hercúlea, mitológica até, digna de tântalo (BOUMAN, 2003), ao passo que se busca a comunidade idílico-ideal, da mesma forma, busca-se freneticamente a cidadania plena e o respeito aos direitos do cidadão. Já a professora Anna fala o que é a cidadania para ela.

É os direitos de a pessoa ser respeitados. A pessoa ter direito aquilo que pode é... É... Que o Estado deve ter... É você precisa de saúde, educação, respeito, é... Muitas outras coisas que você precisa viver, conviver harmonicamente. E o nosso salário, que a pessoa precisa de estudo. Cidadania é uma forma de você conviver, recebendo seus direitos, tendo seus direitos respeitados [...] mas agente precisa fazer com que esses direitos sejam respeitados (ANNA).

A professora Anna coloca os direitos do cidadão como ponto primordial na questão da cidadania e de acordo com os entrevistados até agora apresenta semelhanças quanto à materialidade da ação docente se encontrar em frangalhos, destroçada! Os professores tantalizados, têm a responsabilidade esmagadora de fazer a fênix adormecida de a cidadania, ressurgir das cinzas da estrutura escolar atual. Diante desse cenário dantesco, descrito pelos educadores, os valores democráticos, sobretudo quanto ao conhecimento que devemos ter dos estatutos primazes que regem as atividades escolares como a LDB ou mesmo a Constituição Federal.

O elemento primordial para se atingir a justiça social é a compreensão dos direitos básicos do cidadão. Até para poder se questionar o ordenamento jurídico é preciso compreendê-lo, assim entendida a igualdade legal genérica, observaremos que a igualdade social e econômica está alijada do cidadão de menor posse, exatamente o que Buffa, Arroyo & Norsella (2000) dizem sobre a prevalência de pressupostos liberais nas constituições atuais, havendo uma particularização de interesses privados que acaba prevalecendo sobre os de ordem pública onde a vida, a liberdade à igualdade e a segurança dos educandos são particularizados em nome do capital pela própria legislação, que por ventura deveria garantir a eles os direitos, isto é o puro reflexo da sociedade desigual em que vivemos.

A emancipação do professor, dialeticamente, rompe com a tutela imposta a ele enquanto trabalhador intelectual (DEMO, 1995). Se a escola não está preparando seus alunos para encarar criticamente os problemas que eles irão se deparar quando saírem da escola, como a cidadania superará as questões levantadas pelas entrevistadas sobre a superlotação das

salas de aula, a sobrecarga de trabalho do professor e o tempo do professor reduzido, comprometendo o planejamento e organização do trabalho pedagógico. Sem falar no impacto dessa sobrecarga na qualidade de vida do professor, na sua vida pessoal e afetiva, pois afinal o professor como qualquer ser humano possui seus elos sociais que precisam ser satisfeitos, sob pena de frustração ou insatisfação pessoal, que por sua vez repercutirá na ação docente, já que todos os fatores (pessoais, profissionais e outros) estão interligados.

Então, a pergunta que se faz é: como a pessoa deixará de ser um elemento a mais nessa sociedade, que caracteriza “[...] uma das convicções mais comuns ao novo ocidente à identificação da pessoa como coisa, ou seja, a pessoa é vista como uma coisa junto às outras coisas, e que, provavelmente, não vale mais que elas e muitas vezes até menos” (DÍAZ, 1990 apud GONZALEZ; DOMINGOS, 2005, p.41). Tais enfoques pedagógicos tradicionalista-reprodutores paralisam a cidadania.

A cidadania é todo o direito e o dever... Que a pessoa, que o elemento, enquanto ele coloca em prática... Os seus direitos, ele reconhece os seus deveres, ele busca fazer valer os seus direitos, ele torna-se um cidadão! Então, ele deixa de ser um elemento apenas, e passa a ser um cidadão. A partir do momento que ele infringe esses deveres, e ele passa a ser... Ele poderá ser um elemento, que vai se tornar um marginal dentro dessa sociedade. E a partir do momento que ele faz valer seus direitos, que ele busca fazer valer seus direitos, ele age como um cidadão de direito e de fato! (MARIAMNE).

É preciso ter a compreensão de que antes de tudo, existe a marginalização ou a criminalização da vítima. Quando a professora Sofia diz que seus alunos não devem infringir as leis é preciso levar em consideração as proposições de Dubet (2008) sobre a violência cotidiana que sofrem estas crianças e jovens na própria escola, onde estes acabam devolvendo esta violência para com a escola depredando o patrimônio escolar, pichando as paredes, revoltando-se contra os professores e membros da escola e até mesmo sobre os alunos considerados pelos professores como de melhor rendimento escolar.

A cidadania em termos do direito possui um limitador, pois como se sabe, o ordenamento jurídico nos diz Bobbio (2000) é o próprio Estado autocrático e como tal, a legislação é oriunda de interesses de classe. E como a interação social é moldada segundo os interesses hegemônicos, o entendimento, utilidade e domínio das linguagens utilizadas pela escola, ficam comprometidos pelo processo de sistematização e padronização do habitus incorporados de classe (BOURDIEU, 1998), via processos didático-metodológicos introduzidos ideologicamente no currículo-oculto (FREITAS, 2001).

A noção de descentralização dos sujeitos sociais implica uma separação da íntima relação existente entre interesses sociais objetivos e expressões subjetivas (por exemplo, consciência de classe) assumida por boa parte da teoria social moderna. As

lealdades contraditórias resultantes nos indivíduos minam, cada vez mais, um princípio central organizador de luta. Uma conseqüência freqüentemente percebida dessa separação relativa entre posição social e ação política é que os ‘novos’ movimentos sociais estão mais preocupados com demandas culturais (e ético-políticas) do que com demandas distribucionais. Não se espera que indivíduos não organizados em torno de algo tenham uma ‘consciência de classes’, em termos clássicos, embora se esforcem para atingir a ‘auto-atualização’[...]. (GIDDENS, 1994 apud TORRES, 2003, p.20).

Adotando-se uma posição contrária ao currículo-oculto, devem-se reordenar ideologicamente a conjuntura social, para se mudar a relação de poder e antagonismo entre as classes sociais. Onde os movimentos sociais assumem uma importância essencial nessa luta pela manutenção vigilante na busca pela cidadania emancipada e por tabela pela melhoria das condições da sociedade “[...] o alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos” (ARROYO, 2005, p.28).

As observações em sala de aula demonstram justamente este desajuste no processo de consciência de classe pelos sujeitos, ou seja, não há sintonia entre as colocações dos professores sobre a cidadania, que até certo ponto são muito contundentes quanto ao conceito em si, mas que no campo pedagógico isto não está acontecendo. Por exemplo, tanto na sala da professora Sofia, quanto na da professora Anna e na da professora Mariamne, a metodologia empregada por elas é tradicionalista.

Embora as professoras se vangloriem que a escola tenha logrado êxito nas últimas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entretanto, o que se observou foi que a escola acabou priorizando totalmente o IDEB, a fim de atingir as metas da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), pois as escolas que atingissem as metas estipuladas são recompensadas com premiações em dinheiro e assim todas as demais atividades didático-pedagógicas são postergadas ao segundo plano em função do direcionamento de toda estrutura escolar para obter os índices e metas da SEDUC, sacrificando quaisquer aspirações progressistas e transformadoras no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Percepções: democracia na escola

De acordo com a história do pensamento político e da teoria das formas de governo (BOBBIO, 2000) a Democracia pode ser definida em sua tipologia como descritiva ou sistemática, prescritiva ou axiológica e histórica. O tipo sistemático tem a ver com a

quantidade de pessoas que controlam o poder político (modelo aristotélico), nesse caso, a *politéia*, seria o governo de muitos. Se falando em termos axiológicos diz respeito ao juízo de valor que se faz ao considerar uma democracia como boa ou má em termos de poder político, por exemplo, o caráter negativo disposto sobre a *politéia* cuja negação de uma república gerida pelas assembléias democráticas, menosprezando as assembléias populares em favor das *optimacias*, ou seja, o governo dos ótimos, dos eleitos por critérios unicamente de quantidade de posses e prestígio socioeconômico. A este respeito o autor cita Montesquieu por este acrescentar a *virtú*¹⁸, *que é justamente* esse elemento legitimador e ordenador das vontades populares, ao posicionamento aristotélico quanto a entendimento sobre democracia. A democracia nas palavras da professora Sofia, está muito distante da *virtú*.

Ela existe muito na teoria ainda, essa questão da gestão participativa, às vezes, ela é até muito bonita! O discurso dela é muito bonito! Mas na verdade, na prática, não existe!... Bem raro!... Eu não vou dizer que ela não exista na totalidade, mas a maioria das escolas ainda é aquela tradicional – o diretor disse! O professor tem que acatar! (SOFIA)

A entrevistada fala de gestão participativa como uma realidade teórica, preponderantemente academicista e de pouco valor prático. Embora os aspectos democráticos não aconteçam a contento, entretanto, a gestão participativa não se resume às questões administrativo-burocráticas da escola, ou as questões curriculares e didáticas. Sem falar nas decisões hierarquizadas e centralizadas na gestão burocrática de onde emanam todos os mandamentos seguidos de maneira incontestável e submissa.

Uma coisa faz parte da outra, a cidadania sem o cidadão não existe! Não tem como, né!... A cidadania está interligada a questão democrática! É claro que tem aspectos da gestão democrática que existem! Várias decisões são tomadas em grupo, mas eu falo da questão participativa mesmo, que é falada, que é apregoada, que agente gostaria que existisse realmente – tu tá entendendo! É claro, que existem decisões dentro da escola e que ela é feita pelo colegiado, à maioria, a ordem vem de cima e você acata... (SOFIA)

A professora Sofia diz que a cidadania sem o cidadão não existe e que sem participação a democracia também se esvai. A professora Sofia fala de democracia na escola com o conhecimento de quem possui 17 anos de magistério, onde seu ponto de vista consubstancia o posicionamento teórico sobre autonomia e heteronomia. A professora pode utilizar a sala de aula para estimular à organização e a participação discente quanto às questões estudantis e comunitárias, tornando a sala de aula um laboratório vivo para se colocar em prática a cidadania emancipada (DEMO, 1995), transcendendo os muros da

¹⁸ Segundo Bobbio (2000) a *virtú*, é um conceito próximo ao de virtude, que foi erigido por Montesquieu para contrapor a idéia de Aristóteles sobre democracia e sobre a de Maquiavel que só o príncipe tinha o direito legítimo de assumir o controle político do Governo, apenas aquele que tivesse maior prestígio financeiro e força para subjugar, derrotar e aniquilar o oponente.

escola, buscando-se a autonomia e evitando-se dessa forma a heteronímia abstrata e arbitrária.

Kelsen serve-se da distinção entre autonomia e heteronomia: democracias são as formas de governo em que as leis são feitas por aqueles aos quais elas se aplicam (e são precisamente normas autônomas), autocráticas as formas de governo em que os que fazem as leis são diferentes daqueles para quem elas são destinadas (e são precisamente normas heterônomas). Enquanto a classificação nascida com o nascimento do Estado moderno absorve a democracia no conceito mais geral de república, a classificação mais difundida na teoria política contemporânea absorve tanto a monarquia quanto a aristocracia no conceito mais geral de autocracia, e dá mais relevo à democracia considerada como um dos dois pólos para os quais convergem, embora em diversa medida e jamais completamente, todas as constituições existentes (BOBBIO, 2000, p.139).

A professora Mariamne vê a democracia com ímpia desconfiança, ela ainda crê num exercício cidadão, quiçá, daqui a alguns anos.

A Democracia, ela ainda está a passos lentos neh! Muito tímido... Eu vejo assim, sinceramente, ela ainda está um pouco primitivo, é preciso mudar muito, para que a cidadania seja exercida de modo efetivo aqui, mas pelo menos já se fala hoje em 2009, nós já falamos em Democracia, gestão democrática, gestão participativa, embora eu não veja isso como uma realidade! (MARIAMNE).

As palavras dos professores refletem justamente o que Bobbio (2000) diz quando o legislador se eleva acima daqueles a quem destina as leis, a eficácia daquela lei supostamente destinada a todos, mas que o legislador se exclui, faz com que o primeiro possa prevaricar sobre o segundo. O que acarreta sérios prejuízos ao trabalho pedagógico, já que a escola segundo Ball (1998) é campo preferencial das disputas pelo poder e como lembra Cortella: “[...] **um poder que se serve, em vez de servir, é um poder que não serve.**” (2008, p.139) [grifo do autor]; a finalidade do poder é servir a sociedade, em função da transitoriedade das pessoas que se revezam, ocupando-se do poder, pela finitude da existência humana como lembra Fernando Pessoa “O homem é um cadáver adiado” (apud CORTELLA, 2008, p.140), mas a sociedade permanece e isto não significa que a sociedade é mais importante que o indivíduo ou vice-versa.

Deve-se buscar o que Morin (2005) chama de antropoética, isto é, a ética do homem, em termos de cidadania é a maior compreensão democrática do cidadão, onde todos os pontos de vista são congregados ao respeito às idéias antagônicas, a tolerância à diversidade humana, a ética vista como uma cultura planetária, uma cultura-aprendiz, ou seja, aprender a aprender e reaprender ininterruptamente diante da complexidade do ser humano enquanto indivíduo/sociedade/espécie. Alcançar a humanidade consciente diante das antinomias e das nossas plenitudes, respeito ao próximo é respeitar a si mesmo: “O respeito à diversidade

significa que democracia não pode ser identificada como a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes” (p.108); já que a democracia é o controle da máquina do poder “os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos” (ibidem) graças à dialeticidade da sociedade e de sua complexidade retroativa, o ajuste da soberania cidadã sobre a soberania de obediência as leis à proporção que a autolimitação da soberania do Estado para evitar o totalitarismo, o utilitarismo e particularização dos objetivos do Estado, quanto menos democrática for à escola maior serão as determinações autocráticas. A ausência de autonomia e a sobreposição autocrática aludem a concepção de democracia da professora Anna, preferindo não fazer qualquer tipo de juízo (valor) sobre o tema, pedindo, inclusive, para parar a entrevista. Algo que chamou atenção, especialmente quando relacionado ao pensamento kantiano sobre autonomia.

[...] como observou Kant, o homem saiu da menoridade, e como um maior de idade não mais sob tutela deve decidir livremente sobre a própria vida individual e coletiva. Na medida em que um número sempre maior de indivíduos conquista o direito de participar da vida política, a autocracia retrocede e a democracia avança (BOBBIO, 2000, p.145).

As observações em sala de aula demonstraram que embora os professores falem sobre democracia, na maioria das vezes ajam de maneira despótica ou tirânica. Fica claro que para manter o domínio de classe, o professor deve se valer de algum tipo de controle, nesse caso em várias situações foi presenciado que o professor usa corriqueiramente a avaliação como uma forma de manter a submissão dos discentes pelo possível temor da reprovação. Vimos que a indisciplina é muito grande por parte dos educandos, muitos deles tem sérios problemas de comportamento, como disse a professora Sofia talvez um envolvimento maior dos pais na educação dos filhos, até mesmo como ela disse de educação doméstica, que seria o respeito às pessoas mais velhas, aos professores, aos colegas e ao meio físico-social.

Bobbio (2000) cita à *antinomia* kantiana, como uma contradição nas leis de ordem social, que deve ser superada na própria composição de formação do ordenamento jurídico, onde as imposições ideológicas do grupo ou grupos sociais dominantes formalizam suas posições de interesses. As dificuldades de se atingir de forma emancipada, mas que não se concretizam na práxis docente decorrem diretamente de fatores ideológicos ignorados ou inconscientes que os professores não conseguem refletir com maior ponderação.

4.3 Percepções: direitos do cidadão

A percepção dos direitos do cidadão segundo a professora Anna é a seguinte: “Direitos se refere à lei, direito, por que justiça é uma coisa direito é outra você sabe disso. Então, direito se refere à lei criada pelo homem, tudo tem que ser determinada, muitas vezes aquilo não é justiça, pra mim muitas vezes o direito não é justiça!”. A esse respeito é preciso entender que “[...] todos os Estados são ditaduras, no sentido de domínio de uma classe, o termo indica substancialmente um estado de coisas [...] não genericamente o domínio de uma classe, mas uma forma de governo, isto é, um modo de exercício do poder” (BOBBIO, 2000, p.165) e esse exercício do poder é que caracteriza o que Demo (1995) chamou de tutela da cidadania criando essa aberração em que o direito não corresponde aos critérios definidos como sendo os de justiça e cidadania. Como nosso sistema democrático é representativo, o cidadão ao transferir poderes ao representante e não participar ativamente das decisões políticas ocorre o que descreve George Orwell (2000) sobre a ausência dos anseios coletivos, que são suprimidos pelo ordenamento jurídico, onde os interesses da classe dominante (na obra retratada como os porcos), ou seja, quem executa e modifica as leis aos seus interesses, dispõe determinantes jurisdicionais destinados aos dominados (resto dos animais), que acabam compelidos à obediência cega – como as ovelhas ufanistas, gritando inebriadas pelo ditador “Napoleão! Napoleão! Napoleão...”, então, a organização social é destituída de suas intenções primordiais, rompido e particularizado (privatizado), a partir do momento que os porcos transformam a revolução num poder autocrático.

O instituto do direito privado como contrato não pode ser elevado a fundamento legítimo do Estado ao menos por duas razões, estreitamente ligadas à natureza mesma do vínculo contratual distinto do vínculo que deriva da lei: em primeiro lugar, por que o vínculo que une o Estado aos cidadãos é permanente e irrevogável, enquanto o vínculo contratual é revogável pelas partes; em segundo lugar, por que o Estado pode pretender de seus cidadãos, embora em circunstâncias excepcionais, o sacrifício do bem maior, **a vida**, que é um bem contratualmente indisponível. (BOBBIO, 2000, p.19) [**grifo nosso**].

Em muitos aspectos o direito a vida previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) acaba particularizado e sacrificado, já que morte não é somente a caracterizada biologicamente com o término das funções vitais do organismo. Existe um tipo de morte que está diretamente atrelado às relações sociais existentes na atualidade, é a chamada “morte social”, que é a falta de emprego, de oportunidades, de qualidade de vida, nos níveis pessoal, familiar, profissional, relacional, ambiental, educacional. A complexa relação multidimensional da existencial humana (MORIN, 2004), a dimensão lúdica, o *homo ludens*. Não é somente o *homo laborans*, aquele que trabalha ou o *homo economicus*, tão preocupado com sua subsistência em termos financeiros, ou o *filosoficus* que se preocupa com as

manifestações do pensamento e do conhecimento da humanidade. Na verdade, à complexidade holística é a visão de Homem sob toda a sua dinamicidade e multiplicidade multifacetada, o processo de *hominização* (FREIRE, 2000), que vai desde a condição antropológica, a psicológica até as ecossistêmicas e societárias como as jurisdicionais.

Eu vejo assim, depois da implantação do neoliberalismo... O Brasil teve de implantar, de cobrar a questão do estudo, eu acho que as pessoas começaram a ter conhecimento dos seus direitos e também dos seus deveres, porém, muitas vezes, elas fazem vista grossa neh!... É sobre isso, neh! Já se fala muito do direito da criança e do adolescente, essa questão da inclusão, o direito da classe indígena – eh! Dos grupos indígenas – eh! Essa questão da ética, tudo isso, são direitos que as pessoas já começam a reconhecer, por que antes já se falava, já era abordado nas constituições, porém, ficava só no papel. Hoje, as pessoas já debatem, já buscam mais seus direitos, já tem as delegacias que fazem valer os direitos, porém, as pessoas são muito tímidas! A buscar os seus direitos. A mulher, o negro, o deficiente!... Algumas classes que são discriminadas realmente... A sociedade... Elas têm todo o amparo, porém, elas têm medo, elas não têm conhecimento, elas ainda ficam em dúvida se aquilo é verdade, que elas podem buscar, mas eu vejo que a televisão tem ajudado muito a reconhecer isso (MARIAMNE).

A democracia forjada evolui da noção enganosa do que vem a ser uma democracia real e que de forma ideologicamente transversa vem a se tornar uma democracia virtual. A democracia vista como um discurso falacioso, enganoso na sua concepção e disposição, colocada como algo ceco, efêmero, vazio. Entretanto, isso vai muito além dessas constatações empíricas, sem maior reflexão e análise por parte da professora. A visão reducionista da realidade contextual, onde os sujeitos passam a acreditar nas chamadas falácias modernas, ou seja, o discurso hegemônico cria forma de subterfúgio para atrair a atenção das pessoas para questões sem maiores repercussões locais e até fora do âmbito de possibilidades que estas pessoas poderiam por em operação, não é o caso da idéia de sustentabilidade que atinge a todos no planeta indistintamente, mas é o caso da idéia de que o neoliberalismo é um ente distante e sem representação subjetivo-simbólica, sempre disposta como o culpado por uma infinidade de sortilégios. E que iludem pela abstração e distanciamento da realidade, fazendo com que os sujeitos anulem sua atuação e participação efetiva por não saberem a quem direcionar suas críticas.

Consoante ao que a professora Mariamne diz a professora Anna relata que: “É muito difícil dizer se eles são respeitados [direitos], é muito relativo! Agente não chega nem perto, nem conhece os nossos direitos. Muitas vezes, eu vejo assim, que nós estamos numa sociedade que precisa além dos direitos serem respeitados, agente precisa conhecer os nossos direitos”; porém, a professora Anna aborda a questão do conhecimento e da legislação, usada como instrumento da cidadania e da democracia, inclusive como atribuições do próprio cidadão. E como Bobbio (2000) nos diz o direito só existe se um ordenamento jurídico

determinar que isto ou aquilo seja ou não um direito, essas definições, portanto, vão depender da classe que construiu ideologicamente este ordenamento, que de forma autocrática determinará que seus direitos privados sejam transfigurados como públicos, mantidos e sacramentados por esta legislação, garantindo-se assim a manutenção de seu status e a diminuição das demais classes sociais que não participaram da construção do ordenamento jurídico. Não se pode falar em necessidade de o Brasil ter de implantar as diretivas neoliberais, como se sabe, houve um comprometimento das instâncias governamentais, que por sua vez, capitularam diante de poderosos interesses políticos e econômicos. É verdade que as pessoas precisam tomar as rédeas de sua vida e deixarem de ser conduzidas como um rebanho em direção ao matadouro, participando de forma intencional.

A intenção reflexiva é aquela que tem relação direta com a assunção consciente da identidade cidadã, da participação direta na busca solene e incontestável dos seus direitos, algo que infelizmente não se conseguiu observar durante a estada na escola, nem dos professores e nem dos educandos, e isto está inseparavelmente ligado à percepção dos deveres do cidadão que será destacado a seguir.

4.4 Percepções: deveres do cidadão

Quanto aos deveres do cidadão a professora Anna diz o seguinte:

Também, isso aí é muito difícil, por que tem gente que não cumprem! Muitos por que não cumprem, até mesmo por que não conhecem seus deveres e outros que conhecem e, não cumprem, simplesmente, porque vivem assim num mundo que é cheio de competição e você tá sobrevivendo de uma forma muito sacrificada. Mas que também é muito difícil você conseguir viver, qualquer pessoa – eu acho – poucas pessoas sabem seus deveres e cumprem fielmente! (ANNA).

A questão da sobrevivência versus a competitividade entre os indivíduos relatada pela professora é uma problemática atual e que requer uma percepção sobre a complexidade do sistema social brasileiro e de como o dever é utilizado como instrumento de coação e sujeição das classes populares às elites dominantes. A questão da sobrevivência faz parte da tolerância da classe dominante quanto a certo grau de pobreza considerado por ela como sendo aceitável, logo a indiferença quanto a níveis sociais de indignação passa a ser considerada uma lógica permissível. Já a competição atroz e perversa imposta aos indivíduos, faz parte do jogo ideológico de disfarce utilizado para que as pessoas na sua vã tentativa de ascensão socioeconômica esqueçam as questões mais importantes como à injustiça social, a distribuição desigual de renda, a fome, etc.

A forma como a classe dominante utiliza o ordenamento jurídico para impor suas

vontades, forçando através das leis a classe trabalhadora a satisfazer seus desejos, é uma contradição estampada na fala da professora, que não percebe este lado cruel e autocrático do poder a serviço dos interesses de classe, patrocinado de um lado a submissão incondicional do proletariado ao sistema jurídico e de outro sobre a utilização de critérios díspares onde para quem possui dinheiro ou é amigo do poder é uma coisa (leniência e permissividade) e para quem não possui dinheiro ou amizades poderosas “os rigores da Lei”.

Tal distorção na forma de aplicação da lei onde para aqueles despojados de bens materiais é extremamente impiedosa e inflexível e para os ricos, branda e subserviente, faz com que as leis estejam em dissonância quanto à Justiça. São processos de fusão e separação dos direitos civis, políticos e sociais descritos por T.H. Marshall (*in* SOUKI, 2006), onde a bipartição de dois níveis distintos de cidadania condiciona a que cada qual dos níveis, atenderem uma função específica entre classes juridicamente tratadas como iguais, embora social e economicamente diferentes em termos de cidadania (BUFFA, ARROYO & NORSELA, 2000).

Quando a professora Anna fala de uma espécie de conformação superior, esquece que não é somente a conscientização do ordenamento jurídico que vai induzir o indivíduo a se tornar um verdadeiro cidadão de fato e de direito. É necessário refletir até que ponto o domínio e ampliação da noção geral acerca da legislação pelas classes populares trarão melhorias às condições de vida destas pessoas, ao passo que tal legislação foi construída de modo autocrático (BOBBIO, 2000).

A professora Mariamne fala também das diferenças entre os que acolhem esses deveres como uma obrigação básica do cidadão e daqueles que se furtam desses encargos, por entenderem que estas obrigações impostas “a todos” não é uma necessidade justa, pois existem graus de cobrança desproporcionais.

Os deveres também existem, mas, pessoas fazem vista grossa neh! São poucas as pessoas que querem... Que reconhecem os seus deveres. Eu vou dar um exemplo que é bem prático: à questão ambiental neh! Nós estamos vivendo um momento que tem vários projetos – eh! Vários encontros neh! [...] A educação, que vai contribuir muito. Tem que ter uma passagem muito grande sobre a educação, sobre na questão dos seus deveres. Por exemplo, eu vejo só a educação que pode fazer a mudança, na questão dos direitos dos cidadãos, pra ele reconhecer seus deveres – perdão! Os seus deveres, só a educação! (MARIAMNE).

A professora Mariamne toca numa questão central: o reconhecimento da sociedade com relação aos direitos sociais, políticos e civis do cidadão; colocados equidistantemente aos seus deveres. Nem de forma hierarquizada como também acontece, onde há a prevalência de um sobre o outro, muito menos alternada, com a alternância entre um e outro de acordo com

as conveniências político-econômicas de momento. Da mesma forma não podemos deixar acontecer o predomínio de um, em detrimento de outro. Exatamente um dilema escrito em um muro de quito e apresentado por Eduardo Galeano: “Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas”; este é o exemplo da cisão entre a justiça e liberdade, onde “[...] a metade do mundo sacrifica à liberdade em nome da justiça e a outra metade, à justiça e nome da liberdade...”¹⁹. Devemos resolver estas distorções políticas, morais e sociais. E enquanto nossos deveres se limitarem somente ao pagamento de tributos, pagamos tantos impostos como nos países de qualidade de vida elevada, que estão no topo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Contudo, o salário indireto (COUTROT, 2002) no Brasil, ou seja, os serviços oferecidos em contrapartida à população pelo pagamento de impostos, são extremamente precários e em número insuficiente para atender a demanda. Onde os mais carentes, que não podem pagar por serviços de melhor qualidade, têm que se submeter de forma quase que sectária, sujeitando-se aos préstimos governamentais, tornando-se clientes do Estado. Para se ter uma idéia mais clara sobre os direitos e deveres do cidadão é preciso dissecar a atividade docente, despojada de seus discursos e num campo mais prático de uma práxis mais objetiva.

5. PRÁXIS: PERCEPÇÕES DE CIDADANIA X A PRÁTICA OBSERVADA

Segundo Kosík (2002) a consciência é composta por duas unidades básicas: práxis objetiva e apropriação prático-espiritual; a recusa ou subestimação da primeira leva ao irracionalismo e ao pensamento vegetativo; recusar ou subestimar a segunda conduz ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo. Deve-se evitar reducionismos em si tratando dos mecanismos de formação da consciência, pois para o pensamento reducionista “[...] toda riqueza do mundo não é nada mais que substancia imutável ou então dinamizada [...] o novo não é ‘nada mais que’ o velho” (KOSÍK, 2002, p.34) e a maneira de como experimentamos o pensamento, depende do significado que cada indivíduo atribui a essa relação, que é uma realização psíquica dirigida ao meio, a si mesmo e aos demais “A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência [...]” (MARX & ENGELS, 2006,

¹⁹ Fonte: dados obtidos na entrevista realizada com o escritor Eduardo Galeano, durante a Festa Literária Internacional de Porto de Galinhas (FLIPORTO) e apresentada pelo programa espaço aberto literatura (Globo News). Publicado em 28 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://globonews.globo.com/Jornalismo/GN/0,,MUL1396166-17665,00.html>> Acesso em: 28/11/2009.

p.16).

A chamada consciência social (FRIGOTTO, 2003) e a consciência de classe podem ser veículos difusores de superação dos conflitos distributivos e das inadequações do sistema produtivo presentes na realidade social.

Se a estrutura de classes for entendida como um terreno de relações sociais que determina interesses materiais objetivos de atores, e a luta de classes for entendida como a forma de prática social que tenta realizar esses objetivos, então a consciência de classe pode ser compreendida como os processos subjetivos que moldam as escolhas intencionais que dizem respeito àqueles interesses e lutas. (CLEGG, 1989 apud TORRES, 2003, p.42-43).

A análise das entrevistas dos educadores evidenciou que eles exprimiram o que compreenderam perfeitamente em consonância com as proposições de Soares (2002), embora no que diz respeito ao conceito bourdieriano de capital cultural ou *éthos*, que equivale à soma de valores culturais: artes, economia, política etc. E o capital lingüístico que decorre do cultural por estabelecer uma relação desigual entre os bens materiais (trabalho, mercadorias, serviços) e os bens simbólicos (conhecimentos, obras de arte, música, linguagem etc.), que circulam numa relação de trocas desiguais (BOURDIEU, 1998). Depreende-se que falta aos educadores uma maior compreensão sobre o aspecto dialético da linguagem, as concepções político-ideológicas acabam constituindo-se nos impedimentos sociais (Bernstein), impedindo os sujeitos de perceberem o objeto-fenômeno de forma crítica. Nesse cenário a linguagem estampa o domínio social e a legitimação do status quo dominante, onde a escola é espelho sócio-estrutural desse domínio, o próprio conhecimento acaba sendo um instrumento de poder e dominação, gerando a famigerada sociedade de classes, expostas pelas contradições do sistema (BALL, 1998; DUBET, 2008), evidenciadas nas desigualdades de condição-distribuição de oportunidades no mundo laboral-social.

O indivíduo frente a essa tarefa hercúlea de se erguer frente ao objetivismo social que reduz a essência subjetiva. O que pode por em evidencia como uma espécie de privação dos estímulos socioculturais ou síndrome de Kaspar Hauser (HERZOG, 1974), por trazer graves conseqüências à formação da subjetividade/identidade. A exclusão social afeta os indivíduos, por limitar-lhes a percepção contextual da realidade. Fatores semiológicos que dependem tanto do encadeamento complexo das respostas sociais (relações interpessoais), influem na apreensão dos signos, ou como o organismo responde a estimulação lingüística. A individuação na teoria habermasiana é o relacionamento dialético entre a mente e meio material-social, contrariando a visão cartesiana, já que não se pode dissociar o pensamento do organismo e se assim o fosse, Kaspar não teria qualquer dificuldade em se apropriar do

conjunto cultural. Kaspar é o exemplo cabal de que a estimulação sociocultural inadequada condena os indivíduos ao ostracismo sócio-intelectual.

Como dispor de um processo de conscientização se os indivíduos estão à mercê dos fatores lingüístico-ideológicos. Soares (2002) afirma que a linguagem instrumental (Bidialetismo funcional) favorece os desequilíbrios sociais e a adaptação lingüística dominante, já que o dialeto utilizado na escola é fruto da discriminação e da exclusão. Travaglia (2005) diz que não se deve adotar uma perspectiva metodológica tradicionalista, pois esta privilegia apenas o saber gramatical-normativo ou a “estética gramatical”, onde a escola redentora organiza a língua padrão para manutenção e ajuste do indivíduo aos interesses da classe dominante (apartheid lingüístico), que rejeita os dialetos populares e impõe a língua padrão como um culto a ser seguido pelas classes populares, induzindo-os ao erro. A solução proposta pela autora é a contraversão lingüística (Bernstein) visando a transformação social (equalização), retirando os condicionantes que favorecem as desigualdades. Onde o papel político é a reversão e instrumentalização, salientando a importância do domínio dialetal (Economia, Política, Legislação), embora respeitando e valorizando os dialetos populares, fazendo-os entender o valor da participação cidadã, como disse Hevécio (séc. XVIII), que com a educação adequada qualquer um poderia torna-se um Newton. O uso da consciência social como instrumento de execução e sistematização da formação cidadã, será delimitado a seguir.

5.1 Formação cidadã

Sobre a importância da formação cidadão a entrevistado disse o seguinte:

E como eu te falei e também essa parte da questão da formação do cidadão, ela uma questão que engloba tudo, ela vem desde a família, acabando na escola. Mas é muito complicado hoje, por que o que agente percebe, hoje nos nossos jovens, tá muito difícil! Eu posso te dizer isso claramente, porque eu trabalho com essas crianças aqui e eu trabalho com os adolescentes maiores. Eles estão perdendo a referência deles e além da referência deles, a única referência deles passa a ser a escola! E isso tá pesando muito na costa do professor! Por que às vezes, você quer carregar uma culpa toda e ela é dividida desde a família, da instituição como um todo e ela acaba apenas com o professor! (SOFIA).

Da família até escola, no entanto, a partir do que se relata, está sobrando mesmo é para o educador, além dos componentes curriculares e extracurriculares que são discutidos na escola, o educador acaba tendo de cuidar inclusive da educação doméstica do educando. O que extrapola as atribuições profissionais, pessoais e humanísticas do educador, sem falar que a própria infra-estrutura escolar não contribui para aliviar a árdua missão do educador que se

vê só, não tendo mesmo nem a quem recorrer.

A professora Anna fala da importância da formação cidadã e diz o seguinte: “Ah!... É fundamental na vida de uma pessoa, isso aí não se discute, não tenho duvida! É só assim que agente pode ter esperança de que alguma coisa possa melhorar na nossa sociedade”. Realmente não se discute a importância da formação cidadã como instrumento para tornar a sociedade mais equânime, enquanto exercício incessante e vigilante dos cidadãos, os quais, os próprios professores em plena consciência do que fazer, quando, onde, porque e como agir.

A formação cidadã em termos da hominização (FREIRE, 2000), do qual o pressuposto heurístico é indispensável para autoformação do sujeito, da sua autonomia, emancipação. Assim, Kant definiu emancipação: “[...] a saída do homem da menoridade” (BOBBIO, 2000, p.125). O que o autor defende como “[...] processo de desmonopolização do poder ideológico de um lado, e de desmonopolização do poder econômico de outro”; caminhando para autodeterminação verdadeira dos cidadãos, não ilusória.

Evitando a acomodação, pois ela nos predispõe a condição de gado, que pasta tranquilamente e despreocupadamente, dispostos de um pensamento gregário (MARX & ENGELS, 2006) que nos conduz passivamente e tranquilamente enquanto o dia do abate não chega. Nessa condição, tornamo-nos cativos em nossas próprias mentes por achar que tudo que existe no mundo é algo incompreensível e problemático demais para que façamos algo a respeito. A acomodação traz a desistência da mudança por fraquejar na capacidade de resistir, é mais fácil agir dessa maneira do que assumir-se protagonista na luta inglória e ininterrupta em favor da justiça, da ética e da cidadania que está arraigada à materialidade do trabalho pedagógico.

5.2 A materialidade do trabalho pedagógico

A professora Anna fala das condições de trabalho não satisfatória quando diz que “Não são tão boas, porque a gente pena, por que nós professores esperamos sempre o melhor”.

E como completa a professora Anna dizendo que trabalho do professor também sofre o impacto de uma infra-estrutura inadequada: “Em sala de aula eu acho que é... Eu vejo que é muito limitado... Muito a questão do sistema já vem – tá voltando neh! Pois, é o sistema já vem planejado, ele já vem direcionado e agente não tem o que fazer” (ANNA); novamente, volta-se a questão da autonomia e da soberania das decisões dos docentes na escola, que nos mais diferentes níveis de governo, onde se identificam condições não satisfatórias no espaço

escolar. Sobre a questão material da escola, quanto à situação do educador, a entrevistada diz:

Aqui eu trabalho do quinto ano, mas trabalho com o nono ano a tarde, já são adolescentes e o que eu percebo que às vezes, o adolescente do nono ano ele se comporta melhor do que o aluno de quinze, é uma questão preocupante por que essa questão de direito, dever e cidadania, é isso também tem de partir da família e eles vêm da família sem noção de nada, por que a escola tá cabendo a ela o papel de tudo, até daquela educação mais básica – tá entendendo! Que uma função da família, aí fica complicado, porque quando eles chegam pra gente. Em vez de você trabalhar a questão que cabe a gente, que não é aquela questão de educação básica – que eles já têm de ter essa noção – você acaba perdendo tempo, tendo que voltar para isso! E a parte que exerce a escola, acaba ficando de lado, muitas vezes, tá entendendo! E isso é preocupante! (SOFIA).

Segundo Coutrot (2002) as condições objetivas dos trabalhadores em todo mundo estão sendo customizadas pelas políticas sociais vinculadas a questões econômico-produtivas. O re-ordenamento da matriz produtiva está levando ao sucateamento da estrutura social e nos países periféricos são mais evidenciadas na cadeia produtiva e nos seus canais de manutenção, as escolas, que lhes fornecem e lhes dão o aporte intensivo de mão-de-obra necessário a atender as novas expectativas cognitivo-produtivas e a formação dos exércitos de trabalhadores substituíveis facilmente num curtíssimo espaço de tempo, recicláveis quando do interesse da produção e desprovidos de um entendimento contextual maior que sua capacidade produtiva lhes exigir. Tudo que foi descrito até aqui tem relação direta com o que serão destacados mais adiante, os aspectos de profissionalização e valorização do trabalho docente.

5.3 Profissionalismo e valorização do trabalho docente

Quanto à valorização do trabalho docente, a entrevistada fala sobre o trabalho solitário do professor e da dimensão dos problemas que esse profissional tem de resolver diuturnamente, veja o que diz a professora Sofia.

Eu não digo nem a valorização em termos de valor mesmo – de dinheiro! Que isso é importante! Mas é questão do trabalho, de repente você se vê só! O professor se vê só – eu me sinto só! Pra enfrentar problemas que eu não toh preparado – tá entendendo! Alunos com problemas de drogas, com problemas sérios! Pais que espancam mães! Sabe, até de marginalidade na família e ele sabe, e traz isso pra escola, é agente que recebe toda essa carga – agente não tem ajuda!

Quando a professora Sofia diz que muitos professores estão sozinhos, padecendo de inúmeras enfermidades funcionais e de doenças ocupacionais, muitos padecendo de depressão, que os especialistas atualmente consideram como o grande problema

epidemiológico deste século, devido ao aumento exponencial dos casos de psicopatologias. Quanto às causas, vários são os fatores, tais como: morbidade ocupacional, insatisfação profissional, sobrecarga de trabalho, rotina estressante nas grandes cidades, descontentamento na escola por causa de problemas pessoais, emocionais e financeiros.

Por exemplo, agente não tem um psicólogo, que agente possa recorrer na escola, à rede não oferece isso! O próprio professor... E você vê que a grande maioria tá de licença médica! É por problemas psiquiátricos! Porque é muito problema pro professor!... Ele adocece por que ele se vê impossibilitado! É muito complicado! Você não tem uma estrutura! A instituição diz que oferece – a instituição não te oferece uma estrutura adequada pra você lidar, às vezes, você precisa de alguém que te oriente e como não tem, você recorre a outros professores! (SOFIA)

O que nos parece é que a professora Sofia esteja dando um grito de socorro, para que alguém possa lhe ajudar e a seus pares. Várias situações obstaculizam o melhor andamento da escola, como a ausência da família (negligência), justamente com as questões educacionais, com o futuro de seus próprios filhos! Quanto ao fato de os sucessivos Governos adotarem aquela linha de mascarar, maquiagem a real situação da educação no país, expondo a opinião pública mundial que o país está resolvendo suas questões básicas, é outro fato que vem se arrastando há décadas, deste até, o fatídico descobrimento, com paliativos improvisados, para dizer que não está se fazendo nada. Agir de forma esdrúxula e desinteressada não resolve o problema na sua fonte, definitivamente só o amplia e o posterga!

Segundo a professora Anna várias situações dificultam a valorização da profissão docente e a educação acaba recebendo um impacto direto disso: “Como em toda profissão existe os bons professores e aqueles que vêm... Só por causa da remuneração, do dinheiro, como em toda profissão. Mas também ainda existem os bons professores, aqueles que trabalham seriamente, ainda têm aqueles que se dedicam”.

É primordial acabar com essa idéia de que a profissão docente é apenas um quebra galho, uma complementação de renda, para ser encarado como uma profissão respeitável e valorizada pela sociedade não é possível que se venha somente pela remuneração. A profissionalização tem um estágio importantíssimo na formação inicial de professores, como informa a professora Mariamne.

Por conta disso, por causa dessa dificuldade, eles não têm um preparo logo quando eles chegam. Tem professores que não sabem preencher diário, não sabem a questão de nota e eu não vejo o corpo técnico se preocupar muito com isso, e vê logo isso. Tá faltando um amparo e tá faltando os antigos se qualificarem com empenho, que também acha que tá em final de carreira e não precisa se qualificar.

As questões quanto à profissionalização do professor que emergem das entrevistas, como as relacionadas ao papel do Estado, são extremamente relevantes no sentido de entender

como o docente percebe o que é o fenômeno Estado e qual o seu papel com relação à cidadania. Sobretudo desvincular a idéia de que o Estado seja tão somente o Governo – como muitos pensam – essa confusão, vinculada ao ideário de cidadania tutelada (DEMO, 1995) e do entendimento equivocado sobre o papel da sociedade civil nas democracias representativas, quer pela ausência da participação ativa do cidadão nos aspectos sociais e políticos, quer pela delegação dos direitos políticos aos representantes políticos, que passam a figurar como agentes autocráticos (BOBBIO, 2000), manipulando as decisões em função de interesses particulares e dessa forma, os representados acabam diminuídos em grau de importância, como se ainda estivesse em estado de menoridade.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja assoada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p.29).

Nas palavras de Tenório Teles²⁰ que diz que a ignorância brutaliza e destrói as pessoas, quando este relembra sua trajetória de vida, desde a infância carente no interior do Amazonas até sua chegada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como docente, dizendo que é árdua a missão daqueles que escolhem os “caminhos tortuosos” do magistério, no entanto, os resultados são gratificantes não só para os docentes, como também para toda sociedade, que tem uma dívida de gratidão gigantesca com a docência e que segundo ele a sociedade ainda não ruiu e não chegou a um grau de *anomia*²¹, devido à atividade positiva da docência. Da mesma forma que existem bons e maus professores, existem intelectuais comprometidos e descomprometidos com o projeto de emancipação da sociedade.

Antes mesmo da consolidação dos sistemas de ensino, em 1857, Voltaire aconselhava ao rei da Prússia que a canalha não era digna de ser esclarecida: ‘A canalha (as massas) é indigna de ser esclarecida [...] é essencial que haja cozinheiros ignorantes [...] e o que é de lei é que o povo seja guiado e não seja instruído’. Em contrapartida, na mesma época, Diderot fazia recomendação à imperatriz da Prússia, defendendo a instrução para todos (ARROYO 1987 apud FRIGOTTO 2003, p.33).

O ponto de vista de Voltaire é compartilhado por outro filósofo e político francês, veja o que lê diz sobre a educação das classes operárias.

²⁰ Relato verbal proferido na palestra magna cujo tema era “A importância de projetos de estímulo à leitura como instrumento de transformação social”, durante o I Seminário do Projeto Mudando a História: “A leitura como instrumento de transformação social”. Realizada em 05/05/2009, no auditório da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na cidade de Manaus, AM. Organizado pela Fundação ABRINQ/SEMED/SEMASDH.

²¹ Conceito durkheimiano para explicar um alto nível de desequilíbrio na sociedade, como guerras e catástrofes que provoquem a falecia das instituições sociais, minadas desde as estruturas de sustentação, e por fim, retornando-se a um estado de barbárie.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. [...] Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorre necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (DESTTUT DE TRACY, 1908 Apud FRIGOTTO 2003, 34).

O descaso e a indiferença com relação à educação das massas estão no centro das discussões do que Coutrot (2002) chama de integração a nova ordem social do trabalho, uma ordem desequilibrada e que favorece apenas aos interesses da classe patronal e faz com que os educadores, assim como outros trabalhadores tenham suas condições de trabalho debilitadas.

Exatamente como Buffa, Arroyo & Norsella (2000) fazem o link sobre o mercado de trabalho e as perspectivas de cidadania na escola, cujo novo modelo de crescimento econômico centrado no consumo popular, é a saída neoliberal para a crise do trabalho (pós-guerra), evidenciada pela desvinculação emprego/trabalho, renda/proteção social, equacionada pela redução da empregabilidade, aumento de trabalhadores autônomos e pela civilidade consumista. Totalmente incompatível a revolução defendida pelo comitê democrático “Santa bárbara”: “Instamos que a sociedade, através das instituições jurídicas e governamentais apropriadas, se comprometa sem reservas a proporcionar, por direito, um rendimento a todo indivíduo e toda a família” (SCHAFF, 1990 apud FRIGOTTO, 2003, p.102). Tal perspectiva de geração de emprego e renda contrasta com o que Coutrot (2002) havia indicado como paradigma da liberdade profissional, o princípio da igualdade, a paridade entre empregadores, um ordenamento jurídico trabalhista que conduzisse os trabalhadores a um estado de *workfare*, mas não com a conotação negativa do *new deal*²².

Devemos ter em consideração que “[...] em primeiro lugar devem vir às pessoas e não a produção” (HOBSBAWM, 1992b apud FRIGOTTO, 2003, p.173), mas infelizmente, essa realidade social necessita romper com a re-configuração do setor produtivo e dos mecanismos exacerbados de especulação financeira que não produz ganhos sociais nem geram postos de trabalho, onde muitos subsidiam elevadíssimos graus de lucratividade de poucos.

A revolução da nova modernidade carrega consigo as contradições não superadas

²² O New Deal é uma política assistencial criada pelo presidente norte-americano F. D. Roosevelt, para recuperar a economia norte-americana nos anos trinta, após a Grande Depressão. Significou um novo pacto social e uma política intervencionista, onde o estado assumia inúmeras funções econômicas antes a cargo da iniciativa privada. Seria o contrário do processo de privatização ocorrido no Brasil na década de 90, quando este assumir a perspectiva do Estado mínimo. O controle macro-econômico de instituições financeiras, construção e obras infra-estruturais, geração de empregos, possibilitando o aumento do mercado consumidor, subsídios e incentivo a indústria de base como as agropastoris, criação de um sistema de previdenciário, renda mínima.

pelas revoluções tecnológicas anteriores, na medida em que a tecnologia está condicionada ao império da ideologia dominante e as questões ambientais, sociais, civis, políticas e econômicas precisam ser consideradas para se poder perceber a abrangência e complexidade das questões relativas à profissionalização e da melhoria das condições de trabalho dos docentes (MORIN, 2004).

A reprodução das condições de produção e as manifestações ideológicas estão no cerne do processo de assujeitamento dos sujeitos descritos por Brandão, é o que Pedro Demo (1995, p.5-6) diz que “o ideal da sociedade é emancipação com base na cidadania organizada e na capacidade produtiva”, sendo a cidadania “fim, produção e meio” para composição com o mercado, que não são dissonantes do processo de desenvolvimento da sociedade. Onde o papel do Estado não é incorporar a cidadania, mas estar a serviço da cidadania organizada, de tal forma que organizado, esse cidadão, define as medidas de funcionamento dos mecanismos de controle social e das estruturas de poder (FOUCAULT, 2000).

A cidadania tutelada decorre da pobreza política imediata das minorias e a assistida da noção de direitos vinculados à assistência, que é o reflexo puro da pobreza política, ambas a tutelada e a assistida em rota de colisão com o processo de cidadania emancipada, que tem haver com o grau de autonomia do sujeito diante das estruturas e dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

A ausência da democracia/cidadania transforma o indivíduo num servo, dócil (FOUCAULT, 2000), subserviente, passivo, descrente, extremamente egocêntrico, indiferente com a realidade de seu próximo, desprezando e desrespeitando a vida na sua plenitude, negando o direito de existência passível a todo ser vivente, num estado de puro desespero vê o futuro como algo determinado (FREIRE, 2000), acabado, pronto, desencantado com as maravilhas e possibilidades do indivíduo na tomada de consciência do mundo.

Souki (2006) relata as importantes constatações comparativas de T.H. Marshall sobre a divisão e re-ordenamento dos direitos segundo critérios liberais oriundos do Capital. Por outro lado Frigotto & Ciavatta (2006) dizem que se deve adotar uma vigilância crítica quanto ao “imperialismo simbólico” fruto da ideologia neoliberal, chamada por Luiz Fernando Veríssimo de “inferno semântico”, cujos efeitos devastadores para os trabalhadores nesse re-ordenamento do modelo produtivo, que vê a classe operária como consumidores em potencial e cuja produtividade é a única atribuição dessa forma simbólica de servidão global.

A mudança do paradigma dominante contornando o mito da especialização e a fragmentação do conhecimento, da ciência, do ser, da democracia e da cidadania, apenas percebida insipidamente, por isso não executada como uma prática social comprometida com

a construção e desenvolvimento do cidadão, por conseguinte, não constituída por uma práxis transformadora, que congrega esforços e induz a participação organizada do indivíduo ao coletivo e vice-versa para completar e unir os pedaços e reunir as migalhas de educação (FREINET, 1974 apud ELIAS, 2002), de conhecimento, das subjetividades, de sociedade... Doravante, as migalhas de homens!

Daí a importância das contribuições das mais variadas frentes teóricas que consubstanciam a educação, tais como: psicologia, psicopedagogia, antropologia, sociologia e etc.; para explicar o homem enquanto ser em potência, em processo, que sofre grande influência do convívio social e por isto não existe fórmulas para explicar o indivíduo pura e simplesmente, mas, acompanhar as potencialidades de cada um, no que Freire (2000) chama de desproblematização do futuro.

Exigir o impossível está em consonância à nova visão de homem, o *homo universalis*, pois, desloca-o do *homo laborans/faber* para o *homo ludens* (MORIN, 2004 e 2005b) [*grifo nosso*]. Por conseguinte, a antropológica cujos valores façam ressurgir um sentimento de agregação das pessoas e não de separação e individualismo. Afinal estamos no mesmo barco ou nave planetária. Retoma-se o conceito de *homo sapiens-demens*, pois a contradição reside no fetichismo e manutenção da mola de produtiva do Capital, na reprodução pura e simples de capital sem agregação de trabalho, no consumismo insano e irresponsável, que aliena e afasta as pessoas, jamais as unificando em prol de interesses comuns. Transformando-as num amálgama de pessoas sem objetivos definidos, um povo desorganizado, impassíveis diante de um futuro inexorável e problemático, e assim, a cidadania não floresce nesse jardim de incertezas e desesperanças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se na escola onde fora feita a pesquisa, uma centelha de autonomia, submetida às estruturas como verdadeiros reféns do silêncio. Vê-se nessa mesma escola uma fagulha de criticidade, abafada, amordaçada, esperando quiçá um super-herói para retirá-la da escuridão.

O afã reducionista dos pretensos agentes, que não refletem sobre sua realidade social disfarçada e pela qual, amordaçados nas sombrias cavernas abissais, que criam formas ilusórias estereotipadas, um mundo surreal e distante de suas expectativas tangíveis, que os destitui de suas existências subjetivas.

A passividade e o reducionismo obscurecem a realidade primeira da dicotomia ensino-aprendizagem, onde aquele que educa está incondicionalmente vinculado àquele que é

educado e a sorte de um, é também a sorte do outro.

Tal enfraquecimento político-ideológico ou ausência de significação sociopolítica é a redução da cidadania, que resulta numa incompreensão sobre a complexidade do ser, dos fenômenos na sociedade e de seus reflexos na construção das subjetividades. A visão complexa e o senso crítico são tão inerentes na evocação da cidadania, pois facilitam a maior compreensão da realidade e, nesse sentido, o pensamento de Demo é similar ao de Freire, Morin, Snyders, e Bourdieu ou mesmo de algumas colocações dos educadores pesquisados, pois eles falam do imperativo das instituições sobre o indivíduo.

Ressalta-se a importância da profissão docente como uma força essencial no engajamento pela cidadania e pela democracia. Pois, sendo uma profissão estratégica nas sociedades desta nova modernidade, é uma função central para o desenvolvimento social contemporâneo.

As sociedades que evoluíram, em termos de qualidade de vida das suas populações, não foram por acaso, mas por que trataram de melhorar as condições diretas e indiretas que afetam o ato de educar. Já as que não encontraram o caminho da sustentabilidade, seja por fatores internos ou externos, optando pela imediata quebra da espinha dorsal de sua cadeia educativa, por motivos escusos, exatamente para ficar mais fácil dominar uma parcela significativa de seus concidadãos, mantendo-os cativos e solidários com o poder hegemônico.

A transversalidade e a interdisciplinaridade evitam a inexorabilidade dos problemas, o imobilismo nulo e paralisante, ou mesmo a visão mítica e ortodoxa de mundo. Fazendo com que o sujeito perceba as particularidades da cidadania, da democracia da antropoética, da moral e por fim de suas características gerais, relacionadas a outros fatores tais como os sociais, os econômicos e os políticos.

O ser humano nasce cego e com a visão limitada, progressivamente, a visão vai se ampliando, até que possamos conseguir ver o mundo numa perspectiva mais difusa. Entretanto alguns de nós, porém, até o fim do processo vital não desenvolverão um sentido mais perspicaz sobre a realidade do ser e do mundo.

As pérolas só saem das ostras quando as mesmas estão mortas, isso não vale para nós seres humanos, não adianta nos matar, por mais que se tente extrair a fórceps nossas pérolas de sabedoria, porquanto, a verdade não transcenderá as trevas da ignorância pela força.

A re-significação dos levantamentos feitos pelas análises aquiescentes nesta pesquisa indica que há percepções contraditórias e limitadas sobre a cidadania. Na medida em que estas percepções observadas nas práticas docentes não configuram uma práxis sistêmica em favor da cidadania, justamente por deixar de lado o inacabamento e a inconclusão do ser humano,

na sua relação histórico-dialética com o mundo, aonde progressivamente, evolui e busca maior compreensão de si, do meio e dos fenômenos que o cercam.

As falas dos educadores deixam claro suas percepções acerca da importância da cidadania. Porém, as observações em sala de aula demonstram que os educadores precisam reavaliar suas concepções acerca das noções de Direito e de Justiça, ainda ligados à visão de neutralidade e romantismo, dissociados dos condicionantes ideológicos, sociais e econômicos.

A formação inicial e continuada dos educadores deve contemplar os aspectos que envolvem a cidadania e fatores a ela vinculados, como as políticas públicas, a legislação, o papel das instituições. Saber como estes fatores contribuem para execução da cidadania, quais os impedimentos e possibilidades da cidadania, fazendo como os educadores criem, conjuntamente com a sociedade organizada, estratégias para que a cidadania atinja seus objetivos e finalidades.

Portanto, os educadores precisam aproximar suas compreensões de uma visão sistêmica da complexidade e dialeticidade da realidade contextual da escola, da comunidade, da região, do país e do planeta. Logo encarar a docência como contraversão ideológica a serviço do exercício cidadão na busca por uma real sociedade fraterna, justa e solidária.

7. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. et. al. **Um mapa da ideologia**; organização Slavoj Žižek; trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos de Estado: notas para uma investigação. *In*: ADORNO, T. W et. al. **Um mapa da ideologia**; organização Slavoj Žižek; trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BALL, S. “Cidadania global, consumo e política educacional”. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAUDRILLAR, J. **À Sombra das Maiorias Silenciosas**: O fim do social e o surgimento das massas; Tradução Suely Bastos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**; para uma teoria geral da política. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2004.

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

_____. **Emenda constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília, DF: Mesas Diretoras da Câmara dos Deputados e do Senado, 1996a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996b.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____, IBGE. **Balancos dos Governos Estaduais: despesa empenhada em educação por sub-funções consolidado; unidades da federação – região norte** – Brasília: IBGE, 2003.

_____. **Emenda constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, DF: Mesas Diretoras da Câmara dos Deputados e do Senado, 2006.

_____. **Lei nº. 11.738**: Lei Regulamentar do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, DF: Senado, 2008a.

_____. Supremo Tribunal Federal. **ADI/4167**. Brasília: STF, 29 out., 2008b.

BUFFA; ARROYO & NORSELA. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, M. **A educação brasileira nos dez anos da LDB**. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CORTELLA, M. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COUTROT, T. Trabajo, empleo, actividad. *In*: GENTILI, P & FRIGOTTO, G (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Organização das Nações Unidas**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 29 jun.2009.

DELGADO, A & MULLER, F. **Infâncias, tempos e espaços**: Um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

_____. **Conhecimento moderno**: sobre a ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pobreza política**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociologia da educação**: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004.

DIEESE. **Salário mínimo nominal e necessário**. Set. 2009. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml>> Acesso em: 17 out.2009.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades; trad. Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, M. **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002

FARIA, F; GUIMARÃES, A. Profissão professor: Uma profissão, várias realidades; matéria de capa. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Edição 201, abr. 2007.

FERREIRA, A. **Novo dicionário Aurélio eletrônico**: século XXI; Versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e terra, 2004.

FREITAS, L. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO & CIAVATTA. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GADOTTI, M. O Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *In*: _____ et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GHEDIN, E & FRANCO, M. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ; DOMINGOS. **Cadernos de antropologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 55. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HERZOG, W. **Jeder für sich und gott gegen alle**; (Original: Cada um por si e Deus contra todos. Traduzido como: O enigma de Kaspar Hauser). Alemanha: ZDF Produções, 1974.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX & ENGELS. **A ideologia alemã**: Feuerbach – A contradição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MILTON, J. **Paraíso Perdido**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MINAYO, M (org.). ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Globo, 2000.

PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. **Executive Summary**. França: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2007.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAMPAIO; SANTOS & MESQUIDA. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, nº.7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

SEVERINO, A. J [et. al.]. **Novos enfoques da pesquisa educacional** / Antonio Joaquim Severino; Ivani Fazenda (Org.); 5. ed. Aumentada – São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1976.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **A Bíblia Sagrada**: contendo o velho e o novo testamento. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

SOUKI, L. G. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Revista de Ciências Sociais (civitas)**, Porto Alegre, v. 6, nº. 1, p. 39-58, jan./jun. 2006.

TORRES, C. **Teoria Crítica e a sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática; cap.3

– Concepção de gramática (pg. 24-37). 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WERNER, J. **Saúde & Educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ZOLA, É. **Germinal**. São Paulo: Hemus, 2006.

DADOS DA LICENÇA NO CRIATIVE COMMONS LICENCE:

Thank you for using a Creative Commons License for your work “CIDADANIA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

You have selected the Atribuição-Us o não-comercial-No Derivative Works 3.0 Brasil License. You should include a reference to this license on the web page that includes the work in question.

Here is the suggested HTML:

```
<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/"></a><br /><span xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/" href="http://purl.org/dc/dcmitype/Text" property="dc:title" rel="dc:type">CIDADANIA: PERCEP&#199;&#213;ES E PR&#193;TICAS DOS EDUCADORES DO 5&#186; ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</span> by <span xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" property="cc:attributionName">MARCOS PRAIA SIMAS </span> is licensed under a <a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/">Creative Commons Atribui&#231;&#227;o-Us o N&#227;o-Comercial-Vedada a Cria&#231;&#227;o de Obras Derivadas 3.0 Brasil License</a>.
```

Further tips for using the supplied HTML and RDF are here: <http://creativecommons.org/learn/technology/usingmarkup>

Thank you!
Creative Commons Support
info@creativecommons.org

```
<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/"></a><br /><span xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/" href="http://purl.org/dc/dcmitype/Text" property="dc:title" rel="dc:type">CIDADANIA: PERCEP&#199;&#213;ES E
```

PRÁTICAS DOS EDUCADORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL by MARCOS PRAIA SIMAS is licensed under a [Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Vedada a Criação de Obras Derivadas 3.0 Brasil License](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/).

face="Arial" size="3"