

YAN FRANCISCO RODRIGUES ANDRADE

**A APROPRIAÇÃO DA NOÇÃO DE CIDADANIA E DIREITOS NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: UMA ANÁLISE EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE  
VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Viçosa, como  
parte das exigências de qualificação para obtenção do  
título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

A553a  
2019  
Andrade, Yan Francisco Rodrigues, 1987-  
A apropriação da noção de cidadania e direitos na educação  
básica : uma análise em uma escola estadual no município de  
Viçosa/MG / Yan Francisco Rodrigues Andrade. – Viçosa, MG,  
2019.  
x, 189 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 125-131.

1. Educação básica. 2. Direito á educação. 3. Cidadania.  
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

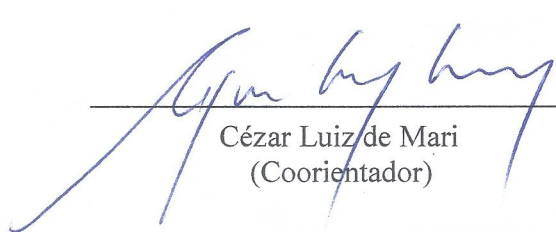
CDD 22. ed. 370

YAN FRANCISCO RODRIGUES ANDRADE

**A APROPRIAÇÃO DA NOÇÃO DE CIDADANIA E DIREITOS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE EM UMA ESCOLA ESTADUAL  
NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG**

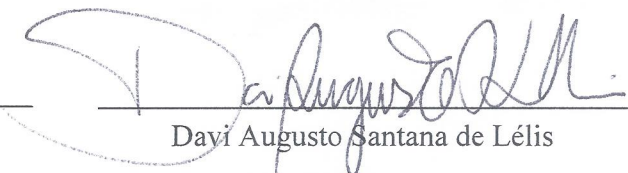
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2019.



---

César Luiz de Mari  
(Coorientador)



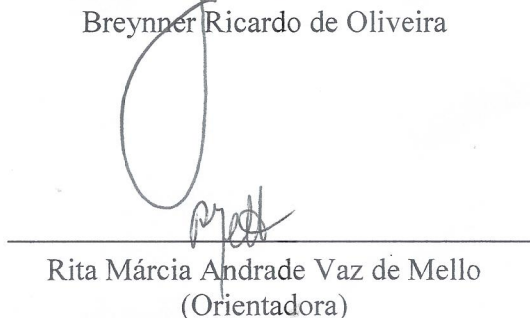
---

Davi Augusto Santana de Lélis



---

Breyner Ricardo de Oliveira



---

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello  
(Orientadora)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser a origem de todas as coisas.

À minha família, em especial à minha mãe Tânia, meu padrasto Johnny, meu irmão Nayan e meu amor Cléo, todos responsáveis, de alguma maneira, pelas conquistas que tive na vida.

À minha orientadora e amiga, Rita Márcia, pelo apoio e incentivo incondicionais.

Aos amigos e colegas do Departamento de Direito da UFV, em especial aos professores Davi Lélis e Luiz Ismael Pereira, pela acolhida e por todos os ensinamentos.

Aos professores do Departamento de Educação, por terem permitido que um jovem operador do direito pudesse abrir sua mente a novos conhecimentos.

À Coordenação do Mestrado em Educação, pelo acolhimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa, indispensável para a execução do trabalho.

Aos amigos da turma do Mestrado em Educação de 2017, em especial à Larissa, Júlio, Moisés, Camila, Rita, Dayanne e Laís, com quem muito aprendi, sobretudo o significado de companheirismo.

À UFV, por ser minha casa desde o início e para sempre!

*“O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas;  
é quem faz as verdadeiras perguntas”.*

*(Claude Lévi-Strauss).*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA.....	4
1.1. O problema e sua contextualização .....	4
1.2. A justificativa da escolha do tema.....	6
1.3. Os objetivos da pesquisa .....	9
1.3.1. O objetivo geral .....	9
1.3.2. Os objetivos específicos .....	9
1.4. A classificação da investigação científica .....	10
1.5. Os procedimentos metodológicos.....	12
1.5.1. O levantamento bibliográfico .....	14
1.5.2. A análise documental.....	15
1.5.3. O questionário .....	16
1.5.4. As entrevistas.....	17
1.5.5. As técnicas empregadas na análise e na interpretação dos dados.....	18
1.6. O referencial teórico .....	20
2. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CIDADANIA.....	22
2.1. O conceito de cidadania na história do mundo: da ideia de participação política à noção de identidade.....	23
2.2. A construção do conceito de cidadania no Brasil: perspectivas históricas e análise crítica .....	30
3. EDUCAÇÃO E CIDADANIA: A FORMAÇÃO CIDADÃ NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	36
3.1. O que é educar para a cidadania? .....	36
3.2. Como a cidadania é tratada nos documentos oficiais da educação brasileira?.....	41
3.2.1. A cidadania na Constituição Federal de 1988 .....	41
3.2.2. A cidadania na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	44
3.2.3. A cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) .....	47
3.2.4. A cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM) .....	52
3.2.5. A cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) .....	55
3.2.6. A cidadania no Plano Nacional da educação (PNE).....	62
3.2.7. A cidadania no Projeto Político-pedagógico (PPP) da ESED RAT .....	65
4. DIREITO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: A RELAÇÃO ENTRE OS ALICERCES DA PESQUISA .....	69
4.1. O direito e as ciências jurídicas – o que entendemos por noções de direito?.....	69
4.2. O papel da ciência jurídica na formação cidadã .....	72
4.3. Os assuntos jurídicos indispensáveis ao exercício da cidadania: a construção das “categorias de análise”.....	78

5. O ENSINO JURÍDICO NA ESED RAT: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADO	87
5.1. A Escola estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT): entendendo o <i>lócus</i> da investigação e os sujeitos da pesquisa .....	87
5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados.....	89
5.2.1. O questionário aplicado aos alunos .....	89
5.2.2. As entrevistas realizadas com os professores e com os supervisores pedagógicas da escola .....	100
5.2.3. Discussão do resultado: o que podemos inferir dos dados coletados? .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	125
ANEXOS .....	132
Anexo A: Questionário aplicado aos estudantes .....	132
Anexo B: Respostas dos estudantes ao questionário .....	137
Anexo C: Roteiro de entrevista com os professores e supervisores pedagógicos .....	147
Anexo D: Entrevistas com os professores e supervisores pedagógicos .....	150

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1: Resultado da pergunta nº 1 do questionário aplicado aos alunos.....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 2: Resultado da pergunta nº 2 do questionário aplicado aos alunos.....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 3: Resultado da pergunta nº 5 do questionário aplicado aos alunos.....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 4: Resultado da pergunta nº 6 do questionário aplicado aos alunos.....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 5: Resultado da pergunta nº 12 do questionário aplicado aos alunos.....</b>	<b>100</b>



## LISTA DE SIGLAS

CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEB	Conselho da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
DCEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DETRAN	Departamento de Trânsito
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESED RAT	Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LINDB	Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto político-pedagógico
PROCON	Programa de Proteção e Defesa do Consumidor
TRE-MG	Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1: Incidência das “categorias de análise” nas disciplinas ofertadas na ESED RAT, segundo os professores entrevistados.....</b>	<b>112</b>
--	------------

## RESUMO

ANDRADE, Yan Francisco Rodrigues, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2019. **A cidadania na educação básica de Viçosa-MG: uma análise sobre o ensino de noções de direito na Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT)**. Orientadora: Rita Márcia de Andrade Vaz de Mello. Coorientador: César Luiz de Mari.

O presente trabalho consiste numa pesquisa que tem como tema o ensino de noções de direito, na perspectiva da cidadania, oferecido nas escolas públicas do município de Viçosa-MG. O principal objetivo deste estudo foi analisar como os assuntos jurídicos gerais, notadamente aqueles que se mostram indispensáveis ao exercício da cidadania, foram tratados no último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT), umas das principais escolas públicas da cidade. Para atingir este objetivo, em primeiro lugar, nos dedicamos a entender a evolução histórica e o significado do termo *cidadania*, sobretudo para a sociedade brasileira, para, em seguida, compreender a relação desse conceito com os fenômenos da educação e do direito. Ainda, buscamos explorar o tratamento dado à cidadania nos documentos oficiais da educação brasileira, bem como no projeto político-pedagógico da instituição pesquisada, extraindo dessa análise os assuntos jurídicos gerais que devem ser abordados ao longo da educação básica, principalmente do Ensino Médio, para que os estudantes tenham uma formação cidadã efetiva. Nos caminhos metodológicos, utilizamos, para a coleta dos dados, o levantamento bibliográfico, a análise documental, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas. Já na análise e interpretação do resultado, elegemos as técnicas da análise de conteúdo e da triangulação dos dados. Os resultados desta pesquisa permitiram constatar que a cidadania, conceito ligado às noções de participação, de exercício de direitos e deveres e também de identidade, é tema muito presente nas atividades desenvolvidas pela escola investigada, seja dentro das salas-de-aula ou mesmo fora delas. Além disso, verificamos que, a despeito da transversalidade da temática, as disciplinas afeitas à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sobretudo a Sociologia, a Filosofia e a História, abordam esses assuntos com maior frequência. Ademais, observamos que, apesar de os temas jurídicos fazerem parte dessa abordagem, esta não abrange, em regra, uma perspectiva própria da ciência do direito, principalmente em razão da ausência de formação jurídica dos professores da escola, o que, em nosso sentir, representa um entrave à consecução do objetivo de se educar para a cidadania.

**Palavras-chave:** “educação básica”; “direito”; “cidadania”.

## ABSTRACT

ANDRADE, Yan Francisco Rodrigues, M.Sc., Federal University of Viçosa, february of 2019. **Citizenship in basic education in Viçosa-MG: an analysis of the teaching of concepts of law at the State School Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT)**. Advisor: Rita Márcia de Andrade Vaz de Mello. Co-advisor: César Luiz de Mari.

The present study consists of research that has a theme the teaching of notions of law, from the perspective of citizenship, offered in the public schools of the municipality of Viçosa-MG. The main purpose of this study was to analyze how general legal issues, especially those that are indispensable to the exercise of citizenship, were treated in the senior year of High School of the State School Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT). In order to achieve this goal, we firstly undertake to understand the historical evolution and the meaning of the term citizenship, especially for Brazilian society, and then to understand the relation of this concept to the phenomena of education and law. Furthermore, we seek to explore the treatment of citizenship in the official documents of Brazilian education, as well as in the political-pedagogical project of the institution researched, extracting from this analysis the general legal issues that must be addressed throughout basic education, especially in High School, so that the students have an effective citizen education. In the methodological paths, we used, for the data collection, the bibliographic survey, the documentary analysis, the application of questionnaire and the accomplishment of interviews. In the analysis and interpretation of the result, we chose the techniques of content analysis and triangulation of the data. The results of this research showed that citizenship, a concept linked to the idea of exercising rights and duties, is a very present theme in the activities carried out by the investigated school, whether in classrooms or even an extra class. In addition, we find that, in spite of the transversal nature of the subject, the subjects related to the area of "Human Sciences and their Technologies", especially Sociology, Philosophy and History, deal with these issues more frequently. Also, we note that although legal issues are part of this approach, there is, as a rule, an eminently legal perspective, mainly due to the lack of legal training of school teachers, which, in our opinion, represents a barrier to the achievement of the goal of educating for citizenship.

**Keywords:** "basic education"; "law"; "citizenship".

## INTRODUÇÃO

É sabido que a educação, entendida, em síntese, como o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração social e individual” (FERREIRA, 1994, p.37), é parte essencial da formação do indivíduo, já que é ela o instrumento que possibilita que este reconheça não só suas particularidades, mas também o que o define como membro de uma coletividade.

A educação básica<sup>1</sup>, em especial, uma vez declarada em nosso ordenamento jurídico maior como direito fundamental do cidadão – e, por via de consequência, como dever do Estado– é, segundo Cury (2008), um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou a seus cidadãos, de modo elitista, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2008).

De igual maneira, o direito<sup>2</sup>, enquanto fenômeno social, é um aspecto ínsito à existência coletiva do ser humano, uma vez que as normas jurídicas de determinado Estado incidem, indiscriminadamente, sobre todas as pessoas que dele fazem parte - ainda que muitas não tenham consciência deste fenômeno -, a fim de permitir a convivência harmônica entre todas elas. Desse modo, encontramos no direito um norte para as relações sociais, já que ele define princípios e normas de conduta que têm por fundamento disciplinar o homem no meio em que vive.

A cidadania<sup>3</sup>, por sua vez, mostra-se como a ideia que liga as ciências do direito e da educação, pois o conceito de cidadão diz respeito, em linhas gerais, à esfera política, exprimindo o fato de que os membros de uma determinada sociedade têm direitos e deveres definidos por leis, que foram elaboradas num processo coletivo e valem para todos (CHARLOT, 2013).

Assim, partindo da premissa de que tanto a educação quanto o direito são essenciais da vida de qualquer cidadão, o objetivo central desta pesquisa é examinar como se dá a interseção entre essas duas ciências (do direito e da educação), levando em consideração que o art. 205

---

<sup>1</sup> Destaca-se que sistema educacional brasileiro é dividido, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, em específico, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>2</sup> Nota-se que o termo “direito” foi usado, neste contexto, como sinônimo de “ciência jurídica” ou “ciência do direito”, referindo-se ao complexo ordenado e sistemático de princípios e regras que tem por tarefa definir e organizar o ordenamento jurídico, este entendido como o conjunto de normas jurídicas que o Estado impõe à sociedade.

<sup>3</sup> Vale frisar que este conceito, cuja complexidade é evidente, será desenvolvido e melhor estruturado ao longo do trabalho.

da Constituição Federal de 1988 apregoa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, analisamos como os temas gerais do direito, sobretudo aqueles que se referem mais diretamente ao exercício da cidadania, são tratados no ensino básico ofertado em Viçosa-MG, cidade universitária da Zona da Mata mineira. Pretendeu-se, pois, averiguar se, na educação pública da cidade, há a democratização dos conhecimentos jurídicos indispensáveis à vida dos cidadãos.

Para cumprir esse desiderato, optamos por fazer um recorte espacial no âmbito de análise da investigação, de modo que a pesquisa será realizada especificamente na Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT), uma das principais instituições públicas de ensino de Viçosa-MG.

Ainda, decidimos restringir esta pesquisa ao último ano do Ensino Médio da escola, cientes de que os alunos que frequentam esta etapa do ensino básico - grande parte deles já detentores do direito de votar -, por já terem passado básica pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelos dois primeiros anos do Ensino Médio, têm melhores condições de serem perquiridos sobre o modo como são tratadas, na instituição que frequentam, as noções de direito indispensáveis para a formação cidadã.

Quanto à tipologia da pesquisa, seguindo as diretrizes traçadas por Yin (2005) e André (2005), optamos pela realização de um “estudo de caso”, pois entendemos que este método científico permitiu um conhecimento acurado acerca do modo e da frequência com que as noções de direito são tratadas na instituição de ensino investigada.

No tocante aos procedimentos metodológicos, utilizamos, para a coleta dos dados, o levantamento bibliográfico, a análise documental, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas. Já na análise e interpretação do resultado, elegemos as técnicas da análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1997), e da “triangulação dos dados”, elaborada por Triviños (1987).

O trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro deles, denominado “A construção do objeto de pesquisa”, procuramos fazer a contextualização da temática em estudo, bem como apresentar o problema de pesquisa, a relevância do assunto (justificativa da pesquisa), a tipologia (classificação) da investigação, os objetivos a serem alcançados, os procedimentos metodológicos utilizados e um apanhado sobre o referencial teórico da pesquisa.

Já no segundo capítulo, intitulado “A evolução histórica do conceito de cidadania”, pretendemos verificar como o conceito de cidadania vem se construindo ao longo tempo, de maneira a relatar a evolução histórica desta concepção e investigar qual o seu significado para as sociedades atuais, sobretudo a brasileira.

Em seguida, no terceiro capítulo, denominado “Educação e cidadania: no que consiste a formação cidadã?”, procuramos entender a relação entre os conceitos *educação* e *cidadania*, a fim de perscrutar o papel da escola na formação cidadã dos indivíduos, principalmente daqueles que frequentam a educação básica. Além disso, buscamos identificar, no referido capítulo, como a temática da cidadania é tratada na política educacional brasileira, mormente nos principais documentos oficiais que regulamentam e orientam a educação do país.

No quarto capítulo, “Direito, educação e cidadania: o papel da ciência jurídica na formação cidadã”, nos dedicamos a investigar como a ciência do direito contribui para a formação cidadã dos alunos do ensino básico, identificando, a partir da análise dos documentos oficiais da educação, quais temas eminentemente jurídicos são de conhecimento indispensável para que esses alunos, sobretudo os que frequentam o Ensino Médio, possam efetivamente exercer a cidadania

Por fim, no quinto e último capítulo, denominado “O ensino jurídico na ESED RAT: análise e discussão dos dados coletados”, apresentamos os resultados desta investigação, analisando a maneira com que as noções de direito indispensáveis ao exercício da cidadania vêm sendo trabalhadas no último ano do Ensino Médio da instituição de ensino pesquisada. Com efeito, demonstramos as disciplinas nas quais a temática aparece com maior frequência, as práticas pedagógicas utilizadas nessa abordagem e as razões de eventuais deficiências no tratamento das questões jurídicas na escola, dentre outras questões.

Após, tecemos as considerações finais deste estudo, retomando o problema de pesquisa e buscando o tom conclusivo, considerando os achados da pesquisa.

Desde logo, ressaltamos que estamos cientes de que a temática não se esgota neste trabalho, ao contrário: percebemos que existe uma gama riquíssima de caminhos a serem desbravados e que este estudo pode contribuir para esta caminhada.

## 1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

### 1.1. O problema e sua contextualização

Muito embora se reconheça que a educação (sobretudo a básica) e o direito sejam dois aspectos indissociáveis da existência digna de qualquer indivíduo, percebemos que os conhecimentos relativos aos fenômenos jurídicos não têm alcançado a população de um modo geral, o que faz com que grande parte dos brasileiros fiquem alheios a informações inerentes ao próprio exercício da sua cidadania.

Essa percepção foi confirmada por pesquisa feita pelo DataSenado, publicada em 25 de outubro de 2013, no site do Senado Federal, ao longo da qual foram ouvidas 811 pessoas maiores de 16 anos, de todo o país. Nesta pesquisa, constatou-se que 7,8% da amostra revelou não ter nenhum conhecimento da Constituição – norma fundamental da nação brasileira - e outros 35,1% declararam ter um baixo conhecimento dela<sup>4</sup>.

Ora, é evidente que, para que alguém possa participar efetivamente da gestão dos interesses da coletividade, é preciso conhecer a realidade, desenvolver um juízo crítico e manifestar-se, o que pressupõe um mínimo de discernimento e preparo intelectual. Nesse sentido, válidas as considerações de Canivez (1991):

[...] a pouca influência ou domínio sobre os fenômenos sociais, que estão ligados a funções de mera execução, desanimam o indivíduo no sentido de buscar a cultura política a qual tem formalmente direito, mas que não lhe é imposta por seu *status* ou que não está ligada à dignidade de sua posição social [...] (CANIVEZ, 1991, p.61).

Partimos do pressuposto de que conhecer a realidade implica, também, em entender a estrutura normativa que rege a vida em coletividade, sendo indispensável, portanto, a informação acerca de noções básicas de assuntos que envolvem a ciência jurídica, já que há uma relação umbilical entre a política e o direito<sup>5</sup>:

De fato, os indivíduos que determinam o que o direito é, em suas dimensões tanto intelectual quanto prática, interferem decisivamente na vida da sociedade e nas atividades do próprio Estado. Os juízes (e juízas), figuras modelares dos juristas, destilam e fixam os conteúdos que constituem o direito, alteram pactos celebrados entre outros indivíduos ou entre grupos sociais e organizações, criam exceções para

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/10/25/pesquisa-datasenado-mostra-que-poucos-conhecem-realmente-a-constituicao-do-pais>. Acesso em 23 de julho de 2018.

<sup>5</sup> Percebe-se que tanto a política quanto o direito são instrumentos de que se valem os homens para melhor se organizarem em coletividade, de modo que ambos se interligam na determinação das diversas características que devem ter as sociedades. Assim, a política se relaciona, dentre outras coisas, com a determinação de leis que serão utilizadas pela execução do direito; o direito, por sua vez, traça determinações que irão influenciar a maneira pela qual a política se organiza e tem sua efetivação na sociedade.



regras postas, estipulam a existência e modulam o alcance prático de princípios normativos gerais, convalidam ou invalidam a boa-fé declarada, interditam ou liberam atividades e espaços, desmancham e refazem famílias, admitem ou inviabilizam a recuperação financeira de empresas, estruturam as filigranas normativas sobre condutas que devam ser tidas como válidas na comunidade política, restringem a liberdade de alguns e dão-na a outros, chancelam ou vetam, no todo ou em parte, ações de autoridades do Estado. Por todos esses meios, os juízes e juízas, coadjuvados por advogados dos setores público e privado, atuam no sentido de sedimentar, ou reformar, as normas da comunidade política e suas projeções em instituições vivas. Esses indivíduos são agentes da comunidade política [...]. Portanto, é correto dizer que o direito tem, sim, caráter político (CASTRO, 2017).

A bem da verdade, verificamos que existe uma estreita relação entre “política”, “direito”, “cidadania” e “educação”.

Isto porque a cidadania diz respeito, dentre muitas outras coisas, à esfera política, exprimindo o fato de que os membros de uma determinada sociedade têm direitos e deveres definidos por leis, que foram elaboradas num processo coletivo e valem para todos (CHARLOT, 2013).

Já a política é, em última análise, um fenômeno atinente às atividades da vida pública, notadamente à atuação estatal (BOBBIO, 2000), a qual é regida pelas normas estabelecidas pela ciência do direito.

A educação, por sua vez, é, em nosso sentir, o elo estabelecido entre todos esses conceitos (“política”, “direito” e “cidadania”), pois ela se mostra como o instrumento capaz de permitir que os indivíduos conheçam as regras jurídicas estabelecidas, de forma que reconheçam os direitos e deveres que lhe são conferidos enquanto cidadãos e, assim, possam participar ativamente da vida política.

Portanto, notamos que o ensino de noções de direito<sup>6</sup> é essencial para a formação cidadã, na medida em que permite um maior engajamento dos indivíduos na luta pela efetivação de uma justiça social e os capacita para uma mobilização política, econômica e cultural.

Vale lembrar que, para Pilatti (2005), o *locus* adequado para se tratar dessas questões jurídicas indispensáveis ao exercício da cidadania “é a escola, no momento em que o adolescente se prepara para ingressar no mercado de trabalho e, também, para exercitar o sufrágio” (PILATTI, 2005, p.293).

---

<sup>6</sup> Convém salientar que, quando dizemos “noções gerais de direito”, referimo-nos aos conhecimentos jurídicos indispensáveis para o pleno exercício cidadania – cujo conteúdo será delineando ao longo deste trabalho, sobretudo quando da construção das “categorias de análise” sobre as quais a investigação se debruçará. Por óbvio, não se está a dizer que toda bagagem adquirida ao longo de um curso superior em Direito deva ser tratada na educação básica.

Melo Filho (1992) corrobora esse entendimento ao afirmar que “é urgente a implantação de um currículo jurídico que acolha o Direito vivo, capaz de saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano” (MELLO FILHO, 1992, p.53).

Cappelletti (1988) completa, ressaltando que “o nosso direito é frequentemente complicado e, se não em todas, pelo menos na maior parte das áreas, ainda permanecerá assim. Precisamos reconhecer, porém, que ainda subsistem amplos setores nos quais a simplificação é tanto desejável quanto possível” (CAPPELLETI, 1988, p.156).

Diante desse contexto, nasceu o problema que se propõe investigar: como os assuntos jurídicos gerais, notadamente aqueles que se mostram indispensáveis ao exercício da cidadania, são tratados no último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT), uma das principais instituições públicas de ensino da cidade de Viçosa-MG?

## **1.2. A justificativa da escolha do tema**

O interesse pela temática em estudo originou-se de minha experiência como professor universitário e como operador do direito.

Ao longo de minha vivência, percebi que muitos alunos chegam ao Ensino Superior, até mesmo às faculdades de Direito, desprovidos de conhecimentos mínimos acerca da estrutura e funcionamento do Estado e das instituições, bem como de noções elementares sobre a legislação vigente no país, temas abordados pela ciência jurídica. É dessa percepção que surgiu a curiosidade de pesquisar o modo como a temática da cidadania, sobretudo na perspectiva do direito, vem sendo tratada ao longo da educação básica.

É preciso destacar que eventual ausência ou insuficiência de formação jurídica básica nas escolas regulares pode repercutir muito negativamente no desenvolvimento dos alunos, mormente no que se refere à atuação destes como cidadãos, visto que o conhecimento acerca de alguns institutos jurídicos e, sobretudo, dos mandamentos legais, é essencial para a vida em coletividade.

Dizemos isto porque é sabido que a existência dos indivíduos em sociedade só é possível mediante a imposição de regras de conduta, as quais, se não forem conhecidas, não têm como serem cumpridas, tornando inviável a vida pública. Nesse sentido, é o escólio de Reale (1998):

Podemos, pois, dizer, sem maiores indagações, que o Direito corresponde à exigência essencial e indeclinável de uma convivência ordenada, pois nenhuma sociedade poderia subsistir sem um mínimo de ordem, de direção e solidariedade. É a razão pela qual um grande jurista contemporâneo, Santi Romano, cansado de ver o Direito

concebido apenas como regra ou comando, concebeu-o antes como "realização de convivência ordenada" (REALE, 1998, p.01-02).

Ciente dessa necessidade de que todos conheçam as regras de conduta social, indispensáveis à própria manutenção da sociedade, o legislador brasileiro estabeleceu, no art. 205 da Constituição Federal, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988 – grifo nosso),

Desse modo, partindo-se da ideia, defendida por Charlot (2013), de que ser cidadão é, dentre outras coisas, conhecer os direitos e deveres que nos são atribuídos pelo Estado, mediante a imposição de normas de conduta instrumentalizadas por leis, pode-se considerar que o atingimento dos fins da educação, principalmente no que se refere ao pleno exercício da cidadania, passa, necessariamente, pela abordagem de assuntos relativos à ciência do direito<sup>7</sup>.

Vale registrar, outrossim, que o art. 22 da Lei n. 9.394/96, mais conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), seguindo os mandamentos constitucionais, reforça a ideia de que a educação básica tem por uma de suas finalidades a formação cidadã (BRASIL, 1996), sendo indispensável, portanto, o desempenho da cidadania por meio da democratização do ensino do direito.

É importante mencionar também que, como previsto no art. 3º da Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro (LINDB), “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece” (BRASIL, 1942), havendo, portanto, uma presunção legal de que todos os cidadãos estão inteirados do teor das leis existentes no país e, por isso, não podem se recusar a cumpri-las.

Vê-se, assim, que a própria legislação vigente, ao presumir que os cidadãos conhecem todo o teor da legislação vigente no país, parte da premissa de que o mandamento constitucional de formação para o exercício da cidadania está sendo cumprido a contento.

No entanto, a existência de comandos legais exigindo a formação cidadã nas escolas públicas de ensino básico não é suficiente para que ela ocorra em realidade, de modo que é preciso tomar cuidado para que essa política não se torne, nas palavras de Sacristan (2000), a chamada “cidadania de papel”, aquela que é garantida na legislação, mas inexistente na prática:

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que, neste trabalho, os termos “ciência jurídica” e “ciência do direito” foram utilizados como sinônimos. Tal escolha será melhor explicada ao longo do Capítulo 4.

Para eliminar a distância entre os direitos garantidos no papel e o efetivamente praticado, todos os envolvidos com a temática da Cidadania tem a missão de fomentar ideias práticas para que esse aparato não seja mais um apanhado de belas palavras que ora ou outra são consultadas, mas que seja um norteador para o exercício da cidadania em nosso país (SACRISTAN, 2000, p.41).

Destarte, a realização de uma pesquisa que investigue a maneira pela qual a temática da cidadania, na perspectiva do direito, vem sendo tratada nas instituições de ensino básico é extremamente relevante para se verificar se os mandamentos legais acima descritos estão sendo cumpridos e, em caso negativo, para que possamos pensar em possíveis soluções para o problema.

Vale destacar, ademais, que o art. 14, § 1º, inciso II, alínea “c”, da Constituição Federal, atribui alistamento eleitoral e voto facultativos para os maiores de 16 anos (BRASIL, 1988), de modo que um jovem desta idade – no mais das vezes, ainda inserido na educação básica, provavelmente no Ensino Médio - pode participar ativamente da formação da vontade do Estado. Logo, fornecer aos estudantes em idade escolar ensinamentos suficientes sobre as normas vigentes no país, sobretudo no tocante ao funcionamento do sistema eleitoral brasileiro, é de suma importância para a concretização desse ideal cidadão. Por este motivo, optamos por restringir este estudo à última série do Ensino Médio.

É preciso registrar também que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), bem como de outras legislações que regem a educação brasileira, as questões relativas à cidadania são tratadas, no ensino básico, dentro das chamadas “temáticas transversais” (BRASIL, 1997b), constituindo-se, portanto, como eixos unificadores em torno dos quais organizam-se as disciplinas. Desse modo, não havendo uma disciplina específica para se tratar do tema, que se encontra transversalizado em todo o currículo, faz-se necessária uma investigação acurada, a fim de verificar o modo como ele vem sendo abordado nas instituições de ensino.

Ainda, reforça a importância desta pesquisa a existência do Projeto de Lei n. 3.380/2015<sup>8</sup>, de autoria do então Senador Romário Faria, que tem o objetivo de alterar a LDB para inserir o Direito Constitucional como disciplina obrigatória no currículo do ensino básico brasileiro. Tal fato demonstra que, ao menos em tese, os representantes eleitos pelo povo estão reconhecendo não só a importância, mas a necessidade de se tratar de questões jurídicas

---

<sup>8</sup> De acordo com o site da Câmara dos Deputados (link: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024319>. Acesso em 09 de janeiro de 2018), o referido Projeto está aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) desde 29 de janeiro de 2016.

na etapa inicial da formação dos indivíduos, mormente as que se referem à norma fundamental da nação.

Por todos esses motivos, consideramos que esta investigação científica é de suma importância para averiguar como os assuntos jurídicos afeitos diretamente ao exercício da cidadania estão sendo tratados numa das principais escolas públicas de Ensino Médio de Viçosa/MG, cidade universitária e, por isso, referência para a região, em termos de educação.

Consideramos que a realização deste estudo é importante não só para investigar se a presunção legal de que todos conhecem as leis se concretiza na prática, mas também para analisar a efetividade da formação cidadã no país e pensar em maneiras de fazer com que o exercício da cidadania seja real, inculcando nos indivíduos, desde a sua formação básica, a consciência do seu papel na sociedade.

### **1.3. Os objetivos da pesquisa**

#### **1.3.1. O objetivo geral**

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como os assuntos jurídicos gerais, notadamente aqueles que se mostram indispensáveis ao exercício da cidadania, são tratados no último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT), umas das principais escolas públicas da cidade de Viçosa-MG.

#### **1.3.2. Os objetivos específicos**

Quanto aos objetivos específicos, temos:

- investigar como o conceito de cidadania vem se construindo ao longo tempo, de maneira a relatar a evolução histórica desta concepção e estabelecer qual o seu significado para as sociedades atuais, principalmente a brasileira;
- verificar a relação entre o conceito de cidadania e o pressuposto da educação básica como direito fundamental dos indivíduos, identificando como a temática é tratada nos documentos oficiais que regem a política educacional brasileira, sobretudo no tocante ao Ensino Médio;
- examinar de que maneira a ciência do direito contribui para a construção do conceito de cidadania, principalmente em relação aos alunos da educação básica, identificando, a partir da legislação educacional, quais temas jurídicos gerais são de conhecimento indispensável para a formação cidadã;

- averiguar o modo com que as noções de direito indispensáveis ao exercício da cidadania vêm sendo trabalhadas no último ano do Ensino Médio da instituição de ensino pesquisada, constatando as disciplinas nas quais a temática aparece com maior frequência, quais as práticas pedagógicas utilizadas nessa abordagem e as razões de eventuais deficiências no tratamento dessas questões.

#### **1.4. A classificação da investigação científica**

A fim de delimitar os contornos da investigação científica desenvolvida neste trabalho, entendemos prudente e necessário explicitar a classificação da pesquisa em relação aos critérios estabelecidos por Vianna (2013)<sup>9</sup>, quais sejam: a natureza da investigação, os seus objetivos, a sua abordagem e o método ou procedimento utilizado na pesquisa.

Quanto à natureza, esta pesquisa científica, cuja finalidade principal se circunscreve ao campo da análise, é classificada como “básica” ou “não-aplicada”, já que não apresenta finalidade imediata de gerar um produto ou serviço, mas sim de produzir conhecimento que pode ser utilizado em outros estudos (VIANNA, 2013).

Já com relação aos objetivos, ressaltamos que esta investigação se propõe a analisar, observar, registrar e correlacionar aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos sem a interferência do pesquisador, que apenas procura descobrir, com a máxima precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (VIANNA, 2013). Por conseguinte, este trabalho possui caráter eminentemente descritivo.

Isto não exclui, em absoluto, os desideratos exploratório e explicativo, sobretudo diante dos objetivos específicos de analisar a construção histórica do conceito de cidadania (caráter exploratório) e de investigar as razões de uma eventual omissão no tratamento de questões relativas ao direito na instituição pesquisada (caráter explicativo).

Nesse sentido, é preciso destacar que a maior parte das pesquisas científicas possuem, simultaneamente, propósitos exploratórios, descritivos e explicativos, de modo que tal classificação (quanto aos objetivos) não se mostra estanque. Nesse sentido, é o escólio de Gil (2002):

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar que temos ciência de que são vários e distintos os critérios de classificação das pesquisas científicas, sejam elas relativas, ou não, ao fenômeno educacional. No entanto, julgamos que os critérios enumerados por Vianna (2013) são suficientes para delimitar os contornos da investigação realizada neste trabalho.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e permitem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2002, p.42).

No tocante à sua abordagem, predomina, nesta investigação, o aspecto qualitativo, decorrência do seu caráter preponderantemente descritivo, como já assinalado.

Vale lembrar que a pesquisa “qualitativa” é o tipo de investigação apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas (VIANNA, 2013). Para tanto, são necessários a imersão no *locus* das ações cotidianas, a descrição densa, os registros dos gestos, das falas e dos silêncios, a consideração do processo e análise indutiva, a atenção aos significados atribuídos (BOGDAN, R, BIKLEN, 1993).

Por conseguinte, o interesse principal deste trabalho é entender a forma como os sujeitos interpretam e conferem sentido às suas experiências em relação a temática da cidadania (na perspectiva jurídica), através da formação básica.

Isto não quer dizer, no entanto, que serão desconsiderados, neste estudo, fatores quantitativos, sobretudo pelo fato de que um dos objetivos específicos a serem alcançados com esta pesquisa é determinar a frequência com que os temas relativos à ciência do direito aparecem na escola pesquisada. Na verdade, as duas abordagens de pesquisa - “qualitativa” e “quantitativa” - são convergentes em muitas investigações científicas, sendo o contexto o elemento definidor de qual caminho seguir, ou seja, em qual dos aspectos será colocada uma ênfase maior.

Nessa perspectiva, Demo (1995), ao afirmar que a “realidade social é natural, ou seja, objetivamente dada e, em parte, é fenômeno próprio, ou seja, subjetivamente construído pelo ator político humano” (DEMO, 1995, p.23), não considera que deva haver dicotomia entre as abordagens qualitativa e a quantitativa, de modo que ambas complementam o entendimento que o sujeito tem do objeto estudado.

Quanto ao quarto e último critério de classificação, qual seja, o método ou procedimento utilizado na pesquisa, optamos pela realização de um “estudo de caso”, o qual pode ser definido com uma investigação exaustiva, profunda e extensa de uma ou de poucas unidades empiricamente verificáveis, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado (VIANNA, 2013).

Para Yin (2005), estudo de caso é um método que abrange tudo – planejamento e técnicas de coleta e análise de dados.

Já na perspectiva de André (2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é mais concreto e mais contextualizado do que aquele gerado em outras pesquisas, pois é mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinada.

Além disso, a autora explica que o “estudo de caso”, enquanto método científico, atende a quatro características essenciais, quais sejam, a particularidade, a descrição, a heurística e a indução (ANDRÉ, 2005).

A particularidade, segundo André (2005), diz respeito ao fato de que o “estudo de caso” focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos (ANDRÉ, 2005).

Por sua vez, a característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada, ao passo que a heurística se refere à ideia de que o “estudo de caso” ilumina a compreensão do pesquisador sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18).

Por fim, a característica da indução significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, ou seja, aquela que permite generalizações, partindo-se de uma situação específica (o caso estudado) (ANDRÉ, 2005).

Assim, consideramos que o método do “estudo de caso” é o mais apropriado para esta pesquisa, pois ele permitirá um conhecimento acurado acerca do modo e da frequência com que as noções de direito, na perspectiva da cidadania, são trabalhadas na escola pesquisada, bem como possibilitará, em certa medida, a generalização dos dados coletados para um universo ainda maior, qual seja, o das escolas públicas viçosenses, de maneira geral.

### **1.5. Os procedimentos metodológicos**

Para que uma pesquisa receba o qualitativo de “científica”, é necessário que ela seja desenvolvida de maneira organizada e sistematizada, seguindo um planejamento previamente estabelecido pelo pesquisador. É no planejamento da pesquisa que se determina o caminho a ser percorrido na investigação do objeto de estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com efeito, “a pesquisa científica se distingue de qualquer outra modalidade de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido” (RUDIO, 1999, p.09).



Nesse sentido, Gil (2006) define a pesquisa científica como

[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2006, p.42).

Portanto, num processo de investigação, seja ela referente, ou não, ao campo da ciência da educação, deve-se explicar, detalhadamente, o percurso metodológico a ser utilizado, sendo necessário estabelecer a abordagem mais adequada do fenômeno ou objeto a ser estudado, os pressupostos teóricos a ele implicados, qual ou quais técnicas de coleta de dados são mais apropriadas e qual a melhor forma de tratar ou analisar os resultados obtidos.

É preciso lembrar, no entanto, que a investigação científica no âmbito educacional possui características muito específicas, dado que a realidade educativa é complexa, dinâmica e interativa, situada num contexto social, numa realidade histórica, bem como contempla aspectos importantes, tais como crenças, valores e posicionamentos morais, éticos e políticos, os quais não são diretamente observáveis e, por isso, são difíceis de investigar (SANTOS, 1999).

Assim, no âmbito de uma pesquisa educativa, o comportamento deve ser contextualizado, pois as características únicas dos fenômenos em estudo tornam-nos impossíveis de repetir (SANTOS, 1999).

Além disso, deve-se ter em mente que o investigador é parte integrante do fenômeno social que investiga - no caso, a educação -, sendo necessário equacionar também esta relação peculiar entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, de modo a não considerar aquele que se propõe a estudar determinado fenômeno como um indivíduo totalmente alheio, independente e neutro em relação ao seu objeto de investigação (SANTOS, 1999).

Levando em conta as considerações acima expostas, os procedimentos metodológicos para a coleta de dados neste trabalho foram organizados em duas grandes etapas.

Na primeira delas, foram realizados o levantamento bibliográfico e a análise documental que alicerçaram a construção do arcabouço teórico da pesquisa, ou seja, dos conceitos fundamentais que ancoraram a investigação.

Já na segunda, procedeu-se à coleta dos dados empíricos, os quais foram obtidos por meio da aplicação de um questionário aos estudantes do último ano do Ensino Médio da escola pesquisada e realização de entrevistas com os professores da referida instituição.

No tocante à análise e à interpretação dos dados coletados, optamos pelas técnicas da análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1997), e da “triangulação dos dados”.

Dito isto, volta-se à análise individualizada de cada uma dessas opções metodológicas.

### **1.5.1. O levantamento bibliográfico**

A etapa relativa ao levantamento bibliográfico consistiu na seleção de livros, artigos científicos, periódicos e outros textos que tratam do tema do presente estudo, qual seja, o ensino de noções de direito, na perspectiva da cidadania, na etapa da educação básica.

A principal vantagem desta técnica científica, segundo Gil (2006), refere-se ao fato de que ela permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2006).

Com efeito, utilizando-se a pesquisa bibliográfica, é possível a formação de uma base de dados para leitura, selecionando-se os melhores resultados com base em critérios relacionados à qualidade acadêmica apresentada pela produção, à repercussão causada pelo texto, em termos de citações, e, ainda, pelo alinhamento dele ao tema proposto.

A pesquisa bibliográfica, neste trabalho, teve início com a determinação, a partir do problema de pesquisa e dos seus objetivos, dos conceitos básicos que serão explorados neste estudo, quais sejam, “cidadania”, “direito” e “educação básica”.

Uma vez delimitados esses conceitos fundamentais – os quais representam as palavras-chave da investigação -, utilizou-se a chamada “lógica booleana”<sup>10</sup> para se estabelecer a relação entre essas palavras-chave<sup>11</sup>.

A partir dessa técnica, pudemos encontrar, nas mais variadas plataformas de busca (Periódicos CAPES, Scielo, Google etc.) diversas obras que se debruçam sobre a temática da cidadania – sua definição e evolução histórica - e o seu tratamento na educação básica, bem como sobre a relação existente entre a cidadania, a educação e a ciência do direito.

Desse modo, os autores escolhidos ofereceram embasamento teórico sobre o conceito de cidadania nos seus aspectos histórico, político e, sobretudo, jurídico, de sorte que, a partir

---

<sup>10</sup> Desenvolvida por George Boole (1815- 1864), a lógica booleana é a aplicação da lógica binária a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada. Segundo Gilster (1995), com a lógica booleana, é possível combinar palavras-chave usando os operadores AND, OR e NOT (E, OU e NÃO em português, respectivamente).

<sup>11</sup> Na busca de textos para esta pesquisa, utilizou-se, entre as palavras-chave, os conectivos “e” – que promove uma busca mais restritiva, pois a pesquisa só encontrará textos nos quais existirem juntas as palavras-chave conectadas pelo “e” – e “ou” - que promove uma busca mais aberta, pois encontrará textos que tenham pelo menos uma das palavras-chave buscadas.

desses autores, surgiram problematizações e reflexões acerca da abrangência do tema, do objeto da investigação e do problema desta pesquisa.

É preciso frisar que, depois de uma primeira leitura das obras selecionadas a partir do levantamento bibliográfico, descobrimos que não havia respostas prontas ou óbvias acerca do tratamento da cidadania, num viés jurídico, na última etapa da educação básica. Por isso, foi necessário, antes de mais nada, investigar o conceito amplo de cidadania e como essa concepção se constituiu historicamente para, depois, extrair desse conceito o seu aspecto jurídico e, sobretudo, o papel desse aspecto em relação à educação básica.

### **1.5.2. A análise documental**

Segundo Bravo (1991), documentos são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver (BRAVO, 1991). Com efeito, é possível apontar vários tipos de documentos, quais sejam, os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto (BRAVO, 1991, p.32).

A grande vantagem uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do aspecto social que se quer investigar, de modo que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (NASCIMENTO, 2009).

No mesmo sentido, Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental se constitui em valiosa fonte de informações sobre o objeto de estudo, pois revela aspectos ou complementa dados obtidos com a utilização de outras técnicas (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Além disso, sendo uma fonte estável, os documentos podem ser consultados diversas vezes, o que possibilita a retirada de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

É preciso destacar, no entanto, que é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, que se avalie o contexto histórico no qual foram produzidos os documentos, bem como o universo sócio-político do seu autor e daqueles a quem foi destinado, de sorte que “o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento” (OLIVEIRA, 2007, p.48).

No presente trabalho, a análise documental cingiu-se ao ao exame dos diplomas legais e dos documentos oficiais que tratam da temática da educação para a cidadania no Brasil,

sobretudo na última etapa do ensino básico – tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Plano Nacional da educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCEB) e, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

A partir da análise desses documentos e diplomas legislativos, pudemos identificar de que maneira a temática da cidadania é tratada e também quais os assuntos atinentes à ciência do direito devem ser abordados ao longo da educação básica, principalmente do Ensino Médio, a fim de dar cumprimento ao ideal de formação para a cidadania.

Tal análise foi fundamental para que pudéssemos construir um parâmetro para investigar a maneira com que a temática da cidadania, numa perspectiva jurídica, está sendo trabalhada na instituição pesquisada, investigação esta que também abrangeu a análise do projeto político-Pedagógico (PPP) da escola, em cotejo com os documentos mencionados anteriormente.

### **1.5.3. O questionário**

O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2006, p.128).

É preciso destacar que, nos dias de hoje, os questionários realizados com auxílio da Internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores, principalmente devido às suas vantagens, entre as quais figuram os menores custos, rapidez e a capacidade de atingir populações específicas. Soma-se a isso o fato de que os questionários desta natureza podem ser respondidos da maneira que for mais conveniente para participante, no tempo e local de cada um deles.

Portanto, neste trabalho, optou-se pela aplicação de um questionário *online* para os alunos do último ano do Ensino Médio da escola pesquisada, sendo utilizada, para este fim, a plataforma “Formulários do Google (*Google Forms*)”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> *Google Forms* é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples. Além de auxiliar no desenvolvimento do formulário, a ferramenta do Google disponibiliza a apresentação dos dados em uma tabela, bem como dispostos em gráficos.

Tal tarefa, que ocorreu no período de 24 de setembro a 25 de dezembro de 2018, contou com a aprovação e a participação da coordenação pedagógica e dos professores da instituição pesquisada, os quais foram responsáveis pela divulgação do questionário por meio do envio do *link* correspondente para os alunos participantes.

No que se refere ao seu conteúdo, o questionário utilizado nesta pesquisa – o qual pode ser classificado, segundo Mattar (2008), como questionário auto-preenchido, em que o pesquisado lê o instrumento e o responde diretamente, sem a intervenção do entrevistador – procurou explorar o que os alunos do último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT) entendem por cidadania, bem como investigar a importância que eles dão a determinados assuntos jurídicos – igualmente relativos à cidadania - e estabelecer a frequência com que esses temas aparecem em cada uma das disciplinas ofertadas pela escola.

#### **1.5.4. As entrevistas**

Partindo dos ensinamentos de Marconi e Lakatos (2003), pode-se definir a entrevista como o processo de interação social entre duas pessoas, no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (MARCONI, LAKATOS, 2003).

Como coleta de dados sobre um determinado tema científico, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas relativas à educação, sobretudo porque, por meio dela, podem ser obtidos dados mais subjetivos - relacionados aos valores, atitudes, crenças e opiniões dos sujeitos entrevistados -, dificilmente obtidos por meio de questionários ou outros testes.

Nesta investigação, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas (parte “aberta” e parte “estruturada”), no intuito de permitir que o entrevistado não só responda às questões formuladas, mas também discorra livremente sobre o tema proposto.

Assim, foi seguido um roteiro de questões previamente definidas, mas dentro de um contexto semelhante ao de uma conversa informal, de modo que, sempre que oportuno, a discussão foi trazida para o assunto que nos interessa – qual seja, o ensino de noções de direito, na perspectiva da cidadania -, fazendo perguntas adicionais para esclarecer respostas que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista.

Os sujeitos entrevistados foram os professores do último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT), notadamente aqueles que ministram disciplinas em que a temática da cidadania é abordada com maior frequência, bem como os supervisores pedagógicas da instituição.

No tocante ao teor das entrevistas, foram elaboradas questões que tiveram o propósito de investigar a noção desses profissionais sobre o conceito de cidadania, o modo como essa temática é tratada na disciplina por eles ministrada (em que momentos e com que frequência esse assunto aparece, quais as práticas pedagógicas relacionadas etc.) e qual o papel da ciência do direito na abordagem desse tema.

#### **1.5.5. As técnicas empregadas na análise e na interpretação dos dados**

Uma vez delimitado, a partir dos objetivos da pesquisa, o percurso metodológico que será seguido na coleta de dados, necessário estabelecer como foi feita a avaliação do resultado obtido, ou seja, o modo de tratamento do material recolhido na investigação. É esta última fase que nos levou à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aportou de singular como contribuição.

Com efeito, esta fase refere-se à análise e à interpretação do resultado, processos que, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. Nesse sentido:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2006, p. 168).

A técnica empregada na análise dos dados desta pesquisa foi a “análise de conteúdo”, a qual, de acordo com Minayo (2004), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004).

Bardin (1997), por sua vez, conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Na análise de conteúdo, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração, de modo que o seu esforço é duplo: entender o sentido da comunicação e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (BARDIN, 1997).

Assim, por intermédio dessa metodologia, é possível classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, a fim de que sejam comparáveis a uma série de outros elementos.

Bardin (2007) indica que a utilização da análise de conteúdo deve obedecer a 3 fases fundamentais, quais sejam, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - inferência e interpretação.

Nesta investigação, a pré-análise consistiu, basicamente, na organização dos elementos coletados. Com efeito, foram tabulados os dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos e transcritas as entrevistas realizadas com os professores, o que permitiu isolar, categorizar e classificar o conteúdo semântico das mensagens contidas nesses documentos.

Por sua vez, a segunda fase, relativa à exploração do material coletado, iniciou-se, nesta pesquisa, com uma leitura flutuante dos dados obtidos, o que permitiu, a partir da análise documental, a escolha das chamadas “categorias de análise”. Estas representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes (BARDIN, 1997).

Para esta investigação, foram criadas 5 categorias de análise, as quais traduzem, em síntese, os assuntos jurídicos indispensáveis ao exercício da cidadania, de acordo com os documentos oficiais da educação brasileira. É sobre esses assuntos que se debruçará a pesquisa, a fim de verificar a maneira com que eles são abordados na instituição pesquisada. São eles: “Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”<sup>13</sup>.

A terceira e última fase do processo de análise desta pesquisa (tratamento dos resultados – inferência e interpretação), consistiu na investigação das causas e efeitos do resultado obtido (inferência) com o questionário e com as entrevistas, bem como na busca pelo que se esconde sob a aparente realidade, ou seja, o que significam verdadeiramente os elementos colhidos (interpretação). Assim, foi realizada a discussão dos argumentos apresentados pelos sujeitos nos questionários e nas entrevistas, conferindo potencial interpretativo-crítico ao objeto de estudo.

Vale destacar que, na análise e interpretação dos dados, voltamos aos conceitos desenvolvidos ao longo da investigação, pois eles é que nos deram o embasamento e as perspectivas significativas para a análise.

---

<sup>13</sup> A construção das categorias de análise, aqui mencionadas, será explicitada no Capítulo 4.

Além disso, foi utilizada a “técnica de triangulação”, a qual, segundo Triviños (1987), consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados para que se possa obter, como resultado final, um retrato mais fidedigno da realidade analisada (TRIVIÑOS, 1987). Assim, a referida técnica reforça a importância do diálogo entre os dados empíricos, os autores que tratam da temática estudada e a análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético.

Nesse sentido, foram analisadas as convergências e divergências entre os dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas e da análise documental, a fim de contemplar maior magnitude na descrição, explicação e compreensão dos dados da pesquisa.

## **1.6. O referencial teórico**

A primeira etapa da metodologia desenvolvida para este estudo, qual seja, o levantamento bibliográfico, permitiu-nos encontrar diversos livros, artigos científicos e outros escritos que alicerçaram a construção do nosso objeto de estudo, a metodologia desenvolvida no trabalho e os conceitos em torno dos quais gira a investigação científica. Todos esses textos, em nosso sentir, constituem o referencial teórico da pesquisa.

Em primeiro lugar, no que se refere à classificação da pesquisa desenvolvida neste trabalho, seguimos os critérios traçados por Vianna (2013), os quais já foram explorados no tópico anterior. Ainda neste ponto, serviram de base teórica as lições de Yin (2005) e André (2005), sobretudo no que toca ao “estudo de caso”, tipologia científica utilizada neste estudo.

No tocante à metodologia, foram de suma importância as instruções de Gil (2002;2006), Rudio (1999), Ludke e André (1986), Santos (1999), Bravo (1991) e Marconi e Lakatos (2003). Foi seguindo os ensinamentos desses autores que pudemos estabelecer as técnicas de coleta de dados utilizadas nesta investigação, quais sejam, o levantamento bibliográfico, a análise documental, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas.

Ainda em relação à metodologia, para a análise e interpretação do resultado foram essenciais as lições de Minayo (2004) e Bardin (1997), principalmente no que diz respeito à técnica da “análise de conteúdo”, bem como o escólio de Triviños (1987), de quem identificamos a técnica da “triangulação dos dados”.

Para o desenvolvimento do conceito de cidadania, buscamos apoio, inicialmente, em Charlot (2013), de quem extraímos uma noção básica acerca da cidadania, e em Marshall (1967), autor que, partindo da ideia de que a cidadania corresponde ao exercício de determinadas prerrogativas, classificou os direitos em civis, políticos e sociais.



Já quanto à evolução histórica do conceito de cidadania, foram essenciais as lições de Rezende Filho (2001), as quais foram complementadas com o escólio de Follmann (2001), responsável pelo desenvolvimento da noção identitária de cidadania, bem como de Mouffe (1996; 2001), dentre outros.

Especificamente quanto ao desenvolvimento da cidadania no Brasil, foram fundamentais os ensinamentos de Carvalho (2002), Cremonese (2008), Codato (2005) e Coelho (1990), autores que nos fizeram entender as peculiaridades da sociedade brasileira quanto à conquista de direitos.

Das lições de Alves e Locco (2009) e Paro (2007, 2010), extraímos noções acerca do fenômeno educacional, além de terem contribuído para que pudéssemos entender o que consiste educar para a cidadania Severino (2004), Candau (1999), Lima (2002), Pinsky (1998), Bordenave (2007), Machado (2001) e Sari (2004).

Além disso, a análise dos principais documentos que regem a educação básica brasileira não teria sido possível sem o supedâneo teórico de Bulos (2008), Riva (2008), Carinhato (2008), Saviani (1997), Demo (1993;1997), Dayrell (2007), Cury (2002), Gehard e Rocha Filho (2012) e Rockwell (1995), autores nos deram uma visão crítica sobre a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Plano Nacional da educação (PNE) e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola investigada.

Por fim, no tocante à relação entre direito, educação e cidadania, de suma importância foram os ensinamentos de Reale (1998), Bobbio (2008), Canivez (1991), Pilatti (2005), Cappelletti (1988), Melo Filho (1992), Saldanha (1990), Castilho (2007) e Perrenoud (2005).

É preciso ressaltar que, muito embora esses textos estejam presentes em todo o trabalho, perpassando cada um dos capítulos da dissertação, entendemos por bem evidenciar, sinteticamente e em tópico próprio, os principais autores utilizados, a fim de demonstrar ao leitor o arcabouço teórico que sustenta a investigação.

Feita a delimitação do objeto da pesquisa, podemos nos debruçar sobre os conceitos fundamentais da investigação, desenvolvidos nos capítulos seguintes.

## 2. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CIDADANIA

A partir do levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, pudemos constatar que o termo “cidadania” é bastante difundido entre os brasileiros. Nas palavras de Carvalho (2002), “a cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente” (CARVALHO, 2002, p.07).

Aliás, a legislação vigente no país, sobretudo no que se refere à educação, faz muitas referências a esta expressão, consagrada como fundamento da República brasileira, segundo o art. 1º, inciso II, da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, é de se lembrar que a própria Constituição determina, em seu art. 205, que a educação brasileira tem por um de seus objetivos o preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988), mandamento que foi reproduzido pelo art. 22 da LDB (BRASIL, 1996).

A despeito disso, é preciso lembrar que a expressão “cidadania”, diante de sua riqueza polissêmica e da ampla gama de possibilidades interpretativas sobre o assunto, pode ganhar denotações desviadas do seu estrito sentido, tornando vazio de significado o seu uso nas práticas discursivas cotidianas. Convergem nesse rumo as lições de Passos (1993):

Nada é mais traiçoeiro do que se acreditar saber o exato significado de palavras qualificadas como corriqueiras, de tão utilizadas no cotidiano. Quando paramos para refletir ou somos questionados, verificamos saber menos sobre elas do que do que sabemos a respeito das que se mostram raras, sofisticadas e esotéricas. [...] A palavra cidadania é uma dessas. Ela está presente em nosso discurso demagógico, em nossa fundamentação despistadora, em nossa pregação cívica, em nosso cotidiano revoltado, em nosso dizer dogmático e em nosso lirismo militante. Onipresente e emocionalmente forte, é ela realmente útil? (PASSOS, 1993, p.124-126).

Desse modo, a fim de evitar esse esvaziamento, mostra-se importante percorrer os pressupostos históricos e conceituais que servem de alicerce a este conceito, demarcando o seu percurso desde a antiguidade até os dias atuais, bem como propor reflexões acerca do desenvolvimento da cidadania na sociedade brasileira, especificamente.

## 2.1. O conceito de cidadania na história do mundo: da ideia de participação política à noção de identidade

Partindo de seu aspecto etimológico, verifica-se que a palavra “cidadania” provém do latim *civitas*, que significa cidade<sup>14</sup>. Segundo Rezende Filho (2001), sua origem está ligada ao desenvolvimento das *polis* gregas, as cidades-estados antigas, entre os séculos VIII e VII a.C, bem como à sociedade escravista romana. (REZENDE FILHO, 2001, p.01).

Para o autor, nesta fase, a cidadania se restringia à participação política de determinadas classes sociais, de maneira que cidadão era o indivíduo que morava na cidade e participava de seus negócios. Vejamos:

É difícil datar com precisão o aparecimento do conceito de cidadania. Sabemos que o seu significado clássico associava-se à participação política. O próprio adjetivo ‘político’, por sua vez, já nos remete a idéia de pólis (Cidade-Estado Antiga). Podemos concluir, então, que foi justamente sobre esse tipo de organização urbana que se assentaram as bases do conceito tradicional de cidadania e de uma considerável parte de seu significado atual (REZENDE FILHO, 2001, p.02).

Na Grécia Antiga, especificamente, a cidadania era confundida com o próprio conceito de naturalidade, visto que cidadãos eram somente os nascidos em solo grego e só esses podiam exercer e usufruir dos direitos políticos, cabendo aos estrangeiros o exercício de atividades mercantis (REZENDE FILHO, 2001, p.02).

Ganharam destaque, nesse período, as ideias desenvolvidas por Aristóteles (1999), para quem cidadão é aquele que possui poder para participar de decisões legais e políticas, deliberativas ou judiciais, podendo governar e ser governado. Vale a pena citar:

Um cidadão é uma parte da comunidade, como um marinheiro o é em relação à tripulação; embora cada membro da tripulação tenha sua própria função, e um nome que se ajuste a ela – remador, timoneiro, vigia -, e possua sua virtude naquele trabalho em particular, há também uma espécie de virtude que toda a tripulação deve ter, uma função da qual todos desempenhem um papel: a condução segura da viagem; pois cada membro da tripulação objetiva assegurá-la. De modo similar, o objetivo de todos os cidadãos, não importa quão dessemelhantes possam ser, é a segurança da comunidade, isto é, a constituição da qual são cidadãos (ARISTÓTELES, 1999, p.216).

O mesmo ocorria em Roma, onde se via claramente a exclusão dos romanos não nobres, das mulheres e dos estrangeiros, os quais não detinham nenhuma espécie de direitos:

---

<sup>14</sup> De acordo com a versão online do “Dicionário Etimológico”. Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>. Acesso em 30 de julho de 2018.

Em Roma, a situação não era diferente. Sociedade escravista, baseada nas “gens” (famílias), era dominada pelos patrícios, os quais detinham a cidadania e os direitos políticos. À plebe, constituída de romanos não nobres e de estrangeiros, não cabia qualquer tipo de direito. Este quadro alterou-se aos poucos, possibilitando o acesso à cidadania a todos os romanos de nascimento, mesmo que fossem escravos libertos. [...] Nessa realidade política, à plebe reservava-se apenas o direito à representação. Mesmo assim, esse direito só foi conseguido após conflitos políticos que se estenderam até o século III a.C., com a criação de instituições propriamente plebéias, como o Tribunato e a Assembléia da Plebe. O resultado desse arcabouço institucional era o de uma estrutura aristocrática, disfarçada em República, na qual vigoravam os interesses do grupo dos patrícios, em detrimento de outras camadas politicamente irrelevantes. Entre estas foram crescentes as manifestações de descontentamento, sobretudo entre o grupo dos enriquecidos com o comércio, que, mesmo podendo exercer funções públicas, não conseguiam chegar ao Senado (REZENDE FILHO, 2001, p.02).

Nota-se, portanto, que, na realidade greco-romana, o conceito de cidadania tinha conteúdo limitado e excludente, restringindo-se à esfera política e representando direito de poucos.

Com o advento das mudanças trazidas pelo feudalismo, que demarcou o início do período histórico denominado “Alta Idade Média”, houve certa perda no significado de cidadania, tal como herdado da Antiguidade, de maneira que a dimensão política do referido termo cedeu lugar a uma preocupação religiosa, muito em razão da organização peculiar da sociedade feudal, dividida em classes sociais bem delimitadas - nobreza, clero e campesinato (REZENDE FILHO, 2001, p.02).

Nesse sentido, verificou-se que a hierarquização da sociedade em classes fez minguar o princípio da cidadania, de forma que, por não haver um código uniforme de direitos e deveres que regulasse a participação social de todas as pessoas, sejam elas nobres, plebeus, livres ou servos, inexistia, por consequência, um princípio de igualdade, que se contrastaria com a desigualdade de classes (MARSHALL, 1967, p.64).

Esse quadro só começou a se reverter no contexto do renascimento urbano e da formação dos Estados Nacionais, fase conhecida como Baixa Idade Média, a qual representou o ressurgimento da ideia de um Estado centralizado e, por consequência, da noção clássica de cidadania, ligada à concessão de direitos políticos (REZENDE FILHO, 2001, p.02).

Sobre a noção de cidadania durante a Idade Média, vale citar:

Assim, visualizando o contexto medieval, podemos dizer que a noção de direitos políticos e cidadania tornou-se frágil demais, se comparada às necessidades materiais e espirituais impostas pela ruralização da economia e pela cristianização da sociedade. Por outro lado, o final desse período registrou profundas alterações sociais, produto da crescente urbanização. Houve, então, a necessidade de reformulação do antigo conceito de cidadania, o qual retomou o ideal de igualdade entre os cidadãos (REZENDE FILHO, 2001, p.03).

A Idade Moderna, por sua vez, foi marcada pela expansão do capitalismo, que consolidou a burguesia como classe dominante economicamente. No entanto, os burgueses ainda lutavam por representatividade política na sociedade, razão pela qual passaram a contestar os valores e as injustiças praticadas pelo clero e pela nobreza, propagando maior autonomia de pensamento aos homens comuns (REZENDE FILHO, 2001).

Como consequência disso, surgiram as ideias iluministas-liberais, produto dos avanços nas ciências experimentais e de uma nova racionalidade (REZENDE FILHO, 2001, p.03). Por óbvio, o movimento iluminista também trouxe inovações para a concepção de cidadania, que se tornou mais próxima daquela experimentada por gregos e romanos, tendo na igualdade e na liberdade seus princípios básicos (REZENDE FILHO, 2001, p.03).

Válido destacar, nesse contexto, o pensamento de Rousseau (1980) - para quem a cidadania pressupõe participação política na elaboração da vontade geral e também fiscalização no alcance das diretrizes estabelecidas por esta vontade- e de Locke (1973), que associou o conceito de liberdade ao de propriedade material.

Também foram muito representativos para o desenvolvimento do conceito de cidadania os movimentos de independência na América e as Revoluções Inglesa e Francesa, os quais, muito embora tivessem uma origem burguesa, contribuíram para a inclusão de um maior número de indivíduos no *corpus* político das sociedades, carregando consigo os ideais iluministas de liberdade e igualdade (REZENDE FILHO, 2001, p.04).

A Revolução Francesa, em especial, presenteou o mundo com a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, de 1789, documento que refletiu, em âmbito universal, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, temas da revolução, que foram colocados acima de qualquer interesse particular. Nesse sentido:

[...] a revolução francesa tem como apogeu a declaração dos direitos do homem e do cidadão. O primeiro traço que distingue a declaração francesa da americana é o fato de a primeira pretender ser universal, isto é, uma declaração dos direitos civis dos homens, repetimos e enfatizamos, sem qualquer tipo de distinção, pertençam não importa a que país, a que povo, a que etnia. É uma declaração que pretende alcançar a humanidade como um todo. É universal e por isso sensibiliza a seus beneficiados e faz tremer, em contrapartida, em toda a Europa, as monarquias que circundavam a França (ODALIA, 2008, p. 164).

O que se percebe, fazendo um retrospecto histórico acerca da concepção de cidadania, é que, até a Idade Moderna, esse conceito ficou restrito à sua dimensão política, representando, assim, a possibilidade de participação no corpo político da sociedade.

Somente após as duas guerras mundiais houve mudança significativa na ideologia sobre esta temática, muito em razão do medo advindo das atrocidades praticadas por movimentos totalitários, como o Nazismo e o Fascismo, fazendo com que a sociedade civil e os órgãos internacionais entendessem ser os direitos humanos uma questão de primeira ordem para o tema da cidadania contemporânea (REZENDE FILHO, 2001, p.04).

É em meio a esse contexto que surge a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, documento publicado pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 10 de dezembro de 1948<sup>15</sup>, que define, em escala mundial, os direitos básicos para que os cidadãos vivam de maneira digna, representando uma tentativa de convergência de todos os valores que já foram buscados pelas outras exposições de prerrogativas que a precederam (AGRA, 2010, p.151).

A despeito dessa ampliação do espectro da concepção de cidadania, que englobou, além da dimensão política, o respeito aos direitos humanos, merecem destaque as considerações feitas por Rezende Filho (2001):

Infelizmente, as garantias constitucionais e os acordos firmados entre as Nações Unidas não foram suficientes para promover as condições necessárias ao exercício de uma cidadania plena, com liberdade, igualdade e garantia de direitos humanos. Muitas são as denúncias sobre violações desses direitos, e, embora muitas das sociedades políticas atuais sejam democráticas, observamos muitos cidadãos à margem dos processos de decisão política e alienados de seus direitos essenciais. A situação, antes de significar uma falência das sociedades democráticas, como afirmam alguns autores, denota a validade do debate sobre as classes sociais e seu impacto sobre a cidadania (REZENDE FILHO, 2001, p.05).

Percebe-se então que, a partir da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, o conceito de cidadania passou a ser associado não apenas à participação política, representando um direito do indivíduo, mas também a um dever do Estado em ofertar condições mínimas para o exercício desse direito, incluindo, portanto, a proteção dos direitos à vida, à educação, à informação e à participação nas decisões públicas, dentre outros. A cidadania tornou-se, portanto, um fenômeno complexo e multidimensional.

A fim de entender a complexidade do conceito de cidadania, sobretudo após a publicação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, Marshall (1967) desenvolveu uma tipologia que, a partir da observação do desenvolvimento da sociedade inglesa, atrelou o conceito de cidadania a uma sequência histórica de direitos, desenvolvidos em diferentes dimensões.

---

<sup>15</sup> De acordo com o Departamento de Direitos Humanos e Cidadania – DEDIHC, órgão vinculado à Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – SEJU. Disponível em <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

Nesse sentido, a teoria desenvolvida por Marshall vinculou o conceito de cidadania a uma dimensão jurídica, ou seja, relativa a direitos, de sorte que, para ele, cada sociedade atribui diferentes direitos e deveres ao status de cidadão (MARSHALL, 1967, p. 76).

Com efeito, a cidadania, definida como “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (MARSHALL, 1967, p. 76), apresenta, para Marshall (1967), três elementos distintos, quais sejam, o civil, o social e o político. O elemento civil seria composto pelos direitos necessários à liberdade individual, os chamados direitos civis, relativos à vida, à liberdade e à propriedade; o elemento político, por sua vez, corresponderia ao direito de participar do exercício do poder político, ao passo que o elemento social estaria ligado a um mínimo de bem-estar material e cultural dos indivíduos (MARSHALL, 1967).

Ainda, de acordo com o autor, a aquisição dessas prerrogativas pelos cidadãos segue uma ordem lógica e sequencial, de modo que só a partir dos direitos individuais (civis) o sujeito teria a possibilidade de organizar-se e fazer valer seus direitos políticos, bem como somente em função desses últimos poderia lutar pelos seus direitos sociais (MARSHALL, 1967).

A despeito de sua contribuição para o desenvolvimento do ideal de cidadania, a teoria de Marshall (1967) não é isenta de críticas, sobretudo por reduzir o referido conceito à sua dimensão jurídica (de concessão de direitos), esquecendo-se de outros aspectos.

Nessa perspectiva, válidas as considerações de Mouffe (1996) para quem a abordagem de Marshall ignora os limites impostos à extensão do pluralismo inerente ao conceito de cidadania, sobretudo pelo fato de alguns dos direitos existentes terem sido constituídos à custa da própria exclusão ou subordinação de direitos de outras categorias (MOUFFE, 1996).

Muitos outros teóricos contemporâneos se debruçaram sobre o fenômeno da cidadania e, nessa linha de intelecção, interessante mencionar o pensamento de Herkenhoff (2001), para quem o referido termo possui outras três dimensões: a dimensão social e econômica, no que diz respeito às proteções ao trabalho, ao consumidor e a assistência aos desamparados, face ao projeto econômico neoliberal instalado; a dimensão educacional, onde “ninguém pode ser excluído dela, ninguém pode ficar de fora da escola e ao desabrigo das demais instituições e instrumentos que devem promover a educação do povo” (HERKENHOFF, 2001, p. 219) e a dimensão existencial, onde “a cidadania é condição para que alguém possa, realmente, ser uma pessoa” (HERKENHOFF, 2001, p. 219).

Além disso, interessante destacar que, para Santos (2003), o debate atual sobre a cidadania, além de apontar a necessidade de efetivação dos direitos, também trava a luta para o

respeito à identidade cultural, “luta que deve ter vistas ao multiculturalismo<sup>16</sup> emancipatório, à justiça multicultural, aos direitos coletivos e às cidadanias plurais” (SANTOS, 2003, p.25). Assim, para o autor, é na possibilidade de se lutar pelo reconhecimento do multiculturalismo que será redesenhada a noção de cidadania:

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos e recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos da cidadania ou pela exigência de justiça (SANTOS, 2003, p. 43).

Ganham destaque, ainda, as reflexões de Follmann (2001), sociólogo que, a partir de uma visão mais ampla do conceito, enxerga a cidadania pelo aspecto da “identidade”, entendendo-a como um processo socialmente construído no qual há interação do nível pessoal – indivíduo – com o social – coletividade –, sendo, assim, algo ao mesmo tempo “proposto socialmente e algo reivindicado pessoalmente” (FOLLMANN, 2001, p. 59).

A identidade que se extrai da cidadania, enquanto conceito múltiplo e dinâmico, pode ser descrita como:

[...] o conjunto, em processo, de traços resultantes da interação entre os sujeitos, diferenciando-se e considerados diferentes uns dos outros ou assemelhando-se e considerados semelhantes uns aos outros, e carregando em si as trajetórias vividas por estes sujeitos, em nível individual e coletivo e na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e o senso estratégico de que são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos. (FOLLMANN, 2001, p. 59).

O conceito elaborado por Follmann (2001) parece conjugar a ideia de autonomia – no sentido de liberdade, de não impedimento -, tão difundida pela Revolução Francesa e pela “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, com as noções política e jurídica do termo cidadania, resultando, assim, numa concepção mais ampla – identidade -, de construção compartilhada, que reinsere o sujeito no âmbito político sem que lhe sejam negados a diferença, a alteridade e o pluralismo.

Analisando a dimensão identitária da cidadania, observa-se que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento desse conceito só podem ocorrer num contexto democrático<sup>17</sup>, no qual as

---

<sup>16</sup> Termo originalmente criado por Boaventura de Souza Santos. Reconhece a diferença entre culturas, superando o formalismo da mera adição de elementos das culturas dominadas nas margens da cultura dominante, mas também reconhece as diferenças internas em cada cultura (SANTOS, 2003).

<sup>17</sup> Para BOBBIO (2009), a democracia se caracteriza como o governo dos muitos com respeito aos poucos, ou dos mais com respeito aos menos, ou da maioria com respeito à minoria ou a um grupo restrito de pessoas (ou mesmo de um só).



identidades não são tolhidas ou negadas. Percebe-se, então, que os conceitos de cidadania, democracia e direitos humanos estão intimamente ligados, pois um remete ao outro e seus conteúdos se interligam, de modo que a cidadania não irá ocorrer sem que ocorra a realização dos direitos humanos no contexto de um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia, sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 1992, p. 01).

A democracia é, portanto, o solo de crescimento da cidadania, na medida em que reconhece os antagonismos e legitima os embates identitários. Segundo Mouffe (2001):

Somente quando reconhecemos essa dimensão de “o político” [o antagonismo que é inerente a toda sociedade humana] e compreendemos que “a política” consiste em domesticar hostilidades e tentar desarmar o antagonismo potencial que existe nas relações humanas, podemos formular a questão fundamental para a política democrática. Essa questão, dizem os racionalistas, não equivale a chegar a um consenso racional alcançado sem exclusão. Na verdade, isso significaria estabelecer um “nós” que não teria um “eles” correspondente, o que, como já debati, é impossível. O que está em risco é como estabelecer a discriminação nós/eles de um modo que seja compatível com a democracia pluralista. No âmbito da política, isso pressupõe que o “outro” não é mais visto como um inimigo a ser destruído, mas como um “adversário”, isto é, alguém cujas ideias vamos enfrentar, mas cujo direito para defender essas ideias não colocamos em dúvida. Poderíamos dizer que a meta da política democrática é transformar “antagonismos” em “agonismo”. A principal tarefa da política democrática não é eliminar paixões, nem relegá-las à esfera particular para tornar o consenso racional possível, mas mobilizar essas paixões para promover *designs* democráticos. Longe de prejudicar a democracia, o confronto agonístico é, na verdade, condição essencial para sua existência (MOUFFE, 2001, p.418-419).

Diante de tais considerações, concluímos que a cidadania não pode ser definida de forma estanque, pronta e acabada, mas sim deve ser vista como um conceito histórico e dinâmico, capaz de demonstrar a capacidade dos indivíduos, ditos cidadãos, de construir e instituírem, para si, direitos que se liguem aos seus trajetos e às suas experiências. É esse percurso que faz da cidadania um conceito aberto e inacabado, que está em constante construção.

Nessa perspectiva, sábias as lições de Mouffe (1996):

Estamos agora lidando com um tipo de identidade política, uma forma de identificação, não mais simplesmente com um status legal. O cidadão não é, como no liberalismo, alguém que é o recipiente passivo de direitos específicos e que goza da proteção da lei. Não é que aqueles elementos tornem-se irrelevantes, mas a definição de cidadão muda, porque a ênfase é colocada na identificação com a *respublica*. É uma identidade política comum de pessoas que poderiam estar engajadas em muitos e diferentes empreendimentos de fins e com diversas concepções do bem, mas que aceitam se submeter às regras prescritas pela *respublica*, na busca de suas satisfações e no desempenho de suas ações. O que os mantém unidos é seu reconhecimento

comum de um conjunto de valores ético-políticos. Neste caso, a cidadania não é apenas uma identidade entre outras - como no liberalismo - ou a identidade dominante que se sobrepõe as demais - como no republicanismo cívico. É um princípio articulatório que afeta as diferentes posições de sujeito do agente social [...], enquanto dá espaço a uma pluralidade de lealdades específicas e ao respeito pela liberdade individual (MOUFFE, 1996, p. 65).

## **2.2. A construção do conceito de cidadania no Brasil: perspectivas históricas e análise crítica**

Discorrer sobre a construção da cidadania no Brasil é tocar num ponto crucial da nossa história. Passado mais de meio milênio da chegada dos portugueses a estas terras, percebe-se que a consolidação desse ideal ainda é um grande desafio para os brasileiros.

Em primeiro lugar, convém ressaltar que não se pode falar em um conceito efetivo de cidadania no período colonial, posto que, neste momento histórico, além de o país servir apenas para a exploração por parte de outro Estado, quase toda a população brasileira era excluída de participação política e de direitos fundamentais, sobretudo em virtude da escravidão<sup>18</sup>.

Nem mesmo com a independência em relação a Portugal, ocorrida em 07 de setembro de 1822, este cenário obteve mudanças, já que o processo de revolução resultou de um acordo entre as elites coloniais (CARVALHO, 2002).

Somente com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, houve alteração deste quadro, ainda que de maneira muito incipiente, pois, muito embora a renda não fosse mais considerada fator excludente da participação política, mantinham-se fora desta as mulheres e os indivíduos não letrados (CARVALHO, 2002).

Desse modo, os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição de 1891 eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização, perdurando, assim o cenário de exclusão. Válidas as considerações de Cremonese (2008):

A participação política da população durante os períodos imperial e republicano foi insignificante. De 1822 até 1881 votavam apenas 13% da população livre. Em 1881 privou-se o analfabeto de votar. De 1881 até 1930 – fim da Primeira República -, os votantes não passavam de 5,6% da população. Foram 50 anos de governo, imperial e republicano, sem povo (CREMONESE, 2008, p.72).

---

<sup>18</sup> Convém destacar que, para Carvalho (2002), a escravidão no Brasil penetrava todas as classes sociais, todos os lugares, de modo que os escravos não eram cidadãos, não tinham direitos civis básicos à integridade física, à liberdade e, em casos extremos, à própria vida. O autor afirma, ainda, que não se podia dizer que sequer os senhores fossem cidadãos, pois faltava-lhes o próprio sentido da cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei. Por isso “romper com os paradigmas de mais de 300 anos escravocratas ainda é desafio, numa terra onde a diversidade de crenças, raças e etnias mescla o cenário cultural e a sociedade brasileira” (CARVALHO, 2002, p.32).

Mudanças significativas ocorrem, de fato, a partir da década de 1930, marcada por uma série de movimentos internacionais, como a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929 (cujos efeitos foram sentidos, com maior impacto, nos anos seguintes) e a Primeira Guerra Mundial.

No Brasil, eclode a Revolução de 1930, considerada por Carvalho (2002) como a mais importante guerra fria da história do país, responsável por alçar Getúlio Vargas ao poder, num reflexo do crescente sentimento nacionalista da população e do descontentamento com a situação em que se encontravam os brasileiros (CARVALHO, 2002).

Nesse ínterim, multiplicam-se os partidos políticos e os sindicatos trabalhistas no país. Concomitantemente, Getúlio Vargas institui uma série de direitos trabalhistas - que culminaram na edição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1941 - e regulamenta o voto feminino, positivado pela primeira vez na Constituição de 1934.

Se, por um lado, o governo Vargas permitiu o desenvolvimento dos direitos sociais, por outro, enfraqueceu os direitos civis e políticos, uma vez que o suporte de seu mandato era a centralização do poder (CARVALHO, 2002).

A despeito do estabelecimento de diversos direitos sociais, era evidente que a sociedade brasileira ainda precisava avançar. Eis que viria, então, em 1964, a ditadura, fruto de um golpe militar. Sobre este período, vejamos as considerações de Cremonese (2008):

Depois da breve experiência democrática, entretanto, o Brasil entrou, do ponto de vista dos direitos civis e políticos, nos anos mais sombrios da sua História, o da ditadura militar. Houve perseguição, cassação dos direitos políticos, tortura e assassinatos das principais lideranças políticas, sociais e religiosas. Os Atos Institucionais (AIs) deram a tônica do governo. O AI 1, de 1964, cassou os direitos políticos. O AI 2, de 1965, aboliu a eleição direta para a Presidência da República, dissolveu os partidos políticos criados a partir de 1945 e estabeleceu um sistema de dois partidos. Já o AI 5, de 1968, foi considerado o mais radical de todos, o que mais fundo atingiu os direitos políticos e civis. O Congresso foi fechado, passando o presidente, general Costa e Silva, a governar ditatorialmente. Foi suspenso o habeas corpus para crimes contra a segurança nacional, houve cassações de mandatos, suspensão de direitos políticos de deputados e vereadores, além da demissão sumária de funcionários públicos, censura à imprensa e a instituição da pena de morte por fuzilamento. No que se refere aos direitos sociais, percebe-se que houve uma sensível melhora na época dos militares. Foram criados o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural), Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), Banco Nacional de Habitação (BNH) e, em 1974, o Ministério da Previdência e Assistência Social (CREMONESE, 2008, p.79).

Cumprindo indagar, seguindo o pensamento de Carvalho (2002): “como avaliar os 21 anos de governo militar sob o ponto de vista da construção da cidadania? Houve retrocessos claros, houve avanços também claros, a partir de 1974, e houve situações ambíguas” (CARVALHO, 2002, p. 190).

No tocante aos avanços, Codato (2005) ressalta que as mudanças sociais ocorridas durante a ditadura militar brasileira, como a ampliação dos mercados de consumo e de emprego e o grande crescimento das cidades, criaram condições para a ampla mobilização e organização social que aconteceram após 1974, ampliando, assim, a iniciativa cidadã não só na perspectiva dos direitos sociais, mas também dos direitos políticos (CODATO, 2005).

Não obstante, os avanços nos direitos sociais e a retomada dos direitos políticos mostravam os retrocessos dos direitos civis, e não foram escassos os desmandos: o *habeas corpus* suspenso para crimes políticos, a privacidade do lar e o segredo de correspondência violados, prisões efetuadas sem mandado judicial, presos mantidos isolados e incomunicáveis, além de submetidos a torturas, são exemplos claros da calamidade que se instaurou sobre tais direitos (CARVALHO, 2002).

Assim, o saldo da ditadura, sob o ponto de vista da cidadania, não pode ser positivo, mormente por conta da supressão dos direitos civis e políticos, justificada falaciosamente pela tentativa de refrear os “movimentos subversivos”. Sem dúvida, a censura, a perseguição, as torturas, os sequestros e os homicídios de líderes sociais fizeram o exercício da cidadania nesse período da nossa história chegar perto da nulidade.

Aos poucos, porém, o período da ditadura foi dando sinais de esgotamento, até que, depois da pressão política da oposição, da opinião pública, de intelectuais, artistas e da população em geral, os militares deixam o poder, de forma negociada, no ano de 1985 (CREMONESE, 2008).

Com o fim da ditadura militar, o país caminhou em direção à democracia que hoje vivemos. O grande marco dessa nova era democrática foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada por muitos de “Constituição Cidadã”, por ser a mais liberal e progressista já aprovada no país (CARVALHO, 2002).

Vale relembrar que o atual texto constitucional brasileiro alçou, em seu art. 1º, inciso II, a cidadania ao *status* de fundamento da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Contudo, a pergunta que exsurge é: o que isso significa de fato?

O constitucionalista Silva (2007) aponta algumas respostas, ao afirmar que uma nova dimensão da cidadania brasileira deve decorrer da ideia de Constituição dirigente<sup>19</sup>, que não é apenas um repositório de programas vagos a serem cumpridos, mas sim um sistema de previsão

---

<sup>19</sup> Para Novelino (2009), “a constituição programática (diretiva ou dirigente) se caracteriza por conter normas definidoras de tarefas e programas de ação a serem concretizados pelos poderes públicos. As constituições dirigentes têm como traço comum a tendência, em maior ou menor medida, a serem uma constituição total . (NOVELINO, 2009, p.113).

de direitos direitos das mais diversas naturezas (civis, políticos, sociais, humanos etc.). Vale a pena citar:

A cidadania está aqui num sentido mais amplo do que o de titular de direitos políticos. Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º, LXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexiona-se com o conceito de soberania popular (“parágrafo único”, do art. 1º), com os direitos políticos (art. 14) e com o conceito de dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), com os objetivos da educação (art. 205), como base e meta essencial do regime democrático (SILVA, 2007, p.36).

Interessante observar que, tomando por base o pensamento de Marshall (1967), o trajeto percorrido pela conquista dos direitos relativos à cidadania (civis, políticos e sociais) no Brasil é paradoxal, pois apresentou sequência diferente daquela proposta pelo referido autor, comentadas linhas acima, onde primeiro aparecem os direitos civis, depois os direitos políticos e, finalmente, os direitos sociais.

Aqui, os direitos sociais “saíram na frente”, o que “sinaliza as diferenças e nuances da cidadania no território nacional, partindo do modo como o país fora colonizado” (CARVALHO, 2002, p.12). O desenvolvimento de nossa cidadania, portanto, iniciou-se muito mais pela constatação de que, sem direitos sociais, não haveria condições materiais para o estabelecimento dos direitos civis e políticos.

Além disso, cumpre ponderar que, ao contrário de outros países, como Inglaterra, França e Estados Unidos, o Brasil não passou por nenhuma revolução para que esses direitos sociais fossem conquistados, de modo que não houve experiência política anterior que fosse capaz de preparar os brasileiros para o exercício de sua cidadania (COELHO, 1990).

Com efeito, esta “doação” dos direitos sociais, em vez da conquista, fez com que eles fossem compreendidos pela população como um “favor” dos governantes, colocando os cidadãos em posição de dependência perante seus líderes (COELHO, 1990).

Assim, ao contrário de outros países, a consolidação dos direitos sociais no Brasil se deu por meio da figura do próprio Estado, mediante governos que assumiram o papel central entre o poder político e a sociedade, configurando o que Carvalho (2002) denomina de “estadania”. Por conseguinte, nossa cidadania está muito mais para uma forma de concessão do Poder Público do que uma conquista da sociedade civil. Nesse sentido:

O governo inverteu a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzira o direito social antes da exaustão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua atuação sindical e política independentes (CARVALHO, 2002, p. 124).

A questão proposta por Carvalho (2002) refere-se ao tipo de cidadão e de sociedade que se formam quando a ordem de direitos descrita por Marshall (1967) é invertida. Para o autor, com essa inversão, a cidadania torna-se passiva e receptora, e não ativa e reivindicadora, o que enaltece o Executivo em detrimento dos outros dois poderes (CARVALHO, 2002).

Além disso, o Estado passa a ganhar uma certa supremacia sobre a sociedade civil, o que retira, ou ao menos diminui, a possibilidade de organização livre e independente das massas para a conquista de direitos (CARVALHO, 2002).

Coelho (1990) corrobora tal pensamento, afirmando que

[...] direito concedido não é direito, é servidão. Nesse sentido, o alcance da cidadania encontrar-se-ia diametralmente oposto a qualquer concessão. Direito é o que se conquista, portanto, presume-se a existência de deveres, na medida em que estes não emergem somente de um Estado ou de um exercício legal constituído/instituído. Numa sociedade onde a cidadania seja o objetivo maior, não é possível falar-se em direitos sem sua contrapartida – os deveres (COELHO, 1990, p.14).

Ainda, Pinsky (1998) é categórico ao afirmar que muitas das limitações e dificuldades enfrentadas hoje pelos brasileiros derivam do fato de que, aqui, o Estado precedeu a Nação, de forma que se criou uma “instituição jurídica sem a existência da correspondente base social” (PINSKY, 1998, p. 96).

Desse modo, para o autor, o Estado brasileiro, mesmo após a Constituição Federal de 1988, foi imposto ao povo e não criado por ele, fato que repercute, inclusive, no modo como nos referimos ao Estado - sempre falamos do nosso governo na terceira pessoa do plural (eles erraram, eles são corruptos, etc.), como se dele não fizessemos parte. Vale a pena citar:

Por conta desse divórcio entre governo e sociedade, “eles” não nos respeitam e “nós” não lhes damos legitimidade. Não nos sentimos responsáveis pelos atos do governo [...] A democracia brasileira só se consolidará quando todos nós nos percebermos cidadãos, com direitos e deveres, e não como um bando desarrumado e irresponsável de indivíduos. (PINSKY, 1998, p. 97)

Sendo assim, para que haja uma consolidação efetiva do conceito de cidadania no Brasil, é necessário “reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder. A organização da sociedade não precisa ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado” (CARVALHO, 2002, p. 227).

Em síntese, podemos dizer que, no Brasil, a busca pela cidadania apresentou, historicamente, avanços e recuos importantes, o que é comum em democracias que ainda estão em construção.

Apesar das importantes conquistas ocorridas no processo de redemocratização, sobretudo com a promulgação da Constituição de 1988, podemos dizer que a construção do conceito de cidadania no país ainda está numa fase embrionária.

Contudo, a participação ativa e consciente dos indivíduos em todo esse processo mostra-se como um caminho interessante para que o ideal cidadão se torne realidade na vida dos brasileiros.

### **3. EDUCAÇÃO E CIDADANIA: A FORMAÇÃO CIDADÃ NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Neste capítulo, nos dedicamos a conjugar o conceito de cidadania, desenvolvido no capítulo anterior, com o pressuposto da educação básica como direito fundamental dos indivíduos.

Por conseguinte, buscamos entender a relação entre os conceitos de *educação* e *cidadania*, a fim de perscrutar o papel da escola na formação cidadã dos indivíduos, sobretudo daqueles que frequentam a educação básica, bem como procuramos identificar como a temática da cidadania é tratada na política educacional brasileira, mormente nos documentos oficiais que regulamentam e orientam a educação do país.

#### **3.1. O que é educar para a cidadania?**

Certamente, o quadro geral da educação brasileira apresenta muitas problemáticas e interfaces, por isso, neste estudo, nos limitaremos a traçar, ainda que em linhas gerais, a relação entre a educação e a cidadania, conscientes da complexidade de ambos os conceitos.

Entendemos que isso trará maior clareza sobre o modo como se efetiva o processo pedagógico na escola investigada, principalmente no tratamento das questões jurídicas atinentes à cidadania, permitindo uma interpretação teórica dos dados mais condizente com a realidade.

Como ressaltado linhas acima, o conceito de cidadania não se restringe às suas dimensões política – de participação na condução política do Estado, sobretudo por meio do voto – ou jurídica – de reconhecimento de direitos e deveres -, pois, seguindo as diretrizes de Follmann (2001), este conceito deve ser visto sob um aspecto mais amplo, por dele denominado de “identidade”.

Desse modo, podemos entender a cidadania como um processo socialmente construído, no qual o homem se reconhece enquanto ser individual, autônomo e independente, e também como ser social, ou seja, como membro de uma coletividade. Obviamente, esse reconhecimento abrange as noções de participação política e de exercício de direitos e deveres, mas neles não se esgota.

Assim como a cidadania, a educação é um fenômeno multidimensional, complexo e abrangente, não relativo apenas aos processos de ensino e aprendizagem. Seguindo os ensinamentos de Alves e Locco (2009), a palavra “educação” significa, a um só tempo, o ato



ou processo de educar ou educar-se e também o conhecimento e o desenvolvimento resultantes desse ato ou processo, de modo que educador e educando estão unidos pelo fenômeno da educação (ALVES; LOCCO, 2009).

Paro (2010) complementa, afirmando que educação é conhecimento, sim, mas não se restringe a isso, pois, em seu sentido mais amplo, consiste na apropriação da cultura desenvolvida pelo homem (PARO, 2010, p. 85). Por cultura o autor entende “tudo que se contrapõe ao naturalmente dado e que é passível de ser apropriado por meio da educação” (PARO, 2007, p.16), referindo-se, pois, a toda produção histórica do ser humano, como valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia etc.

Paro (2007) afirma ainda que, partindo-se da premissa de que a educação consiste, em linhas gerais, na apropriação da cultura criada pelo homem, deve-se admitir que a escola, principal *locus* de realização da prática educativa, deve pautar-se pela consecução de objetivos numa dupla dimensão: individual e social (PARO, 2007).

Segundo ele, a dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do aluno, ao seu reconhecimento como ser autônomo e independente, ao passo que a dimensão social se relaciona à formação do cidadão, do ser social, visando a sua contribuição para a sociedade e a realização da liberdade como construção social (PARO, 2007). Tal pensamento é análogo à noção identitária de cidadania, desenvolvida por Follmann (2001).

Numa perspectiva essencialmente jurídica, afirma-se que a educação é um serviço público essencial, visto que corresponde a uma “atividade indispensável à consecução da coesão social” (GRAU, 2006, p.93). No mesmo sentido, são as lições de Silva (2007):

Tal concepção importa elevar a educação à categoria de serviço público essencial, que ao Poder Público impende possibilitar a todos – daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo quê a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é meramente secundário e condicionada (SILVA, 2007, p.784).

Vale registrar que, a despeito de sua natureza de serviço público, a educação não precisa, necessariamente, ser prestada pelo Estado, podendo ser ofertada livremente pela iniciativa privada, desde que, na prestação desse serviço, sejam acatadas as normas gerais de educação nacional e haja autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, como preceitua o art. 209 da Constituição federal (BRASIL, 1988).

Ainda sob o prisma jurídico, diz-se que a educação, sobretudo a de nível básico, é um direito fundamental<sup>20</sup> dos indivíduos, posto que está ligada a um mínimo de bem-estar material e cultural do ser humano, referindo-se diretamente à sua dignidade. Nesse sentido, determina o art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Seguindo o raciocínio traçado por Marshal (1967), podemos dizer também que a educação, além de um serviço público e de um direito fundamental, é também um direito de caráter social, como determina o art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A este respeito, válido o escólio de Bulos (2008):

A adjetivação social, que qualifica o direito, opõe-se, pois, ao ser individual, para dar predominância ao interesse maior da comunidade, ainda que se esteja tratando de interesse nitidamente do indivíduo, tomado em si mesmo. [...] Direitos sociais, portanto, são aqueles que sobrelevam a esfera particular, para alcançar o todo, numa visão de generalidade e conjunto. A sua compreensão deflui – com pujança e intensidade – sempre que for confrontado um interesse individual com um metaindividui, e vice-versa. Por isso, funcionam como lídimas liberdades ou prestações positivas, vertidas em normas de cunho constitucional (BULOS, 2008, p.419).

Vistas as concepções gerais acerca da cidadania e da educação, cumpre indagar: que relação existe entre esses dois conceitos?

Para Severino (2004), autor que parte da perspectiva de que a cidadania é uma experiência humana, não pode haver educação sem o propósito da formação cidadã. Segundo ele, a educação para a cidadania tem o propósito de formar para o pacifismo, o humanismo, a solidariedade e a igualdade, com a finalidade de promover um trabalhador agente no mundo social do trabalho, a inclusão com emancipação e a coibição de toda forma de preconceito gerador de violências físicas ou simbólicas e de intolerâncias étnicas, estéticas, sociais, espirituais e sexuais (SEVERINO, 2004).

---

<sup>20</sup> Sobre o conceito de direito fundamental, válido o escólio de Mendes (2014): “Enquanto direitos subjetivos, os direitos fundamentais outorgam aos seus titulares a possibilidade de impor os seus interesses em face dos órgãos obrigados. Na sua acepção como elemento fundamental da ordem constitucional objetiva, os direitos fundamentais – tanto aqueles que não asseguram, primariamente, um direito subjetivo quanto aqueles outros, concebidos como garantias individuais – formam a base do ordenamento jurídico de um Estado de Direito democrático (MENDES, 2014, p.631)

Com efeito, a educação para a cidadania implicaria na recusa em se formar um consumidor em lugar de um cidadão consciente, no repúdio à perversa lógica do capital e no afastamento de uma formação exclusivamente tecnicista, posta a serviço da exploração capitalista (SEVERINO, 2004).

Em sentido semelhante, são as lições de Candau (1999):

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social (CANDAU, 1999, p. 112).

Em complemento, Lima (2002) afirma que “a educação escolar para a cidadania só é possível através de praticas educativas democráticas; desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado” (LIMA, 2002, p. 71).

É certo que a escola brasileira possui uma trajetória de avanços e conquistas no que se refere à preocupação com a cidadania, apesar de, com frequência, nos deparamos com uma série de desafios que precisam ser enfrentados.

Segundo Pinsky (1998), a educação cidadã no Brasil foi, durante muito tempo, relegada a um plano secundário, pois somente nos últimos anos a cidadania tem merecido alguma atenção das autoridades responsáveis pelo ensino (PINSKY, 1998).

O autor ressalta também que, para promover alterações significativas, a consciência cidadã deve contar com a participação efetiva de todos os atores do processo de educação (pais, alunos, professores, comunidade, Estado), já que “a questão central tem a ver com a própria prática da cidadania” (PINSKY, 1998, p. 112). Vale a pena citar:

Não tenho dúvida de que um trabalho de base feito com o envolvimento de professores, alunos, comunidade e governo teria resultados bastante satisfatórios num lapso de tempo curto. A mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola. (PINSKY, 1998, p.114).

Nota-se que a participação se mostra como elemento determinante para a concretização da educação cidadã e, nessa perspectiva, Bordenave (2007) esclarece que “a participação democrática começa quando os grupos da população interessada em um tema específico recebem informação específica, conhecem os canais de reivindicações e são alertados para as formas de consulta a que têm acesso” (BORDENAVE, 2007, p.68).

Nesse sentido, converge a noção de Machado (2001) sobre a educação para a cidadania, a saber:

[...] educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo. [...] Múltiplos são os instrumentos para a realização plena desta cidadania ativa: a participação do processo político, incluindo-se o direito de votar e ser votado; a participação da vida econômica, incluindo-se o desempenho de uma atividade produtiva e o pagamento de impostos; e, naturalmente, o conhecimento de todos os direitos a que todo ser humano faz jus pelo simples fato de estar vivo. [...]. Educar para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura [...] (MACHADO, 2001, p. 48).

Constatamos, assim, que a cidadania é uma prática que promove o usufruto de direitos e o exercício de deveres, os quais permitirão que os seres humanos, a um só tempo, reconheçam-se como pertencentes a uma coletividade e como seres individuais. Tal prática, como visto, só pode ser levada a efeito por meio de uma educação escolar de qualidade, que viabilize a formação de sujeitos capazes de participarem ativa e conscientemente das decisões sociais, civis e políticas, tanto no contexto local, como no regional, nacional e, conseqüentemente, no internacional.

Além disso, para estimular a prática cidadã, é essencial permitir que a população tenha acesso à informação, sobretudo no que toca aos seus direitos e deveres, tornando-a apta a contribuir com ações de transformação social. “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2002, p. 110), por isso, a educação é o caminho para a efetivação da cidadania em plenitude.

É preciso destacar, ainda, as lições de Sari (2004):

[...] é na educação básica que deve ocorrer a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, garantindo-se aos educandos os meios para sua inserção no trabalho e em estudos posteriores. Para que se atinjam melhores níveis de desenvolvimento e se construa uma sociedade mais justa para todos, é necessário universalizar, com prioridade, além do ensino fundamental obrigatório, as demais etapas da educação básica (SARI, 2004, p. 103).

Por todo o exposto, verificamos que cidadania e educação escolar são conceitos complementares, de modo que, para que uma ocorra, a outra precisa estar em pleno funcionamento. Arrematando a questão:

A educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no

espaço público, ou seja, no campo da participação política. O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento, por parte de seus membros, do conhecimento como um valor. Porém, a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada. Homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e de escolarização. Se esse processo não se efetiva, automaticamente, está sendo negado um dos direitos essenciais da cidadania. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus concidadãos. Se o acesso igual à educação é concebido como uma das condições essenciais da cidadania, então o Estado de direito o deve instituir sob pena de não garantir a igualdade dentro do próprio corpo político (RIBEIRO, 2002, p. 127).

### **3.2. Como a cidadania é tratada nos documentos oficiais da educação brasileira?**

Uma vez demonstrada a estreita relação entre a educação e a cidadania, pretendemos, neste tópico, explorar o enfoque dado à cidadania nos documentos oficiais que regulam e orientam a educação básica brasileira, sobretudo a de nível médio, delineando as diretrizes que guiam a formação cidadã no país.

Entendemos que essa investigação é fundamental para compreendermos as vicissitudes existentes na instituição de ensino pesquisada, sobretudo em relação ao tratamento da temática da cidadania, permitindo que tenhamos um parâmetro a ser seguido na análise da abordagem feita pela escola.

Para tanto, foram examinados os principais documentos que disciplinam a educação básica - notadamente o Ensino Médio - no Brasil, quais sejam, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Plano Nacional da Educação (PNE).

Ainda, realizamos uma apreciação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola investigada nesta pesquisa, em cotejo com os documentos mencionados anteriormente.

#### **3.2.1. A cidadania na Constituição Federal de 1988**

A promulgação da atual Constituição Federal brasileira, ocorrida em 5 de outubro de 1988, se deu após um longo período de ditadura militar, que percorreu dos anos de 1964 a 1985. Naquele momento, marcado por um processo de redemocratização, se via a necessidade de devolver ao povo todos os direitos que dele haviam sido retirados durante o processo ditatorial e, para tanto, era necessária uma nova Constituição, capaz de viabilizar o exercício da cidadania que estava sendo retomada.

Segundo Carvalho (2002):

O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia do país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros – não por acaso, foi batizada de “Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2002, p.10).

De acordo com Paro (2007), o processo de redemocratização que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 foi, na história brasileira recente, o principal fator de eclosão das questões relativas à cidadania, uma vez que foi por meio do atual texto constitucional que os direitos dos cidadãos foram ampliados em todas as dimensões: civil, política, social e cultural (PARO, 2007).

Tal afirmativa parece ser mesmo verdadeira, pois, ao logo de seu extenso texto, a Constituição Federal de 1988, principal diploma legislativo do país, faz menções frequentes à cidadania, deixando claro que este conceito serviu de paradigma para a nova ordem que se instaurava após o fim da ditadura militar.

Nesse sentido, observamos que a cidadania aparece logo no primeiro artigo, alçado como fundamento da República Federativa do Brasil, ao lado da soberania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (BRASIL, 1988).

Não obstante, diversos outros dispositivos da nossa Constituição fazem alusão ao conceito, vejamos:

- art. 5º, inciso LXXI: estabelece o mandado de injunção como remédio constitucional cabível na hipótese de inexistência de norma regulamentadora que torne inviável o exercício das prerrogativas inerentes à cidadania (BRASIL, 1988);
- art. 5º, inciso LXXIII: estabelece que qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular (BRASIL, 1988);
- art. 5º, inciso LXXVII: determina que são gratuitos, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1988);
- art. 22: confere à União competência privativa para legislar sobre cidadania (BRASIL, 1988);
- art. 58, § 2º, inciso V: faculta às comissões do Congresso Nacional solicitar depoimento de qualquer autoridade ou cidadão (BRASIL, 1988);

- art. 61: confere aos cidadãos, na forma e nos casos previstos na Constituição, a iniciativa das leis complementares e ordinárias (BRASIL, 1988);
- art. 62, § 1º, inciso I, alínea “a”: veda a edição de Medidas Provisórias sobre matéria relativa à cidadania (BRASIL, 1988);
- art. 68, § 1º, inciso II: apregoa que não será objeto de delegação a legislação sobre cidadania (BRASIL, 1988);
- art. 74, § 2º: determina que qualquer cidadão é parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União (BRASIL, 1988);
- art. 89, inciso VII: estabelece que participam do Conselho da República, órgão superior de consulta do Presidente da República, seis cidadãos brasileiros natos, com mais de trinta e cinco anos de idade, sendo dois nomeados pelo Presidente da República, dois eleitos pelo Senado Federal e dois eleitos pela Câmara dos Deputados, todos com mandato de três anos, vedada a recondução (BRASIL, 1988);
- art. 98, inciso II: impõe a criação, por parte da União e dos Estados, da justiça de paz, remunerada, composta de cidadãos eleitos pelo voto direto, universal e secreto, com mandato de quatro anos e competência para, na forma da lei, celebrar casamentos, verificar, de ofício ou em face de impugnação apresentada, o processo de habilitação e exercer atribuições conciliatórias, sem caráter jurisdicional, além de outras previstas na legislação (BRASIL, 1988);
- art. 101: estabelece que o Supremo Tribunal Federal se compõe de onze Ministros, escolhidos dentre cidadãos com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos de idade, de notável saber jurídico e reputação ilibada (BRASIL, 1988);
- art. 103-B, inciso XIII: determina que, dos 15 membros do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2 devem ser cidadãos, de notável saber jurídico e reputação ilibada, indicados um pela Câmara dos Deputados e outro pelo Senado Federal (BRASIL, 1988);
- art. 130-A, inciso VI: estabelece que, dos 14 membros do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), 2 devem ser cidadãos de notável saber jurídico e reputação ilibada, indicados um pela Câmara dos Deputados e outro pelo Senado Federal (BRASIL, 1988);

- art. 131, § 1º: determina que o Advogado-Geral da União, que é nomeado livremente pelo Presidente da República, deverá ser escolhido dentre cidadãos maiores de trinta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada (BRASIL, 1988);
- art. 144, § 10, inciso I: ressalta que a segurança viária, exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do seu patrimônio nas vias públicas, compreende a educação, engenharia e fiscalização de trânsito, além de outras atividades previstas em lei, que assegurem ao cidadão o direito à mobilidade urbana eficiente (BRASIL, 1988).

Finalmente, observamos que o art. 205 da Constituição Federal de 1988 determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Sobre este dispositivo constitucional, válidas as lições de Bulos (2008):

No art. 205, a palavra “educação” foi empregada no sentido de “educação escolarizada”, isto é, como processo formal, regular ou escolar, vale reforçar. Três motivos justificam a opção do constituinte: 1o) oficializar a escola como a instituição principal do processo ensino-aprendizagem; 2o) o regime democrático requer maior preparo e capacitação profissional, insurgindo daí a importância dos serviços prestados pela escola; 3o) a educação informal é intangível, nem sempre alcançando os mesmos resultados do ensino regular (BULOS, 2008, p.1364).

Assim, notamos que lei mais importante do país referendou, de certa maneira, a afirmação de Severino (2004) no sentido de que não há educação sem o propósito de formação cidadã, estabelecendo, por conseguinte, uma relação de interdependência entre educação e cidadania.

É de se destacar, no entanto, que, muito embora seja evidente o caráter normativo das disposições constitucionais, no sentido de que elas se mostram obrigatórias e, por isso, devem ser efetivadas, a regulamentação mais específica e pormenorizada da formação cidadã ficou a cargo de legislações infraconstitucionais, as quais serão analisadas em seguida.

### **3.2.2. A cidadania na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

A despeito de fazer referência à educação em diversos de seus dispositivos, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, por meio do art. 22, inciso XXIV, a competência privativa da União para legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Assim, atendendo ao comando constitucional, foi sancionada, em 20 de dezembro de



1996, a Lei n. 9.394/96, denominada de Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) e muito conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”<sup>21</sup>.

A LDB tem importância crucial na concretização dos ideais traçados pela Constituição Federal de 1988 em relação à educação brasileira, pois é ela que estabelece, especificamente, os fins da educação, indicando os rumos a serem seguidos e os meios adequados para que eles sejam alcançados.

Vale frisar que foi a LDB que, seguindo os mandamentos constitucionais, concretizou o status da educação básica como direito fundamental, nela incluindo, por meio do art. 21, inciso I, três etapas sucessivas: a Educação Infantil como primeira etapa, o Ensino Fundamental como núcleo central e o Ensino Médio como etapa final (BRASIL, 1996).

Além disso, a referida lei indica os princípios que regem o sistema educacional brasileiro, os deveres do Estado em relação ao ensino público e as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo Riva (2008), a LDB:

[...] é um documento enxuto que reflete bem a realidade educacional brasileira. É, também, um instrumento fundamental de mudança de nossa sociedade, pois, pela sua abertura para o novo, permitirá, na prática, com uma correta interpretação de seu texto e uma rápida adaptação de nossos sistemas educacionais, que a nação enfrente o ritmo acelerado das mudanças que virão em todos os setores e que influenciarão a vida de todas as pessoas, quer elas queiram, quer não (RIVA, 2008, p.151).

Em relação ao contexto histórico em que ocorreu a promulgação da LDB, é preciso lembrar, seguindo as lições de Carinhato (2008), que, a partir do governo de Fernando Collor, em 1989, inicia-se no Brasil o período da governança neoliberal, intensificado com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que esteve no poder de janeiro de 1995 a dezembro de 2002 (CARINHATO, 2008).

Para o autor, o modelo de governo neoliberal almejava a reforma do Estado brasileiro para abrir a economia nacional ao mercado externo, por isso esse período foi marcado pela intensificação da vinda de empresas multinacionais para o país, bem como por uma série de privatizações, responsáveis por acelerar o processo de terceirização da economia e a precarização das relações de trabalho (CARINHATO, 2008).

Não obstante, os neoliberais, segundo Carinhato (2008), pregam a chamada “política do Estado Mínimo”, que objetiva reduzir as taxas e gastos do governo, assim como prestar menos

---

<sup>21</sup> É denominada Lei Darcy Ribeiro “por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo aprovado no Senado em detrimento do projeto que estava em tramitação na época” (RIVA, 2008, p. 151).

serviços em políticas assistenciais. É uma oposição veemente ao Estado do Bem-Estar Social que legitima a prestação de serviços ao cidadão, bem como ao assistencialismo, que consequentemente, geram aumento de gastos para o Estado (CARINHATO, 2008).

Levanto em conta esse contexto, Saviani (1997) afirma o Congresso Nacional optou por uma “LDB minimalista”, justamente para não comprometer a política educacional que promovia a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades (SAVIANI, 1997). Para o autor, essa escolha era compatível com o “Estado mínimo”, estando em sintonia com a orientação política dominante na época de sua aprovação (SAVIANI, 1997).

No que tange à cidadania, a LDB, seguindo os mandamentos constitucionais, prescreve, em seu art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Vale destacar que o desiderato de formação para a cidadania foi reproduzido em outros três dispositivos da lei, quais sejam, o art. 22, que faz referência aos objetivos da educação básica; o art. 32, que traça, especificamente, os objetivos do Ensino Fundamental; e o art. 35, que fixa as finalidades do Ensino Médio, cuja duração mínima é de 3 anos (BRASIL, 1996).

A seu turno, art. 5º da LDB endossa a afirmativa de que educação, sobretudo a de nível básico, é um direito fundamental dos cidadãos, determinando:

Art. 5º: O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Não obstante, o art. 27, inciso I, da LDB designa que os conteúdos curriculares da educação básica deverão promover “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Ainda, o art. 33 da sobredita lei apregoa que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996).

Por fim, o art. 85 da LDB determina:

Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1996).

Ao analisar os dispositivos legais da LDB que se referem à cidadania, Demo (1997) afirma que a referida lei não é inovadora em termos do que seriam os desafios modernos da educação, predominando uma visão tradicional (DEMO, 1997, p.67).

O autor justifica esta análise afirmando que a LDB, de certa maneira, tira a base do sentido de cidadania, que é o Estado, de forma que ela não é vista como uma condição social atrelada a direitos e deveres frente ao ente público, mas sim como um discurso sem precisão de sentido, associado ao controle da classe dominante (DEMO, 1997, p.67-68).

Não obstante, Demo (1997) ressalva que, embora haja inocuidades na lei, há imbuída nela uma grande flexibilização da organização dos sistemas educacionais, o que, para ele, é coerente. O autor ainda faz uma crítica importante: “a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade de cidadania. Só vale na medida em que vale a cidadania. Uma cidadania qualitativa aproveitaria a flexibilidade pedagógica da lei exatamente para favorecer o aluno e a sociedade como tal” (DEMO, 1997, p.27).

A despeito das críticas, observa-se que a LDB, ao dedicar à cidadania vários dispositivos legais de seu texto, acabou ressaltando, sob diversas formas e aspectos, a sua relevância, abrindo espaço para que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) incluíssem o assunto nos chamados “temas transversais”.

### **3.2.3. A cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB)**

A fim de dar cumprimento à norma da LDB que determina a criação de diretrizes gerais para os currículos da Educação Básica<sup>22</sup>, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho da Educação Básica (CEB), órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), as chamadas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB)”.

---

<sup>22</sup> “Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Tratam-se de normas elaboradas pelo Governo Federal, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que possuem o objetivo de nortear a formulação dos planejamentos curriculares das unidades escolares e dos sistemas de ensino, trazendo orientações que detalham os conteúdos dos atos normativos relacionados à Educação Básica.

Atualmente, as DCNGEB são regidas pelo Parecer n. 7, aprovado em 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a), e pela Resolução n. 4, aprovada em 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), ambos do CNE/CEB.

De acordo com o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB, a elaboração das DCNGEB deu-se em razão da “emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2010a).

O documento destaca que as DCNGEB devem servir como indicador das opções políticas, sociais, culturais e educacionais do Estado brasileiro, opções essas que devem convergir com os fundamentos constitucionais da cidadania e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2010a).

No mesmo sentido, preconiza o art. 3º da Resolução n. 4/2010 do CNE/CEB:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010b).

Segundo Alves e Locco (2009), tal disposição evidencia que as Diretrizes são mandatórias, ou seja, obrigatórias, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições educacionais planejar o trabalho com práticas pedagógicas fundamentadas na cidadania, com ações que corroborem a democracia, processos que possibilitem a reflexão crítica, consciente, fundamentada nos princípios sociais e constitucionais (ALVES; LOCCO, 2009).

A sobredita Resolução ainda determina, em seu art. 5º, que a Educação Básica é um direito universal e também um alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos consagrados na Constituição, na legislação infraconstitucional e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2010b).

Contudo, o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB ressalta que:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária (BRASIL, 2010a).

Cumprido destacar a afirmação de que a educação é um direito universal que permite a efetivação de outros direitos (de natureza civil, política e social) tem relação com a teoria de Marshall (1967), já mencionada neste trabalho, bem como com a ideia, por ele defendida, de que a cidadania pressupõe o exercício de tais direitos.

Tal fato, a seu turno, remete à noção, defendida Bordenave (2007), de que a cidadania consiste também na participação dos indivíduos na tomada de decisões. Nesse sentido:

É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas (BRASIL, 2010a).

Ainda sobre o papel dos indivíduos na concretização da educação para a cidadania, afirma o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB:

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento (BRASIL, 2010a).

Não obstante, o referido parecer destaca o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que ela, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, sociais, econômicos, civis e políticos (BRASIL, 2010a). Vale a pena citar:

Da aquisição plena desse direito (educação) depende a possibilidade de exercer todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos (BRASIL, 2010a).

Além disso, o documento salienta:

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

Nesse trecho, observamos que, além da referência feita à relação entre educação e o exercício da cidadania, há menção expressa ao termo “identidade”, o qual é alusivo à teoria desenvolvida por Follmann (2001), igualmente mencionada neste trabalho.

Ainda sobre a questão da identidade e da formação cidadã:

[...] os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais (BRASIL, 2010a).

O Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB também acentua que, em um contexto marcado pela intensificação da exclusão social, a cidadania aparece como uma “promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (BRASIL, 2010a).

Por conseguinte, o documento ressalta que, para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento

de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2010a).

Neste ponto, identificamos correlação com as ideias de Paro (2007), que afirma que a prática educativa escolar deve pautar-se pela consecução de objetivos de dimensões individual e social, e, mais uma vez, com a noção identitária de cidadania, desenvolvida por Follmann (2001).

Ainda na linha de Paro (2007), o parecer preconiza que a educação é um fenômeno que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, consistindo, portanto, no “processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2010a).

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

De igual maneira, o art. 9º, inciso, IX, da Resolução n. 4/2010 do CNE/CEB estabelece que a escola de qualidade social deve adotar como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento, dentre outros requisitos, à realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010b).

No tocante ao currículo - entendido como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010b) -, determina o art. 13, § 1º, da Resolução n. 4/2010 do CNE/CEB que ele deve difundir os “valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de praticas educativas formais e não-formais” (BRASIL, 2010b).

Já no que pertine à base nacional comum na Educação Básica, determina a Resolução:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos

movimentos sociais. [...] § 2o Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Com relação ao Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, o art. 26, inciso II, da Resolução n. 4/2010 do CNE/CEB determina que são prioridades a preparação básica para a cidadania e o trabalho (BRASIL, 2010b).

Tal determinação também consta do Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB, o qual prevê “a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2010a).

No entanto, o documento faz uma ressalva:

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2010a).

Em resumo, as DCNGEB apregoam que o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure aos indivíduos a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

#### **3.2.4. A cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM)**

Ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB), existem diretrizes para cada etapa e modalidade desta fase do processo educativo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Neste trabalho, cujo objeto de análise se restringe à última etapa da Educação Básica, centraremos esforços em analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM), as quais estão contidas no Parecer n. 5, aprovado em 5 de maio de 2011



(BRASIL, 2011), e na Resolução n. 2, aprovada em 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), ambos do CNE/CEB.

Cumprir registrar que, segundo o site oficial do Governo Federal<sup>23</sup>, foram aprovadas, no dia 20 de novembro de 2018, novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, em razão da promulgação da Lei n. 13.415/17, mais conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”.

No entanto, cientes de que as mudanças promovidas pelas novas DCNEM não irão ocorrer imediatamente, pois dependerão da aprovação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), optamos por analisar as regras ainda vigentes, sobretudo porque foram elas que disciplinaram o currículo da escola investigada ao longo do período em que foi realizada a pesquisa.

Além disso, é preciso destacar que muitas das determinações do Parecer n. 5/2011 e da Resolução n. 2/2012, ambos do CNE/CEB, são meras repetições do que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, de modo que, neste tópico, analisaremos as disposições da DCNEM que não constam das DCNGEB.

Feitas estas observações, destacamos que, no mesmo sentido das determinações das DCNGEB, o Parecer n. 5/2011 do CNE/CEB reitera a necessidade de que a Educação Básica, especificamente na etapa do ensino Médio, promova uma formação para além da inclusão dos jovens no mercado de trabalho, devendo prepará-los também para o exercício da cidadania. Vejamos:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011).

Estas finalidades do Ensino Médio, segundo o parecer, definem a identidade da escola no âmbito de quatro funções indissociáveis, quais sejam, a consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos, a preparação do cidadão para o trabalho, a implementação da autonomia intelectual e da formação ética e compreensão da relação teoria e prática (BRASIL, 2011).

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 30 de dezembro de 2018.

O documento ressalta, outrossim, que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, sobretudo porque sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o parecer evidencia a expectativa de que as DCNEM possam efetivamente orientar os sistemas de ensino e as escolas, oferecendo aos professores indicativos para a estruturação de um currículo que promova um Ensino Médio de qualidade e que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania (BRASIL, 2011).

Para Dayrrell (2007), o desafio do Ensino Médio é romper com uma série de paradigmas, expandindo sua oferta e garantindo qualidade, assim como acompanhar o desenvolvimento e demandas sociais, sobretudo da população jovem, em vista da reconfiguração da sociedade (DAYRRELL, 2007).

O autor destaca ainda que a construção da cidadania deve ser enfatizada nessa etapa da educação e que as experiências escolares devem possibilitar a vivência de ações significativas, que sejam contextualizadas à realidade dos alunos (DAYRRELL, 2007).

Interessante observar que o Parecer n. 5/2011 do CNE/CEB estabelece como princípio norteador das DCNEM os chamados “direitos humanos”, os quais se referem às prerrogativas básicas inerentes a todas as pessoas sem distinção, tais como o direito à vida, à liberdade de locomoção, à liberdade expressão, liberdade de culto etc. (SILVA, 2007).

Com efeito, esses direitos devem conduzir o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, bem como desenvolver a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações (BRASIL, 2011). A propósito:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2011).

Outro ponto interessante do Parecer n. 5/2011 do CNE/CEB é a eleição da sustentabilidade ambiental como meta universal do ensino Médio, de forma a promover o

desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, bem como o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2011).

Vale a pena citar:

[...] as questões relativas à sustentabilidade ambiental] apontam para uma cidadania responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos. No Ensino Médio há, portanto, condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza (BRASIL, 2011).

Verificamos, portanto, que, assim como a Constituição Federal, a LDB e as DCNGEB, as DCNEM atribuem à educação básica a preparação para o exercício da cidadania do educando. Especialmente ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, é conferida a responsabilidade de consolidação dessa formação cidadã, o que permite inferir que, ao final deste nível de ensino, o aluno deve estar pronto para o exercício dos direitos e deveres que lhe são atribuídos.

### **3.2.5. A cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**

Seguindo as determinações do art. 210<sup>24</sup> da Constituição Federal, bem como do art. 26<sup>25</sup> da LDB, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, na segunda metade da década de 1990, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais visam estabelecer as diretrizes para o currículo do ensino básico, servindo como referencia nacional tanto para a prática educacional quanto para as ações políticas no campo da educação.

Nesse sentido, os PCN's são parâmetros que visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas às escolas, a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação.

---

<sup>24</sup> “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

<sup>25</sup> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Segundo o MEC, a principal finalidade dos PCN's é “ é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997b).

É preciso destacar que, ao contrário das DCNGEB e das DCNEM, as quais são normas compulsórias para a Educação Básica, os PCN's são diretrizes separadas por componentes curriculares, elaboradas pelo governo federal e, portanto, não obrigatórias. A propósito:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político- executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997a, p. 13).

Ainda a este respeito, válidos os ensinamentos de Cury (2002):

[...] o material enviado pelo MEC ao Conselho não é o conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental e também não é, direta e imediatamente, uma proposta de diretrizes. Ele é um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos específicos de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal e sem o caráter de obrigatoriedade próprio da formação básica comum do art. 210 da CF/88 (CURY, 2002, p. 191).

Além disso, é necessário ressaltar que foram feitas três versões para os PCN's: o PCN de 1997, voltado para o Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano); o PCN de 1998, voltado para o Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) e o PCN de 2000, voltado especificamente para o Ensino Médio.

Em todas as suas versões, os PCN's apontam para a necessidade de que “a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos” (BRASIL, 1997a, p. 13), fazendo com que a escola trate de questões como “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997a, p. 27).

No entanto, é preciso lembrar que o currículo brasileiro da escola básica é organizado em um modelo disciplinar, fazendo com que o conhecimento seja trabalhado de forma modular, ou seja, em disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física etc.).

A estrutura curricular da escola básica brasileira, portanto, ainda encontra seu eixo na perspectiva cartesiana do conhecimento, o que, na visão de Gehard e Rocha Filho (2012), guarda relação também com a especialização decorrente da produção industrial, baseada em linha de montagem:

A formação de um currículo separado em disciplinas foi impulsionada também pela política de fragmentação do processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX. Para Santomé, o “processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais.” (1998, p. 13). O autor ainda afirma que, historicamente, essa tendência de separação do conhecimento em disciplinas autônomas está vinculada ao processo de transformação cultural ocorrido nos países europeus mais desenvolvidos (ibidem, 1998). Nesses países, a industrialização acabou gerando a necessidade de especializações de acordo com a separação do processo de produção (GEHARD; ROCHA FILHO, 2012, p.127).

A despeito disso, ciente de que a perspectiva especializada seria insuficiente para explicar os fenômenos em sua totalidade, o legislador educacional brasileiro introduziu, sobretudo nos PCN's, estratégias para superar essa visão fragmentada do conhecimento. Nasce, assim, os conceitos de interdisciplinaridade e da transversalidade, os quais, muito embora sejam complementares, não se confundem:

Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (BRASIL, 1997b, p.31).

Verifica-se que, muito embora percebam o conhecimento como um todo, a interdisciplinaridade não se confunde com a transversalidade, pois, enquanto a primeira trata da necessidade de diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo, a segunda propõe uma

maneira diversa de pensar o processo educacional, buscando uma relação mais direta com a realidade.

Neste trabalho, em especial, nos interessa sobremaneira o aspecto da transversalidade, pois é nele que se insere a temática da cidadania.

Nesse sentido, segundo os PCN's, a função social dos temas transversais é reforçar os propósitos de uma educação voltada para a cidadania e compromissada com os objetivos constitucionais de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1997b).

Ao adotar a transversalidade, os PCN's acabaram por resignificar, sem alterar a estrutura, a proposta fragmentada dos conteúdos curriculares, mantendo o modelo disciplinar especializado e, ao mesmo tempo, possibilitando um diálogo entre as áreas por meio de eixos práticos e contextualizados com o cotidiano daqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, interessante mencionar as considerações de Jacomeli (2007):

Os PCNs deixam claro que as várias áreas do conhecimento também educam em relação às questões sociais, seja por meio de concepções e valores veiculados por seus conteúdos, pelo critério de avaliação e pela metodologia utilizada nos trabalhos escolares, ou pelas situações didáticas que vivenciam os alunos. Entretanto, a complexidade dos temas transversais, segundo os Parâmetros, faz com que as áreas de conhecimento não dêem conta de explicá-los isoladamente. São necessários conhecimentos que atravessem todas as áreas do saber. (JACOMELI, 2007, p. 121).

É preciso ressaltar, nessa perspectiva, que os PCN's elegeram 8 temas transversais, quais sejam, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Ética, Trabalho, Consumo e Direitos Humanos (BRASIL, 1997b), todos eles referentes à ideia de exercício de direitos e deveres a que remete, em linhas gerais, o conceito de cidadania. A propósito:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (BRASIL, 1997b).

Tal escolha não foi aleatória, e sim baseada em critérios de urgência social, abrangência nacional e possibilidade de ensino e aprendizagem, favorecendo a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997b). Há, portanto, uma relação de coerência dessas

temáticas com a proposta educacional voltada para a formação cidadã, conforme apregoa o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Aliás, é curioso observar que a ideia de cidadania apresentada nos PCN's, eleita como “eixo vertebrador da educação escolar” (BRASIL, 1997b, p.23), converge com as noções de exercício de direitos e deveres, democracia e participação, apresentadas neste trabalho. Confira-se:

[...] a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. A democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político. Nessa concepção restrita, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar. Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões. A conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que dizem respeito à desigualdade social, tratam das questões sobre a crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos. Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas de cidadania, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública (BRASIL, 1997b, p.19-20).

Questão bastante interessante se refere à ideia de que os temas transversais são conteúdos de ordem facultativa, posto que grande parte de sua previsão se encontra positivada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais são tidos como meras referências pedagógicas, sem caráter compulsório. A esse respeito, esclarecedoras são as lições de Jacomeli (2007):

Já quanto aos temas transversais adotados pelos Parâmetros, a escolha seguiu critérios que, de certa maneira, contradizem o princípio de que eles são apenas sugestões de conteúdos que podem ser trabalhados pela escola. Na verdade, os temas estão sendo considerados como prioritários, palavra elegante que, no nosso entendimento, esconde a verdadeira ênfase: obrigatórios (JACOLMELI, 2007, p.120).

Especificamente em relação aos PCN's do Ensino Médio (etapa do ensino objeto desta pesquisa), o termo cidadania aparece logo no primeiro parágrafo, cuja transcrição merece destaque:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2000, p.4).

Para os PCN's, o Ensino Médio é uma etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, servindo como alicerce para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal (BRASIL, 2000).

Além disso, o documento considera que o Ensino Médio, por ter como característica a terminalidade, sendo a última etapa da educação básica, deve assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o seu prosseguimento nos estudos e garantir uma preparação básica para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 2000). Nesse sentido:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000, p.10).

No tocante ao currículo, considerado como instrumento da cidadania democrática, os PCN's do Ensino Médio entendem que ele deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (BRASIL, 2000).

É nessa perspectiva que os PCN's estruturam o currículo do Ensino Médio em três grandes áreas, a saber: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 2000).

Com relação à área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, o documento estabelece que no mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000).

Já no tocante à área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, muito embora conste que a aprendizagem “indica a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as



ações de intervenção na realidade” (BRASIL, 2000, p.20), não à menção expressa ao termo “cidadania”.

Por sua vez, os PCN’s prescrevem que, na área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento desta área em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas, dentre as quais se destacam a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão, e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000).

É preciso ressaltar que, em 2002 os PCN’s do Ensino Médio foram atualizados e complementados por meio de novos documentos: os PCN+. Com efeito, para cada uma das três áreas supramencionadas, foi elaborado o documento específico, cujo objetivo era esmiuçar ainda mais o conteúdo do currículo desta etapa do ensino.

Na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, merecem destaque o estudo da língua estrangeira, a qual, segundo os PCN’s+, “permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos” (BRASIL, 2002c), e da Educação Física, a qual deve permitir que o aluno detenha o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002c).

Por outro lado, na área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, os PCN’s+ fazem uma correlação entre ciência, tecnologia, ética e cidadania, com o propósito de reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esse conhecimento no exercício da cidadania (BRASIL, 2002a).

Por fim, quanto às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, os PCN’s+ determinam que uma das competências a serem desenvolvidas pelos alunos é valorizar o exercício da democracia, a legalidade e a legitimidade do poder, a cidadania, os direitos e deveres do cidadão, os movimentos sociais e as outras formas de participação (BRASIL, 2002b).

Além disso, o documento prescreve que as disciplinas dessa área, sobretudo a Filosofia e a Sociologia, devem fazer com que os alunos compreendam a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (BRASIL, 2002b).

Aliás, o documento evidencia que, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático (BRASIL, 2002b).

Da mesma forma, os PCN's+ ressaltam que a cidadania é um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual, de forma que, para a elaboração desse conceito, é fundamental uma pesquisa que considere as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios (BRASIL, 2002b).

De todo o exposto, verifica-se que os PCN's, em todas as suas versões, reconhecem que o exercício pleno da cidadania é a única forma de combater a marcante desigualdade social e econômica da nossa sociedade e a consequente exclusão de boa parte da população na participação dos direitos e deveres.

Além disso, muito embora reconheça a transversalidade dos assuntos relativos à cidadania, o referido documento evidencia que as disciplinas relativas à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sobretudo a Filosofia e a Sociologia, são mais inclinadas a tratar da temática, o que serve como indicativo da realidade existente na escola pesquisada.

### **3.2.6. A cidadania no Plano Nacional da educação (PNE)**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento plurianual, implementado por meio de projeto de lei enviado ao Congresso Nacional pelo Governo Federal, cujo objetivo é garantir a continuidade das políticas educacionais ao longo de determinado período. Por conseguinte, o PNE articula as iniciativas da União, dos estados e dos municípios, aplicando, mediante ações, metas e objetivos, os princípios norteadores da educação nacional, formulados pela Constituição Federal e pela LDB.

O atual PNE, instrumentalizado pela Lei n. 13.005, publicada em 25 de junho de 2014, terá validade de 10 anos, vigorando de 2014 a 2024. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e as necessidades locais (BRASIL, 2014).

O referido Plano tem 20 metas - cada uma delas relacionadas a várias estratégias - que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com destaque para a educação inclusiva, a melhoria na taxa de escolaridade média dos brasileiros, a

formação e plano de carreira para os professores e a gestão e o financiamento da educação (BRASIL, 2014).

No tocante ao tratamento da cidadania, verificamos que o atual PNE estipula, como algumas de suas diretrizes, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”, além “da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

Além disso, o Plano indica, para o cumprimento da meta 7 – qual seja, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem -, a estratégia de “mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2014).

Não obstante, o PNE designa para o cumprimento da meta 10 – “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014) – a seguinte estratégia:

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (BRASIL, 2014).

É preciso destacar que, muito embora tenha validade de 10 anos, evolução do PNE deve ser aferida a cada 2 anos, conforme o art. 5º, § 2º, da Lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014), de modo que o Governo Federal deve publicar, bianualmente, um relatório de monitoramento.

No relatório do biênio 2014-2016<sup>26</sup> consta que, até aquele momento, nenhuma das 20 metas do Plano havia sido integralmente concluída. Já o relatório do biênio 2016-2018<sup>27</sup> revela que somente a meta 13, que estabelece que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35% doutores, havia sido cumprida na totalidade, até o ano de 2018.

---

<sup>26</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf). Acesso em 28 de dezembro de 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELATÓRIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em 28 de dezembro de 2018.

Tais dados indicam que, a despeito das previsões legais, seja por meio do PNE ou dos outros documentos analisados neste trabalho, ainda existe um longo caminho a percorrer para que a formação cidadã seja uma realidade no Brasil.

Afirmamos isso por entendermos que as possibilidades de construção efetiva da cidadania dentro do espaço escolar decorrerão muito mais da política educacional concreta, a ser desenvolvida em cada sistema de ensino e em cada escola, do que do impacto social dos dispositivos legais.

Nesse sentido, é preciso lembrar que, segundo Rockwell (1995), a escola concreta é fruto da interação de inúmeros fatores, que vão desde as tradições históricas, aos imprevistos a que estão sujeitos os planejamentos e projetos técnicos, às interpretações e representações particulares de professores e alunos, passando também pelas normas e decisões político-administrativas e pelo contexto social, político, cultural e econômico em que está inserida (ROCKWELL, 1995). Por isso, “as políticas governamentais e as normas educativas influem no processo, porém não o determinam em seu conjunto” (ROCKWELL, 1995, p.14).

Desse modo, segundo o autor, as prescrições oficiais não se incorporam à escola tal e qual formuladas originalmente, mas são percebidas e interpretadas dentro de uma determinada ordem escolar existente, a partir de práticas arraigadas, costumes instalados e valores em jogo na sociedade e dentro da escola. Vale a pena citar:

[...] não se trata simplesmente de que existam algumas práticas que correspondam a normas e outras que se desviam delas. Toda experiência escolar participa nesta dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana ... O conjunto de práticas cotidianas resultantes deste processo é o que constitui o contexto formativo real tanto para professores como para alunos [...] (ROCKWELL, 1995, p.14).

Ora, dada a multiplicidade de fatores presentes no processo educativo, não é possível supor uma correspondência exata entre as determinações legais e a prática ocorrida no “chão da escola”, de modo que a formação para a cidadania dependerá não só das virtudes advindas do texto legal, mas principalmente da reconstrução de relações que entre si estabelecem professores, alunos e conhecimento (ROCKWELL, 1995).

Assim, ancorados nas lições de Demo (1993) - para quem “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania” (DEMO, 1993, p.27) -, entendemos que a melhor forma de verificar se a escola, de fato, cumpre a função de contribuir para a construção da cidadania é tomar a pesquisa como princípio educativo, por isso nos propusemos a realizar este trabalho.

### **3.2.7. A cidadania no Projeto Político-pedagógico (PPP) da ESED RAT**

A LDB, por meio de seu art. 14, inciso II, determina que os sistemas de ensino brasileiros definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, dentre outros princípios (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (PPP) revela-se como o instrumento normativo por meio do qual as escolas estabelecem as diretrizes que guiam a educação por elas fornecida, adaptando as exigências legais à realidade concreta e específica de cada instituição.

Cabe à escola, portanto, considerando a sua identidade e a de seus sujeitos, bem como o contexto em que se situa e as necessidades locais e de seus estudantes, articular a formulação do PPP com as exigências contidas nos documentos que regem a educação nacional, os quais já foram tratados neste trabalho.

As DCNGEB, principal referência normativa para a elaboração dos PPP's, tratam o projeto político-pedagógico como elemento constitutivo para a operacionalização da educação básica e, portanto, do Ensino Médio, o qual deve indicar a direção a ser seguida não apenas pelos gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias.

Por isso, segundo o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB, o PPP representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social (BRASIL, 2010a). A propósito:

A proposta educativa da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2010a).

Ainda, as DCNGEB, por meio do art. 2º, inciso II, da Resolução n. 4/2010 do CNE/CEB, determinam que os mandamentos nela previstos têm o objetivo de estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de educação básica (BRASIL, 2010b).

Com base no exposto, é preciso destacar que a análise do PPP da escola investigada teve como parâmetro as exigências das DCNGEB e como foco a formação cidadã, sobretudo numa perspectiva jurídica, de maneira que nos concentraremos em averiguar de que maneira são tratadas no referido documento as questões referentes à preparação dos alunos para o exercício da cidadania.

Feita tal consideração, ressaltamos que o PPP da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT) foi dividido em 10 seções, a saber: “Introdução”, “Identificação”, “Princípios, missão e visão da escola”, “Objetivos gerais e finalidades da educação”, “Metas da escola”, “Fundamentação pedagógica”, “Organização didático-pedagógica”, “Escola e a comunidade escolar”, “Monitoramento e avaliação do PPP” e “Considerações Finais” (ESED RAT, 2013).

Logo de início, identificamos correlação entre os propósitos do documento, o conceito de cidadania desenvolvido neste trabalho e a exigência de gestão democrática prevista nas DCNGEB, pois dele consta, em sua introdução, que o desejo é trabalhar “em busca de uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres” (ESED RAT, 2013, p.4).

Essa previsão mostra-se em consonância com as DCNGEB, pois o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB prescreve que a abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundamentada em princípios que devem nortear a escola democrática, entre os quais, liberdade, solidariedade, pluralismo, igualdade, qualidade da oferta, transparência, participação (BRASIL, 2010a).

Além disso, o PPP da ESED RAT evidencia que o principal desafio da instituição é formar cidadãos conscientes e competentes para atuar na sociedade contemporânea e que, para tanto, são necessários alguns esforços, dentre eles o de envolver a comunidade escolar no dia-a-dia da escola (ESED RAT, 2013, p.9).

Nesse sentido, esclarece o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB:

O primeiro fundamento para a formulação do projeto político-pedagógico de qualquer escola ou rede de ensino é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que orientam a comunidade escolar – se ele resultar do debate e reflexão do grupo que compõe a formação destes espaços (escola ou rede de ensino). Nesse contexto, identifica-se a necessidade do grupo comprometer-se com esse projeto e sentindo-se autores e sujeitos de seu desenvolvimento. Sua construção e efetivação na escola ocorrem em um contexto concreto desta instituição, de sua organização escolar, relação com a comunidade, condições econômicas e realidade cultural, entre outros aspectos. Por isso, trata-se de um processo político, tanto quanto pedagógico, pois ocorre em meio a conflitos, tensões e negociações que desafiam o exercício da democracia na escola. Em decorrência, a construção desse projeto é essencial e necessariamente coletiva (BRASIL, 2010a).

Além disso, a ESEDRAT coloca como sua missão a de “promover uma educação de qualidade para a formação plena do cidadão e a inclusão proativa no mundo do conhecimento e do trabalho” (ESEDRAT, 2013, p.11). Ressalta o PPP da escola:

[...] o objetivo principal da ESEDRAT é desenvolver uma instituição de referência, voltada para um ensino de qualidade, formando cidadãos plenos de valores intelectuais, políticos, sociais, ecológicos e éticos. A união, o companheirismo e o respeito devem ser suportes de um trabalho integrado, como meio de inserção do aluno-cidadão no contexto sócio-cultural. Desejamos um ensino de qualidade, pautado na competência e nos valores éticos, morais, sociais e políticos, direcionados para uma prática educativa coerente com a realidade, sempre avaliando e (re)planejando nossas ações com o intuito de atingirmos resultados satisfatórios [...] os objetivos deverão garantir uma unidade para o desenvolvimento progressivo do aluno, o direito à educação de qualidade baseada nos valores, buscando assim o conhecimento como fonte de melhoria na qualidade de vida, da inclusão social, assegurando ao jovem a formação indispensável para o exercício da cidadania e o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho (ESEDRAT, 2013, p.11-12).

Não obstante, verificamos que, dentre os princípios que regem a instituição, constam os “princípios éticos” e os “princípios políticos”, os quais são conceituados pelo PPP. Vejamos:

Princípios éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e do compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...] Princípios políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (ESEDRAT, 2013, p.10).

Tais princípios atendem às determinações do Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB, o qual estabelece que o projeto político-pedagógico exige um compromisso ético-político de adequação intencional entre o real e o ideal, assim como um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos (BRASIL, 2010a).

Especificamente no que se refere ao Ensino Médio, o PPP da ESEDRAT estipula como finalidades e objetivos para esta última etapa da educação básica a preparação para o trabalho e para a cidadania do educando, de modo que ele seja capaz de se adaptar a condições de ocupação e de aperfeiçoamento posteriores, e o aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (ESEDRAT, 2013, p.13-14).

Ainda segundo o PPP, são componentes curriculares do Ensino Médio ofertado na ESEDRAT os conhecimentos das áreas de Linguagens, nesta incluídas as disciplinas de Língua

Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte e suas diferentes linguagens – ciências, plásticas e musicais, Educação Física; de Matemática; de Ciências da Natureza, que abrange as disciplinas de Biologia, Física e Química; e de Ciências Humanas, nelas abrangidas a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia (ESED RAT, 2013, p.14). Tal determinação segue, como visto anteriormente, as diretrizes dos PCN's (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, é interessante observar que, dentre os direitos de aprendizagem enumerados pelo PPP, especificamente em relação aos alunos do Ensino Médio, constam, para a disciplina de História, o de “compreender o processo de formação dos povos, suas lutas sociais e conquistas, guerras e revoluções, assim como cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, e, para a disciplina de Geografia, “compreender as relações de apropriação do território, associadas ao exercício da cidadania, à importância da natureza para o homem, bem como às questões socioambientais” (ESED RAT, 2013, p.14). Essa previsão, assim como as orientações dos PCN's, é um indicativo das disciplinas mais inclinadas a tratar a temática da cidadania em seu conteúdo, a despeito da transversalidade do tema.

Aliás, no tocante aos temas transversais, o PPP da ESED RAT faz menção expressa aos assuntos que constituem o eixo temático da educação oferecida na escola, a saber: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional (ESED RAT, 2013, p.20).

Por fim, o PPP se autointitula como um instrumento revelador da filosofia da ESED RAT, cujo intuito é construir uma escola cidadã (ESED RAT, 2013, p.31). Por isso, o documento ressalta que se torna “necessária uma proposta de educação que desafie os alunos e que eles se sintam motivados ao desafio, construindo uma escola centrada na educação para a vida” (ESED RAT, 2013, p.31).

Por todo o exposto, constatamos que o PPP da ESED RAT converge com as diretrizes traçadas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, sobretudo no tocante à formação cidadã, havendo uma preocupação latente, por parte da escola, em formar alunos conscientes de seus direitos e deveres e também participantes da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Cabe, então, verificar se as diretrizes traçadas pelo PPP da instituição se concretizam na realidade prática, sobretudo em relação aos alunos da última série do Ensino Médio.



#### **4. DIREITO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: A RELAÇÃO ENTRE OS ALICERCES DA PESQUISA**

Neste tópico, procuramos, antes de analisar os dados coletados na escola investigada, examinar a importância da ciência do direito para a formação cidadã, sobretudo em relação aos alunos da educação básica.

Com efeito, nos dedicamos, em primeiro lugar, a entender o que é a ciência jurídica, delimitando, por conseguinte, o que se entende por *noções de direito*.

Após isso, buscamos entender a relação entre o direito e os conceitos de educação e cidadania, desenvolvidos nos capítulos anteriores, da maneira a verificar, em seguida, quais os temas eminentemente jurídicos são de conhecimento indispensável para que os alunos da educação básica, principalmente do Ensino Médio, possam efetivamente exercer a cidadania.

##### **4.1. O direito e as ciências jurídicas – o que entendemos por noções de direito?**

A tarefa de identificar um significado universal, preciso e unívoco para a palavra *direito* é extremamente difícil, já que o termo se refere a um fenômeno multifacetário, que, normalmente, é relativo ao que é certo, correto, autorizado, permitido, justo, legal etc.

Para os fins deste trabalho, seguimos as diretrizes de Reale (1998) e conceituamos o direito como sendo o conjunto de normas (princípios e regras) que disciplina a vida social, seja mediante a imposição de deveres, seja mediante o reconhecimento de garantias, benefícios ou vantagens às pessoas (REALE, 1998).

Tal conceito, que remete a um instrumento de controle social, buscando possibilitar o convívio em sociedade e evitando ou solucionando os conflitos que surgem desta relação, é muito ligado à noção de cidadania construída neste trabalho, já que como visto, o “ser cidadão” implica, dentre outras coisas, no exercício de direitos e deveres.

Cumpramos registrar que, por força do art. 1º da Constituição Federal, “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988), o que denota a importância do direito na concepção estrutural e organizacional da sociedade brasileira.

Na mesma linha de Reale (1998), Bobbio (2008) ensina que esse conjunto de normas ou regras de conduta que constitui o direito se refere a uma parte visível da nossa experiência normativa (jurídica) e, por isso, um dos primeiros resultados do estudo do direito é de nos tornar

conscientes da importância do “normativo” em nossas existências individual e social (BOBBIO, 2008). A propósito:

Nossa vida desenvolve-se em um mundo de normas. Acreditamos ser livres, mas na verdade estamos envolvidos numa densa rede de regras de conduta, que desde o nascimento até a morte dirigem nossas ações nesta ou naquela direção. A maior parte dessas regras já se tornou tão habitual que não percebemos mais sua presença. Mas, se observarmos um pouco do exterior o desenvolvimento da vida de um homem através da atividade educadora exercida sobre ele por seus pais, por seus professores e assim por diante, percebemos que ele ocorre sob a orientação de regras de conduta. No que diz respeito à sujeição a normas sempre novas, foi dito acertadamente que a vida inteira, e não apenas a adolescência, é um contínuo processo educativo (BOBBIO, 2008).

O direito a que nos referimos, por sua vez, se revela em diversas áreas do conhecimento, tais como o Direito Civil, o Direito Constitucional e o Direito Ambiental, dentre outros. Todos esses campos do direito, juntos, constituem o que chamamos de “ciência jurídica” ou “ciência do direito”, a qual constitui-se no ramo do conhecimento que tem por objeto a norma e suas fontes correlatas (doutrina<sup>28</sup> jurídica, costumes sociais e jurisprudência<sup>29</sup>). Vale a pena citar:

A pacificação dos indivíduos na sua convivência dentro dos grupos e na correspondente relação entre os diversos grupos é o objeto maior do Direito. Desta forma a importante área do conhecimento humano que compreende o vastíssimo campo da normatização e da sua aplicação pelas sociedades para impor regras de comportamento social aos diversos agrupamentos humanos é fortemente influenciada pela contingência cultural e pelos valores éticos ou morais das diferentes comunidades e nos diferentes períodos, os quais resultam de alguma forma de interação dos conhecimentos das pessoas que compõe os agrupamentos (PERES, 2013).

Saldanha (1990) destaca alguns aspectos que corroboram a afirmativa de que o direito seria constituído por um objeto particular e tratado por um método propriamente jurídico:

Primeiro – O seu objeto é constituído pela “ordem jurídica” positiva, pelo direito positivo. Ela é a ciência do direito vigente e não do direito justo; do direito que é, e não do direito que deve ser. Nisso ela se distingue das outras ciências do direito que têm por objeto o direito ideal ou o que deve ser, como são a filosofia jurídica, a ciências dos fins do direito, e a política do direito, ou a ciências dos meios que melhor podem conduzir ao fim que se escolheu. Segundo – Ocupa-se das normas jurídicas e não de outros fatos que possam interessar o mundo do direito. A “ordem jurídica”, as normas jurídicas são conceitos que se acham em si mesmo referidos, imediatamente, a valores; são dados de fato que, pelo sentido que possuem, rechaçam o serviço da idéia de justiça. Ao passo que, por outro lado, a vida do direito e os outros fatos jurídicos são conceitos apenas indiretamente referidos a valores; são dados que, segundo o seu sentido específico, devem apenas corresponder àquela “ordem jurídica”, àquelas normas jurídicas que se acham já previamente orientadas no sentido

---

<sup>28</sup> A doutrina se refere aos autores que se dedicam a escrever obras jurídicas, também conhecidos como “juristas”.

<sup>29</sup> Jurisprudência é um termo jurídico relativo ao conjunto de decisões judiciais reiteradas num mesmo sentido (REALE, 1998).

da idéia de justiça. Terceiro – É uma ciência do sentido objetivo e não subjetivo do direito. Tem apenas de fixar o modo como deve entender-se o direito e não o modo como ele foi entendido ou pensado por alguém. Disso tratam as outras ciências, como a teoria social do direito (JELLINEK), a história do direito, o chamado direito comparado e ainda a sociologia jurídica. (SALDANHA, 1990, p. 282).

Ocorre que, ao lado da ciência do direito, também existem as chamadas “ciências jurídicas” (no plural), as quais se referem ao conjunto das ciências que também estudam o direito, mas por meio de um método particular de sua cientificidade, por exemplo, a História do Direito, Filosofia do Direito, Sociologia do Direito, enfim, um vasto campo de perspectivas.

Acerca dessa diferenciação entre “ciência do direito” e “ciências jurídicas”, válidos, mais uma vez, os ensinamentos de Saldanha (1990):

[...] “ciências do direito” são as diferentes ciências que podem ter o direito por objeto e “ciência jurídica” aquela que dentre essas ciências trata do direito com os métodos especificamente chamados jurídicos. Essa última, essencialmente sistemática e dogmática, pode definir-se como a ciência do sentido objetivo do direito ou de qualquer “ordem jurídica” positiva (SALDANHA, 1990, p. 282).

Nesse sentido, é preciso deixar claro que, quando utilizamos a expressão “noções de direito”, estamos nos referindo aos conhecimentos gerais acerca da “ciência do direito” ou “ciência jurídica” (no singular), ou seja, aquela cujo objeto de estudo é o conjunto de normas jurídicas (legais<sup>30</sup>, jurisprudenciais etc.) vigentes em um determinado Estado e responsáveis por estabelecer os direitos e os deveres do cidadão.

Não estamos nos referindo, pois, às ciências que se propõem a analisar o direito por meio de sua própria metodologia, mas sim à ciência que se volta para o conjunto de normas de determinado Estado a partir de uma perspectiva eminentemente jurídica, calcada nas fontes principais do direito (lei, doutrina e jurisprudência).

Assim, tendo em mente que o objetivo central desta pesquisa é analisar como as noções de direito indispensáveis ao exercício da cidadania são tratadas na Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, nos propusemos a verificar a maneira pela qual os assuntos gerais<sup>31</sup> relativos ao conjunto de normas que rege a sociedade brasileira são abordados na instituição de ensino, sempre na perspectiva da cidadania.

---

<sup>30</sup> Importante ressaltar que, nesse contexto, o adjetivo “legais” diz respeito àquilo que se refere à lei. Esta, todavia, não se confunde com a norma, pois, entendemos que a norma é o comando abstrato (mandamento) contido numa lei, sendo esta, portanto, a forma pela qual se exterioriza a norma.

<sup>31</sup> Esses “assuntos gerais” foram estruturados nas categorias de análise desenvolvidas nesta pesquisa, cuja construção será demonstrada no tópico 4.3 deste capítulo.

## 4.2. O papel da ciência jurídica na formação cidadã

Uma vez delimitados os conceitos que alicerçam esta pesquisa, quais sejam, *cidadania*, *educação* e *direito*, podemos constatar que existe uma relação umbilical entre todos eles, de modo a não ser possível promover uma formação cidadã sem realizar uma abordagem, ainda que superficial, de assuntos que envolvam a ciência jurídica.

Isto porque, como vimos, o direito é um fenômeno social e, na medida em que foi criado para disciplinar a vida dos seres humanos, estabelecendo direitos e deveres, ele não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela. Essa sociabilidade característica do direito o encaixa como objeto da educação, sobretudo quando verificamos que esta se propõe a formar os indivíduos para o exercício da cidadania, já que ser cidadão pressupõe, em geral, participar das decisões coletivas e estar ciente das prerrogativas e obrigações atribuídas pelo ordenamento jurídico, como visto no segundo capítulo deste trabalho.

Ora, se conhecer sobre direitos e deveres é pressuposto para o exercício da cidadania (meta a ser atingida pela educação), aos indivíduos tem de ser dada a oportunidade de adquirir esse conhecimento, e nenhum espaço é mais adequado para esse fim do que a educação básica, haja vista a universalidade de seu alcance.

Assim, sendo dever da escola formar cidadãos, há de se considerar a necessidade de que os alunos conheçam as regras fundamentais que disciplinam a sociedade, sendo imperioso, por conseguinte, o ensino de noções jurídicas básicas. Nas palavras de Castilho (2007):

Conhecer as atribuições das principais autoridades, a forma pela qual se deve proceder para cobrar destas o que é de direito, saber em que consiste ser consumidor e o que isso implica, ter em mente os poderes inerentes à propriedade que possui, e, sobretudo, ter bem claro quais são os direitos fundamentais e o que fazer para protegê-los – tudo isso demonstra claramente que não há substancial vida em sociedade sem conhecer o Direito. Ensiná-lo para além dos círculos do Ensino Superior, portanto, é uma forma de assegurar que nossa sociedade de amanhã será melhor do que a de hoje (CASTILHO, 2007).

Pilatti (2005) comunga desse entendimento, afirmando que o *locus* adequado para se tratar de questões jurídicas indispensáveis ao exercício da cidadania “é a escola, no momento em que o adolescente se prepara para ingressar no mercado de trabalho e, também, para exercitar o sufrágio” (PILATTI, 2005, p.293).

Vale recordar, nesse contexto, que o art. 14, § 1º, inciso II, alínea “c”, da Constituição Federal, atribui alistamento eleitoral e voto facultativos para os maiores de 16 anos (BRASIL, 1988), de modo que, para que o exercício do sufrágio seja consciente e efetivo, um jovem desta idade – no mais das vezes, ainda inserido na educação básica, provavelmente no Ensino Médio

– deve receber ensinamentos básicos sobre o funcionamento do sistema eleitoral brasileiro, assunto tratado pela ciência jurídica.

Melo Filho (1992) segue a mesma linha, ressaltando que “é urgente a implantação de um currículo jurídico que acolha o Direito vivo, capaz de saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano” (MELLO FILHO, 1992, p.53).

A seu turno, Canivez (1991) destaca que a educação jurídica deve reforçar o direito à informação, no sentido de conscientizar a coletividade quanto aos seus deveres, às estruturas democráticas, os mecanismos de efetivação de direitos e o controle popular da coisa pública, de modo que a formação nesta perspectiva deve propiciar ao educando não só o conhecimento do ordenamento jurídico, mas, sobretudo, oportunizar a socialização dos preceitos e valores relacionados a essa área (CANIVEZ, 1991, p. 241).

De igual maneira, é preciso evidenciar, seguindo as lições de Brandão e Coelho (2011), que o desenvolvimento do senso de cidadania depende, em vários aspectos, de uma educação humanizadora, de modo que os processos pedagógicos são também espaço para difusão da importância dos direitos fundamentais e da carga axiológica que tais direitos gozam no ordenamento jurídico, além de ferramenta para a superação de desigualdades intelectuais e de desenvolvimento humano, inegavelmente sustentadoras das desigualdades sociais, raciais e de gênero (BRANDÃO; COELHO, 2011).

Perrenoud (2005) apresenta outros argumentos muito interessantes quanto à necessidade de o direito estar presente nos currículos escolares da educação básica, vejamos:

Se a escola pretende educar para a cidadania, ela faria melhor se mantivesse suas promessas: proporcionar a cada um os meios para comandar sua vida pessoal e para participar da vida da comunidade. A educação participa da democracia, mas imaginar que isso se dá através da instrução cívica seria contrariar o sentido histórico da escola obrigatória. De que serve aprender princípios cívicos ou detalhes da organização do Estado quando não se consegue ler o texto de uma lei, preencher uma declaração de imposto ou captar o que está em jogo em uma eleição ou em um debate sobre questão nuclear, a imigração, a engenharia genética ou a previdência social? A educação cívica, como disciplina, é apenas uma pequena parte da educação para a democracia, e esta última não se reduz à transmissão de valores ou de conhecimentos sobre a organização da comunidade. Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fonte de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo. (PERRENOUD, 2005, p. 30-31).

Percebemos que o que o autor chama de “educação cívica” engloba, também, o ensino de noções de direito, na perspectiva da cidadania, principalmente se considerarmos que sua proposta consiste numa tentativa de aliar o conhecimento teórico com a prática social

(PERRENOUD, 2005). Assim, podemos concluir que, para Perrenoud (2005), o direito insere-se dentre as competências essenciais para o exercício da cidadania. Confira-se:

[...] o direito nada mais é do que um recurso para os atores, que modificam as relações de força [...] Nenhum direito é adquirido sem luta. [...] A lei é produto da ação humana. [...] a competência de promover a evolução do direito não se restringe às legislações e às regulamentações oficiais, mas a todas as regras e convenções escritas e não-escritas que organizam a família, a vida associativa, as diversas comunidades, o trabalho assalariado, o mundo da educação (PERRENOUD, 2005, p.112-113).

Há de se notar também que Perrenoud (2005), ao pontuar a luta social como importante agente histórico, faz a distinção entre lei e direito, entendendo que a lei, por estar na esfera da positivação, é mais limitada, enquanto o direito deve ser entendido dentro de uma perspectiva mais ampla, no âmbito das relações sociais (PERRENOUD, 2005).

Com base nisso, o autor defende que a “educação cívica” não deve se limitar a tratar da legislação, aquilo que positivamente está expresso nos documentos oficiais, mas também deve voltar-se para o pensamento crítico da normatividade, atentando-se para seu estado próprio de cientificidade e sua relação com os demais ramos do conhecimento. Vale a pena citar:

[...] Os textos por si só, não têm nenhum efeito, tudo depende de quem os conhece, de quem os interpreta, de forma restritiva ou generosa, em favor de um ou de outro, de quem os aplica escrupulosamente ou os distorce habilmente. O direito é um meio civilizado de canalizar as relações de poderes e os confrontos estratégicos entre atores sociais. Ele não os elimina, mas, ao contrário, torna-os ao mesmo tempo o desafio e a ferramenta. [...] Minha reflexão não diz respeito apenas às competências jurídicas, ainda que o ator social, para se tornar ou se manter autônomo em uma sociedade desenvolvida, necessite de uma boa cultura jurídica. Este é apenas um recurso entre outros. (PERRENOUD, 2005, p. 112-113, grifo nosso).

Por conseguinte, consideramos que é imprescindível aos indivíduos conhecer o pensamento que permeia a ciência do direito, principalmente porque a cultura jurídica dos cidadãos está relacionada com o grau de dependência que estes possuem em relação aos intérpretes oficiais da normatividade social, como é o caso, por exemplo, dos advogados.

Nesse sentido, o acesso a conhecimentos jurídicos fundamentais representa a possibilidade de realizar concretamente o ideal de formação cidadã, pois não há como falar em autonomia do sujeito, dentro de uma sociedade legalista, se este não tiver acesso, por si, ao teor da legislação vigente através da educação escolar básica. A propósito:

[...] a aprendizagem da cidadania passa pela adesão a valores e à lei, pela reflexão sobre o que seria uma organização ideal da comunidade, mas sobretudo pelo conhecimento realista dos mecanismos demográficos, econômicos, políticos,

psicossociológicos ou jurídicos em ação, que sempre frustram nossos ideais (PERRENOUD, 2005, p. 32-33).

Necessário lembrar, ainda, que o art. 3º da Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro (LINDB) determina que “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece” (BRASIL, 1942), havendo, portanto, uma presunção legal de que todos os cidadãos estão inteirados do teor das leis existentes no país e, por isso, não podem se recusar a cumpri-las.

Esse mandamento, para Reale (1998), não tem serventia, pois, “mesmo sabendo-se que a lei não pode ser conhecida por todos através da publicação, afirma-se com o fundamento na irreabilidade, na imaginação, que ela é conhecida” (REALE, 1998, p. 35).

Desta maneira, verificamos que o ensino de noções básicas de direito, na perspectiva da formação para a cidadania, é essencial também para tornar efetiva, em certa medida, a presunção legal de que todos conhecem as leis.

Muito embora a necessidade de tratamento de questões eminentemente jurídicas na educação básica decorra da estreita relação entre direito, educação e cidadania, notamos que diversos são os documentos normativos reguladores da educação brasileira que fazem alusão expressa a conteúdos do direito como componentes dos currículos das escolas.

Nesse sentido, é de se destacar que a LDB, por meio de seu art. 26, § 1º<sup>32</sup>, estabelece a necessidade de serem trabalhados, nos currículos do Ensino Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elementos da realidade social e política do Brasil (BRASIL, 1996), o que indica uma preocupação legislativa quanto à formação jurídica, política e constitucional no contexto da educação básica.

Além disso, em 26 de junho 2014, foi publicada a Lei n. 13.010, incluindo no sobredito art. 26 da LDB o seu § 9º, o qual prescreve que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consubstanciado na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996).

---

<sup>32</sup> “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (...) § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil**” (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Ainda, os PCN's do Ensino Médio, especificamente no tocante à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, consideram fundamental desenvolver noções de direito nesta última etapa do ensino básico, sobretudo para que os educandos possam, por meio da decodificação de leis, códigos e processos jurídicos, reconhecer os direitos e deveres que lhes são atribuídos e, com isso, exercerem efetivamente a sua cidadania. A propósito:

Além das referências à organização e às relações políticas, envolvidas nos conceitos de Estado e de cidadania, presentes neste documento, cabe ainda desenvolver algumas noções de Direito, tais como o entendimento das leis, códigos, processos jurídicos e acordos internacionais, como regras concebidas para regular o convívio entre os indivíduos e os Estados, assegurando direitos e deveres individuais e coletivos. O desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de documentos legais, a compreensão de conceitos neles expressos e a contextualização da produção jurídica constitui um dado importante para o exercício da cidadania plena (BRASIL, 2000).

O documento também ressalta a importância de se fazer alusões à ciência do direito dentro dos currículos do Ensino Médio para que haja maior familiaridade dos alunos com a linguagem jurídica (chamada pelos PCN's de “legalês”). Vejamos:

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicitamente denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês” (BRASIL, 2000).

Aliás, os PCN's+ para a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” esclarecem que é preciso abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente, inclusive no direito (leis, estatutos, declarações de direitos etc.) (BRASIL, 2002c).

Além disso, os PCN's do Ensino Médio entendem que o direito é fundamental para o desenvolvimento de várias das disciplinas afeitas à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, como a História, a Sociologia e a Filosofia, entendendo que cabe à ciência



jurídica construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social. Confira-se:

Futuramente, a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, poderão até ter organização explícita e própria, mas a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. **Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito.** E não se deve esquecer também que a contextualização na Matemática poderá envolver conhecimentos de Economia, como o cálculo de juros aplicados a transações financeiras [...] Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituir-lo e regrá-lo; **o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social**; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada “solo pátrio” (BRASIL, 2000 – grifo nosso).

Ademais, os PCN’s+, igualmente referentes à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, evidenciam a correlação entre o direito, outras ciências e o conceito de cidadania, reafirmando a importância da ciência jurídica para a Sociologia e outras disciplinas trabalhadas no Ensino Médio:

A abrangência do conceito de cidadania fica evidente, pois, a partir dele, é possível a abordagem de vários outros conceitos, não só da Sociologia, como também da Psicologia, da Política e do Direito, por exemplo. [...] Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Por quê? Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a Escola [...] No conjunto das disciplinas curriculares que formam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Sociologia engloba conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia [...] as contribuições conceituais e metodológicas do Direito, da Economia e da Política reforçam os conhecimentos da Sociologia (BRASIL, 2002b).

A despeito de haver referência expressa ao ensino jurídico nos documentos que disciplinam a educação brasileira, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 3.380/2015, de autoria do então Senador Romário Faria, que tem o objetivo de alterar a LDB

para inserir o Direito Constitucional como disciplina obrigatória no currículo do ensino básico brasileiro.

Muito embora o referido projeto ainda não tenha sido aprovado pelo Congresso Nacional, já que está aguardando parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) desde o dia 29 de janeiro de 2016<sup>33</sup>, o simples fato de haver uma iniciativa nesse sentido reforça a importância da ciência jurídica para a formação cidadã.

Por todo o exposto, concluímos que o tratamento de questões relativas ao direito nas disciplinas da educação básica, notadamente do Ensino Médio, é imprescindível para que se concretize o objetivo educacional de formação para a cidadania, não se podendo admitir que o conhecimento jurídico seja restrito à educação superior.

Infelizmente, em um país que passa por várias crises políticas e institucionais, a prerrogativa de saber sobre seus direitos é negada a diversos cidadãos brasileiros, que sequer conhecem suas garantias básicas ou os mecanismos mais elementares para reivindicarem, na seara judicial ou administrativa, seus direitos violados (SILVA, 2007).

Por isso, entendemos que fomentar a preparação para a cidadania na educação básica, permitindo que os alunos tenham uma noção geral acerca da ciência que, em última análise, é responsável por disciplinar seus direitos e deveres, é uma demanda importante e urgente.

#### **4.3. Os assuntos jurídicos indispensáveis ao exercício da cidadania: a construção das “categorias de análise”**

Uma vez demonstrado que o tratamento de questões jurídicas na educação básica é fundamental, decorrência do que prevê a própria legislação vigente, cumpre investigar quais seriam os temas do direito indispensáveis de serem abordados nesta etapa do ensino, sobretudo no Ensino Médio, para que se cumpra o objetivo de se formar para a cidadania.

É preciso destacar que, por óbvio, não se deve ter em mente que toda a bagagem adquirida ao longo de um curso superior em Direito deva ser tratada na educação básica, pois, mesmo que isso fosse possível – o que tornaria desnecessária a existência de uma graduação em ciências jurídicas -, não se poderia exigir de estudantes ainda em processo formativo o mesmo grau de proficiência no assunto daqueles já adultos, que concluíram os estudos em nível superior.

---

<sup>33</sup> Segundo informações do site da Câmara dos deputados, disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024319>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

Da mesma forma, temos consciência de que, de certa maneira, todos os temas do direito se referem, em algum aspecto, ao exercício da cidadania, já que, como evidenciado ao longo desta pesquisa, é a ciência jurídica quem estuda o conjunto de normas que disciplinam a sociedade, estabelecendo os direitos e os deveres dos cidadãos.

O que se pretende a esta altura do trabalho, portanto, é verificar quais os temas gerais do direito se mostram indispensáveis para que os alunos do ensino básico, em especial do Ensino Médio, possam exercer de fato a sua cidadania, reconhecendo as garantias e as obrigações que têm perante a sociedade e participando ativamente na tomada das decisões coletivas.

Essa verificação, que se dará a partir do referencial bibliográfico levantado e, sobretudo, dos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, levará em conta as necessidades formativas desses alunos e, principalmente, as diretrizes traçadas pela legislação educacional, já explorada no terceiro capítulo deste trabalho.

Feita esta ressalva, cumpre evidenciar que, da análise do material recolhido nesta pesquisa e também dos documentos oficiais que disciplinam a educação brasileira, constatamos que são centrais para a formação cidadã, em primeiro lugar, as questões relativas aos direitos humanos e à sustentabilidade ambiental, nesta incluída os assuntos atinentes ao trânsito.

Nesse sentido, a Resolução n. 4/2010 do CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB), prescreve, em seu art. 16: “leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso” (BRASIL, 2010b).

O Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB, também relativo às DCNGEB, complementa, afirmando que a escola de qualidade social deve adotar como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, dentre outros requisitos, a realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte e turismo cultura, arte, saúde e meio ambiente (BRASIL, 2010a). A propósito:

Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2010a).

Na mesma linha de intelecção, o Parecer n. 5/2011 do CNE/CEB estabelece que, para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar, sobretudo no Ensino Médio, deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2011).

O sobredito documento ainda determina que, na elaboração de seus Projetos Político-pedagógicos (PPP's), as escolas que ofertam o Ensino Médio devem considerar o comportamento ético como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental (BRASIL, 2011).

Além disso, a Lei n. 13.005/14, que consubstancia o Plano Nacional de Educação (PNE), determina, no inciso X de seu art. 2º, que uma das diretrizes do Plano é a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

A questão dos direitos humanos, especificamente, é tratada pelo o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB como princípio norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB), o que também consta do art. 5º, inciso III, da Resolução n. 2/2012 do CNE/CEB<sup>34</sup>, devendo ser abordada tanto no aspecto da interdisciplinaridade quanto da transversalidade:

[...] a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica [...] (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, o referido Parecer estabelece que cabe às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas,

---

<sup>34</sup> Art. 5 O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: [...] III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador (BRASIL, 2012).

enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2010a),

Já no que se refere à sustentabilidade ambiental, o Parecer n. 7/2010 do CNE/CEB destaca que a Lei n. 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), não altera a LDB, porém agrega-lhe complementações (BRASIL, 2010a).

Vale destacar que a Lei n. 9.795/99 determina, em seu art. 2º, que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Dispõe ainda que a educação ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica (BRASIL, 1999).

Ademais, o Parecer n. 5/2011 do CNE/CEB reforça os mandamentos da Lei n. 9.795/99 e elege a sustentabilidade ambiental como meta universal da educação ofertada no Ensino Médio, muito em razão dos desastres ambientais que marcaram o século XXI. Vale a pena citar:

O compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores de compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea e de contribuir para a prevenção de seus efeitos deletérios e para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais. Esta necessidade e decorrentes preocupações são universais. Tais questões despertam o interesse das juventudes de todos os meios sociais, culturais, étnicos e econômicos, pois apontam para uma cidadania responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos. No Ensino Médio há, portanto, condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza. [...] No contexto nacional, a Educação Ambiental está amparada pela Constituição Federal e pela Lei no 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), bem como pela legislação dos demais entes federativos. A PNEA entende por esta educação os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. E preceitua que ela é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico (BRASIL, 2011).

Outra questão jurídica fundamental para a educação cidadã refere-se ao conceito de Estado, bem como ao papel e à estrutura dos órgãos e dos Poderes estatais (Executivo, Legislativo e Judiciário), visto que o exercício das prerrogativas e deveres inerentes à cidadania, bem como a participação nas decisões coletivas, pressupõe que os cidadãos conheçam a sistemática de funcionamento do Estado a que pertencem e saibam a quem recorrer no caso de violação de seus direitos.

Assim, tratar de noções gerais sobre o conceito, estrutura e funcionamento do Estado é essencial para se construir uma identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (BRASIL, 2002b).

Nesse sentido, prescrevem os PCN's do Ensino Médio:

O estudo do conceito de Estado deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de Estado aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual (BRASIL, 2000).

Ao reconhecer a necessidade de que os educandos conheçam a estrutura e o funcionamento dos órgãos e dos Poderes estatais, o referido documento estabelece como meta, sobretudo para as disciplinas da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”:

[...] constituir competências e habilidades que permitam ao educando compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (BRASIL, 2000).

Os PCN's+ correspondentes à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, além de reforçarem a necessidade de serem abordados, no Ensino Médio, assuntos atinentes ao conceito, papel e estrutura do Estado, faz sugestões metodológicas para o tratamento do tema, o qual é tido como essencial principalmente para as disciplinas de Sociologia e História:

O estudo do conceito de Estado, de sistemas de poder e de regimes políticos permitirá a análise e a comparação das diversas teorias sobre suas diferentes origens, formas e finalidades. O estudo do Estado brasileiro e dos regimes políticos que se sucederam no país possibilitará a contextualização necessária à apropriação dos conceitos da Ciência Política. A comparação entre períodos democráticos e autoritários da história política brasileira pode gerar seminários, a realização de entrevistas e a exposição de

histórias de vida. É possível até mesmo levar pessoas que viveram os tempos difíceis das ditaduras para dar testemunho. Filmes e vídeos também podem servir de suportes para as atividades programadas. As possibilidades de trabalhos conjuntos de Sociologia e História são evidentes (BRASIL, 2002b).

Especificamente em relação à disciplina de História, os PCN's+ ressaltam:

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico (BRASIL, 2002b).

Ainda em termos históricos, o sobredito documento ressalta que é preciso realizar uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da democracia, a questão da legalidade e da legitimidade do poder, os direitos dos cidadãos e suas diferentes formas de participação política (BRASIL, 2002b).

Já no tocante à Sociologia, os PCN's+ reconhecem que um dos seus conceitos estruturadores é o de *cidadania*, ao passo que, para a elaboração desse conceito, é fundamental uma pesquisa que considere as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios (BRASIL, 2002b). A propósito:

[...] podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo dialético (BRASIL, 2002b).

A questão da estrutura e do funcionamento dos Poderes e órgãos estatais também é relacionada, pelos PCN's+, à disciplina de Filosofia, uma das grandes responsáveis pelo desenvolvimento do conceito de democracia (BRASIL, 2002b). Com efeito, segundo o referido documento, a abordagem, na Filosofia, de assuntos que envolvam a noção de democracia deve

passar, dentre outras coisas, pela divisão dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), oportunidade que permite discutir as formas pelas quais o poder Executivo, nas ditaduras, se sobrepõe ao Legislativo e ao Judiciário, ou ainda quando, mesmo sob a vigência do Estado de Direito, o Executivo exagera nas medidas provisórias, o que também provoca desequilíbrio entre os poderes (BRASIL, 2002b).

Os aspectos relacionados à Constituição Federal de 1988 (seu histórico, sua importância e seus mandamentos básicos), principal diploma legislativo brasileiro, do qual decorrem todas as outras leis vigentes no país, também se mostram como questões jurídicas fundamentais de serem tratadas no Ensino Médio, em razão do objetivo de formação para a cidadania.

Tamanha é a importância desse assunto que, como visto, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 3.380/2015, de autoria do então Senador Romário Faria, que tem o objetivo de alterar a LDB para inserir o Direito Constitucional como disciplina obrigatória no currículo do ensino básico brasileiro.

Além disso, os PCN's+ determinam que, nas disciplinas que se referem à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”, devem ser abordados os conceitos de soberania do povo e de democracia direta, bem como sugere que, nessa abordagem, sejam discutidos os “artigos da Constituição Brasileira de 1988, na qual recursos como plebiscito, referendo e iniciativa popular significam a incorporação de mecanismos de democracia semi-direta” (BRASIL, 2002b).

Outro assunto jurídico que verificamos ser essencial para os alunos do Ensino Médio refere-se às eleições e ao sistema eleitoral brasileiro, nele abrangidas as informações relativas aos diferentes sistemas de votação existentes no país (sistema majoritário e proporcional), sobre as principais proibições eleitorais (condutas vedadas no período eleitoral) e sobre a estrutura e o funcionamento do sistema eleitoral de maneira geral (urnas eletrônicas, função dos órgãos eleitorais etc.).

É preciso lembrar, nesse sentido, que o art. 14, § 1º, inciso II, alínea “c”, da Constituição Federal, atribui alistamento eleitoral e voto facultativos para os maiores de 16 anos (BRASIL, 1988), de modo que um jovem desta idade – no mais das vezes, ainda inserido na educação básica, provavelmente no Ensino Médio - pode participar ativamente da formação da vontade do Estado. Por este motivo, é fundamental que esse jovem conheça o sistema eleitoral brasileiro, a fim de que o seu direito ao voto seja exercido com consciência.

Convém destacar, outrossim, que o Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais (TRE-MG), reconhecendo a importância do tema para os alunos do ensino básico, desenvolveu um



projeto intitulado “Conhecendo a Justiça Eleitoral”<sup>35</sup>, o qual recebe estudantes dos ensinos Fundamental e Médio para visitas guiadas e realiza palestras nas unidades do TRE-MG, durante as quais pode ser aprofundado o conhecimento sobre o processo eleitoral, temas de Direito Eleitoral e história da Justiça Eleitoral.

Os documentos reguladores da educação brasileira dos quais tratamos neste trabalho fazem referência a outros assuntos eminentemente jurídicos que devem ser abordados ao longo do ensino básico, notadamente no Ensino Médio. Contudo, notamos que esses assuntos, de alguma maneira, estão ligados à sequência histórica de direitos desenvolvida por Marshall (1967), mencionada no segundo capítulo deste trabalho, que divide os direitos subjetivos em 3 espécies: direitos civis, sociais e políticos.

Nesse sentido, verificamos que os os PCN’s+ correspondentes à área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, estabelecem, como competência a ser desenvolvida nas disciplinas dessa área, a de “posicionar-se perante a polêmica sobre o direito de propriedade das descobertas relativas ao genoma humano, analisando argumentos de diferentes profissionais” (BRASIL, 2002a).

O sobredito documento ainda estabelece o desenvolvimento de outras duas competências igualmente alusivas às faculdades jurídicas<sup>36</sup> desenvolvidas por Marshal (1967):

[...] Compreender a responsabilidade social associada à aquisição e uso do conhecimento matemático, sentindo-se mobilizado para diferentes ações, seja em defesa de seus direitos como consumidor, dos espaços e equipamentos coletivos ou da qualidade de vida [...] Reconhecer as responsabilidades sociais decorrentes da aquisição de conhecimento na defesa da qualidade de vida e dos direitos do consumidor; por exemplo, para notificar órgãos responsáveis diante de ações como destinações impróprias de lixo ou de produtos tóxicos, fraudes em produtos alimentícios ou em suas embalagens (BRASIL, 2002a).

A partir da verificação desses temas jurídicos associados, pelos documentos oficiais, à formação cidadã, pudemos criar as nossas “categorias de análise”. São elas: “Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.tre-mg.jus.br/o-tre/escola-judiciaria-eleitoral/conhecendo-a-justica-eleitoral>. Acesso em 14 de janeiro de 2019.

<sup>36</sup> Neste trabalho, utiliza-se a expressão “direito subjetivo” como sinônimo de “faculdade jurídica”, na linha de Gonçalves (2011), para quem o direito subjetivo é a faculdade individual de agir de acordo com a lei, de invocar a sua proteção (GONÇALVES, 2011). Desse modo, estamos tratando de um direito, em sua dimensão subjetiva, quando dizemos, por exemplo, que todos têm direito a uma educação de qualidade.

Na categoria de análise denominada “Noções sobre a Constituição”, estão incluídos todos os dados que dizem respeito aos conhecimentos sobre a atual Constituição brasileira, seu histórico, sua importância e seus principais mandamentos.

Já na categoria “Poderes do Estado e Órgãos Públicos” refere-se às noções gerais sobre o papel dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), das instituições essenciais à Justiça (Ministérios Públicos, Polícias - Civil, Militar e Federal - e Advocacia) e de outros órgãos públicos (DETRAN, Agências Reguladoras, PROCON, bancos públicos etc.).

Por sua vez, a categoria “Eleições e Sistema Eleitoral” é relacionada aos conhecimentos sobre os diferentes sistemas de votação existentes no país (sistema majoritário e proporcional), sobre as principais proibições eleitorais (condutas vedadas no período eleitoral) e sobre o funcionamento do sistema eleitoral, de maneira geral (funcionamento das urnas eletrônicas, função dos órgãos eleitorais etc.).

Na categoria “Trânsito e Meio Ambiente” estão os conhecimentos gerais sobre as normas de trânsito, sobretudo o Código de Trânsito Brasileiro (CTB – Lei n. 9.503/97), e sobre as normas de proteção ao meio ambiente (aqui incluídos dispositivos da Constituição<sup>37</sup> e de legislações infraconstitucionais relativas ao Direito Ambiental, como o Código Florestal – Lei n. 12.651/12 – e a Política Nacional do Meio Ambiente – Lei n. 6.938/81).

A seu turno, a categoria “Direitos Subjetivos” refere-se aos assuntos diretamente ligados à sequência histórica de direitos desenvolvida por Marshall (1967), que divide os direitos subjetivos em civis, sociais e políticos. Assim, essa categoria terá caráter residual, dela fazendo parte os dados referentes às noções acerca das faculdades jurídicas que, por quaisquer motivos, não se enquadrarem nas categorias anteriores, tais como os direitos humanos, direitos trabalhistas, direitos do consumidor, direitos da criança e do adolescente, dentre outros.

Construídas as categorias de análise, podemos explicitar, a partir dos dados coletados no questionário e nas entrevistas realizadas, como esses assuntos jurídicos indispensáveis para o exercício da cidadania são tratados no último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT). Tal ocorrerá no capítulo seguinte.

---

<sup>37</sup> Imperioso destacar que, a despeito de a Constituição Federal tratar, ainda que superficialmente, de quase todos os assuntos jurídicos mencionados neste trabalho, só serão incluídos na categoria “Noções sobre a Constituição Federal” os dados que se referirem, exclusivamente, ao histórico, à importância ou aos mandamentos constitucionais fundamentais. Com efeito, eventual abordagem de dispositivos da Constituição que se refiram às eleições, ao meio ambiente e aos direitos subjetivos (trabalhistas, do consumidor etc.) serão alocados nas categorias específicas, em obediência ao princípio da especialidade.

## **5. O ENSINO JURÍDICO NA ESED RAT: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADO**

No capítulo que encerra este trabalho, nos dedicamos à apresentação, à análise e à interpretação dos dados empíricos coletados na pesquisa, seguindo a etapa final da metodologia desenvolvida.

Nesse sentido, exibiremos, em primeiro lugar, o histórico e as principais características do *locus* da investigação, a fim de contextualizar o estudo no tempo e no espaço e de caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, nos dedicaremos a investigar, a partir dos dados coletados, a maneira como as noções de direito indispensáveis ao exercício da cidadania, desenvolvidas no capítulo anterior, vêm sendo trabalhadas no último ano do Ensino Médio da instituição de ensino pesquisada, demonstrando as disciplinas nas quais a temática aparece com maior frequência, as práticas pedagógicas utilizadas nessa abordagem e as razões de eventuais deficiências no tratamento das questões jurídicas na escola, dentre outras questões.

### **5.1. A Escola estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT): entendendo o *locus* da investigação e os sujeitos da pesquisa**

Como visto, este trabalho se propôs, em linhas gerais, a investigar como são tratados, na educação básica, os temas jurídicos relativos ao exercício da cidadania. Para tanto, determinou-se como *locus* da pesquisa a Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT), instituição pública de ensino da cidade. Os sujeitos da investigação, por sua vez, são alunos e professores do último ano do Ensino Médio da referida instituição.

É preciso asseverar que a seleção do *locus* não ocorreu de maneira aleatória, sobretudo porque foram consideradas, nesse aspecto, as lições de Yin (2005), para quem a escolha dos grupos a serem estudados constitui o passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso (YIN, 2005).

Nesse sentido, o colégio foi selecionado pela sua notoriedade em relação ao ensino público ofertado no município de Viçosa-MG, haja vista que o ESED RAT é a escola pública viçosense com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2018, de acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Por este motivo, entendemos que realizar a pesquisa na referida instituição pode ser um indicativo de como o

ensino jurídico, na perspectiva da formação cidadã, ocorre nas demais escolas públicas de Viçosa-MG.

Segundo o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, a ESEDRAT foi fundada em 12 de abril de 1971, por meio da Lei Estadual n. 3.058 e, inicialmente, recebeu o nome de “Colégio Estadual de Viçosa”, sediado na Praça Silviano Brandão, em Viçosa-MG (ESEDRAT, 2013).

Logo no primeiro ano de existência, o colégio recebeu 540 alunos no ensino regular, primeiramente com a 5ª série do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite). Nos anos seguintes, o atendimento foi sendo gradualmente ampliado para as séries finais do Ensino Fundamental e para as demais séries do Ensino Médio (ESEDRAT, 2013).

Somente em 1983 a instituição foi denominada “Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESEDRAT)”, em homenagem a um médico homônimo da cidade que se engajou no processo de instauração da escola. No mesmo ano, em razão de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Viçosa, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), o colégio foi contemplado com uma nova sede, localizada na Rua do Pintinho, também em Viçosa-MG<sup>38</sup>.

Segundo seu projeto político-pedagógico, a atual sede da escola possui uma grande estrutura física, a qual favorece o processo de ensino e aprendizagem. Nela existem uma sala da Direção, uma sala da Supervisão, 2 salas da Secretaria (Administração), um sala do professores, 4 almoxarifados, uma sala de vídeo, 2 laboratórios de informática, 2 laboratórios de Ciências (Química, Física, Biologia e Matemática), 2 salas de recreação, 22 salas de aula, uma biblioteca, 11 sanitários, 3 quadras de esporte, uma cozinha, uma sala de artes, 2 pátios, um barzinho, um estacionamento, uma portaria, 3 salas de projeto e uma sala verde (ao ar livre) (ESEDRAT, 2013).

Ainda de acordo com o PPP da instituição, a escola possui um diretor, 2 vice-diretores, 4 especialistas em Educação, um secretário, 6 auxiliares de secretaria, um contador, 67 professores, um bibliotecário, 19 auxiliares de serviços gerais, um auxiliar de serviços em ajustamento funcional e 2 professores em ajustamento funcional (ESEDRAT, 2013).

O referido documento ressalta que a maioria desses profissionais concluíram o Ensino Superior, alguns possuem curso de pós-graduação, títulos de mestrado e doutorado, sendo que

---

<sup>38</sup> Segundo o *blog* da escola, disponível em: <http://escolaestadualesedrat.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em 30 de setembro de 2018.

os demais servidores auxiliares de serviços gerais concluíram o Ensino Médio (ESED RAT, 2013).

No ano 2000, em função do aumento dos índices de violência no entorno da nova sede da escola, a ESED RAT encerrou o atendimento no período noturno, razão pela qual foram abertas mais 8 turmas nos períodos matutino e vespertino (ESED RAT, 2013).

Atualmente, a instituição atende a 1302 alunos - dos quais 256 estão matriculados na terceira série do Ensino Médio -, oriundos de várias partes da cidade, desde o centro, passando pela periferia, zona rural e até de cidades vizinhas (ESED RAT, 2013).

## **5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados**

Uma vez realizada a contextualização da pesquisa, é preciso destacar que, como demonstrado no primeiro capítulo do trabalho, quando apresentamos a metodologia deste estudo, optamos pela realização de duas técnicas distintas para a coleta dos dados empíricos - relativos à instituição investigada -, quais sejam, a aplicação de um questionário aos alunos e a realização de entrevistas com os professores – lembrando que o recorte da investigação é restrito ao último ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, a fim de facilitar a compreensão desses dados, exibiremos, antes de mais nada, o conteúdo do questionário e das entrevistas, de modo a revelar o teor das indagações feitas aos sujeitos da pesquisa. Em seguida, apresentaremos os dados obtidos e faremos a análise e a interpretação do resultado de acordo com o levantamento bibliográfico e a análise documental realizados, seguindo as “categorias de análise” construídas.

### **5.2.1. O questionário aplicado aos alunos**

O questionário aplicado aos alunos (vide anexo A) tencionou perquirir, de maneira geral, qual o ponto de vista dos educandos da última série do Ensino Médio da ESED RAT em relação à cidadania e ao direito, bem como a maneira que eles encaram a abordagem da escola sobre os assuntos relativos às referidas temáticas em cada uma das disciplinas ofertadas.

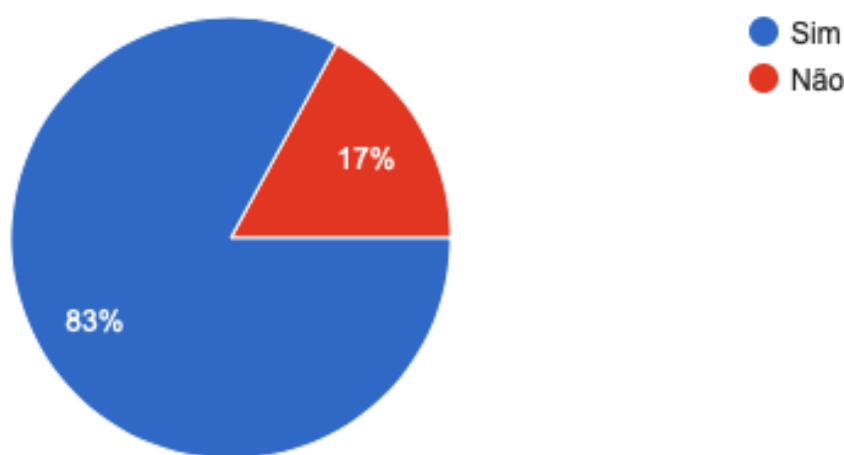
É preciso destacar que, dos 256 alunos matriculados no último ano da etapa final da educação básica da escola, 53 responderam ao questionário, o que corresponde a 20,7% do total. Muito embora esta porcentagem não seja expressiva, já que representa menos de 1/4 dos alunos, entendemos que se trata de amostra suficiente para os fins desta pesquisa.

O questionário possuía 12 questões, as quais foram divididas em 4 grupos. No primeiro deles (questões 1 e 2) estão perguntas mais gerais acerca da cidadania, as quais pretenderam

averiguar se os estudantes da escola pesquisada sabem do que se trata a temática e qual a importância que eles dão a determinadas condutas a ela relacionadas.

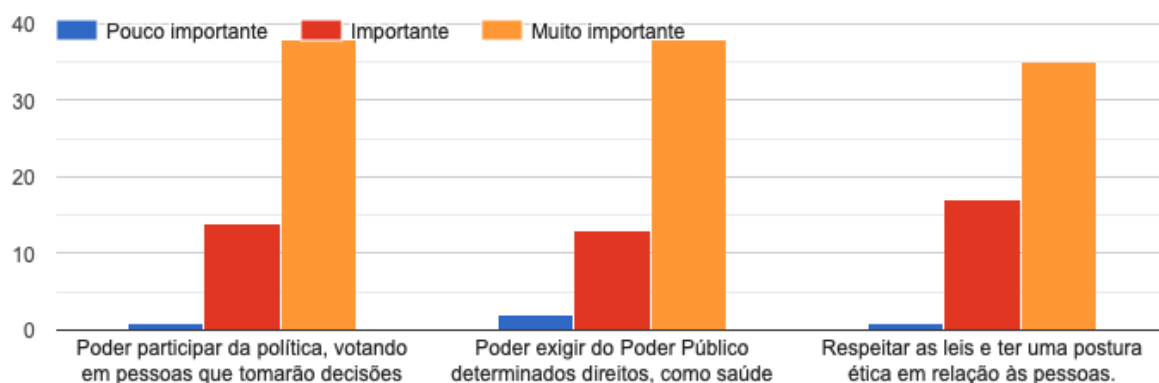
Nesse sentido, a primeira das questões era: “*Você sabe o que é cidadania?*”. Para esta pergunta, os alunos deveriam responder “*sim*” ou “*não*”. Trata-se, em verdade, de uma questão introdutória, cuja finalidade era apresentar aos estudantes a temática deste estudo.

Dos 53 participantes, 44 (83%) responderam “*sim*” e 9 (17%) responderam “*não*” (vide Gráfico 1), ou seja, a maioria absoluta acredita compreender o conteúdo do conceito de cidadania. Vejamos:



**Gráfico 1: Resultado da pergunta nº 1 do questionário aplicado aos alunos.**

Já a segunda questão indagava aos alunos: “*Na sua opinião, o quão importante são as condutas abaixo para o exercício da Cidadania?*”. Em seguida, foram postas sob a avaliação dos estudantes as seguintes condutas: “*Poder participar da política, votando em pessoas que tomarão decisões importantes para o futuro do país*”; “*Poder exigir do Poder Público determinados direitos, como saúde educação e segurança*” e “*Respeitar as leis e ter uma postura ética em relação às pessoas*”. Cada uma dessas condutas foi julgada, pelos alunos, como “*pouco importante*”, “*importante*” ou “*muito importante*”. O resultado foi representado pelo Gráfico 2:



**Gráfico 2: Resultado da pergunta nº 2 do questionário aplicado aos alunos.**

Como se vê, em relação à conduta de “*Poder participar da política, votando em pessoas que tomarão decisões importantes para o futuro do país*”, 38 alunos (71,6%) consideraram “ *muito importante*”, 14 (26,4%) consideraram “ *importante*” e 1 (2%) considerou “ *pouco importante*”.

Já no tocante à conduta de “*Poder exigir do Poder Público determinados direitos, como saúde educação e segurança*”, 38 alunos (71,7%) consideraram “ *muito importante*”, 13 (24,5%) consideraram “ *importante*” e 2 (2,8%) consideraram “ *pouco importante*”.

Finalmente, quanto à conduta de “*Respeitar as leis e ter uma postura ética em relação às pessoas*”, 35 alunos (66%) consideraram “ *muito importante*”, 17 (32%) consideraram “ *importante*” e 1 (2%) considerou “ *pouco importante*”.

No segundo grupo (questões 3 a 6), foram realizadas perguntas que tinham por escopo examinar a frequência com que a temática da cidadania, de maneira geral, bem como os assuntos jurídicos a ela relacionados, apareceram na escola pesquisada no ano de 2018, além de investigar a importância que os estudantes dão a cada um desses assuntos.

Assim, a pergunta de número 3 era: “*A temática "Cidadania" já foi abordada alguma vez em sua escola?*”. Mais uma vez, os alunos deveriam responder “ *sim*” ou “ *não*”. O objetivo da questão era averiguar se a temática, de maneira geral, já havia sido mencionada durante as aulas ou mesmo em atividades extracurriculares da escola.

Dos 53 alunos participantes, 46 (86,8%) responderam “ *sim*” e 7 (13,2%) responderam “ *não*” (vide anexo B), ou seja, a maioria absoluta afirma que a temática da cidadania apareceu, em algum momento, nas atividades realizadas pela escola.

Já a pergunta de número 4 era: “*Com que frequência o tema "Cidadania" foi tratado nas disciplinas abaixo em sua escola neste ano?*”. Nesta questão, os alunos deveriam responder qual foi o total de vezes (“ *nenhuma vez*”, “ *apenas uma vez*”, “ *entre duas e quatro vezes*” e “ *cinco ou mais vezes*”) em que o tema aparecia em cada uma das disciplinas que lhes são ofertadas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes). Os gráficos relativos aos resultados obtidos podem ser conferidos no anexo B.

Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, observamos que 41 alunos (77,3%) disseram que a temática não apareceu “ *nenhuma vez*”, 9 (17%) disseram que apareceu “ *apenas uma vez*” e 3 (5,7%) disseram que apareceu “ *entre duas e quatro vezes*”.

Já quanto à disciplina de Matemática, 50 alunos (94,3%) disseram que a temática não apareceu “ *nenhuma vez*”, 1 (1,9%) disse que apareceu “ *apenas uma vez*”, 1 (1,9%) disse que apareceu “ *entre duas e quatro vezes*” e 1 (1,9%) disse que apareceu “ *cinco ou mais vezes*”.

No tocante à disciplina de História, 10 alunos (18,8%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 11 (20,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 16 (30,1%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 16 (30,1%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que se refere à disciplina de Geografia, 24 alunos (45,2%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 18 (18,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 15 (28,3%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 4 (37,5%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Quanto às disciplinas de Sociologia e Filosofia, 4 alunos (37,5%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 20 (37,7%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 26 (49,1%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que toca à disciplina de Química, 51 alunos (96,2%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Quanto à disciplina de Física, 50 alunos (94,3%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 2 (3,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Com relação à disciplina de Biologia, 47 alunos (88,7%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 4 (37,5%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Quanto à disciplina de Educação Física, 52 alunos (98,1%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Em relação à disciplina de Língua Inglesa, 39 alunos (73,5%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 11 (20,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

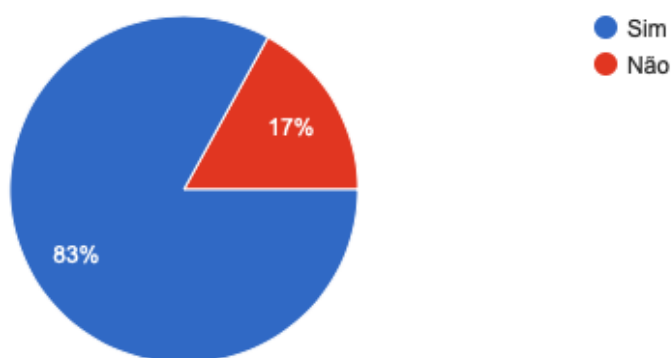
Por fim, quanto à disciplina de Artes, 49 alunos (92,4%) disseram que a temática não apareceu “nenhuma vez”, 2 (3,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

A pergunta de número 5 inicia a fase de especificação do questionário que, agora, passa a perquirir sobre o aspecto jurídico do conceito de cidadania. Nesse sentido, indagamos aos alunos: *“Você já aprendeu na sua escola, ao longo deste ano, algum assunto relacionado ao*



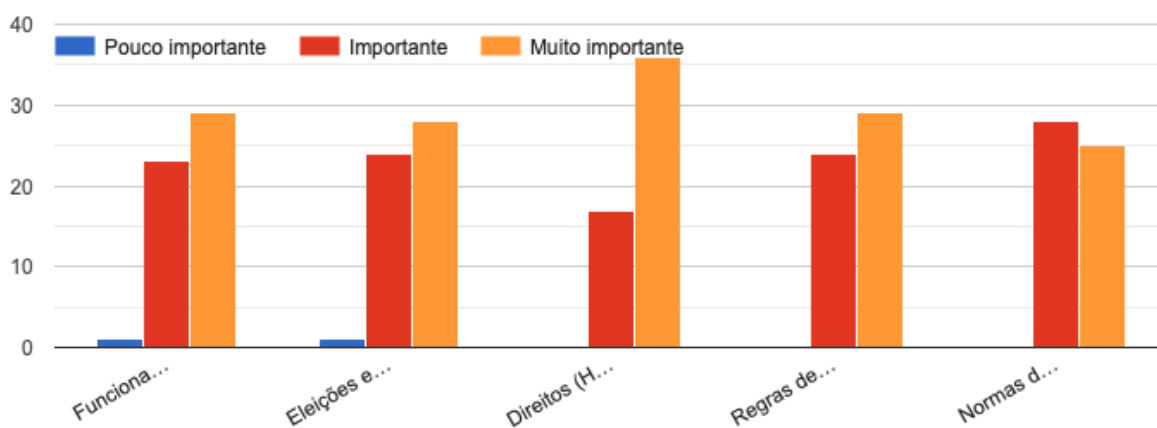
*Direito (leis, direitos e deveres, noções da Constituição etc.)?*”. Novamente, os alunos deveriam responder “sim” ou “não”.

Dos 53 alunos participantes, 44 (83%) responderam “sim” e 9 (17%) responderam “não” (vide Gráfico 3), ou seja, a maioria absoluta afirma que os temas relativos à ciência do direito apareceram, em algum momento, nas atividades realizadas pela escola. Confira-se:



**Gráfico 3: Resultado da pergunta nº 5 do questionário aplicado aos alunos.**

Indagava a questão de número 6: “*Na sua opinião, o quão importante são os assuntos abaixo para o exercício da Cidadania?*”. Em seguida, foram colocados sob a avaliação dos estudantes os seguintes assuntos: “*Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)*”; “*Eleições e sistema eleitoral*”; “*Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)*”; “*Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente*” e “*Normas da Constituição Federal*”<sup>39</sup>. Cada um desses assuntos foi julgado, pelos alunos, como “*pouco importante*”, “*importante*” ou “*muito importante*”. Tais assuntos correspondem às “categorias de análise” desenvolvidas para esta pesquisa. Confira-se o resultado:



**Gráfico 4: Resultado da pergunta nº 6 do questionário aplicado aos alunos.**

<sup>39</sup> Ressaltamos que tais assuntos referem-se às “categorias de análise” deste estudo.

Notamos que, em relação ao assunto “*Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)*”, 29 alunos (54,7%) consideraram “ *muito importante*”, 23 (43,4%) consideraram “ *importante*” e 1 (1,9%) considerou “ *pouco importante*”.

Já no tocante ao assunto “ *Eleições e sistema eleitoral*”, 28 alunos (52,8%) consideraram “ *muito importante*”, 24 (45,3%) consideraram “ *importante*” e 1 (1,9%) considerou “ *pouco importante*”.

Com relação ao assunto “ *Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)*”, 36 alunos (68%) consideraram “ *muito importante*” e 17 (32%) consideraram “ *importante*”.

Por sua vez, quanto ao assunto “ *Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente*”, 29 alunos (54,7%) consideraram “ *muito importante*” e 24 (45,3%) consideraram “ *importante*”.

Finalmente, quanto ao assunto “ *Normas da Constituição Federal*”, 25 alunos (47,2%) consideraram “ *muito importante*” e 28 (52,8%) consideraram “ *importante*”.

Seguindo a linha da especificação do questionário, as perguntas do quarto grupo (7 a 11) pretenderam averiguar a frequência com que cada um dos assuntos jurídicos indispensáveis ao exercício da cidadania, que constituem as “categorias de análise” da pesquisa, aparece nas várias disciplinas oferecidas aos alunos da última série do Ensino Médio da escola investigada.

Nesse sentido, era a pergunta de número 7: “ *Com que frequência o assunto "Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?*”. Nesta questão, os alunos deveriam responder qual foi o total de vezes (“ *nenhuma vez*”, “ *apenas uma vez*”, “ *entre duas e quatro vezes*” e “ *cinco ou mais vezes*”) em que o assunto apareceu em cada uma das disciplinas que lhes são ofertadas. Os gráficos relativos aos resultados obtidos podem ser conferidos no anexo B.

Percebemos que, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, 48 alunos (90,6%) disseram que o assunto não apareceu “ *nenhuma vez*”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “ *apenas uma vez*” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “ *entre duas e quatro vezes*”.

Já quanto à disciplina de Matemática, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “ *nenhuma vez*”, 1 (1,9%) disse que apareceu “ *apenas uma vez*” e 1 (1,9%) disse que apareceu “ *entre duas e quatro vezes*”.

Por sua vez, no tocante à disciplina de História, 8 alunos (15,1%) disseram que o assunto não apareceu “ *nenhuma vez*”, 10 (18,8%) disseram que apareceu “ *apenas uma vez*”, 18 (34%) disseram que apareceu “ *entre duas e quatro vezes*” e 17 (32,1%) disseram que apareceu “ *cinco ou mais vezes*”.

No que toca à disciplina de Geografia, 33 alunos (62,3%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 9 (17%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 8 (15%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 3 (5,7%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Quanto à disciplina de Sociologia, 2 alunos (3,8%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 5 (9,4%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 21 (39,6%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 25 (47,2%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Já no tocante à disciplina de Filosofia, 4 alunos (37,5%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 23 (43,4%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 23 (43,4%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que se refere às disciplinas de Química, Física e Educação Física, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Ademais, com relação à disciplina de Biologia, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Ainda, em relação à disciplina de Língua Inglesa, 42 alunos (79,3%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 11 (20,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”.

Por fim, quanto à disciplina de Artes, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez”.

O mesmo raciocínio da questão de número 7 foi seguido pela pergunta número 8: “*Com que frequência o assunto "Eleições e sistema eleitoral" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?*”. Os gráficos do resultado também constam do anexo B.

Constatamos que, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, 39 alunos (73,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 12 (22,6%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Já quanto à disciplina de Matemática, 44 alunos (83%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 7 (13,2%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Para a disciplina de História, 9 alunos (17%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 6 (11,3%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 13 (24,5%) disseram que

apareceu “entre duas e quatro vezes” e 25 (47,2%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Por sua vez, no que se refere à disciplina de Geografia, 34 alunos (64,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 9 (17%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 6 (11,3%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 4 (7,5%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Quanto à disciplina de Sociologia, 4 alunos (7,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 18 (34%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 28 (52,7%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Já no tocante à disciplina de Filosofia, 3 alunos (5,7%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 5 (9,4%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 18 (34%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 27 (50,9%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Além disso, no que se refere à disciplina de Química, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Ademais, quanto às disciplinas de Física e Artes, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Ainda, com relação às disciplinas de Biologia e Educação Física, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Por fim, em relação à disciplina de Língua Inglesa, 38 alunos (71,7%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 11 (20,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No mesmo sentido, indagava a pergunta número 9: “*Com que frequência o assunto "Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?*”. Os gráficos do resultado, mais uma vez, constam do anexo B.

Notamos que, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, 46 alunos (86,8%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 5 (9,4%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Já quanto à disciplina de Matemática, 49 alunos (92,5%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Por sua vez, no tocante à disciplina de História, 9 alunos (17%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 9 (17%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 18 (34%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 17 (32%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que se refere à disciplina de Geografia, 30 alunos (56,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 8 (15,1%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 9 (17%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 6 (11,3%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Além disso, quanto à disciplina de Sociologia, 2 alunos (3,8%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 4 (7,6%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 20 (37,7%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 27 (50,9%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que toca à disciplina de Filosofia, 2 alunos (3,8%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 9 (17%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 18 (34%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 24 (45,2%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que se refere à disciplina de Química, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Quanto à disciplina de Física, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Com relação à disciplina de Biologia, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Quanto à disciplina de Educação Física, 50 alunos (94,3%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 2 (3,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Em relação à disciplina de Língua Inglesa, 43 alunos (81,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 8 (15,1%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 1 (1,9%) disse que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Por fim, quanto à disciplina de Artes, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Ainda, perquiria a questão de número 10: “*Com que frequência o assunto "Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?*”. Os gráficos relativos aos resultados obtidos podem ser conferidos no anexo B.

Observamos que, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, 49 alunos (92,4%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 2 (3,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Já quanto à disciplina de Matemática, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “apenas uma vez”.

Ademais, no tocante à disciplina de História, 35 alunos (66%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 6 (11,4%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 10 (18,8%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Por sua vez, no que se refere à disciplina de Geografia, 39 alunos (73,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”, 10 (18,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 3 (5,7%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Além disso, quanto à disciplina de Sociologia, 29 alunos (54,7%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 8 (15,1%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 4 (7,6%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 12 (22,6%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Já no tocante à disciplina de Filosofia, 30 alunos (56,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 8 (15,1%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 12 (22,6%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No que se refere às disciplinas de Química, Física e Artes, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Com relação à disciplina de Biologia, 48 alunos (90,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 3 (5,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Quanto à disciplina de Educação Física, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Em relação à disciplina de Língua Inglesa, 45 alunos (84,9%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 8 (15,1%) disseram que apareceu “apenas uma vez”.

Enfim, indagava a pergunta de número 11: “*Com que frequência o assunto "Noções sobre a Constituição Federal" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?*”. Os gráficos do resultado também constam do anexo B.

Notamos que, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, 51 alunos (96,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes”.

Quanto à disciplina de Matemática, 52 alunos (98,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 1 (1,9%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Já no tocante à disciplina de História, 21 alunos (39,6%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 7 (13,2%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 11 (20,8%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 14 (26,4%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Além disso, no que se refere à disciplina de Geografia, 44 alunos (83%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 3 (15,7%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 4 (7,6%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 2 (3,8%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

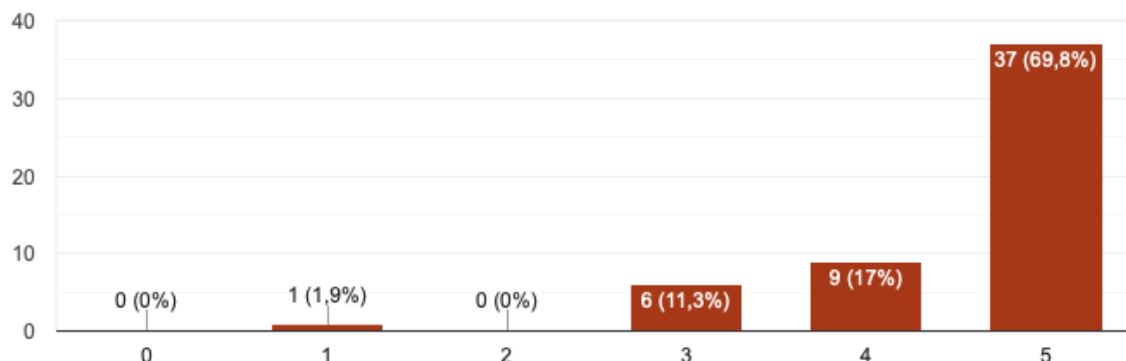
Por sua vez, quanto à disciplina de Sociologia, 18 alunos (34%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 5 (9,4%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 16 (30,2%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 14 (26,4%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

No tocante à disciplina de Filosofia, 18 alunos (34%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez”, 6 (11,3%) disseram que apareceu “apenas uma vez”, 13 (24,5%) disseram que apareceu “entre duas e quatro vezes” e 16 (30,2%) disseram que apareceu “cinco ou mais vezes”.

Para as disciplinas de Química, Física, Biologia, Educação Física e Artes, 51 alunos (95,2%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 2 (3,8%) disse que apareceu “apenas uma vez”.

Em relação à disciplina de Língua Inglesa, 43 alunos (81,1%) disseram que o assunto não apareceu “nenhuma vez” e 10 (18,9%) disseram que apareceu “apenas uma vez”.

Ainda, questionou-se aos alunos (número 12): “Na sua opinião, o quão importante é a sua escola para a construção da sua Cidadania?”. Nesta questão, apresentamos uma escala que variava de 0 (pouco importante) a 5 (muito importante). O resultado consta do Gráfico 5:



**Gráfico 5: Resultado da pergunta nº 12 do questionário aplicado aos alunos.**

Do gráfico acima, extraímos que todos os alunos participantes consideram que a escola em que estudam possuem algum grau de importância para a construção da sua cidadania, sendo que a grande maioria deles (69,8%) considera essa importância em seu grau máximo.

Para arrematar, pedimos para que os alunos justificassem a resposta dada para a pergunta anterior, de forma que obtivemos as justificativas igualmente constantes do anexo B.

### **5.2.2. As entrevistas realizadas com os professores e com os supervisores pedagógicas da escola**

Para atingir os fins desta pesquisa, além da aplicação de um questionário aos alunos, entrevistamos os professores do último ano do Ensino Médio da escola investigada, bem como os supervisores pedagógicos da instituição. As entrevistas, realizadas no mês de dezembro de 2018, foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra (vide anexo D).

É preciso registrar que cada uma das disciplinas ofertadas na terceira série do Ensino Médio da escola (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Educação Física, Língua Inglesa e Artes) possui um professor titular. Todos foram procurados e somente os professores de Física, Biologia, Educação Física e Artes não puderam ou não quiseram participar da pesquisa, de modo que foram realizadas 9 conversas, nelas incluídas a dos dois supervisores da escola, que foram entrevistados em conjunto.

O roteiro das entrevistas (vide anexo C) procurou seguir a mesma linha de raciocínio do questionário aplicado aos alunos, partindo de perguntas mais genéricas acerca do conceito de cidadania até chegar em questões específicas sobre as “categorias de análise” desenvolvidas. Vale ressaltar que as entrevistas realizadas com os supervisores pedagógicos da escola seguiram



o mesmo roteiro das entrevistas feitas com os professores, havendo adaptações pelo fato de eles não ministrarem disciplinas.

É importante reiterar também que, muito embora tenhamos elaborado um roteiro, as entrevistas seguiram o ritmo de uma conversa informal, de modo que procuramos deixar o entrevistado à vontade para externar suas impressões sobre os assuntos tratados, só havendo interferência do entrevistador em momentos estratégicos e sempre para direcionar a conversa para o objeto da pesquisa.

De todo modo, o roteiro de entrevistas foi elaborado em 5 seções. Na primeira delas, foram feitas perguntas acerca da trajetória profissional dos entrevistados, de maneira a investigar sua área de formação, o seu grau de instrução, o seu tempo de docência e quais disciplinas ministraram no último ano do Ensino Médio da instituição pesquisada.

Verificamos, a partir da análise desse primeiro grupo de perguntas, que, dos 10 entrevistados, 4 (40%) são graduados (professores de Matemática, História, Língua Inglesa e Sociologia), 3 (30%) possuem curso de especialização (professores de Química e Filosofia e um dos supervisores), 2 (20%) possuem mestrado (professores de Geografia e Língua Portuguesa) e 1 (10%) possui doutorado (segundo supervisor).

Além disso, constatamos que todos os professores participantes ministram apenas uma disciplina, a maioria deles exerce a docência há bastante tempo e, inclusive, trabalha na instituição há mais de 5 anos (alguns estão na escola há décadas, como os professores de Matemática e Química), com exceção dos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que trabalham na escola há pouco tempo.

Já na segunda seção de perguntas, procuramos explorar o que os entrevistados entendiam por “cidadania”, de modo que eles puderam expressar que condutas julgam indispensáveis para o seu exercício e qual o papel a escola na construção desse conceito. A intenção era mesmo verificar se o pensamento dos profissionais era compatível com o dos alunos e também com a forma com que a cidadania é tratada pelos autores que se debruçaram sobre tema e pelos documentos que regem a educação no Brasil, já analisados neste trabalho.

Nesse sentido, constatamos que vários dos entrevistados compreendem a cidadania sob o seu prisma jurídico, entendendo-a como a aptidão para possuir direitos e deveres na sociedade, assim como muitos dos autores tratados neste trabalho, tais como Charlot (2013) e Marshall (1967). Vejamos o que disse o professor de Língua Portuguesa:

PESQUISADOR: O que você entende por “cidadania”?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Eu penso em alguns direitos, na maioria dos direitos que nós temos, e também no sentido de como a gente é tratado no ambiente profissional, familiar, dentre outros (vide anexo)

Nesse mesmo sentido, converge o pensamento de um dos supervisores pedagógicos da ESED RAT:

PESQUISADOR: Quando você pensa na palavra cidadania, você pensa no quê? Qual o seu conceito de cidadania?

SUPERVISOR 1: Para mim é o conceito mais simplista, que é exercer os seus deveres, receber aquilo que é de direito, fazer parte da sociedade contribuindo da melhor forma possível para que o mundo possa desenvolver, pra que as pessoas possam ser bem atendidas. É um conceito simples porque eu não tenho engajamento político e, para ser sincera, não me preocupo muito em aprofundar os meus conhecimentos nessa área, infelizmente. Sei que não deveria porque faço parte da educação, tenho um alto nível de formação, mas infelizmente o meu conceito é esse simplista (vide anexo).

Vale mencionar também o que disseram os professores de Língua Inglesa, Sociologia e História:

PESQUISADOR: Para você, o que é cidadania?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Eu entendo que é você ser reconhecido pelo Estado, conhecer seus direitos e deveres e ser respeitado dentro dessas leis que regem o país (vide anexo)

PESQUISADOR: O que você entende por cidadania?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: É bem abrangente, principalmente para a gente das Ciências Sociais. Trazendo mais para superfície, até mesmo para ficar mais acessível para os alunos, a gente pensa que seja o conjunto de direitos e deveres de todos, e que permita as pessoas terem o mínimo de dignidade (vide anexo)

PESQUISADOR: Qual o seu conceito de cidadania?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Cidadania pra mim vai além dos direitos políticos. Deve ter a efetiva participação do povo, uma certa consciência de classe entre as necessidades reais e não construídas de uma sociedade. Então, a cidadania deve ser construída pelo próprio povo e não concedida, né. Acho que a principal ideia do conceito de cidadania, além do jurídico, seria essa. A concepção das próprias necessidades do povo, eles se manifestarem livremente sobre como eles vão conseguir resolver aquela demanda, no caso.

Ainda nesse contexto, outros entrevistados mencionaram, como componentes do conceito de cidadania, as noções de participação, de ética, de coletividade, de sustentabilidade ambiental e também de respeito às leis, ideias que estão intimamente relacionadas ao pensamento de Severino (2004), Candau (1990), Lima (2002), Bordenave (2007), Pinsky (1998) e Machado (2001), como visto anteriormente. Vejamos o que disseram os professores de Química, Geografia, Sociologia e Matemática:

PESQUISADOR: O que você entende por “cidadania”?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Penso na formação de uma pessoa, que vai estar diante dos problemas que a sociedade hoje nos apresenta e ele sabe como enfrentar com ética esses problemas que o mundo traz para ele (vide anexo).

PESQUISADOR: O que você entende por “cidadania”?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Para mim, exercer sua cidadania é cuidar do ambiente em que você vive e da sociedade como um todo. Você ter respeito, cumprir seus deveres como pessoa dentro da sociedade (vide anexo).

PESQUISADOR: Para você, o que é cidadania?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Eu vou num conceito básico, que significa cidadania como extensão. Você como membro de uma cidade, como membro de uma sociedade, [...] Então a minha perspectiva de cidadania vai muito por questões objetivas, que podem e são mensuráveis, e outras que são de acordo com a sua visão de mundo. Por essa visão de mundo que você vai à urna e escolhe ou não um candidato. Hoje, por exemplo, nas redes sociais, como você lida com o cidadão, o que você espera. Então é por aí a perspectiva de cidadania.

PESQUISADOR: E quando você pensa em cidadania, que posturas e condutas você imagina que um cidadão deva ter?

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Primeiro, ele tem que respeitar as leis, porque eu acho que a Constituição é o que norteia a convivência. Segundo, ele tem que ter ética e bom senso, porque muitas vezes o que é certo não é o que é moral, então a pessoa precisa ter noção de moral, né? [...] Então eu acho que, além de se ter uma noção de Constituição, tem que ter uma noção de ética e de moral também (vide anexo)

Já na terceira seção, foram feitas perguntas que objetivavam perquirir se a temática da cidadania, de modo geral, já tinha sido abordada nas disciplinas ministradas pelos entrevistados e, em caso positivo, em que contexto ocorreu essa abordagem e quais as práticas pedagógicas utilizadas.

Nesse sentido, observamos que os professores de Química, Língua Portuguesa e Matemática disseram já ter tratado da temática, mas somente em determinadas circunstâncias, quando havia algum problema dentro da sala-de-aula - como casos de discriminação contra alunos negros ou homossexuais, nas discussões acerca da greve de professores etc. -, e não como parte do conteúdo da disciplina. Vejamos:

PESQUISADOR: Você já tratou da cidadania na sua disciplina, nesse ano, direta ou indiretamente?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Diretamente. Porque, na realidade, sempre dentro da sala de aula a gente tem que ter essa preocupação com os colegas em relação ao respeito e à educação. Às vezes, quando aparece alguma coisa que eu acho que está fora do contexto em relação aos colegas, aí a gente para e conversa sim. Não consigo deixar aquilo passar como se não tivesse vendo.

PESQUISADOR: Quando essa abordagem aconteceu, ela aconteceu por um problema da sala de aula, não partiu de uma questão da disciplina?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Dentro da disciplina realmente eu nunca parei para discutir. Não é uma disciplina com muita pertinência nisso. [...]

PESQUISADOR: Você pode citar um caso onde você teve que parar para falar sobre a cidadania?

PROFESSOR DE QUÍMICA: A gente tem casos de alunos homossexuais, então, às vezes, a brincadeira indireta nos leva a parar e falar sobre o respeito. Ninguém escolhe o que é por opção.

PESQUISADOR: Então essa temática sempre parte de um acontecimento da sala de aula, não é levado a partir da sua disciplina?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Sim, sim (vide anexo)

PESQUISADOR: Você já abordou na sua disciplina alguma questão referente à cidadania?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Eu abordei quando teve greve, no início do ano. Eu não aderi à greve, continuei dando aula, sem dar nenhuma atividade valendo nota. Eu informei para os alunos que eles tinham o direito de fazer qualquer atividade depois, que eles não iam perder nota por isso, que eles tinham o direito de faltar às aulas, já que era greve, e que depois eles tinham que reivindicar seus direitos.

PESQUISADOR: Você mencionou que a greve é um direito do professor também?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Sim, também.

PESQUISADOR: Quando surge a iniciativa de tratar dessas questões, tanto da greve como outras? Faz parte do conteúdo?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Aqui na escola tem algumas atividades, como o Parlamento Jovem e o Grêmio Estudantil. Eu não participo porque geralmente é na hora do recreio e é muito corrido. Aí tem vários temas que eles discutem. Mas na disciplina, não. Geralmente, quando tem alguma questão, os professores trazem (vide anexo)

PESQUISADOR: Você já tratou, na sua disciplina, alguma questão relativa à cidadania?

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não. Só mesmo quando eu estou batendo um papo com eles, mas é uma coisa informal, bem superficial, sabe? Às vezes, você ouve uma história de um aluno, alguma coisa trágica que acontece [...] Tocar no assunto mesmo, dentro da disciplina, não acontece (vide anexo)

O professor de Língua Inglesa, que também atrelou o tratamento da cidadania às questões atinentes às diversas formas de preconceito, chamou a atenção para o fato de que, em sua disciplina, a abordagem do tema está condicionada ao aparecimento do assunto nos textos constantes do livro didático adotado:

PESQUISADOR: Você já tratou desse assunto na sua disciplina no terceiro ano?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Direta ou indiretamente, a gente acaba falando sobre isso, né? Na minha disciplina eu acabo falando não diretamente, com algum texto que aparece para refletir sobre ele. Eu não sei te informar a frequência, porque eu sigo muito o livro e depende do texto chave da unidade [...]

PESQUISADOR: Você pode citar algum tema, algum texto onde isso aconteceu com os alunos? Alguma situação?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Todo ano eu trabalho com eles a questão do bullying, que a gente tem que respeitar o espaço do outro, a opinião do outro, e não fazer disso motivo para chacota, pra debochar da pessoa porque ela tem preferência sexual diferente. Então, a gente sempre trata a questão do respeito na escola. A gente tenta falar mais a respeito do direito da pessoa de ir e vir, seja a preferência sexual, a religião etc (vide anexo)

O professor de Geografia, por sua vez, relatou que trata com frequência de assuntos ligados à cidadania, principalmente porque coordena, na escola, um projeto que trata da questão do racismo e outras formas de preconceito, bem como da sustentabilidade ambiental:

PESQUISADOR: Você já tratou de alguma questão relativa à cidadania, direta ou indiretamente, na sua disciplina?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já, várias vezes.

PESQUISADOR: Você sabe me dizer a frequência?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Pelo menos duas vezes ao ano. Eu faço projetos, né? Então, dentro dos meus projetos, a cidadania está sempre presente. Eu trato de meio ambiente, da questão do racismo, coisas assim.

PESQUISADOR: Você sabe mencionar um caso específico de abordagem dessa temática?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Tenho um projeto sobre Consciência Negra, dentro dele a gente aborda várias questões como racismo. A gente trata da questão do Direito mesmo, do racismo ser crime (vide anexo).

Além disso, o professor de Filosofia relatou que a cidadania é tema recorrente em suas aulas, pois dele decorrem outros conceitos importantes para a sua disciplina, como política, democracia, ética e liberdade. Ressaltou também que o assunto aparece interdisciplinarmente, sobretudo porque a ESED RAT realiza projetos que abordam assuntos ligados à cidadania, como a “Semana da Consciência Negra”, a “Feira de Sociologia” e a “Rádio Escola”:

PESQUISADOR: Você sabia que a cidadania é tratada como uma temática transversal pelos PCN's? Você já tratou dessa questão na sua disciplina? Saberá mencionar a frequência, algum caso e as práticas pedagógicas que você utilizou?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Eu trabalho não com história da Filosofia, eu escolho temas filosóficos e insiro pitadas da Filosofia. Por exemplo, primeiro bimestre trabalho existência e liberdade, no segundo bimestre eu trago o tema ética, no terceiro bimestre política e no quarto, democracia. Então pegando esses quatro elementos eu tenho uma possibilidade de ir no passado e vir para o presente, ir pro indivíduo e vir para o coletivo. [...] Então, voltando a pergunta, eu costumo entrar em questões de cidadania não necessariamente com conceito, eu começo a entrar em questões específicas misturado com o contexto temático de cada bimestre. Necessariamente eu sempre falo do indivíduo e do coletivo. Em que cidade você vive, em que escola, que espaço é esse que é de todo mundo e que ao mesmo tempo as pessoas não sentem como seu. Isso a gente fala de cidadania e aí vem os projetos interdisciplinares da própria escola, como a Semana da Consciência Negra, Feira de Sociologia. A gente tem um projeto aqui, que eu sou coordenador, que é a Rádio Escola. Uma perspectiva de sempre pesquisar de quem é a música, abrir espaço para os estilos musicais (vide anexo).

A realização de projetos que, de alguma maneira, abordam assuntos relativos à cidadania foi confirmada pelos supervisores pedagógicos da escola, os quais, inclusive, mencionaram a existência do chamado “Parlamento Jovem”, projeto realizado pela ESED RAT, em conjunto com a Câmara de Vereadores da cidade, que capacita os jovens alunos para a elaboração de projetos de lei sobre diversos temas. Confira-se:

PESQUISADOR: Já houve algum projeto que tenha trazido noções de Direito para os alunos, na perspectiva da cidadania?

SUPERVISOR 2: O Parlamento Jovem.

PESQUISADOR: Como ele funciona?

SUPERVISOR 2: Esse projeto não é tão amplo porque ele é restrito a um grupo de alunos que manifesta interesse em participar. É um projeto da Câmara Legislativa em que um professor da escola inscreve junto a uma menina da Câmara de Vereadores aqui de Viçosa. Os alunos interessados têm uma ficha de inscrição e, a partir daí, eles têm encontros na escola, na Câmara e lá em Belo Horizonte. Propõem projetos de lei lá em BH, na Assembleia, tem capacitações ao longo do ano e, no final, eles apresentam com todo o estado.

SUPERVISOR 1: Nossa escola é a única de todo o estado que participa desde o começo do projeto. É um grupo pequeno. Eles têm uma noção interessante de como exercer a cidadania (vide anexo).

Ainda, o professor de História relatou que a cidadania é tema frequente em suas aulas, sobretudo quando o assunto se refere aos direitos dos cidadãos, os quais, na visão do entrevistado, são construídos ao longo da história. Ademais, quando toca no assunto, o referido professor faz menção às questões do racismo, da consciência negra e da posição social da mulher, bem como menciona a participação como fator fundamental para o exercício da cidadania, assim como Bordernave (2007) e Pinsky (1998). Vale a pena citar:

PESQUISADOR: Você já tratou desse assunto na sua disciplina no terceiro ano?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sim. No terceiro ano a gente trata isso principalmente quando vai falar sobre a construção dos direitos. As mudanças de governo, as revoluções [...] Eu faço comparativo com a nossa realidade, sempre a História comparada. Como que era, como que é hoje. Você acaba fazendo também um comparativo com a Constituição de 1988, com a Constituição de 1934, depois com a Constituição Polaca, depois vem o Golpe. E aí nós vamos até chegar na ditadura militar, no AI-5, sempre fazendo essa ideia do comparativo com a Constituição de 1988, como nós éramos, como nós construímos, como nós estamos e como nós podemos ficar. E sempre buscando a ideia da participação de certos grupos da sociedade brasileira que vão construir essa mentalidade de cidadania. É importante citar que a construção da cidadania vai de acordo com o período histórico, né? Há os limites desse período. Por exemplo, quando foi concedido o direito ao voto feminino, é uma curiosidade até que algumas mulheres se recusavam a votar. É uma curiosidade que está nos livros de História, e hoje em dia você vê o debate da mulher querendo até mais espaço na sociedade. Como também a questão da Consciência Negra, que hoje em dia é muito mais ampla. Então, a construção da cidadania é uma construção histórica também, por isso vai estar sempre presente na disciplina. O importante é que o aluno consiga entender essa construção para entender a narrativa histórica.

Além disso, o professor de Sociologia, assim como o de História, relata que a cidadania é tema muito presente em suas aulas, notadamente quando do tratamento de assuntos relativos às questões de gênero, sexualidade e intolerância religiosa:

PESQUISADOR: Você já tratou, na sua disciplina, da cidadania, especificamente?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Sim, a gente trata como conteúdo específico, de maneira mais ampla. Das vezes que a gente trabalha, por exemplo, da questão racial, ela é um fato muito interessante que aqui no Brasil impede, muitas vezes, o indivíduo de ser cidadão, de ter acesso ao trabalho, à dignidade. Essa questão toca diretamente a cidadania. Então, eu trabalho muito com eles essa questão, principalmente a questão da intolerância religiosa. A maioria é cristã no Brasil, mas há uma diversidade enorme, aqui é um caldo cultural muito grande. Porém, essas religiões de menor expressão

acabam sendo não só inviabilizadas, mas também demonizadas. Aí entra exatamente essa questão do racismo com as religiões de matriz africana. Eles são hostilizados, em “brincadeiras” [...]

PESQUISADOR: Com que frequência essas questões de cidadania aparecem nas suas aulas?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: É muito frequente, em quase todas as aulas. Quando a gente trata de refugiados, gênero, quando a gente vai repensar os espaços. [...] Tem relatos, por exemplo, quando a gente discutia essa questão, quando eu trabalhei a “Lei Maria da Penha” com eles, são relatos chocantes [...] (vide anexo)

Por fim, no tocante às metodologias empregadas no tratamento da temática, observamos que os entrevistados, de modo geral, enumeraram práticas muito diversificadas, que variavam da realização de aulas expositivas até a feitura de trabalhos, pesquisas, seminários, apresentações e rodas de conversa, dentre outras atividades. Confira-se:

PESQUISADOR: Normalmente, que metodologia você aplica nessas abordagens? Rodas de conversa, exposição de slides...?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já fiz rodas de conversa, slides. Visualmente fica mais atrativo. E peço para eles fazerem pesquisas, apresentarem os resultados (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: Que metodologia que você empregou nessa abordagem?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Foi uma conversa na sala mais informal com os alunos, porque eles estavam em dúvida com faltas (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: Que metodologia que você costuma empregar?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: As minhas aulas, até por serem muito esparsas, uma por semana, eles já têm uma visão de Filosofia ou desconhecida ou de matéria muito teórica. Então se em uma semana eu dou uma aula expositiva, na seguinte eu normalmente faço alguma outra coisa, que pode ser por exemplo na sala de vídeo. Curtas-metragens, pequenos documentários, que dê tempo de conversar um pouquinho. Eu faço, pelo menos, uma produção de texto por bimestre, pra que o aluno escreva as suas ideias. Esses textos, inclusive, eu nem julgo. Eu peço pra que eles escrevam independente de estar bom ou ruim, que eles criem e se expressem. Normalmente eu pego o tema do bimestre, trago algum texto de apoio além do livro, textos contemporâneos, às vezes com link para sites. Basicamente esse tripé: aula expositiva, exibição de vídeos, produção de texto e participação em projetos interdisciplinares (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: Que metodologia que você aplica na abordagem desses temas?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Eu sempre começo com o conceito. Por exemplo, a gente vai falar sobre a Revolução de 30, então a primeira coisa que o aluno tem que saber é o conceito de revolução, que nasce no Renascimento e não tinha nada a ver com a conotação política, tinha a ver com a ideia do conhecimento, da revolução dos astros, e vai se construindo a ideia de ruptura, de participação popular. A partir disso, nós vamos fazendo a narrativa. Com a cidadania, por exemplo, que vai estar lá no segundo ano com a Revolução Francesa, vai ser retomada no terceiro com a questão do Liberalismo, com as ideias liberais de fato. Então, a gente vai construindo essa metodologia no debate, eu passo ou indico documentários também, muitas vezes é um discurso como de Getúlio Vargas, por exemplo. Pegar o texto dele e analisar o entendimento do que era cidadãos nos anos 30. E aí se constrói essa consciência histórica no aluno.

PESQUISADOR: Quando ocorre, que metodologias você costuma usar nessa abordagem?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Geralmente aparece um texto, a gente lê e discute. Dessa forma, vai ampliando os conhecimentos, conhecendo mais. Através do texto, cria-se o contexto para que haja uma discussão. Como a minha disciplina é Inglês, eu não fico entrando muito detalhadamente nessas questões. A gente fala mais por cima para poder dar continuidade no que vem após o texto (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: Que metodologias você emprega quando trata dessas questões?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Além das aulas expositivas, a metodologia é de tentar provocar eles no sentido da participação, dos relatos, das experiências deles. Por exemplo, quando eu estava discutindo com eles a questão da mobilidade em Viçosa, eu peguei a questão do transporte público, aí eles falaram que funciona de maneira precária, passagem cara etc. Aí eu falei pra eles: “mas quando você paga essa passagem, tá embutido também, por exemplo, um ponto de ônibus”. Provocando eles, trazendo esses relatos. E fora os trabalhos que a gente apresenta, que eles têm a oportunidade de fazer uma pesquisa mais profunda. Alguns documentários também que eu trago para eles pra que eles possam fazer o relato. A gente tenta, mas esbarra na questão do número de alunos, e é uma aula por semana também, então a gente fica muito limitado. Se as outras disciplinas têm duas e passam aperto... (vide anexo D – p.).

A quarta seção de perguntas objetivou apurar a afinidade dos entrevistados com os temas relativos à ciência jurídica, indagando se eles já tiveram contato com o direito ao longo de seu processo formativo. Julgamos que essas questões eram importantes para verificar se a eventual ausência de uma abordagem jurídica nas disciplinas ministradas pelos entrevistados possui relação com a sua trajetória de formação.

Nesse sentido, observamos que os professores de Química, Geografia e Língua Portuguesa relataram que tiveram pouco contato com o direito - e seus temas correlatos - ao longo de seu processo formativo, bem como que se dedicaram a ler a Constituição, algumas leis e outros atos normativos somente para prestarem concursos públicos:

PESQUISADOR: Você já recebeu alguma noção de Direito, de legislação, de Constituição no seu processo formativo?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Na realidade, essa questão de legislação eu já estudei pra fazer os concursos públicos. Quando a gente tem reuniões onde é preciso inserir leis, acontece. Mas, no geral, não.

PESQUISADOR: De alguma outra maneira, você já teve contato com esses temas jurídicos?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Na realidade, muito superficialmente. Essa questão é discutida às vezes na minha casa. Eu tenho um filho que faz Direito, então eu levo algum fato e a gente acaba falando das questões (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: Você recebeu alguma noção de Direito ao longo do seu processo formativo?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não. Eu só estudei depois quando fui prestar um concurso para o TRT da 1ª Região e estudei bastante, mas foi pouco tempo. Aí eu tive acesso, mas, mesmo assim, foi pouco (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: No seu processo formativo, você já recebeu algum tipo de noção de Direito, leis, como interpretar essas leis?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já. Na universidade e quando eu estava estudando para concurso (vide anexo D – p.).



Um dos supervisores pedagógicos da escola, por sua vez, disse que teve contato com a ciência jurídica ao longo de sua formação, muito embora tenha considerado que tal contato foi superficial. De outro lado, o outro supervisor pedagógico da instituição revelou não ter recebido qualquer tipo de orientação jurídica. A despeito disso, ambos ressaltaram que o conhecimento de questões afeitas ao direito, sobretudo da legislação educacional, é fundamental para a execução das atividades que estão sob sua responsabilidade. Vejamos:

PESQUISADOR: Na sua formação, você teve algum contato com o Direito?

SUPERVISOR 1: Na formação, não. Contato com leis eu tenho o tempo todo aqui na escola, não só com legislação de educação. A gente trabalha, por exemplo, com vários pontos da Constituição pra trabalhar com relação aos alunos e suas famílias, o ECA, os decretos e leis do estado de MG relacionados à educação e no dia a dia é mais educação, mas a gente trabalha com outras leis também pra, por exemplo, defender o direito de um aluno abusado sexualmente, que tá sofrendo homofobia da família. Então, a gente trabalha com outras leis pra ajudar o aluno com aquele problema que vem de casa pra escola.

PESQUISADOR: Então, o dia-a-dia de um supervisor pedagógico passa, necessariamente, pelo estudo dessas leis? Não tem como ele exercer essa função sem conhecer as leis?

SUPERVISOR 1: Não. Ele precisa conhecer diversas leis, desde lei de acesso à informação, que foi criada em 2014, até uma mais recente, como por exemplo um decreto que foi expedido há um mês. O supervisor tem que estar sempre atento à legislação, é raro não precisar recorrer à legislação para resolver um problema. Não tem como ser supervisor sem conhecer a legislação do país.

PESQUISADOR: A despeito dessa necessidade, você não recebeu nenhuma formação nesse sentido?

SUPERVISOR 1: Não. Aí é uma questão de você ser autodidata, de procurar entender. Eu nunca tive assessoria jurídica.

SUPERVISOR 2: A gente, no curso de Pedagogia, tem o estudo das leis que são necessárias para gente atuar como supervisor pedagógico. Lá nós vemos a LDB, algumas partes da Constituição e, quando nós chegamos para atuar, a Secretaria de Estado não nos capacita no sentido de estudo de leis, só que ela manda ofícios pra gente com o referencial teórico que nós devemos procurar para agir conforme a legislação vigente. Um documento da escola que já vem direcionado pela Secretaria Estadual, que o regimento escolar, o qual a escola adequa conforme a sua realidade, já é feito baseado em leis que são primordiais na educação, que é o Código de Ética do Servidor Público, o Estatuto do Magistério, a LDB, a Constituição e algumas resoluções do estado, então quem não faz esse tipo de estudo, mas que leu o regimento escolar, tem condições de agir conforme o que é estruturado fora da escola.

SUPERVISOR 1: Mas aí é uma questão de formação. Nenhum professor na universidade durante o curso de Pedagogia, que é o mesmo dela, feito na UFV, eu nunca abri a Constituição para estudar. Estudei de 2003 a 2007, a LDB foi trabalhada em uma disciplina dividida em blocos, eu trabalhei com carga horária, outro grupo com avaliação. A gente nunca pegou ela para ler inteira, a não ser por vontade própria, porque cada um ficou com um seminário. Na minha visão, tudo o que eu sei de lei foi porque eu busquei. Ninguém nunca veio aqui me falar o que aquele ofício queria dizer, a gente teve que correr atrás, buscar com outros colegas mais experientes o que a letra da lei quer dizer.

De outro lado, o professor de Matemática revelou que, além de não ter recebido qualquer formação jurídica, não se interessa muito pela leitura de dispositivos legais e outros textos jurídicos, já que a temática, a seu ver, não tem relação com a área em que atua. Confira-se:

PESQUISADOR: Você já recebeu algum conhecimento sobre o Direito ao longo do seu processo de formação?

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não. [...]

PESQUISADOR: Na sua vida, você tem o costume de ler leis, a Constituição?

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Só a LDB, porque quando eu me efetivei tinham questões da LDB. Então eu xeroquei a LDB, li ela toda para fazer um resumo para fazer o concurso. Tem também o Regimento da escola, ele tem que se adequar à LDB, e como ele trata só dos nossos pontos específicos, eu deixei para lá. Porque a LDB é muito ampla, ela fala sobre EJA, alunos com deficiência, um monte de coisa que na nossa escola não tem. Então, o Regimento é mais específico, ele pega só a realidade da escola, então eu não vou ficar... não é perdendo tempo, eu não vou ficar me especializando em uma coisa que não é a minha realidade.

Já os professores de Filosofia e Sociologia, muito embora tenham dito que não tiveram contato aprofundado com o direito ao longo de sua formação, relataram que têm o costume de fazer a leitura de textos normativos e outros documentos jurídicos:

PESQUISADOR: Ao longo do seu processo formativo, você recebeu alguma noção de Direito ou de alguma matéria relacionada?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não necessariamente, porque no curso de Filosofia a gente não tem disciplina de Direito. Eu acho que a minha formação nessa área vai mais por leituras transversais, algumas leituras de interesse meu.

PESQUISADOR: Você tem esse hábito de ler leis? Ler a Constituição?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Sim. Por exemplo, quando a gente estava falando de democracia, e nesse período eleitoral a gente viu muita coisa surgir, como o que são os Direitos Humanos. Eu vejo muitos alunos que enxergam Direitos Humanos como coisa de soltar bandido, como se fosse uma entidade, um grupo que protege bandido. Então eu trouxe um texto com todos os artigos da Declaração Universal mencionando o que significou isso, o que é uma declaração que teve quase 200 nações signatárias, o que isso significou no pós-guerra, o que se buscava, o que são Direitos Humanos de uma forma ampla, como cada nação pode aplicar isso. A gente leu alguns tópicos e começou a pensar se isso é teoria pura ou se é aplicável, se tem relação com a vida da gente. Eu acho que as leis existem com o correspondente de pelo menos uma possível realidade, senão não tem sentido. Falam tanto do ECA, mas já leram? (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: Você, ao longo da sua formação, recebeu algum conhecimento relacionado ao Direito?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Acesso direto eu nunca tive, porém o que se aproximou muito foi a Ciência Política, que me aproximou mais do Direito, mesmo assim um direito mais filosófico.

PESQUISADOR: Além da formação, você tem o hábito de ler leis?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Sim, ainda mais por causa do nosso contexto de trabalho, sempre me remete. A questão da greve, por exemplo, das resoluções, que volta e meia estão remetidas às Constituições Estadual, Federal. Não vou dizer, assim, uma dinâmica mais profunda de ler leis, mas no cotidiano eu preciso muito estar acessando. E acredito também para discutir em sala-de-aula, ainda mais com essa questão da conjuntura nacional, da eleição, a questão das prisões, a Lava Jato, tudo isso. Ficou muito, não vou dizer polarizado, mas a gente tem um grupo que tem uma simpatia maior com determinado partido, com determinado candidato, acaba gerando essa discussão (vide anexo D – p.)

O único dos entrevistados que, além de um curso de Licenciatura, possui graduação em Direito é o professor de História, o qual relatou que a sua formação jurídica tem grande

influência tanto na frequência quanto na forma de abordagem dos assuntos atinentes ao exercício da cidadania. Vale a pena citar:

PESQUISADOR: Além da sua formação em História, você também é formado em Direito. Você sabe dizer se essa segunda formação contribui para as suas aulas, no tocante à questão da abordagem de assuntos jurídicos?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Contribui muito, até extraclasse. Quando o aluno toma conhecimento dessa formação, ele logo pensa que você é advogado. Então, vem muita demanda, como por exemplo em relação à greve, quais são os direitos, por que eu posso fazer greve, por que eu tenho que repor essa aula, tanto é que estamos aqui até hoje. E essa reposição são garantias que o Estado dá ao estudante, então a gente debateu muito sobre isso. [...] Os problemas que tem na escola são os problemas da sociedade, violência, drogas, então você acaba lidando. E o direito me ajuda muito nesse sentido [...] Principalmente nas aulas que eu dou sobre política, que é mais a minha área, sobre entender o fator principiológico da Constituição, então eu aprendi isso no Direito. Eu trago isso para aula de História.

PESQUISADOR: Eu entendi que o assunto cidadania é uma constante nas suas aulas, certo?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Não só na aula. O ESED RAT é uma escola muito democrática. Você tem nichos evangélicos, ateus, feministas, negros. Então o debate fica rico, às vezes extrapola [...]

PESQUISADOR: Você acha que, se você não tivesse a formação em Direito, a questão da cidadania seria tratada de forma diferente?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: A cidadania sempre entrou nas minhas aulas até por uma questão de conteúdo. Mesmo indiretamente, você acaba tendo que falar pela questão do pensamento do Homem. A formação em Direito me deu um suporte mais técnico, mais segurança para falar sobre questões como a Constituição [...](vide anexo D – p.)

A quinta e última seção do roteiro de entrevistas foi concentrada nas “categorias de análise”, as quais, como visto, representam os assuntos jurídicos fundamentais para a formação cidadã dos alunos da educação básica, principalmente do Ensino Médio.

Com efeito, indagamos aos entrevistados sobre a frequência com que cada um desses temas (“Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”) apareceu na disciplina por eles ministradas, em que contexto tal abordagem ocorreu e quais as práticas pedagógicas utilizadas (aulas expositivas, palestras, filmes, rodas de conversa etc.).

Para facilitar a visualização dos dados obtidos, elaboramos a tabela a seguir. Nela, as linhas representam as disciplinas cujos professores foram entrevistados e as colunas representam as “categorias de análise”, ou seja, os assuntos jurídicos gerais que, de acordo com os documentos analisados, devem ser tratados no Ensino Médio. Os espaços relativos aos assuntos que foram tratados nas disciplinas, ainda que com baixa frequência, foram preenchidos com um “X”, de modo que deixamos em branco apenas os campos correspondentes aos assuntos que não foram mencionados na disciplina respectiva. Confira-se:

	“Noções sobre a Constituição”	“Poderes do Estado e Órgãos Públicos”	“Eleições e Sistema Eleitoral”	“Trânsito e Meio Ambiente”	“Direitos Subjetivos”
Química			X		X
Geografia			X	X	X
Língua Portuguesa					X
Matemática				X	X
Filosofia		X	X		X
História	X	X	X	X	X
Língua Inglesa					X
Sociologia	X	X	X	X	X

**Tabela 1: Incidência das “categorias de análise” nas disciplinas ofertadas na ESEDRAT, segundo os professores entrevistados.**

Por meio da tabela, observamos que a categoria “Noções sobre a Constituição”, de acordo com os entrevistados, é a de menor incidência, pois só apareceu nas disciplinas de História e Sociologia, seguida da categoria “Poderes do estado e dos órgãos públicos”, tratada apenas nas disciplinas de Filosofia, História e Sociologia.

Além disso, verificamos que a categoria “Eleições e Sistema Eleitoral” só não apareceu em 3 disciplinas, quais sejam, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, assim como a categoria “Trânsito e Meio Ambiente”<sup>40</sup>, que não apareceu nas disciplinas de Química, Língua Portuguesa, Filosofia e Língua Inglesa. Ainda, constatamos que a categoria “Direitos Subjetivos”, que possui caráter residual, apareceu em todas as disciplinas.

É preciso considerar que, muito embora a maior parte dos entrevistados não tenha precisado a frequência com que cada um desses assuntos aparece em sua disciplina – se aparece -, a maioria dos que admitiram não ter tratado do assunto relatou os motivos dessa omissão, os quais, em regra, giravam em torno da ausência de afinidade com a matéria, da necessidade de se cumprir o currículo e da falta de tempo para se tratar dos temas transversais.

<sup>40</sup> Quanto à categoria “Trânsito e Meio Ambiente”, ressaltamos que, de acordo com os entrevistados, a temática “Trânsito”, em geral, apareceu com menos frequência do que a temática “Meio Ambiente”.

Ademais, notamos que, de acordo com a maior parte dos entrevistados, a temática “Eleições e Sistema Eleitoral”, especificamente, muito embora seja tratada em muitas das disciplinas, teve maior repercussão em 2018 em razão da eleição presidencial ocorrida naquele ano.

Além disso, quanto à categoria “Trânsito e Meio Ambiente”, observamos que a temática “Trânsito”, segundo grande parte professores, aparece com bem menos frequência que a temática “Meio Ambiente”.

Vejamos, nesse contexto, o que disseram os entrevistados:

PESQUISADOR: Eu gostaria que, para cada uma das categorias de análise, você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não tratei. Não é um assunto que tem muita relação com a Química.

PESQUISADOR: A segunda categoria de análise é “Poderes do Estado e órgãos públicos”[...]

PROFESSOR DE QUÍMICA: Também não.

PESQUISADOR: A terceira categoria é “Eleições e sistema eleitoral” [...]

PROFESSOR DE QUÍMICA: A questão das eleições eu até não sou de falar, mas, esse ano, como a gente estava numa situação meio confusa... mas não direcionando questão de partido, essas coisas. Simplesmente de consciência em relação aos representantes que vão exercer mais quatro anos e sabendo da situação que o país está [...]

PESQUISADOR: A quarta categoria é “Trânsito e Meio Ambiente” [...]

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não.

PESQUISADOR: A última categoria é de “Direitos subjetivos” [...]

PROFESSOR DE QUÍMICA: Só nessa questão, porque eu sou de uma área com o conteúdo muito extenso e eu tenho só duas aulas por semana, então a gente acaba ficando só naquilo mesmo, a gente não para a aula para poder tratar desses assuntos. E como eles já têm Geografia, História, Filosofia, Sociologia, que acredito que devem tratar bem diretamente desses assuntos, e os professores também já têm um conhecimento melhor porque são da área, a gente acaba deixando e não entrando nesses assuntos (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: [...] A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Não. Porque a gente tem um currículo para seguir. Às vezes fica muito difícil tratar desses temas, então a gente meio que passa por cima rapidamente.

PESQUISADOR: Isso não faz parte do currículo?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Não.

PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”[...]

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Não tratei, pela questão do currículo mesmo. Eu acho que no sétimo ano você tem que tratar sobre isso, mas no terceiro ano não falamos sobre isso.

PESQUISADOR: A outra categoria é “Eleições e sistema eleitoral” [...]

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Esse ano já tratei, principalmente por causa das eleições. Não dei uma aula a respeito, mas às vezes surgiu oportunidade em conversas com eles [...]

PESQUISADOR: A outra categoria é “Trânsito e meio ambiente” [...]

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: De trânsito não, mas ambiental sim porque eu já trabalho essa parte com meus alunos, sobre problemas ambientais. A gente entra na questão da lei [...]

PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos” [...]  
PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já porque, dentro da Geografia Humana, a gente trabalha muito essa questão. Por exemplo, o direito à moradia, sobre a questão do direito à terra. A gente não fala exatamente a lei porque eu até não sei, mas eu falo que existe de maneira superficial. Até porque a gente tem só duas aulas e são cinquenta minutos que se transformam em apenas trinta, dependendo da turma. Então, a gente não pode nem aprofundar algumas questões porque não dá tempo (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: [...] A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não. Porque geralmente eu sigo o CBC e não tinha essa opção.  
PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos” [...]  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não.  
PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral” [...]  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não tratei. Como esse ano foi ano de eleição, eu tentei ficar o máximo afastada e imparcial possível, porque tudo que a gente fala eles prestam atenção e acabam reproduzindo, ou reproduzem de outra forma que não foi o que a gente falou.  
PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente” [...]  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Também não.  
PESQUISADOR: E a última categoria é “Direitos subjetivos” [...]  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Tratei da questão do racismo na Semana de Consciência Negra, da homofobia eu tratei através de redação.  
PESQUISADOR: Então você atribui o não aparecimento dessas questões ao currículo?  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Sim, é uma coisa que deveria ter (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: [...]A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não. Porque, olha, no início do ano a gente faz uma reunião de planejamento. Na reunião, não toca no assunto de temas transversais, fica basicamente no conteúdo mesmo e metodologias de avaliação, e fica só nisso. Porque quatro aulas... [...]  
PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos” [...]  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não, na minha disciplina não. A gente sabe porque a Supervisão e a Direção têm mais contato com Promotores, Conselho Tutelar, a própria Polícia Militar, que é do Poder Executivo. Mas, na disciplina, não.  
PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral” [...]  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Esse ano, pela primeira vez, por conta das eleições [...]  
PESQUISADOR: E você acha que esse tema foi abordado esse ano por causa das Eleições? Se fosse um ano não eleitoral, isso não teria acontecido?  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não teria.  
PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente” [...]  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Meio ambiente, sim [...] Sobre ambiente a gente fala sim, mas sobre trânsito, não [...]  
PESQUISADOR: E a última categoria é de “Direitos subjetivos” [...]  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não, sempre no aspecto moral. Mesmo porque eu não conheço os artigos. Se você me perguntar o que a lei diz sobre racismo, sobre homofobia, eu não sei. Porque nunca me interessou, não faz parte da minha formação. Mas eu falo sempre no contexto moral. E eles exigem, chega uma hora que se você tiver falando muito eles falam que você está enrolando, você tem que dar conteúdo. É exigido de você (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: [...] A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.  
PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não, a não ser coisas muito básicas como, por exemplo, “todos são iguais perante a lei”. Quando a gente fala de direitos e deveres, quando a gente fala de classes sociais tão díspares, você consegue vislumbrar que isso

está de fato correspondendo a esse ponto tão fundamental em qualquer constituição do mundo. Coisas básicas assim, mas pegadas para ler, não.

PESQUISADOR: Você sabe dizer por que isso não aconteceu?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: De uma certa forma, eu acho que por conta do pouco tempo e, muitas vezes, da não oportunidade de se buscar isso. Talvez coubesse em algum projeto, mas não foi feito.

PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos” [...]

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Sim, quando eu lido com política [...] Nesse sentido eu consigo passar mais, até porque faz parte da programação da disciplina.

PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral” [...]

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Isso não de forma profundada nem sistematizada, mas de uma forma geral [...]

PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente” [...]

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não, na minha disciplina não. Às vezes pinceladamente, uma coisa aqui outra ali.

PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos” [...]

PROFESSOR DE FILOSOFIA: De forma transversal, não direta. Por exemplo, quando a gente começa a discutir se a gente tem questões raciais pendentes, se o Brasil vive de fato uma democracia. A gente questiona se tudo que é legal é moral. Quem delimita isso, quem delimita o comportamento. Tudo de forma geral (vide anexo D – p.)

PESQUISADOR: [...] A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Aparece. O livro didático traz revoluções, códigos. Você acaba falando sobre isso, a aula vai fluindo, vai demandando.

PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”.

PROFESSOR DE HISTÓRIA: O Moro foi muito citado, o pessoal queria saber por que eles tinham esse poder de prender alguém, condução coercitiva, sobre a questão do exercício do voto quando você está preso, “por que o Lula não pode?”. Então isso entra nesse prisma da função das instituições. Na greve também falamos muito sobre o MP. Alguns alunos falaram que entrariam com uma denúncia no MP, nós explicamos que podia entrar, mas nós temos o direito de nos defender.

PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral”.

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Apareceu demais. Ainda mais dentro de sala-de-aula, com grupos a favor do Bolsonaro, a favor do Lula, depois do Haddad. O código eleitoral foi citado, então a gente acaba aproveitando esse engajamento da sala para falar. Você vai problematizando as eleições, isso era muito debatido.

PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente”.

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Já estive. De trânsito não, mas sempre teve os projetos ambientais. O principal que se coloca é que meio ambiente não é só a natureza. O ambiente que você tem aqui dentro da escola, a estrutura da cidade, a questão do ônibus para vir até aqui, isso tudo foi debatido. A falta de árvores...

PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos”.

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sempre é feito [...] (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: Nesta pesquisa, elaboramos algumas categorias de análise, que são assuntos gerais do direito afeitos à formação cidadã. São eles: “Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”. Você já trabalhou alguma dessas temáticas na sua disciplina? Saberíamos mencionar a frequência de cada uma?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Já trabalhei algumas dessas temáticas. Que eu me lembre agora, já trabalhei Direitos Humanos. A gente fez trabalho de pesquisar a lei, ver quais são direitos, eles fizeram cartilhas sobre isso. Abordava também a questão do racismo, de procurar o que é certo e errado em relação a isso. [...]

PESQUISADOR: Esse ano, com a questão eleitoral, surgiu interesse dos alunos de discutir esses temas?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Não, na minha aula nunca se aprofundou isso. A questão do trânsito não me lembro de ter sido tratada no terceiro ano. Meio ambiente nós começamos, mas não deu tempo de acabar. A gente falou um pouco

sobre direitos da mulher. Falamos sobre a questão do racismo, líderes que defendiam os direitos humanos, e só (vide anexo D – p.).

PESQUISADOR: [...] A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Já apareceu sim, com frequência. O enfoque maior quando a gente estuda a formação do Estado brasileiro é a Constituição de 1988, que a gente trabalha, de onde que vem os direitos. E aí é interessante para eles repensarem, mesmo que a LDB garanta essa universalização, também está na Constituição [...]

PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”.

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Já apareceram, com muita frequência. Principalmente a divisão do Poderes, repensar com eles. Quando você está discutindo democracia. Eu penso com eles algumas questões, problematizo. Evidente que não tem muito tempo, mas eles começam a perceber. Por que que existe a questão do voto proporcional, que é uma questão muito interessante pra você explicar minoria dentro de uma democracia.

PESQUISADOR: A próxima categoria é “Eleições e sistema eleitoral”.

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Apareceu um pouco menos, essa questão do voto proporcional, majoritário. Muitas vezes eles não sabiam, eu dou exemplos dos vereadores daqui de Viçosa. Essa questão dos partidos no Brasil, como funciona. Nessa ótica, na sua grande maioria, eles começaram a perceber que o sistema é mais complexo.

PESQUISADOR: Essas questões apareceram mais esse ano por ser ano eleitoral?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Na nossa disciplina aparece sempre, mas evidente que esse ano está mais aguçado, mais visibilizado, eles estão mais por dentro. Eu confesso para você que eu senti, em alguns momentos, os alunos até mais politizados nesse sentido, com interesse, buscando compreender. Muitas vezes eles levam para o campo da paixão política mesmo, e eles gostam muito disso também. Isso também é muito positivo, eles se interessarem, buscar informações. No terceiro ano eu tratei com eles das *fake news*, o poder da mídia [...]

PESQUISADOR: A outra categoria é “Trânsito e Meio Ambiente”.

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Apareceu, só que mais superficial. Exemplos aqui de Viçosa, a questão do São Bartolomeu, do mineroduto. Alguns alunos moravam nessas áreas de servidão, onde ia passar esse mineroduto.

PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos”.

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Apareceu bastante. Por exemplo a questão do racismo, ficou mais acentuado o campo da Sociologia, mas a gente definiu muito bem, a diferença entre o racismo e o crime de injúria racial, foi tratado isso. É muito interessante a base que a gente tem nesse material didático, tem bastante essas questões. A primeira versão dele tinha mesmo fragmentos das leis. A “Lei Maria da Penha” foi trazida, a história da lei. Esse ano eles trouxeram a lei do feminicídio, pesquisaram, apresentaram [...](vide anexo D – p.).

No que toca às metodologias utilizadas na abordagem de cada um dos assuntos, quando isso acontecia, os entrevistados reiteraram o que disseram anteriormente, relatando práticas que variavam da realização de aulas expositivas até a feitura de trabalhos, pesquisas, seminários, apresentações e rodas de conversa, dentre outras atividades.

Conhecidos o teor do questionário e do roteiro de entrevistas, bem como os dados com eles obtidos, podemos comparar os resultados.



### 5.2.3. Discussão do resultado: o que podemos inferir dos dados coletados?

Ao cruzarmos os dados obtidos com o questionário e com as entrevistas, por meio da técnica da “triangulação dos dados” desenvolvida por Triviños (1987), constatamos que não houve grandes divergências entre eles.

Isto porque, ao observarmos a opinião dos estudantes, verificamos que a grande maioria deles considera “importante” ou “muito importante”, para o exercício da cidadania, as condutas de “*Poder participar da política, votando em pessoas que tomarão decisões importantes para o futuro do país*”; “*Poder exigir do Poder Público determinados direitos, como saúde educação e segurança*” e “*Respeitar as leis e ter uma postura ética em relação às pessoas*”. Tal postura converge com as noções de cidadania mencionadas pelos profissionais da escola, as quais, como visto, giraram em torno das ideias de participação, de exercício de direitos e deveres e de compromisso com a ética e com o respeito à legislação.

Além disso, notamos que a visão que os sujeitos da pesquisa apresentaram para o fenômeno da cidadania é congruente com a construção histórica do conceito, demonstrada no Capítulo 2 deste trabalho, a qual denota que a cidadania, além de representar a possibilidade de os indivíduos participarem da vida política (BORDERNAVE, 2007; PINSKY, 1998) e exercerem seus direitos e deveres (CHARLOT, 2013; MARSHALL, 1967), constitui uma forma de reconhecimento da própria identidade do cidadão (FOLLMANN, 2001).

No que toca à abordagem do tema, de modo geral, também identificamos uma coerência entre o que manifestaram os alunos e o que disseram os profissionais da escola, já que todos relataram que a cidadania é assunto frequente nas atividades da instituição, seja dentro ou fora da sala-de aula.

Interessante observar, nesse sentido, que tanto os dados do questionário quanto os das entrevistas revelaram que, a despeito da sua transversalidade, a temática é mais presente nas disciplinas afeitas à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sobretudo a História, a Filosofia e a Sociologia, quase não aparecendo nas disciplinas pertencentes às “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”.

Tal resultado, em princípio, confronta como o que determina o PPP da escola, visto que o documento, seguindo as diretrizes da legislação educacional, determina que os assuntos relativos à cidadania - saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e

tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional (ESED RAT, 2013, p.20) – sejam tratados de maneira transversal.

No entanto, o resultado não surpreende, pois, como visto, o termo “cidadania” faz-se muito mais presente nos PCN’s relativos às “Ciências Humanas e suas Tecnologias” do que nas outras duas áreas. Aliás, verificamos que o próprio PPP da escola, ainda que tenha reconhecido a transversalidade da cidadania, dá maior ênfase à temática em determinadas disciplinas, tais como a Filosofia, a Sociologia, a História e a Geografia. Não sem razão, portanto, o assunto seja abordado com maior frequência nessas disciplinas.

É curioso observar também que alguns dos professores que relataram não ter tratado da temática da cidadania em sua disciplina, seja de maneira geral ou especificamente no que toca às “categorias de análise”, demonstraram certo desconhecimento sobre a necessidade e até prioridade de abordagem do tema, bem como de todas as temáticas transversais (JACOMELI, 2007).

Nesse sentido, foi comum, entre esses professores – dentre eles, os das disciplinas de Química, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa -, a alegação de que o tema não foi tratado por não fazer parte do currículo ou por não ter relação com a disciplina por eles ministrada, esquecendo-se estes profissionais de que o currículo não possui apenas um conteúdo formal, específico daquela disciplina, mas também um conteúdo transversal que, como vimos, também é obrigatório.

A explicação para este fenômeno, em nosso sentir, pode ser extraída da narrativa dos supervisores pedagógicos da escola, os quais relataram que, a despeito de reconhecer a transversalidade da cidadania, o PPP da instituição não surgiu de um acordo entre os profissionais da escola, havendo divergências – inclusive ideológicas – entre os professores. Tal fato, na visão dos supervisores, acarreta o descumprimento do plano, de modo que cada professor trabalha à sua maneira, havendo, portanto, “várias escolas dentro de uma”. Vejamos:

PESQUISADOR: Como a questão da cidadania é tratada no PPP da escola?

SUPERVISOR2: O PPP da escola está defasado e, desde que eu entrei, esse projeto tem sido feito de forma mais teórica e filosófica, ele não trata nas necessidades reais e imediatas da escola, porque a construção desse documento precisa ser feita de forma coletiva e, dentro dessa escola, é muito difícil que os grupos concordem. É muito heterogêneo e as pessoas não abrem mão de fazer da forma delas, é como se cada um tivesse a sua escola.

SUPERVISOR 1: Cada um tem seu projeto de escola e ele executa aqui dentro.

SUPERVISOR 2: Isso não cabe em um projeto de escola, tem que haver um consenso de qual o caminho que a escola vai adotar com um todo. Para atender as demandas da Secretaria Estadual de Educação, o projeto é feito só que de uma forma mais ampla, porque precisam ser votadas as decisões. Para o próximo ano, nós estamos com o nosso regimento reescrito e nós tentaremos fazer novamente esse PPP de forma mais

direcionada para a realidade da escola, pra que não seja apenas um documento de gabinete, mas a realização desse trabalho é muito difícil.

PESQUISADOR: O que está vigendo agora é incompatível com a realidade da escola?

SUPERVISOR 2: Não é que ele é incompatível, é que ele é amplo demais, e quando algo é amplo demais ele não dá conta das especificidades que a escola tem. Ele é de 2013, foi revisto em 2015, mas continuou com a mesma redação. O regimento é um consolidado de leis e ele é como se fosse generalizado para todas as escolas, agora o PPP é a cara da escola. Nele, você vai dizer, por exemplo, se vai ter a semana de provas bimestrais e como ela vai ser feita, se vai haver unicidade de currículo para o primeiro ano, para o segundo ano, para o terceiro ano, como vão ser as medidas com alunas gestantes, alunos afastados [...]

SUPERVISOR 1: O que eu acho é o seguinte, o projeto é político pedagógico, cada um tem uma formação política e uma linha filosófica e eles aplicam ela aqui na escola. Então, por exemplo, você que é de esquerda, você constrói suas aulas, suas leis dentro de sala, pautado nesse tipo de política. E eu, que sou direita liberal, faço diferente. No projeto, a gente tem que unificar uma maneira de trabalhar, uma linha política e filosófica, nós não vamos entrar em acordo e o PPP não vai ser feito.

PESQUISADOR: Então são várias escolas dentro de uma?

SUPERVISOR 1 e SUPERVISOR 2: Sim.

SUPERVISOR 1: Eles seguem aquilo que é lei. O que não está na lei, que está na proposta filosófica, eles fazem do jeito deles, da maneira que eles acham melhor (vide anexo D).

Ainda neste contexto, cumpre ressaltar que o professor de Sociologia chegou a mencionar que a transversalidade, de certa maneira, acaba por diluir a temática da cidadania no currículo da escola, tornando falha e superficial a abordagem do tema. O referido professor ainda sugere que, para que a formação cidadã seja de fato efetiva, seria necessário a criação de uma disciplina própria para se tratar deste tema. Vale a pena citar:

PESQUISADOR: A sua disciplina despontou, pelo questionário, onde essas questões mais apareceram. Você acha que seria interessante criar uma disciplina específica para as questões de cidadania ou a transversalidade dá conta do que se exige?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Eu acredito que seria necessário a criação de uma disciplina jurídica para trazer essas questões. Seria viável e necessário, para que a gente pudesse ter dentro da escola, porque na verdade, mesmo na Sociologia ainda é falho e superficial. Na escola funciona assim, imagina você diluir a Sociologia nos outros conteúdos. Não iria atender, talvez nem iriam mencionar.

PESQUISADOR: A diluição desse assunto na transversalidade compromete o assunto, na sua opinião?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Compromete. No modelo de escola que nós temos hoje, compromete demais. A não ser que a gente comece realmente a interdisciplinar aqui, mas não se trabalha. Então quer dizer, no modelo atual, nas disciplinas fragmentadas desse jeito, essa experiência atual, eu posso te narrar que é falha. E é muito perigoso, principalmente com a reforma do Ensino Médio, me preocupa muito que esses temas são essenciais e serão diluídos ainda mais. Eles serão invisibilizados. A ideia é ensinar pessoas para aprender a apertar botão, não pra pensar (vide anexo D).

Quanto a essa necessidade de criação de uma disciplina específica para se tratar de temas relativos à cidadania, sobretudo aqueles que dizem respeito ao direito, asseverou o professor de Filosofia:

PESQUISADOR: Você acha que seria interessante a escola instituir uma disciplina para tratar desses temas?

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Seria fantástico. A questão é que existe no nosso país uma tendência de tirar o que já existe de humanas, mas eu acho fundamental que houvesse questões elaboradas de Direito a permearem as disciplinas. Acho que o nosso conhecimento de Direito é muito pequeno (vide anexo D).

Também observamos que, dentre as “categorias de análise”, aquela que se fez mais presente na escola, sendo tratada em praticamente todas as disciplinas, foi a referente aos “Direitos Subjetivos”. Tal pode ser atribuído, em nosso sentir, não só ao caráter residual da categoria, mas também ao fato de que os temas que dela fazem parte, de alguma maneira, lidam mais diretamente com os problemas enfrentados pelos alunos da escola em seu cotidiano, tais como a homofobia, o racismo, o machismo e a intolerância religiosa, como ressaltado pelos entrevistados.

Ademais, constatamos que as práticas pedagógicas utilizadas nas abordagens dos diversos assuntos jurídicos relativos à cidadania são muito diversificadas, variando desde a realização das tradicionais aulas expositivas até a feitura de trabalhos, pesquisas, seminários, apresentações e rodas de conversa, vídeos, dentre outras atividades.

De igual modo, notamos que os projetos extraclasse, como o “Parlamento Jovem”, a “Semana da Consciência Negra”, a “Feira de Sociologia” e a “Rádio Escola”, dentre outros mencionados pelos entrevistados, cumprem papel importante na formação cidadã dos alunos da escola, servindo como oportunidades extracurriculares para que os estudantes tenham contato com temas não frequentemente abordados em grande parte das disciplinas oferecidas.

Outro aspecto interessante a ser destacado é que, muito embora as “categorias de análise” - correspondes aos assuntos jurídicos gerais relativos à cidadania – apareçam com certa frequência nas disciplinas ofertadas pela escola, bem como em projetos extraclasse, a abordagem dada aos referidos assuntos, de acordo com os professores entrevistados, é mais próxima da ciência política e da sociologia do que da ciência jurídica, propriamente. Confira-se:

PESQUISADOR: Houve uma abordagem mais jurídica, no sentido de explicar como o sistema funciona?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Foi mais de conscientização PESQUISADOR: Vocês chegaram a ler algum dispositivo legal? (vide anexo D).

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Não, eu até pensei em trazer a lei mesmo para mostrar, mas nunca fiz isso.

PESQUISADOR: Quando você fala de racismo, você fala do crime ou de uma questão mais sociológica, do preconceito?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Os dois. Trabalho as duas partes, mais a questão sociológica, mas as duas partes [...]

PESQUISADOR: Quando você tratou desse assunto, a discussão ficou mais no prisma político ou tratou do funcionamento do sistema?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Ficou mais no campo político mesmo[...]

PESQUISADOR: Vocês chegam a ler alguns dispositivos legais?

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Ler, não. Mas no livro têm menções às leis e eles têm acesso (vide anexo D).

PESQUISADOR: Então essa abordagem foi mais jurídica ou mais política? Quais questões foram tratadas?

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Foi o que eles perguntavam. Não foi nada assim “ah, hoje eu vou falar sobre isso”. Surgia aí eu pegava e falava, porque eu sabia, porque eu sou mais velho e já passei por várias eleições. Porque as pessoas vinham aqui na porta entregar papelzinho, mas elas não podiam entrar, e os meninos traziam para sala de aula. Eu falava: “Olha, vocês não podem, isso é um crime. Vocês são menores, não podem ser responsabilizados, mas os pais de vocês podem por vocês estarem fazendo propaganda política dentro da escola”. Aí eu pegava e falava para eles o que podia e o que não podia fazer, e explicava o porquê[...]

PESQUISADOR: Então abordagem jurídica não teve, da legislação, por exemplo?

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não, o que eu falava é que tinha que ter uma parte reservada à mata, só isso (vide anexo D).

PESQUISADOR: Em nenhum desses momentos vocês falaram sobre artigos de leis, coisas assim?

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Não. Realmente a gente nunca fez essa relação, com exceção dessa vez das cartilhas que eles pesquisaram. É algo interessante para a gente fazer no ano que vem, ir lá na lei (vide anexo D).

PESQUISADOR: Alguém argumentava no sentido jurídico, legal, ou sempre ficava nesse campo da política?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Ficava sempre no campo da política, mas vinha sempre o campo jurídico por trás. Não é aprofundado a ponto de falar o número da lei, mas eles sabem que existe. Teve alguns momentos que os alunos trouxeram a lei, principalmente o Artigo 5º, para defender os seus direitos. Achei muito interessante isso, essa iniciativa de buscar, de pesquisar. Evidentemente que a gente não pode tabular todo mundo, alguns vão ficar apáticos. Num universo de quarenta pessoas é muito difícil equilibrar, ainda mais que eles são muito eufóricos (vide anexo D).

Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de que, com exceção do professor de História - que também é bacharel em Direito -, nenhum dos profissionais entrevistados teve um contato mais direto e aprofundado com a ciência do direito, o que dificulta uma abordagem técnico-jurídica das temáticas. Os professores de História e Sociologia comungam desse entendimento, vejamos:

PESQUISADOR: Você acha que, se você não tivesse a formação em Direito, a questão da cidadania seria tratada de forma diferente?

PROFESSOR DE HISTÓRIA: A cidadania sempre entrou nas minhas aulas até por uma questão de conteúdo. Mesmo indiretamente, você acaba tendo que falar pela questão do pensamento do Homem. A formação em Direito me deu um suporte mais técnico, mais segurança para falar sobre questões como a Constituição. A reforma trabalhista também, você acaba fazendo um comparativo com a CLT. Isso não entra oficialmente no programa, é mais uma decorrência do que foi a aula (vide anexo D).

PESQUISADOR: A ausência de formação jurídica dos professores repercute nessa omissão, na sua opinião?

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Com certeza. É perceptível. Os outros conteúdos são muito técnicos, é perceptível na fala dos alunos. Você chega na aula de Sociologia e fala sobre essas questões eles encaram como novidade. O racismo, por exemplo, muitos relatam que nunca foi falado na escola no fundamental. Você percebe que isso é estrutural (vide anexo D).

O que podemos concluir é que, muito embora a cidadania e até mesmo os assuntos do direito a ela relacionados sejam temas recorrentes nas atividades da escola, seja naquelas realizadas dentro da sala-de-aula ou mesmo nas extraclases, a abordagem dada aos referidos conteúdos não contempla uma perspectiva eminentemente jurídica (SALDANHA, 1990), no sentido de demonstrar aos alunos o teor dos dispositivos legais, o fundamento das normas vigentes, o ponto de vista de outras fontes jurídicas (doutrina e jurisprudência) e outras abordagens típicas da ciência do direito.

Em nosso sentir, como demonstrado ao longo de todo o trabalho, sobretudo do Capítulo 4, uma perspectiva jurídica acerca dos assuntos afeitos à cidadania, conceito intimamente ligado ao exercício de direitos e deveres, é essencial para a concretização do ideal de formação cidadã. Assim, entendendo que os resultados obtidos na ESED RAT, muito embora pareçam circunscritos à instituição, refletem a realidade de muitas escolas públicas existentes no país, vislumbramos que ainda existe um longo caminho a percorrer para que proporcionemos, de fato, uma educação para a cidadania, sobretudo no sentido de reconhecer o papel fundamental da ciência jurídica para a consecução deste objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs, em linhas gerais, a analisar as interseções entre os fenômenos da cidadania, do direito e da educação, no sentido de investigar de que maneira são abordados os assuntos jurídicos indispensáveis ao exercício da cidadania no último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT).

Para alcançar esse propósito, desenvolvemos objetivos específicos sequenciais, os quais, em nosso sentir, foram construindo o alicerce teórico e conceitual que nos permitiu concluir a presente investigação.

Nesse sentido, nos dedicamos, em princípio, a averiguar como o conceito de cidadania se desenvolveu ao longo do tempo e qual o seu significado para a sociedade contemporânea, sobretudo a brasileira. Com efeito, constatamos que a cidadania, muito embora não seja um conceito estanque e pré-definido, é associada não só às ideias de participação política (REZENDE FILHO, 2001) e de exercício de direitos e deveres (CHARLOT, 2013; MARSHALL, 1967), mas também à noção de “identidade” (FOLLMANN, 2001), permitindo que os sujeitos se reconheçam como seres individuais e também como membros de uma coletividade.

Em seguida, nos esforçamos para entender o que é educar para a cidadania, partindo do pressuposto de que a formação cidadã é uma exigência de todos os documentos que regem a educação no país. Assim, identificamos que a formação cidadã é associada à ideia de inclusão, solidariedade e a igualdade (SEVERINO, 2004; CANDAU, 1990; LIMA, 2002), bem como às noções de participação e democracia (BORDENAVE, 2007; PINSKY, 1998; MACHADO, 2001).

Além disso, nos empenhamos em analisar os principais documentos que regem a educação brasileira (a Constituição Federal, a LDB, as DCNGEB, as DCNEM, os PCN's e o PNE), bem como o projeto político-pedagógico da escola investigada, perscrutando como a cidadania é tratada em cada um desses documentos. Desta análise, constatamos que a formação cidadã é um dos objetivos centrais do ensino oferecido no país e que a cidadania, dada a sua transversalidade, deve estar presente em todo o currículo da educação básica.

Ademais, procuramos desvelar o papel da ciência do direito na construção do conceito de cidadania, com o propósito de identificar quais seriam os assuntos jurídicos gerais cujo tratamento é indispensável para a formação cidadã dos alunos do ensino básico, principalmente do Ensino Médio. Por conseguinte, verificamos, a partir dos documentos que regem a educação brasileira, que as questões relativas aos direitos humanos, à sustentabilidade ambiental, ao

sistema eleitoral, ao papel do Estado e das instituições e às noções sobre a Constituição brasileira são fundamentais para a formação cidadã desses estudantes, de modo que pudemos construir as “categorias de análise” da pesquisa, quais sejam, “Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”.

Por fim, apresentamos os dados empíricos relativos à instituição pesquisada, demonstrando a realidade encontrada na ESED RAT em relação ao ensino jurídico voltado para o exercício da cidadania, em comparação com parâmetro construído a partir da análise documental realizada.

Com efeito, notamos que, a despeito da transversalidade da temática, a cidadania é assunto mais frequente nas disciplinas pertencentes à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” do que nas demais, sendo que a categoria de análise mais presente foi a de “Direitos Subjetivos”, a qual está diretamente relacionada às questões cotidianas dos alunos da escola.

Além disso, constatamos que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na abordagem da temática são muito diversificadas, bem como observamos que aqueles profissionais que disseram não tratar desses assuntos com muita frequência atribuíram essa omissão, em geral, à carga horária reduzida e à ausência desses temas no currículo formal da disciplina por eles ministrada.

Ainda, verificamos que, muito embora os assuntos jurídicos relacionados à cidadania sejam tratados com frequência na instituição, seja em atividades ocorridas dentro da sala-de-aula ou mesmo fora dela, a abordagem desses temas ainda carece de uma perspectiva mais técnica da ciência do direito, pois ainda se reduz às perspectivas política e sociológica.

Diante do que foi explicitado neste trabalho, concluímos que o objetivo de educar para o exercício da cidadania ainda encontra muitos desafios para ser alcançado, sobretudo no que toca à inserção de uma perspectiva jurídica dos conhecimentos relacionados à cidadania, que ainda se mostra muito incipiente.

Esperamos que este estudo, na medida em que se propôs a apresentar a realidade existente numa das principais escolas públicas do município de Viçosa-MG, tenha contribuído para que possamos pensar em mecanismos mais efetivos para se atingir esse propósito de formação cidadã, buscando supedâneo nas mais diversas ciências, dentre elas o direito. Só assim conseguiremos proporcionar uma educação realmente inclusiva e que promova, de fato, a conscientização dos cidadãos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, Paulo Afonso da Cunha; LOCCO, Leila de Almeida. **Legislação Educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARISTÓTELES. **Os pensadores**. Tradução por Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 216.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. 15a ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BOBBIO, Norberto. Política. In BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (Editores). **Dicionário de Política**. 5a Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Organizado por Michelangelo Bovero. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOGDAN, R, BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1993.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** E. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Vinícius Paluzzi; COELHO, Melissa Meira. **Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania**. Revista Online FADIVALE. Governador Valadares, ano IV, n.7, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**: Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n. 07/2010, Brasília, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 04/2010, Brasília, 2010b.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB no 02/2012, Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB no 05/2011, Brasília, 2011.

BRASIL. **LINDB - Decreto-lei nº 4.657 de 04 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. Brasília: Planalto, 1942.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”**. Brasília: MEC/SEF, 2002a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: “Ciências Humanas e suas Tecnologias”**. Brasília: MEC/SEF, 2002b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”**. Brasília: MEC/SEF, 2002c.

BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 abr. 1999.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRECHT, Bertolt. Terra Nossa: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil, Vols. 1-7, 1988.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição Federal Anotada**. 8a ed. rev. e atual. Até a Emenda Constitucional no 56/2007 – São Paulo: Saraiva, 2008.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

CAPPELLETTI, Mauro & GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Ed. Fabris, 1988.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Aurora. Ano II, número 3, p. 37 – 46. Dezembro de 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTILHO, Ricardo. **Direito nas escolas: construção de pessoas e de uma sociedade democrática**. Revista Partes, 15 nov. 2007. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/direitonasescolas.asp>. Acesso em 09 de janeiro de 2019.

CASTRO, Marcus Faro de. **Direito e política**. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/131/edicao-1/direito-e-politica>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**, p.91-126. In.: CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

CREMONESE, Dejalma. **Introdução ao pensamento político: das origens ao debate atual**. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2008.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cad. Pesqui. vol.38 no.134 São Paulo May/Aug. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em 09 de janeiro de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, Sp, v. 23, n. 80, p.168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2018..

DAYRELL, Juarez. Educação & Sociedade. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6ª edição, Campinas: Papirus, 1997.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3a edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.
- ESCOLA ESTADUAL DR. RAIMUNDO ALVES TORRES (ESED RAT). **Projeto Político-pedagógico**. Secretaria Regional de Ensino, Viçosa, Minas Gerais, 2013.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. revista e aumentada. 30ª impressão. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1994.
- FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito sociológico. **Ciências Sociais UNISINOS**, v.37, n.158, p. 43-66, jan./jun. 2001.
- GERHARD, Ana Cristina; ROCHA, João Filho Bernardes da. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio**. Revista Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, Rs, v. 17, n. 1, p.125-145, mar. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GILSTER, P. **Como encontrar informações na internet**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- GOMES, Lisandra Ogg; NOGUEIRA, Maria Alice. **A excelência escolar numa escola pública de Ensino Médio**. Revista Educação em Foco, ano 20 – n.30 – jan-abr. 2017, p. 189-208.
- GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro, volume 1: parte geral**. 9. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- GRAU, Eros. **A Ordem Econômica na Constituição de 1988**. 11ª edição, São Paulo: Malheiros, 2006.
- HERKENHOFF, João Baptista. **Como funciona a cidadania**. 2a ed. Manaus: Editora Valer, 2001.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2007.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4)
- LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Nílson José. **Cidadania e Educação**. 3a ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. São Paulo, 6a Ed.: Atlas, 2008.
- MELO FILHO, Álvaro. In: **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**, 1992.
- MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 9ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.
- MINAYO, M.C.S.,. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução Ana Cecília Simões, revisão científica Joaquim Coelho Rosa. Lisboa: Gradiva, 1996.
- MOUFFE. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido; SOARES, Luiz Eduardo. **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- NASCIMENTO, M. L. B. **Análise Documental e Análise Diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. (Tese de Doutorado). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2009.
- NOVELINO, Marcelo. **Direito Constitucional** . São Paulo: Método, 3ª ed, 2009.
- ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Basanezi. **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PASQUINO, Gianfranco (Editores). **Dicionário de Política**. 5ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

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

PERES, Fernando Curi. O Estudo do direito e o método das ciências. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, v. 108, p. 399 – 411, jan./dez. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PILATTI, Adriano. **Comentários ao texto de Maria Francisca Pinheiro**. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes brasileiras, 1823-1988. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 1998.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros & CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. **Evolução do Conceito de Cidadania**. IN: Revista Ciências Humanas. V.7, no 2, 2001. Desenvolvida por Universidade de Taubaté no site: <http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/revista>, acessado no dia 30 de julho de 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.113-128, jul.-dez., 2002. Acesso em 19 dez de 2018.

RIVA, Rosa Maria Soto. **Direito à Educação: condições para a realização da plena cidadania**. Dissertação (Mestrado em Direito). UNIFIEO – Centro Universitário FIEO. Osasco, 2008. Disponível em: >[http://www.unifieo.br/files/download/site/mestradoreito/bibliotecadigital/dissertacoes2008/diss\\_rosa.pdf](http://www.unifieo.br/files/download/site/mestradoreito/bibliotecadigital/dissertacoes2008/diss_rosa.pdf)<. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Contrato Social e Outros Escritos**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 41.

SALDANHA, Elza Roxane Álvares. Kirchmann e a negação do caráter científico do direito. **Revista Informação Legislativa**, ano 27, n. 108, out./dez. 1990.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARI, Marisa Timm. **A Organização da Educação Nacional**. In: LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). **Direito à Educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3a ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento local e conhecimento universal: Práticas Sociais: Aulas, Saberes e Políticas. **A filosofia como elemento cultural e seu papel formativo: da necessidade da filosofia na escola**. Joana P. Romanowski; Pura L. O. Martins; Sérgio R. A. Junqueira (Orgs.). v. 4, p. 13- 20. Curitiba: Champagnat, 2004.

SILVA, José Afonso. **Comentário Contextual à Constituição**. 3ª ed. São Paulo, SP: Malheiros Editores Ltda., 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Cleverson Tabajara. **Classificação das Pesquisas Científicas – Notas para os alunos**. Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://www.tabajara.tv/wp/wp-content/uploads/2016/01/MY-Classificação-dos-tipos-de-pesquisa-QUADRO-RESUMO-V31.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2019.

YIN, Robert .K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## ANEXOS

### Anexo A: Questionário aplicado aos estudantes

## Noções de Direito e Cidadania na Educação Básica

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da UFV. O objetivo principal é investigar se a educação fornecida nas escolas públicas de Viçosa cumpre, de fato, sua função de formar cidadãos conscientes e participativos, função esta que não pode ser atingida sem que haja uma abordagem de assuntos relativos ao Direito.

A sua participação é fundamental, portanto, pedimos que as questões sejam lidas com a máxima atenção e que as respostas sejam as mais sinceras possíveis. Contamos com vocês!

**\*Obrigatório**

#### 1. Você sabe o que é "Cidadania"? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

#### 2. Na sua opinião, o quão importante são as condutas abaixo para o exercício da Cidadania? \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Pouco importante	Importante	Muito importante
Poder participar da política, votando em pessoas que tomarão decisões importantes para o futuro do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder exigir do Poder Público determinados direitos, como saúde educação e segurança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitar as leis e ter uma postura ética em relação às pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 3. A temática "Cidadania" já foi abordada alguma vez em sua escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não



**4. Com que frequência o tema "Cidadania" foi tratado nas disciplinas abaixo em sua escola neste ano? \***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Apenas uma vez	Entre duas e quatro vezes	Cinco ou mais vezes
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Espanhola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5. Você já aprendeu na sua escola, ao longo deste ano, algum assunto relacionado ao Direito (leis, direitos e deveres, noções da Constituição etc.)? \***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

**6. Na sua opinião, o quão importante são os assuntos abaixo para o exercício da Cidadania? \***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Pouco importante	Importante	Muito importante
Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleições e sistema eleitoral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normas da Constituição Federal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Com que frequência o assunto "Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Apenas uma vez	Entre duas e quatro vezes	Cinco ou mais vezes
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Espanhola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Com que frequência o assunto "Eleições e sistema eleitoral" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Apenas uma vez	Entre duas e quatro vezes	Cinco ou mais vezes
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Espanhola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Com que frequência o assunto "Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Apenas uma vez	Entre duas e quatro vezes	Cinco ou mais vezes
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Espanhola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Com que frequência o assunto "Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Apenas uma vez	Entre duas e quatro vezes	Cinco ou mais vezes
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Espanhola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Com que frequência o assunto "Noções sobre a Constituição Federal" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Apenas uma vez	Entre duas e quatro vezes	Cinco ou mais vezes
Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Espanhola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Na sua opinião, o quanto importante é a sua escola para a construção da sua cidadania? \*

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Importante

13. Justifique a resposta da pergunta anterior.

---



---



---



---



---

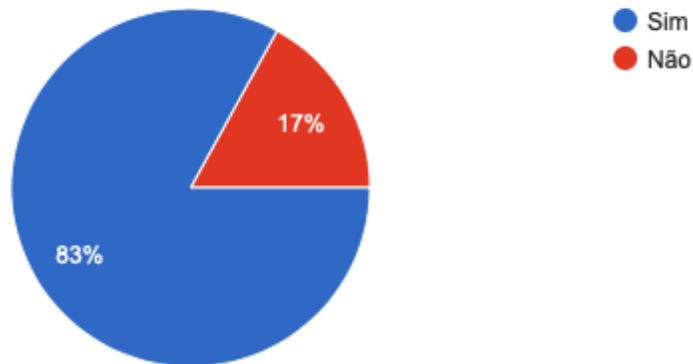
14. Se desejar, deixe um comentário acerca desta pesquisa.

---

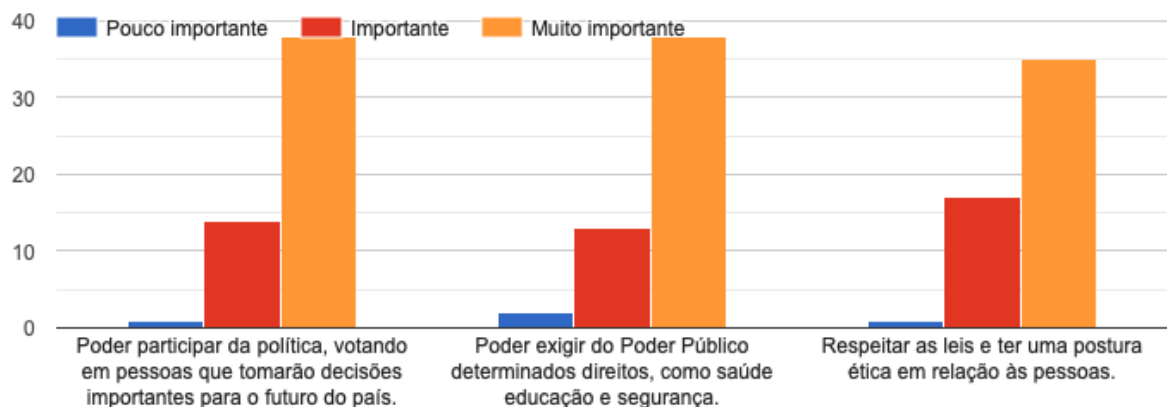
## Anexo B: Respostas dos estudantes ao questionário

### Você sabe o que é "Cidadania"?

53 respostas

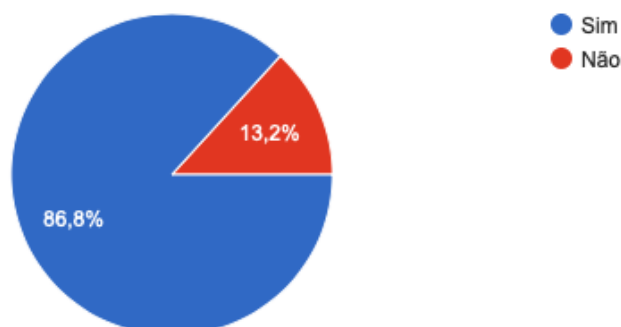


Na sua opinião, o quão importante são as condutas abaixo para o exercício da Cidadania?

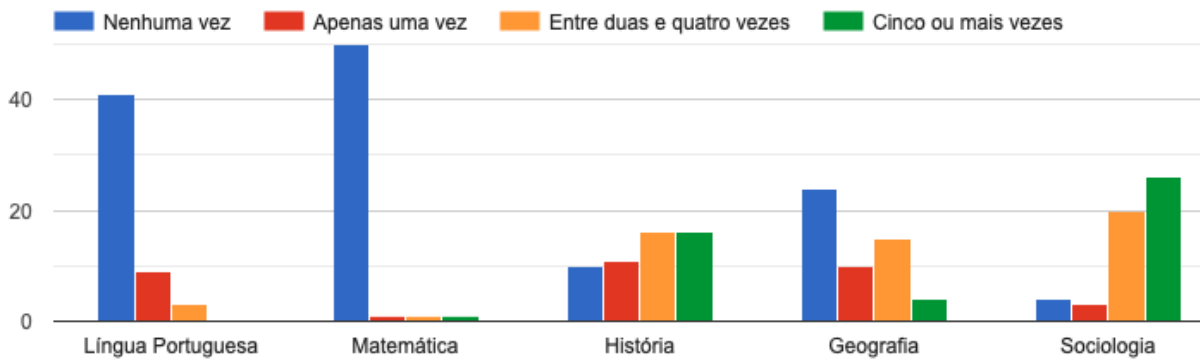


A temática "Cidadania" já foi abordada alguma vez em sua escola?

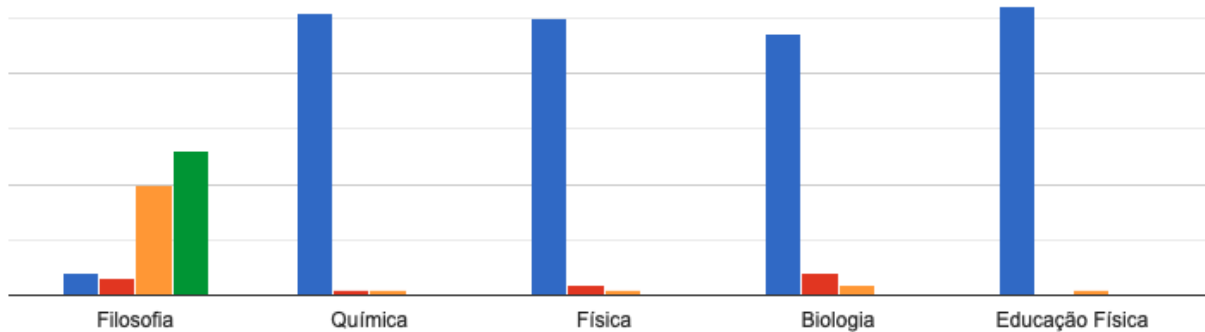
53 respostas



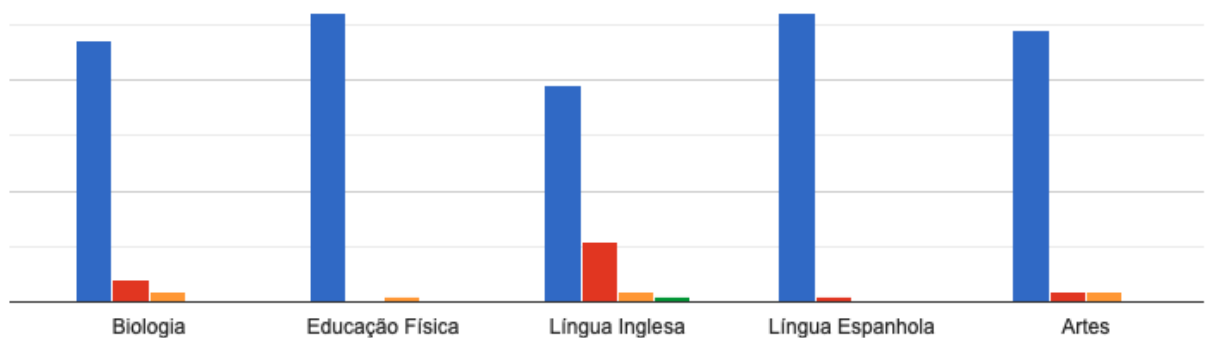
Com que frequência o tema "Cidadania" foi tratado nas disciplinas abaixo em sua escola neste ano?



Com que frequência o tema "Cidadania" foi tratado nas disciplinas abaixo em sua escola neste ano?

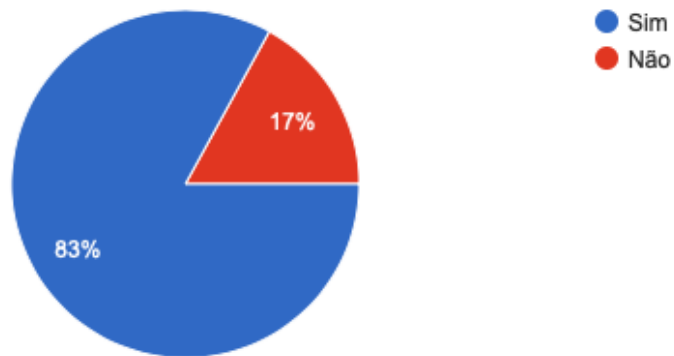


Com que frequência o tema "Cidadania" foi tratado nas disciplinas abaixo em sua escola neste ano?

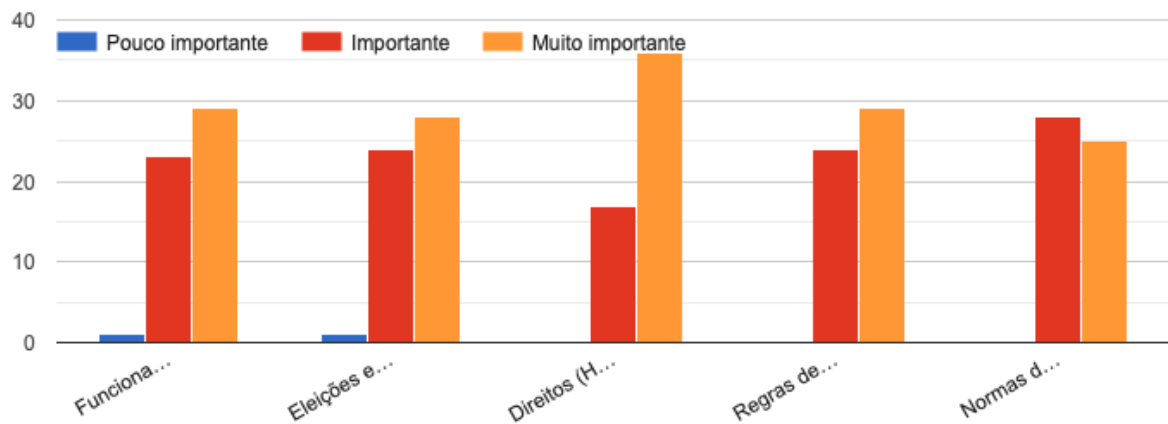


Você já aprendeu na sua escola, ao longo deste ano, algum assunto relacionado ao Direito (leis, direitos e deveres, noções da Constituição etc.)?

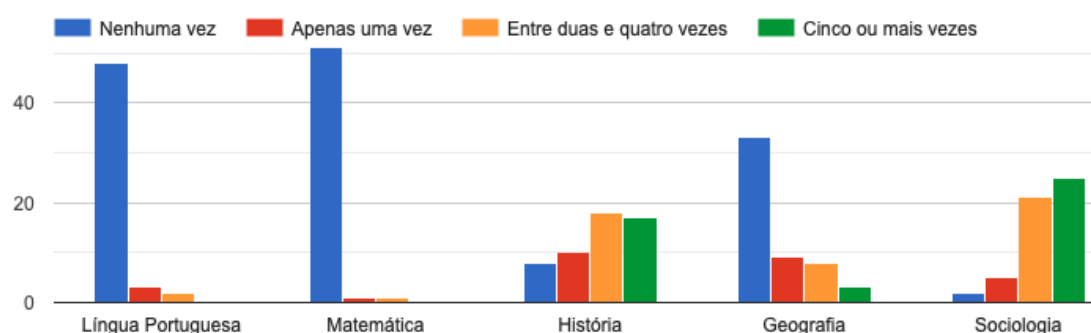
53 respostas



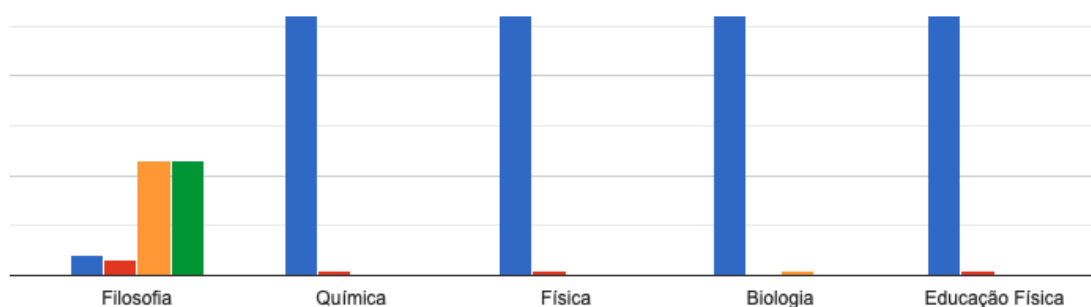
Na sua opinião, o quão importante são os assuntos abaixo para o exercício da Cidadania?



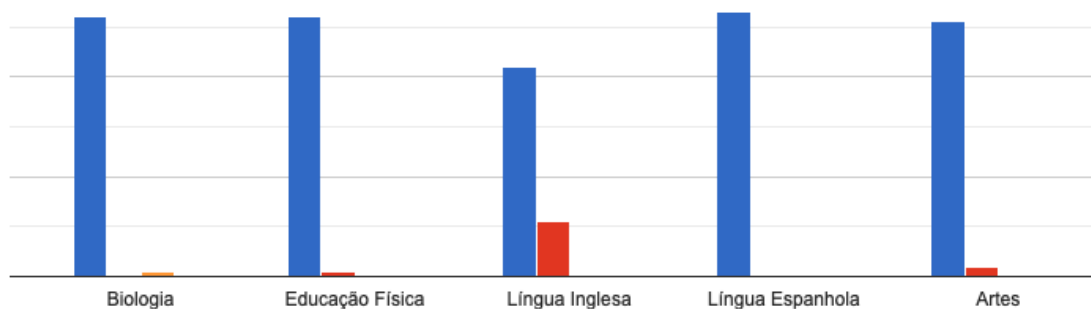
Com que frequência o assunto "Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



Com que frequência o assunto "Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?

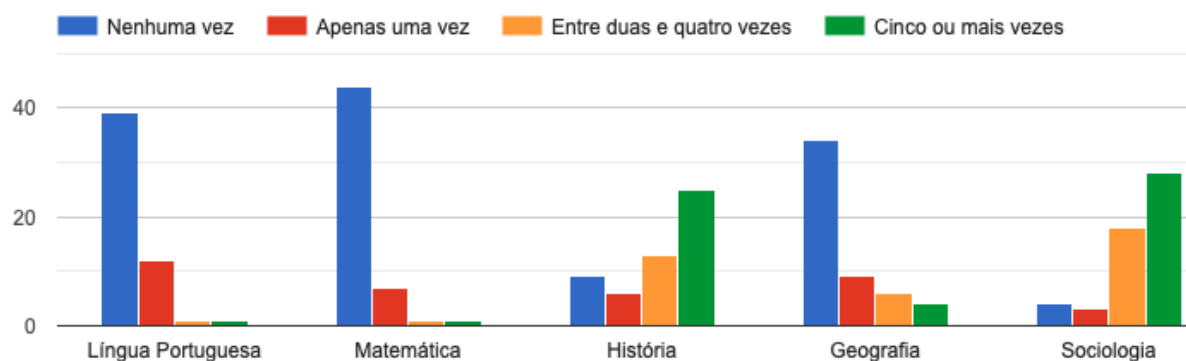


Com que frequência o assunto "Funcionamento dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e papel dos órgãos públicos (Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?

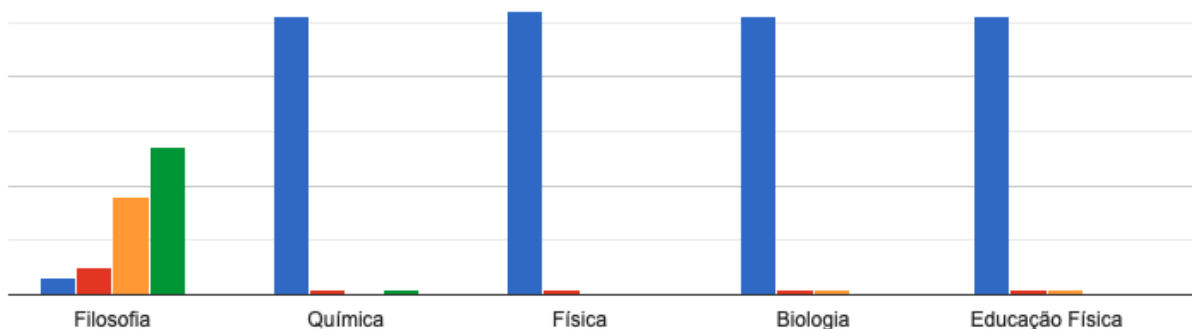




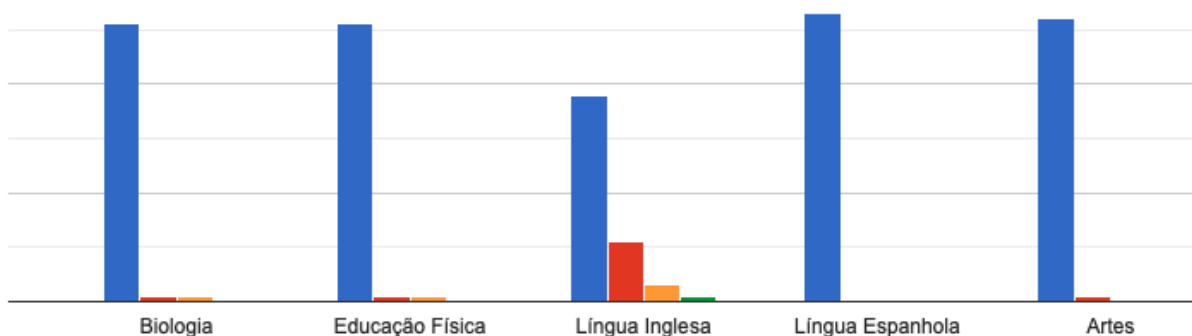
Com que frequência o assunto "Eleições e sistema eleitoral" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



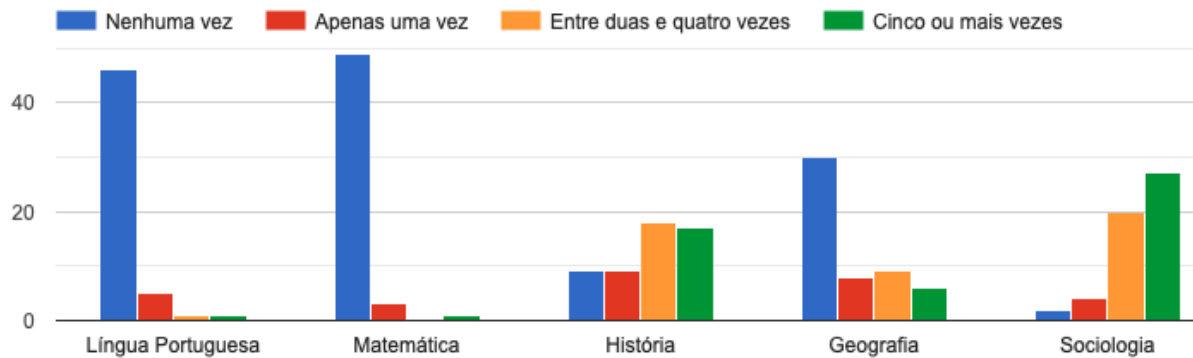
Com que frequência o assunto "Eleições e sistema eleitoral" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



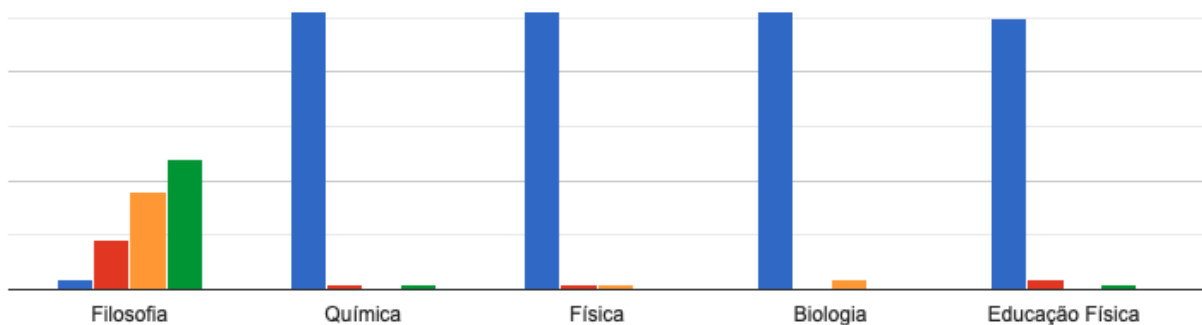
Com que frequência o assunto "Eleições e sistema eleitoral" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



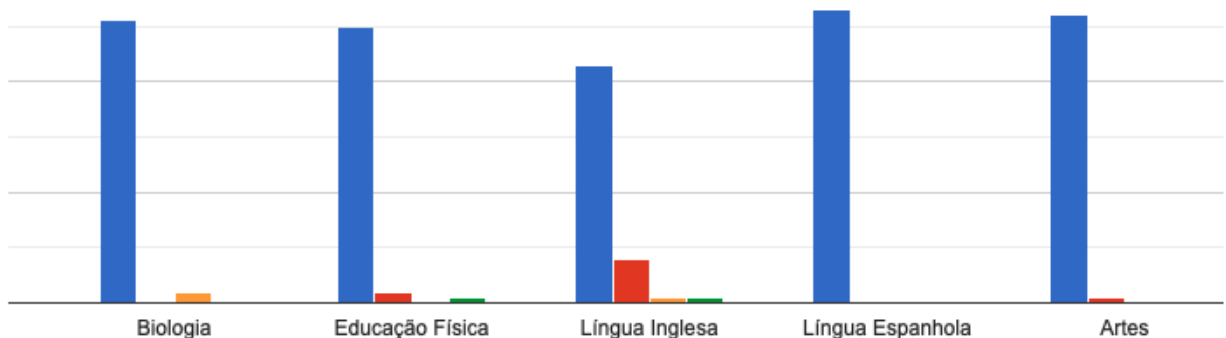
Com que frequência o assunto "Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



Com que frequência o assunto "Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



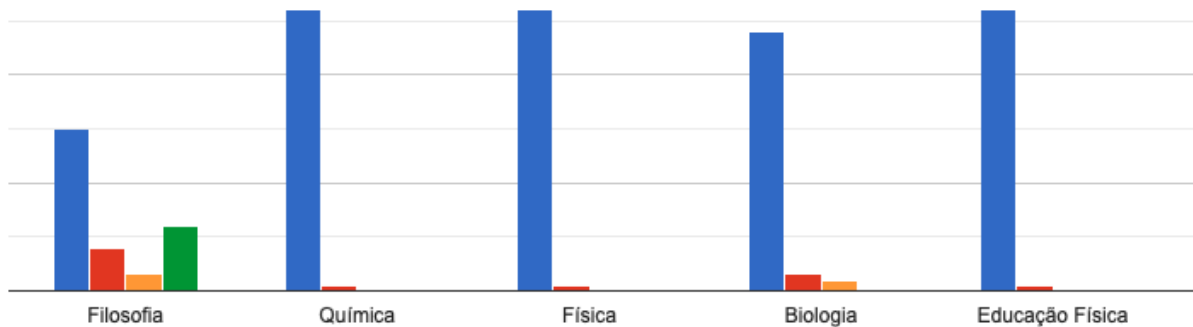
Com que frequência o assunto "Direitos (Humanos, trabalhistas, do consumidor etc.)" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



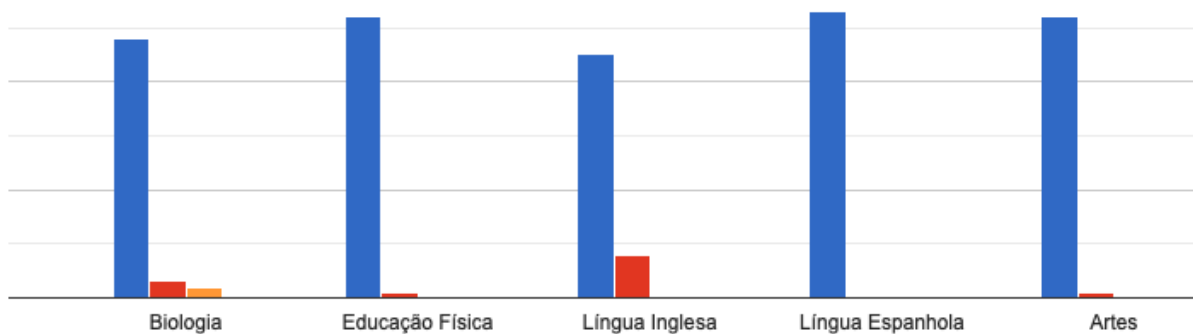
Com que frequência o assunto "Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



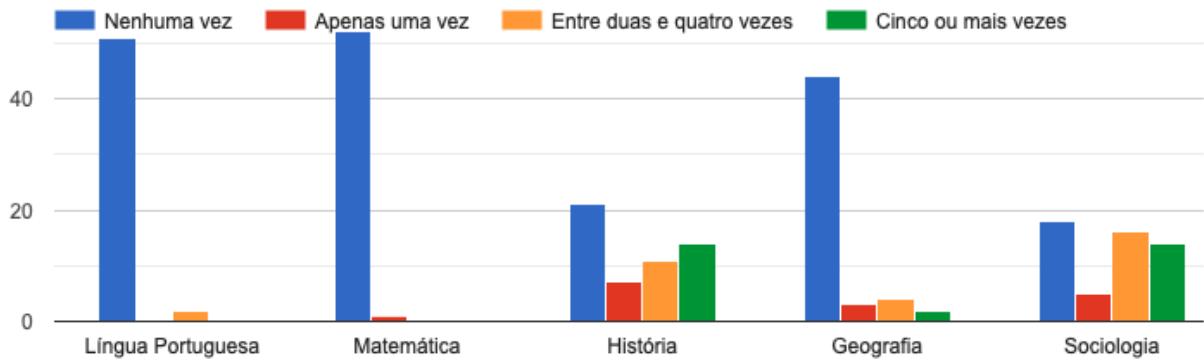
Com que frequência o assunto "Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



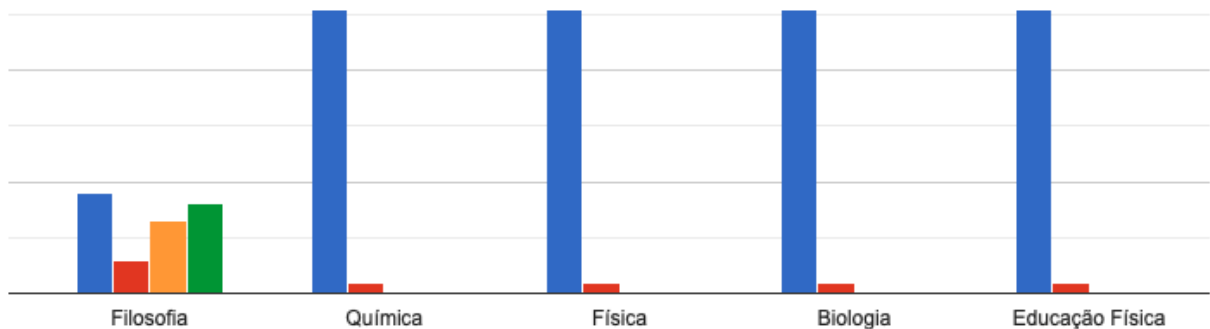
Com que frequência o assunto "Regras de trânsito e de proteção ao meio ambiente" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



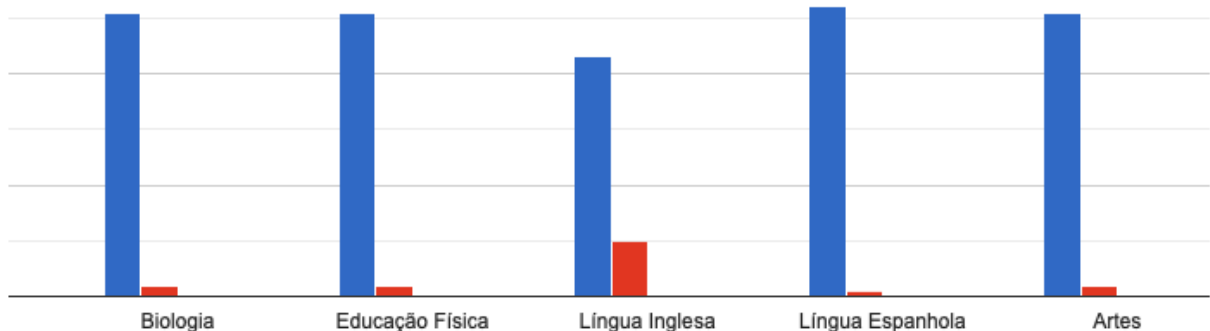
Com que frequência o assunto "Noções sobre a Constituição Federal" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



Com que frequência o assunto "Noções sobre a Constituição Federal" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?

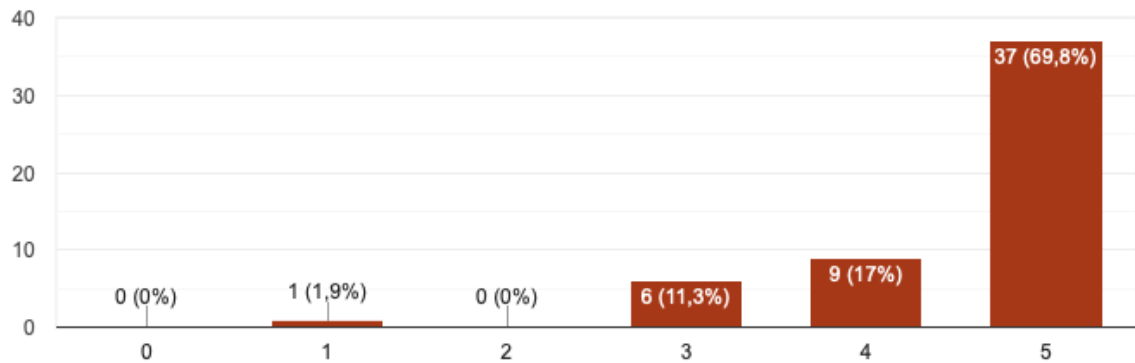


Com que frequência o assunto "Noções sobre a Constituição Federal" apareceu, neste ano, nas disciplinas oferecidas em sua escola?



## Na sua opinião, o quão importante é a sua escola para a construção da sua cidadania?

53 respostas



## Justifique a resposta da pergunta anterior.

25 respostas

Ela tem o papel de educar os cidadãos.

Acho que a escola tem uma grande importância na formação do aluno, porque só lá a gente aprende o valor da ética, política entre outras

Pois temos direito de sabermos os nossos direitos como cidadão

Porque na escola temos que conviver em cidadania

É importante pq a escola está me ensinando para mais pra frente eu usar meu conhecimento

Para a formação de alunos mais qualificados e preparados para a sociedade e seus desafios, com visão crítica

A escola é um preparação para o nosso futuro

É importante que se fale na escola sobre cidadania, para que esta seja compreendida

Para o aprendizado e para garantir um futuro melhor

Pois a escola é um dos maiores meios para a construção da cidadania, mas existem outros também como por exemplo a família

Porque na escola é que está o futuro do país, e lá aprendemos a viver em sociedade.

## Justifique a resposta da pergunta anterior.

25 respostas

Uma educação é a base que qualquer civilização, tanto moral como educacional. Um povo bem educado faz o país ser grande em tudo.

Para minha formação moral e intelectual, e ter senso crítico.

Importante pois passamos boa parte da nossa juventude nela

Para ensinar os jovens a ter uma idéia sobre esse assunto

Ela me influencia a seguir o caminho da educação e estudo, buscando sempre melhorar o meus conhecimentos.

É importante mas não é a única instituição que ajudará na construção da minha cidadania.

A escola é importante, mas acho que ela não aborda muito o assunto "cidadania"

Porque somente desse jeito podemos aprender um pouco mais sobre o assunto

Pois a escola é a base da vida

A escola nos ensina e pensar e mostra pra gente o como a gente pode melhorar a cada dia.

Como o saber da escola e dos professores podemos aprender mais sobre vários assuntos que são falados na televisão, entender o que é e sobre o que significava é muito importante pelo menos saber dos próprios assuntos falado em nosso dia a dia !

A escola incentiva o aluno a se tornar um bom cidadão.

A escola além de local para construção de conhecimento, deve ensinar a respeitar e a conviver em sociedade.

a minha escola me ajudou a entender vários conceitos e conhecer mais dos meus direitos e deveres diante a sociedade

## Se desejar, deixe um comentário acerca desta pesquisa.

8 respostas

Gostei da pesquisa, pois não discutimos muito sobre esse tipo de assunto na escola. E seria bem legal se isso acontecesse.

Não desejo

Muito boa

Poderia ter mais pesquisas como essa

Boa

Excelente pesquisa

Foi uma pesquisa muita boa assim dá pra vocês entender melhor quais foram as matérias que são mais falada esse tipos de assuntos no momentos de aulas .

achei muito boa

## **Anexo C: Roteiro de entrevista com os professores e supervisores pedagógicos**

Prezado entrevistado,

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como os assuntos jurídicos, notadamente aqueles que se mostram indispensáveis ao exercício da cidadania, são tratados no último ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESERAT). Nesse sentido, sua participação como docente da referida instituição e ensino será de fundamental importância. Caso queira contribuir com esta pesquisa, você deverá ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado pelo pesquisador.

Para a realização desta entrevista, planejamos algumas questões para discussão com os entrevistados.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

### *a) A trajetória do entrevistado enquanto docente*

- 1) Qual a sua área de formação? Fez alguma pós-graduação?
- 1) Há quanto tempo exerce a função docente? Há quanto tempo atua na ESEDRA?
- 2) Que disciplina (s) leciona para os alunos do último ano do Ensino Médio da escola?

### *b) Percepção do entrevistado sobre o conceito de “cidadania” e sua relação com a escola*

- 1) O que você entende pelo termo “cidadania”?
- 2) Que condutas, a seu ver, são indispensáveis para o efetivo exercício da cidadania?
- 3) Na sua visão, qual o papel da escola para a construção da cidadania?

### *c) A abordagem da temática da cidadania na disciplina ministrada pelo entrevistado*

- 1) Você sabia que os PCN’s tratam a cidadania, nos currículos escolares, como uma temática transversal?
- 2) Já tratou do tema em sua disciplina, ainda que indiretamente? Saberia mencionar a frequência com que esse tema aparece em suas aulas?
- 3) Em caso positivo, em que contexto isto ocorreu?
- 4) A iniciativa de se tratar do tema partiu de você ou de algum aluno?

4) De que maneira o tema foi abordado? Quais as práticas pedagógicas utilizadas?

d) *A afinidade do entrevistado com os temas relativos às ciências jurídicas*

1) Você sabe do que trata a ciência do direito (o seu objetivo, método e instrumentos de trabalho)?

2) Em seu processo formativo, já teve contato com temas relativos às ciências jurídicas (estudo da Constituição, de leis ou outros instrumentos normativos)?

e) *O tratamento de questões jurídicas na disciplina ministrada pelo entrevistado*

1) Você já abordou, em sua disciplina, neste ano, algum assunto relativo ao direito, especificamente (“Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”)? Em caso positivo, saberia mencionar uma situação em que isso ocorreu?

2) Com que frequência a temática “Noções sobre a Constituição”<sup>41</sup> foi tratada em sua disciplina neste ano? Em caso positivo, qual a metodologia de ensino empregada (práticas pedagógicas)?

3) Com que frequência a temática “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”<sup>42</sup> foi tratada em sua disciplina neste ano? Em caso positivo, qual a metodologia de ensino empregada (práticas pedagógicas)?

4) Com que frequência a temática “Eleições e Sistema Eleitoral”<sup>43</sup> foi tratada em sua disciplina neste ano? Em caso positivo, qual a metodologia de ensino empregada (práticas pedagógicas)?

5) Com que frequência a temática “Trânsito e Meio Ambiente”<sup>44</sup> foi tratada em sua disciplina? Em caso positivo, qual a metodologia de ensino empregada (práticas pedagógicas)?

---

<sup>41</sup> Conhecimentos sobre o histórico da atual Constituição brasileira, sua importância e seus principais mandamentos.

<sup>42</sup> Noções gerais sobre o papel dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), das instituições essenciais à Justiça (Ministérios Públicos, Polícias - Civil, Militar e Federal - e Advocacia) e de outros órgãos públicos (DETRAN, Agências Reguladoras, PROCON, bancos públicos etc.).

<sup>43</sup> Conhecimentos sobre os diferentes sistemas de votação existentes no país (sistema majoritário e proporcional), sobre as principais proibições eleitorais (condutas vedadas no período eleitoral) e sobre o funcionamento do sistema eleitoral, de maneira geral (funcionamento das urnas eletrônicas, função dos órgãos eleitorais etc.).

<sup>44</sup> Conhecimentos gerais sobre as normas de trânsito, sobretudo o Código de Trânsito Brasileiro (CTB – Lei n. 9.503/97), e sobre as normas de proteção ao meio ambiente (aqui incluídos dispositivos da Constituição<sup>44</sup> e de legislações infraconstitucionais relativas ao Direito Ambiental, como o Código Florestal – Lei n. 12.651/12 – e a Política Nacional do Meio Ambiente – Lei n. 6.938/81).



6) Com que frequência a temática “Direitos Subjetivos”<sup>45</sup> foi tratada em sua disciplina neste ano? Em caso positivo, qual a metodologia de ensino empregada (práticas pedagógicas)?

7) Caso não tenha abordado alguma das temáticas acima mencionadas, saberia indicar as razões desta omissão?

---

<sup>45</sup> Assuntos diretamente ligados à sequência histórica de direitos desenvolvida por Marshall (1967) - mencionada no Capítulo 2 -, que divide os direitos subjetivos em 3 espécies: direitos civis, sociais e políticos. Nesse sentido, essa categoria terá caráter residual, dela fazendo parte os dados referentes às noções acerca das faculdades jurídicas<sup>45</sup> que, por quaisquer motivos, não se enquadrarem nas categorias anteriores, tais como os direitos trabalhistas, do consumidor e previdenciários, dentre outros.

## **Anexo D: Entrevistas com os professores e supervisores pedagógicos**

### **ENTREVISTA NÚMERO 1 – PROFESSOR DE QUÍMICA**

*Realizada no dia 11 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Bacharelado e Licenciatura em Química, com especialização em Psicopedagogia.

**PESQUISADOR: Há quanto tempo você é professor?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Já estou há 24 anos no ESED RAT.

**PESQUISADOR: Você leciona outras disciplinas?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Só Química.

**PESQUISADOR: O que você entende por “cidadania”?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Penso na formação de uma pessoa, que vai estar diante dos problemas que a sociedade hoje nos apresenta e ele sabe como enfrentar com ética esses problemas que o mundo traz para ele.

**PESQUISADOR: Se você pudesse enumerar algumas condutas que um cidadão deve praticar, quais seriam?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Educação, compromisso, ética. São pontos básicos que eu acho que formam bem o cidadão.

**PESQUISADOR: Na sua percepção, qual o grau de importância que a escola tem na construção da cidadania?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Eu acho que a escola é um complemento, porque a formação de um cidadão começa em casa, na família, desde pequeno.

**PESQUISADOR: Você sabia que a cidadania é tratada como uma temática transversal?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não sabia.

**PESQUISADOR: Você já tratou da cidadania na sua disciplina, nesse ano, direta ou indiretamente?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Diretamente. Porque, na realidade, sempre dentro da sala de aula a gente tem que ter essa preocupação com os colegas em relação ao respeito e à educação. Às vezes, quando aparece alguma coisa que eu acho que está fora do contexto em relação aos colegas, aí a gente para e conversa sim. Não consigo deixar aquilo passar como se não tivesse vendo.

**PESQUISADOR: Quando essa abordagem aconteceu, ela aconteceu por um problema da sala de aula, não partiu de uma questão da disciplina?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Dentro da disciplina realmente eu nunca parei para discutir. Não é uma disciplina com muita pertinência nisso.

**PESQUISADOR: Você saberia precisar uma frequência?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não é tão frequente, não.

**PESQUISADOR: Você pode citar um caso onde você teve que parar para falar sobre a cidadania?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: A gente tem casos de alunos homossexuais, então, às vezes, a brincadeira indireta nos leva a parar e falar sobre o respeito. Ninguém escolhe o que é por opção.

**PESQUISADOR: Então essa temática sempre parte de um acontecimento da sala de aula, não é levado a partir da sua disciplina?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Sim, sim.

**PESQUISADOR: Quais foram as práticas pedagógicas que você utilizou no caso citado?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Na verdade, foi uma conversa mesmo, mostrando que existe a diferença e a gente tem que saber respeitar.

**PESQUISADOR: Você já recebeu alguma noção de Direito, de legislação, de Constituição no seu processo formativo?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Na realidade, essa questão de legislação eu já estudei pra fazer os concursos públicos. Quando a gente tem reuniões onde é preciso inserir leis, acontece. Mas, no geral, não.

**PESQUISADOR: De alguma outra maneira, você já teve contato com esses temas jurídicos?**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Na realidade, muito superficialmente. Essa questão é discutida às vezes na minha casa. Eu tenho um filho que faz Direito, então eu levo algum fato e a gente acaba falando das questões.

**PESQUISADOR: Eu gostaria que, para cada uma das categorias de análise, você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.**

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não tratei. Não é um assunto que tem muita relação com a Química.

**PESQUISADOR:** A segunda categoria de análise é “Poderes do Estado e órgãos públicos”. É referente ao papel dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), o que órgãos públicos como o Ministério Público, as Polícias etc. fazem...

PROFESSOR DE QUÍMICA: Também não.

**PESQUISADOR:** A terceira categoria é “Eleições e sistema eleitoral”. Questões sobre os sistemas de votação (majoritário e proporcional), as regras eleitorais, condutas proibidas em época de eleições...

PROFESSOR DE QUÍMICA: A questão das eleições eu até não sou de falar, mas, esse ano, como a gente estava numa situação meio confusa... mas não direcionando questão de partido, essas coisas. Simplesmente de consciência em relação aos representantes que vão exercer mais quatro anos e sabendo da situação que o país está.

**PESQUISADOR:** Houve uma abordagem mais jurídica, no sentido de explicar como o sistema funciona?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não. Foi mais de conscientização.

**PESQUISADOR:** A quarta categoria é “Trânsito e Meio Ambiente”. Refere-se às normas de trânsito e de sustentabilidade ambiental.

PROFESSOR DE QUÍMICA: Não.

**PESQUISADOR:** A última categoria é de “Direitos subjetivos”. Direitos Humanos, direitos fundamentais, essas prerrogativas que a gente tem perante o estado. Você já tratou dessas questões, como no caso da homossexualidade?

PROFESSOR DE QUÍMICA: Só nessa questão, porque eu sou de uma área com o conteúdo muito extenso e eu tenho só duas aulas por semana, então a gente acaba ficando só naquilo mesmo, a gente não para a aula para poder tratar desses assuntos. E como eles já têm Geografia, História, Filosofia, Sociologia, que acredito que devem tratar bem diretamente desses assuntos, e os professores também já têm um conhecimento melhor porque são da área, a gente acaba deixando e não entrando nesses assuntos.

## **ENTREVISTA NÚMERO 2 – PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

*Realizada no dia 11 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Eu me formei na UFV, fiz Licenciatura e Bacharelado em Geografia e fiz Mestrado na área de Física Ambiental, com ênfase em Erosão, na UFMT.

**PESQUISADOR: Há quanto tempo você é professor?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Desde 2013.

**PESQUISADOR: Sempre aqui no ESED RAT?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Estou no ESED RAT desde 2014.

**PESQUISADOR: Você leciona outras disciplinas?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Não.

**PESQUISADOR: O que você entende por “cidadania”?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Para mim, exercer sua cidadania é cuidar do ambiente em que você vive e da sociedade como um todo. Você ter respeito, cumprir seus deveres como pessoa dentro da sociedade.

**PESQUISADOR: Quando você pensa em cidadania, que condutas você acredita que o cidadão deve exercer efetivamente?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Ser ético, ter respeito pelas outras pessoas, pelo meio ambiente.

**PESQUISADOR: Na sua visão, qual papel na escola na construção da cidadania?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O papel da escola é muito importante. A cidadania você aprende não só na escola, mas também em casa, para começar. Mas escola tem um papel importantíssimo, principalmente nos dias de hoje, que eu acho que a família vem tomando novas características. Eu sinto muito isso nos nossos alunos, a família às vezes não tem muito embasamento e a escola acaba tendo que cumprir esse papel.

**PESQUISADOR: Você acha que a família delegou esse papel para escola?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Eu sinto isso. Eu vejo isso principalmente nos meus alunos mais jovens, que têm pais muito jovens também, e eles acabam vindo de casa sem nenhum embasamento a respeito do que é cidadania, de coisas simples, como jogar o lixo no chão. Eles não têm essas noções básicas de respeito com o próximo, de hierarquia. Não acho que aqui tenha uma hierarquia como se a gente fosse um ser superior, mas do respeito mesmo, sabe? Eles não têm esse respeito com os mais velhos, com o professor, com os servidores da escola.

**PESQUISADOR: Você acha que isso vem da família?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Acredito que bastante. Porque eu tenho filhas e educo para isso, mas o que eu vejo nos meus alunos é a falta disso, e quando a gente chama o pai ou a mãe aqui, a gente vê como eles agem. Quando eles aparecerem, né?

**PESQUISADOR: Você sabia que a cidadania é tratada, nos PCN's, como uma temática transversal?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Sim.

**PESQUISADOR: Você já tratou de alguma questão relativa à cidadania, direta ou indiretamente, na sua disciplina?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já, várias vezes.

**PESQUISADOR: Você sabe me dizer a frequência?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Pelo menos duas vezes ao ano. Eu faço projetos, né? Então, dentro dos meus projetos, a cidadania está sempre presente. Eu trato de meio ambiente, da questão do racismo, coisas assim.

**PESQUISADOR: Você sabe mencionar um caso específico de abordagem dessa temática?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Tenho um projeto sobre Consciência Negra, dentro dele a gente aborda várias questões como racismo. A gente trata da questão do Direito mesmo, do racismo ser crime.

**PESQUISADOR: Vocês chegam a ler algum dispositivo legal?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Não, eu até pensei em trazer a lei mesmo para mostrar, mas nunca fiz isso.

**PESQUISADOR: Quando você fala de racismo, você fala do crime ou de uma questão mais sociológica, do preconceito?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Os dois. Trabalho as duas partes, mais a questão sociológica, mas as duas partes.

**PESQUISADOR: Normalmente, que metodologia você aplica nessas abordagens? Rodas de conversa, exposição de slides...?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já fiz rodas de conversa, slides. Visualmente fica mais atrativo. E peço para eles fazerem pesquisas, apresentarem os resultados.

**PESQUISADOR: No seu processo formativo, você já recebeu algum tipo de noção de Direito, leis, como interpretar essas leis?**

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Já. Na universidade e quando eu estava estudando para concurso.

**PESQUISADOR:** Para cada um dos assuntos das categorias de análise, eu gostaria que você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Não. Porque a gente tem um currículo para seguir. Às vezes fica muito difícil tratar desses temas, então a gente meio que passa por cima rapidamente. Não faz parte do currículo.

**PESQUISADOR:** A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”. O papel dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), do Ministério Público, das Polícias...?

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Não tratei, pela questão do currículo mesmo. Eu acho que no sétimo ano você tem que tratar sobre isso, mas no terceiro ano não falamos sobre isso.

**PESQUISADOR:** A outra categoria é “Eleições e sistema eleitoral”. Questões sobre as normas eleitorais, os sistemas de votação...?

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Esse ano já tratei, principalmente por causa das eleições. Não dei uma aula a respeito, mas às vezes surgiu oportunidade em conversas com eles.

**PESQUISADOR:** Quando você tratou desse assunto, a discussão ficou mais no prisma político ou tratou do funcionamento do sistema?

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Ficou mais no campo político mesmo.

**PESQUISADOR:** A outra categoria é “Trânsito e meio ambiente”. As normas de trânsito, de sustentabilidade ambiental...?

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** De trânsito não, mas ambiental sim porque eu já trabalho essa parte com meus alunos, sobre problemas ambientais. A gente entra na questão da lei.

**PESQUISADOR:** Vocês chegam a ler alguns dispositivos legais?

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Ler, não. Mas no livro têm menções às leis e eles têm acesso.

**PESQUISADOR:** A última categoria é “Direitos subjetivos”. Já mencionou algum assunto? Questões sobre os direitos que temos perante o estado etc.

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Já porque, dentro da Geografia Humana, a gente trabalha muito essa questão. Por exemplo, o direito à moradia, sobre a questão do direito à terra. A gente não fala exatamente a lei porque eu até não sei, mas eu falo que existe de maneira superficial. Até porque a gente tem só duas aulas e são cinquenta minutos que se transformam em apenas trinta, dependendo da turma. Então, a gente não pode nem aprofundar algumas questões porque não dá tempo.

**PESQUISADOR:** Que metodologia empregada nessas abordagens?

**PROFESSOR DE GEOGRAFIA:** Aula expositiva, mais tradicional.

### **ENTREVISTA NÚMERO 3 – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Realizada no dia 11 de dezembro d 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Formei em Letras pela UFV, em janeiro de 2012. Concluí o Mestrado também em Letras – Estudos Literários, em março de 2014.

**PESQUISADOR: Há quanto tempo você é professor?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Ao todo, desde 2009. No ESED RAT, desde 2016.

**PESQUISADOR: Você ministra outra disciplina?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não.

**PESQUISADOR: O que você entende por “cidadania”?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Eu penso em alguns direitos, na maioria dos direitos que nós temos, e também no sentido de como a gente é tratado no ambiente profissional, familiar, dentre outros.

**PESQUISADOR: Que condutas você imagina que o cidadão tem que praticar?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Ele tem que assumir os seus direitos, dentre eles votar, e na comunidade que ele vive, se posicionar, se concorda com as decisões que estão sendo tomadas ou não, e também politicamente.

**PESQUISADOR: Na sua visão, qual o papel da escola na formação do cidadão?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A escola tem que formar além do ensino, das disciplinas. Tem que formar um cidadão crítico, consciente, que vai sair daqui e vai assumir a sua função na sociedade, independente de concluir o estudo ou não, pra além desse ensino sistematizado.

**PESQUISADOR: Você sabia que os PCN’s tratam a cidadania como uma temática transversal?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Sim.

**PESQUISADOR: Você já abordou na sua disciplina alguma questão referente à cidadania?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Eu abordei quando teve greve, no início do ano. Eu não aderi à greve, continuei dando aula, sem dar nenhuma atividade valendo nota. Eu informei para os alunos que eles tinham o direito de fazer qualquer atividade depois, que eles



não iam perder nota por isso, que eles tinham o direito de faltar às aulas, já que era greve, e que depois eles tinham que reivindicar seus direitos.

**PESQUISADOR: Você mencionou que a greve é um direito do professor também?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Sim, também.

**PESQUISADOR: Quando surge a iniciativa de tratar dessas questões, tanto da greve como outras? Faz parte do conteúdo?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Aqui na escola tem algumas atividades, como o Parlamento Jovem e o Grêmio Estudantil. Eu não participo porque geralmente é na hora do recreio e é muito corrido. Aí tem vários temas que eles discutem. Mas na disciplina, não. Geralmente, quando tem alguma questão, os professores trazem.

**PESQUISADOR: Que metodologia que você empregou nessa abordagem?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Foi uma conversa na sala mais informal com os alunos, porque eles estavam em dúvida com faltas.

**PESQUISADOR: Você recebeu alguma noção de Direito ao longo do seu processo formativo?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não. Eu só estudei depois quando fui prestar um concurso para o TRT da 1ª Região e estudei bastante, mas foi pouco tempo. Aí eu tive acesso, mas, mesmo assim, foi pouco.

**PESQUISADOR: Agora, para cada um dos assuntos das categorias de análise, eu gostaria que você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não. Porque geralmente eu sigo o CBC e não tinha essa opção.

**PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”. Papel dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), função do Ministério Público, das Polícias...?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não.

**PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral”. Sistemas de votação, normas referentes às eleições...?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Não tratei. Como esse ano foi ano de eleição, eu tentei ficar o máximo afastada e imparcial possível, porque tudo que a gente fala eles prestam atenção e acabam reproduzindo, ou reproduzem de outra forma que não foi o que a gente falou.

**PESQUISADOR:** A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente”.  
**Normas de trânsito, de sustentabilidade ambiental...?**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Também não.

**PESQUISADOR:** E a última categoria é “Direitos subjetivos”. Os direitos que temos  
**frente ao Estado etc.**

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Tratei da questão do racismo na Semana de  
Consciência Negra, da homofobia eu tratei através de redação.

**PESQUISADOR:** Então você atribui o não aparecimento dessas questões ao currículo?

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Sim, é uma coisa que deveria ter.

## **ENTREVISTA NÚMERO 4 – PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

*Realizada no dia 11 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Eu fiz Licenciatura em Matemática em Muriaé.

**PESQUISADOR: Há quanto tempo você é professor?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Há 25 anos.

**PESQUISADOR: Quantos no ESED RAT?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Uns 15.

**PESQUISADOR: Você ministra só Matemática?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Teve uma época que estavam aplicando o “Reinventando o Ensino Médio”, que foram dois anos, aí nessa época teve umas disciplinas diferentes, mas aí o PSDB perdeu, o Pimentel entrou e cancelou isso tudo. Aí eu voltei para a Matemática.

**PESQUISADOR: Quando a gente fala em cidadania, você pensa em quê? O que você entende por cidadania?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Eu não tenho uma formação teórica nesse sentido para te dar uma definição. Eu falo o que eu entendo da minha cabeça, entendeu? Eu acho que é inserir a pessoa de uma forma produtiva na sociedade e que ela seja feliz, porque, enquanto cidadão, a pessoa pode estar numa idade que ela seja produtiva mas pode não estar fazendo nada, então eu não sei se isso é cidadania, porque ela não está contribuindo para a sociedade. Aí eu não sei se isso é cidadania ou não, mas ela tem direito a voto, a respeito social, então eu não tenho muita ideia do que é cidadania, não.

**PESQUISADOR: E quando você pensa em cidadania, que posturas e condutas você imagina que um cidadão deva ter?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Primeiro, ele tem que respeitar as leis, porque eu acho que a Constituição é o que norteia a convivência. Segundo, ele tem que ter ética e bom senso, porque muitas vezes o que é certo não é o que é moral, então a pessoa precisa ter noção de moral, né? Porque você muitas vezes está fazendo coisas do tipo: você anda com o seu cachorro para ele cagar de manhã, aí você para na porta de alguém, seu cachorro caga ali. Você não vai ser preso, aquilo não tem nada na lei, não tem nada na Constituição, mas você não está sendo um cidadão. Então eu acho que, além de se ter uma noção de Constituição, tem que ter uma noção de ética e de moral também.

**PESQUISADOR: Na sua visão, qual o papel da escola na formação da cidadania das pessoas?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: A escola é uma reprodutora de conhecimento em primeiro lugar, porque você tem 40 alunos dentro de uma sala e um professor, então aquele conhecimento está sendo multiplicado por 40. A primeira ideia, desde lá de Comenius, é que uma geração educa a outra. Então, o forte da escola é passar o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, essas pessoas convivem entre si. Porque você sozinho dentro de uma sala de aula, você tem que ter um jogo de cintura, senão nada acontece. No momento que você está lidando com esse comportamento entre os alunos, onde um tem que parar de falar porque o outro quer ouvir, porque o outro não entendeu, você está ensinando a convivência. Ele vai sair daqui e vai conviver na rua. Ele vai ter que esperar o outro, saber ouvir, vai ter momento que ele vai poder falar. Eu acredito que nesse sentido sim, e também outras coisas, como por exemplo quando tem briga na escola. Já foi muito mais comum, agora não está tendo, não. Nós já tivemos épocas bem complicadas, mas ultimamente nós temos tido bastante paz. Em época que tinha briga na escola, você tem que tomar um partido. Porque está todo mundo errado? Está todo mundo certo? Um está errado e o outro está certo? Esses julgamentos você acaba passando para os alunos também. Então, eu acredito que, na hora que eles saem daqui, nesses três anos do Ensino Médio, eles aprenderam a lidar com isso também. Aprenderam a esperar a hora deles para comer a merenda, porque tem uma fila. Aprenderam a respeitar o pessoal dos serviços gerais, porque eles tem essa ideia de que são funcionários menos importantes e aí você, como professor, tratando esse pessoal com educação, eles passam a ter educação também com eles, eu imagino. Mas não dá para fazer muita coisa.

**PESQUISADOR: Você sabia que os PCN's tratam a cidadania como uma temática transversal?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Sabia.

**PESQUISADOR: Você já tratou, na sua disciplina, alguma questão relativa à cidadania?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não. Só mesmo quando eu estou batendo um papo com eles, mas é uma coisa informal, bem superficial, sabe? Às vezes, você ouve uma história de um aluno, alguma coisa trágica que aconteceu. Por exemplo, uma vez uma aluna menor de idade aqui foi gravada pelo amigo do namorado transando, e aí isso viralizou entre os alunos e na cidade toda. Os meninos vieram me mostrar o vídeo na sala, na hora eu vi que muitos alunos pararam para ver qual seria a minha reação. Então eu parei e disse: “Olha, eu não vou ver o vídeo. Não quero que vocês vejam o vídeo na minha aula e quero que ela, quando voltar à escola, seja respeitada por vocês, porque ela continua sendo a mesma amiga que vocês tinham

antes disso acontecer. Ela é uma vítima, porque transar todo mundo transa, só que as pessoas transam confiando na outra. Ninguém vai transar imaginando que outro está filmando e vai postar na internet”. Então, assim, eu acabei dando uma aula de cidadania, mas foi uma situação esporádica. Tocar no assunto mesmo, dentro da disciplina, não acontece.

**PESQUISADOR: E nessa situação específica, por exemplo, você percebeu nos alunos a noção de que gravar ou compartilhar aquele vídeo é crime?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não.

**PESQUISADOR: E você imaginava?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Eu não sabia que era crime, mas eu sabia que era imoral. Eu achei aquilo absurdo.

**PESQUISADOR: Você já recebeu algum conhecimento sobre o Direito ao longo do seu processo de formação?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não. Eu fiz Agronomia também, e quando eu fiz Agronomia, eu fiz uma disciplina optativa que era Introdução ao Estudo do Direito, mas isso há 15 anos atrás, não sei nem se existe essa matéria mais. Eu me lembro que era uma matéria dada bem superficialmente, porque era um pré-requisito para quem queria fazer depois Direito Ambiental, que também era optativa que tinha a ver com Agronomia. Então eu achei que seria interessante e peguei a disciplina, mas ela era tão... uma colcha de retalhos... que o cara em um período, que eram quatro aulas por semana, 60 aulas em um mês, o cara queria falar sobre Civil, Penal... Então, cada semana seria um tema diferente, dava uns textos, chegava na prova era uma coisa bem rala mesmo.

**PESQUISADOR: Na sua vida, você tem o costume de ler leis, a Constituição?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Só a LDB, porque quando eu me efetivei tinham questões da LDB. Então eu xeroquei a LDB, li ela toda para fazer um resumo para fazer o concurso. Tem também o Regimento da escola, ele tem que se adequar à LDB, e como ele trata só dos nossos pontos específicos, eu deixei para lá. Porque a LDB é muito ampla, ela fala sobre EJA, alunos com deficiência, um monte de coisa que na nossa escola não tem. Então, o Regimento é mais específico, ele pega só a realidade da escola, então eu não vou ficar... não é perdendo tempo, eu não vou ficar me especializando em uma coisa que não é a minha realidade.

**PESQUISADOR: Agora, para cada um dos assuntos das categorias de análise, eu gostaria que você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não. Porque, olha, no início do ano a gente faz uma reunião de planejamento. Na reunião, não toca no assunto de temas transversais, fica basicamente no conteúdo mesmo e metodologias de avaliação, e fica só nisso. Porque quatro aulas... Você não pode comparar, o COLUNI tem só três aulas de Matemática, mas no COLUNI os alunos são selecionados, só vão pra lá os melhores. Aqui não, a nossa escola é para a sociedade. Nós temos três 9º anos e nove 1º anos, apenas um é nosso mesmo, os outros oito vêm de tudo quanto é lugar. Barrinha, Fundão, Silvestre, então é muito heterogêneo, não dá para comparar.

**PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”. Questões sobre o papel dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), função dos órgãos públicos...?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não, na minha disciplina não. A gente sabe porque a Supervisão e a Direção têm mais contato com Promotores, Conselho Tutelar, a própria Polícia Militar, que é do Poder Executivo. Mas, na disciplina, não.

**PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral”. As regras das eleições, sistemas de votação...?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Esse ano, pela primeira vez, por conta das eleições. Porque foi disseminado, mais pelas redes sociais, que as urnas eletrônicas eram fraudadas, que o Brasil não tinha um sistema eleitoral confiável. E aí algumas vezes eu parava e falava com eles sobre isso. Que não tinha cabimento pensar naquilo, que eu conhecia pessoas que trabalham na Eleição e elas garantiram que não tem jeito de fraudar. Então, esse ano foi a primeira vez que eu falei sobre sistema eleitoral, mas não falei sobre partido, nada sobre isso.

**PESQUISADOR: Então essa abordagem foi mais jurídica ou mais política? Quais questões foram tratadas?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Foi o que eles perguntavam. Não foi nada assim “ah, hoje eu vou falar sobre isso”. Surgia aí eu pegava e falava, porque eu sabia, porque eu sou mais velho e já passei por várias eleições. Porque as pessoas vinham aqui na porta entregar papelzinho, mas elas não podiam entrar, e os meninos traziam para sala de aula. Eu falava: “Olha, vocês não podem, isso é um crime. Vocês são menores, não podem ser responsabilizados, mas os pais de vocês podem por vocês estarem fazendo propaganda política dentro da escola”. Aí eu pegava e falava para eles o que podia e o que não podia fazer, e explicava o porquê.

**PESQUISADOR: E você acha que esse tema foi abordado esse ano por causa das Eleições? Se fosse um ano não eleitoral, isso não teria acontecido?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não teria.

**PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente”.  
Questões sobre as regras de trânsito, de proteção ambiental...?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Meio ambiente, sim. Porque eu tenho um projeto da Horta Didática que eu faço com eles todo ano. Então eu procuro trabalhar temas da Matemática, Química, Biologia, Geografia, interdisciplinarmente, e a gente trabalha sobre os impactos ambientais de uma horta num ambiente ecológico. Aí eles fazem fotografias das espécies que existem naquele espaço e de como o espaço está, e depois a gente começa a transformação do espaço e eles vão observando e vão vendo quais outros tipos de espécies que aparecem, quais somem. Sobre ambiente a gente fala sim, mas sobre trânsito, não.

**PESQUISADOR: Então esse tema não foi tratado na sua disciplina, no dia-a-dia?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: É no dia-a-dia porque esse projeto é no dia-a-dia da disciplina. Eu trabalho com eles, por exemplo, o projeto topográfico, aí eu criei um sistema de levantamento por coordenada polar, e a gente mede a distância e o ângulo, depois, em sala-de-aula, a gente faz os cálculos para transformar em coordenada cartesiana e, a partir daí, trabalho com eles a geometria analítica. Depois, a gente trabalha a matemática financeira, trabalho gráfico com o crescimento das mudinhas. É dentro da disciplina corrente.

**PESQUISADOR: Então abordagem jurídica não teve, da legislação, por exemplo?**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não, o que eu falava é que tinha que ter uma parte reservada à mata, só isso.

**PESQUISADOR: E a última categoria é de “Direitos subjetivos”. Noções sobre os direitos que temos perante o Estado etc.**

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Não, sempre no aspecto moral. Mesmo porque eu não conheço os artigos. Se você me perguntar o que a lei diz sobre racismo, sobre homofobia, eu não sei. Porque nunca me interessou, não faz parte da minha formação. Mas eu falo sempre no contexto moral. E eles exigem, chega uma hora que se você tiver falando muito eles falam que você está enrolando, você tem que dar conteúdo. É exigido de você.

## **ENTREVISTA NÚMERO 5 – PROFESSOR DE FILOSOFIA**

*Realizada no dia 12 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Eu tenho Graduação em Filosofia e especialização em Psicopedagogia.

**PESQUISADOR: Você é professor há quanto tempo?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: De Ensino Médio, desde 1992, com alguns intervalos sem atuar na área, mas, de forma contínua ,talvez uns 20 anos, por aí.

**PESQUISADOR: E aqui na escola?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Como efetivo eu estou com 5 anos e meio, mas eu dei aula aqui como designado, na década de 1990, durante três anos.

**PESQUISADOR: Aqui você leciona só Filosofia?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Sim.

**PESQUISADOR: Para você, o que é cidadania?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Eu vou num conceito básico, que significa cidadania como extensão. Você como membro de uma cidade, como membro de uma sociedade, você se coloca como um indivíduo, ou seja, as suas aspirações, as suas metas, a sua perspectiva do que é felicidade, o que, de uma certa forma, você controla até certo ponto. Mas você sai desse âmbito, eu falo isso muito para os alunos, você tem a sua casa, os seus pais criam regras, criam meios de convivência, até certo ponto você tem um controle. Quando você sai dessa porta, que você vai para um convívio coletivo promovido em sociedade, você começa a entrar no que é o espaço do outro, o espaço comum, e esse espaço comum vai tanto no aspecto físico, no sentido das ruas, avenidas, praças, locais que você usa, como que você lida com esse outro. Fora isso, eu vejo cidadania nos aspectos “abstratos”, questões que envolvem respeito, vida comum no que tange à felicidade. Por exemplo, um dos temas do 3º ano é política, então quando você pega textos do tipo “O que é felicidade política?”, você consegue mensurar, mais ou menos, o que é felicidade pro indivíduo. Uns acham que é ter uma Ferrari na garagem, uma mansão. Outros acham que é colocar uma mochila nas costas e rodar o mundo. Isso é relativo, mas o que é felicidade quando a gente analisa os aspectos coletivos? São mensuráveis? Não são mensuráveis? Então a minha perspectiva de cidadania vai muito por questões objetivas, que podem e são mensuráveis, e outras que são de acordo com a sua visão de mundo. Por essa visão de mundo que você vai à urna e escolhe ou não um candidato. Hoje, por exemplo, nas redes



sociais, como você lida com o cidadão, o que você espera. Então é por aí a perspectiva de cidadania.

**PESQUISADOR: Que condutas você elegeria como fundamentais pra que um cidadão exerça efetivamente a cidadania?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Em primeiro lugar, a perspectiva do que é bem comum. Um exemplo que eu falo muito para os alunos: por que a gente vê tantas carteiras riscadas, tanto lixo em espaço coletivo? Isso funciona na sua vida privada? A sua mesa, na sua casa, é riscada, naquele espaço privado? Por que acontece nos espaços que são públicos? Será que as pessoas olham o público, em termos de Brasil, como se não fosse de ninguém? Isso é algo que eu questiono aos meus alunos, como que a gente percebe esse espaço público, porque eu acho que a cidadania vai muito dessa percepção. Até onde vai a minha vida privada, até onde eu zelo por essa vida privada, pelo que faz parte dela, material ou não. E o que eu zelo pelo coletivo, material e não material? No caso do não material você vai pelo respeito à questão da diversidade, racial, de gênero, de classe. É justo a gente ter classes sociais tão diferenciadas, opulência e miséria no mesmo país. Será que isso é só uma consequência de escolhas individuais, aí entra aquela questão da meritocracia. É só questão de ter ou não ter mérito, ou é algo que a ver com o caminhar de uma nação por rumos x ou y a depender das escolhas? Porque a gente tem parâmetros, acho que não tem nenhum paraíso na Terra, mas quando a gente vê, por exemplo, alguns países nórdicos, como Noruega, Dinamarca, Suécia, Finlândia, que a gente tem hoje níveis altíssimos de bem-estar coletivo, mesmo sabendo que são tão menores e diferentes do Brasil, no âmbito do modelo, você vai entender. Eu trago para os alunos, por exemplo, manchetes como “Suécia fecha presídios por falta de presos”, eles morrem de rir. Parece uma notícia surreal, aí eu coloco que eles não são ETs, o que eles fizeram? Se a gente mergulhar, a gente vai encontrar respostas para não ter presos num país e ter presídios lotados, esperando a construção de mais, que é o caso Brasil.

**PESQUISADOR: Na sua visão, qual o papel da escola na formação da cidadania dos alunos?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Eu acho gigantesco. A considerar que a família e a escola, ou religião, na maioria cristã aqui no Brasil, esse tripé eu acho que ele é uma referencia de alicerce muito significativa para a vida em sociedade, principalmente quando os nossos alunos saem dessa fase do Ensino Médio, o fim de uma fase de vida de muito zelo e aquela que você vai caminhar com as próprias pernas, pelo menos em teoria. Então, a escola tem um papel fundamental. Eu sempre falo com os alunos que, às vezes, a gente também passa por essa angústia de perguntar para quê que eu quero tanto conteúdo, tanta disciplina, né? Quando as

peças têm essa visão de que é somente para poder passar na prova. Mas, quando eu falo que a formação é a gente tomar conhecimento do mundo, é a história de tudo. Eu vejo, por exemplo, eu dou aula aqui para 800 alunos, são 20 turmas, é um universo significativo e eu vejo, faço chamada, alunos que não suportam muitos sobrenomes. Você vai ver que isso tem relação com a questão familiar, um sobrenome que, às vezes, é do pai, alguém que ele não conheceu, não convive. Quero dizer que as pessoas às vezes não têm noção da própria história, e isso leva a eles também não terem um interesse pela história coletiva, da cidade, do país. Dois anos atrás, a gente, disciplinas de humanas, fez um projeto chamado “Clube da Esquina na ESED RAT”, por conta de uma grande surpresa minha ao descobrir que não era de um, mas de vários alunos do Ensino Médio, que não sabiam quem era Milton Nascimento. Então a gente fez um trabalho simples, de pesquisa, colagem de cartazes, levar música para a sala, para explicar a importância desse movimento musical e cultural que ganhou não só o Brasil, como o mundo, e você nota que pessoas não sabem quem são expoentes de uma realidade relativamente recente. Para eles, é tudo muito antigo, eles não têm essa noção de história. Quando eu falo que já fiz árvore genealógica e eu falo que eles têm quatro bisavôs, quatro bisavós, eles se assustam como se eu estivesse falando uma coisa absurda: “eu tenho tudo isso?”. Eu falo para eles, por exemplo, que eu tenho uma bisavó negra com índio, mas você vai olhar para a minha pele e não vai dizer que eu sou afrodescendente, e eu sou. Voltando a sua pergunta, eu acho que a escola tem extrema importância na perspectiva de desenvolvimento da cidadania por conta de discutir questões como essa. Memória, participação, eu faço enquetes com meus alunos de política, de eleição. Eu tenho uma noção de que grande parte não tem menor interesse por política, é aí que eu puxo para mergulhar em conceitos. O que é a política, como nasceu, o que é democracia.

**PESQUISADOR: Você sabia que a cidadania é tratada como uma temática transversal pelos PCN’s? Você já tratou dessa questão na sua disciplina? Saberá mencionar a frequência, algum caso e as práticas pedagógicas que você utilizou?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Eu trabalho não com história da Filosofia, eu escolho temas filosóficos e insiro pitadas da Filosofia. Por exemplo, primeiro bimestre trabalho existência e liberdade, no segundo bimestre eu trago o tema ética, no terceiro bimestre política e no quarto, democracia. Então pegando esses quatro elementos eu tenho uma possibilidade de ir no passado e vir pro presente, ir pro indivíduo e vir pro coletivo. Eu faço enquetes, tanto na percepção do coletivo quando no individual. Eu começo a falar de democracia nas relações privadas pra você compreender o que é uma relação de democracia no campo coletivo. Eles têm essa liberdade. A gente fala até que ponto a religião te influencia a tomar decisões, como você constrói a sua existência. Aí ente começa a colocar questões como “você é livre? Você acha que fazer 18

anos te dá essa batuta pra você ser livre em todas as suas escolhas ou isso significa que você ainda precisa trilhar caminhos de independência financeira, de definir o que você quer?”. Aqui nós temos choques de gênero o tempo inteiro. Pessoas que são homossexuais ou casos de transexualidade, alguns oficiais com mudança de nome, e outros em processo de extrema angústia. Então quando eu falo de existência e liberdade, eu falo como que você escolhe quem você quer ser. Aqui nós temos um índice alto de pessoas com claros problemas emocionais e psicológicos, um índice grande de pessoas que tem práticas declaradas e se cortar, tentativa de suicídio. Então a gente lida com problemas que, claro, não é exclusivo daqui, mas que tem a ver com essas questões existenciais. Então, voltando a pergunta, eu costumo entrar em questões de cidadania não necessariamente com conceito, eu começo a entrar em questões específicas misturado com o contexto temático de cada bimestre. Necessariamente eu sempre falo do indivíduo e do coletivo. Em que cidade você vive, em que escola, que espaço é esse que é de todo mundo e que ao mesmo tempo as pessoas não sentem como seu. Isso a gente fala de cidadania e aí vem os projetos interdisciplinares da própria escola, como a Semana da Consciência Negra, Feira de Sociologia. A gente tem um projeto aqui, que eu sou coordenador, que é a Rádio Escola. Uma perspectiva de sempre pesquisar de quem é a música, abrir espaço para os estilos musicais.

**PESQUISADOR: Que metodologia que você costuma empregar?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: As minhas aulas, até por serem muito esparsas, uma por semana, eles já têm uma visão de Filosofia ou desconhecida ou de matéria muito teórica. Então se em uma semana eu dou uma aula expositiva, na seguinte eu normalmente faço alguma outra coisa, que pode ser por exemplo na sala de vídeo. Curtas-metragens, pequenos documentários, que dê tempo de conversar um pouquinho. Eu faço, pelo menos, uma produção de texto por bimestre, pra que o aluno escreva as suas ideias. Esses textos, inclusive, eu nem julgo. Eu peço pra que eles escrevam independente de estar bom ou ruim, que eles criem e se expressem. Normalmente eu pego o tema do bimestre, trago algum texto de apoio além do livro, textos contemporâneos, às vezes com link pra sites. Basicamente esse tripé: aula expositiva, exibição de vídeos, produção de texto e participação em projetos interdisciplinares.

**PESQUISADOR: Ao longo do seu processo formativo, você recebeu alguma noção de Direito ou de alguma matéria relacionada?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não necessariamente, porque no curso de Filosofia a gente não tem disciplina de Direito. Eu acho que a minha formação nessa área vai mais por leituras transversais, algumas leituras de interesse meu.

**PESQUISADOR: Você tem esse hábito de ler leis? Ler a Constituição?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Sim. Por exemplo, quando a gente estava falando de democracia, e nesse período eleitoral a gente viu muita coisa surgir, como o que são os Direitos Humanos. Eu vejo muitos alunos que enxergam Direitos Humanos como coisa de soltar bandido, como se fosse uma entidade, um grupo que protege bandido. Então eu trouxe um texto com todos os artigos da Declaração Universal mencionando o que significou isso, o que é uma declaração que teve quase 200 nações signatárias, o que isso significou no pós-guerra, o que se buscava, o que são Direitos Humanos de uma forma ampla, como cada nação pode aplicar isso. A gente leu alguns tópicos e começou a pensar se isso é teoria pura ou se é aplicável, se tem relação com a vida da gente. Eu acho que as leis existem com o correspondente de pelo menos uma possível realidade, senão não tem sentido. Falam tanto do ECA, mas já leram?

**PESQUISADOR: Para cada um dos assuntos das categorias de análise, eu gostaria que você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não, a não ser coisas muito básicas como, por exemplo, “todos são iguais perante a lei”. Quando a gente fala de direitos e deveres, quando a gente fala de classes sociais tão díspares, você consegue vislumbrar que isso tá de fato correspondendo a esse ponto tão fundamental em qualquer constituição do mundo. Coisas básicas assim, mas pegadas pra ler, não.

**PESQUISADOR: Você sabe dizer por que isso não aconteceu?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: De uma certa forma, eu acho que por conta do pouco tempo e, muitas vezes, da não oportunidade de se buscar isso. Talvez coubesse em algum projeto, mas não foi feito.

**PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”. Questões relativas ao papel dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), função dos órgãos públicos...**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Sim, quando eu lido com política. Quando a gente começa a colocar pra eles o que é o Estado com E maiúsculo. Quando a gente fala por que a Revolução Francesa ainda tem um valor enorme, o que ela rompeu e o que ela trouxe de novo na ideia de um poder compartilhado, de um Estado com essa base de Executivo, Legislativo e Judiciário, os braços que cada um deles têm na vida pública, na administração dos recursos advindos de impostos, quem define isso. Por que a nossa democracia é representativa, a gente fala dos gregos, por que nos foi facultada a questão de escolher representantes e porque em alguns países

funciona. Nesse sentido eu consigo passar mais, até porque faz parte da programação da disciplina.

**PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral”. As normas relativas às eleições, sistemas de votação...**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Isso não de forma profundada nem sistematizada, mas de uma forma geral. Por que em tal país o voto é facultativo e no Brasil é obrigatório. A gente fala da questão da maturidade. Será que a gente tem maturidade, hoje, para ser facultativo. Será que isso é algo que nós alcançaremos um dia. A partir daí, como eu faço enquetes de eleição, de votos no terceiro ano.

**PESQUISADOR: Você acha que essas questões foram tratadas esse ano por causa das Eleições?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não. Entrei muito nessas questões há quatro anos, depois no impeachment. Isso entrou em debates ao longo dos bimestres.

**PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente”. As normas de trânsito e de proteção ambiental.**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Não, na minha disciplina não. Às vezes pinceladamente, uma coisa aqui outra ali.

**PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos”. Os direitos que possuímos perante o Estado, perante outros indivíduos...**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: De forma transversal, não direta. Por exemplo, quando a gente começa a discutir se a gente tem questões raciais pendentes, se o Brasil vive de fato uma democracia. A gente questiona se tudo que é legal é moral. Quem delimita isso, quem delimita o comportamento. Tudo de forma geral.

**PESQUISADOR: Você acha que seria interessante a escola instituir uma disciplina para tratar desses temas?**

PROFESSOR DE FILOSOFIA: Seria fantástico. A questão é que existe no nosso país uma tendência de tirar o que já existe de humanas, mas eu acho fundamental que houvesse questões elaboradas de Direito a permearem as disciplinas. Acho que o nosso conhecimento de Direito é muito pequeno.

## **ENTREVISTA NÚMERO 6 – SUPERVISORAS DA ESCOLA**

*Realizada no dia 17 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

SUPERVISOR 1: Sou Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação.

**PESQUISADOR: Você já lecionou?**

SUPERVISOR 1: Não. Eu sempre estive nos cargos administrativos, como coordenadora pedagógica ou supervisora pedagógica.

**PESQUISADOR: Quando você pensa na palavra cidadania, você pensa no quê? Qual o seu conceito de cidadania?**

SUPERVISOR 1: Para mim é o conceito mais simplista, que é exercer os seus deveres, receber aquilo que é de direito, fazer parte da sociedade contribuindo da melhor forma possível para que o mundo possa desenvolver, pra que as pessoas possam ser bem atendidas. É um conceito simples porque eu não tenho engajamento político e, para ser sincera, não me preocupo muito em aprofundar os meus conhecimentos nessa área, infelizmente. Sei que não deveria porque faço parte da educação, tenho um alto nível de formação, mas infelizmente o meu conceito é esse simplista.

**PESQUISADOR: Você atua aqui na escola há quanto tempo?**

SUPERVISOR 1: Eu atuo na Educação Básica há oito anos. Nessa escola, eu trabalhei em contratos intermitentes, trabalhei em 2008, 2012, 2016 e 2017.

**PESQUISADOR: Nesse tempo, você acompanhou algum projeto específico sobre cidadania aqui na escola?**

SUPERVISOR 1: Em 2017 eu observei que um professor que veio de um concurso de 2011, de Sociologia, que ele investe mais nessa área, conscientiza, educa e faz um trabalho excelente nessa escola com o Ensino Médio, mas, infelizmente também, pela sobrecarga de trabalho, eu nunca tive na sala acompanhando os projetos dele do início ao fim. O que a gente observa são as culminâncias e a questão da transformação do comportamento do aluno com relação à cidadania, ao preconceito, homofobia violência contra as mulheres. Eu observo que no dia a dia os alunos mudam postura, começam a se envolver mais. Mas eu não consigo, hoje, pegar um projeto do início, eu observo no dia a dia a transformação no comportamento dos alunos.

**PESQUISADOR: Na sua formação, você teve algum contato com o Direito?**

SUPERVISOR 1: Na formação, não. Contato com leis eu tenho o tempo todo aqui na escola, não só com legislação de educação. A gente trabalha, por exemplo, com vários pontos da

Constituição pra trabalhar com relação aos alunos e suas famílias, o ECA, os decretos e leis do estado de MG relacionados à educação e no dia a dia é mais educação, mas a gente trabalha com outras leis também pra, por exemplo, defender o direito de um aluno abusado sexualmente, que tá sofrendo homofobia da família. Então, a gente trabalha com outras leis pra ajudar o aluno com aquele problema que vem de casa pra escola.

**PESQUISADOR: Então, o dia-a-dia de um supervisor pedagógico passa, necessariamente, pelo estudo dessas leis? Não tem como ele exercer essa função sem conhecer as leis?**

SUPERVISOR 1: Não. Ele precisa conhecer diversas leis, desde lei de acesso à informação, que foi criada em 2014, até uma mais recente, como por exemplo um decreto que foi expedido há um mês. O supervisor tem que estar sempre atento à legislação, é raro não precisar recorrer à legislação para resolver um problema. Não tem como ser supervisor sem conhecer a legislação do país.

**PESQUISADOR: A despeito dessa necessidade, você não recebeu nenhuma formação nesse sentido?**

SUPERVISOR 1: Não. Aí é uma questão de você ser autodidata, de procurar entender. Eu nunca tive assessoria jurídica.

SUPERVISOR 2: A gente, no curso de Pedagogia, tem o estudo das leis que são necessárias para gente atuar como supervisor pedagógico. Lá nós vemos a LDB, algumas partes da Constituição e, quando nós chegamos pra atuar, a Secretaria de Estado não nos capacita no sentido de estudo de leis, só que ela manda ofícios pra gente com o referencial teórico que nós devemos procurar para agir conforme a legislação vigente. Um documento da escola que já vem direcionado pela Secretaria Estadual, que o regimento escolar, o qual a escola adequa conforme a sua realidade, já é feito baseado em leis que são primordiais na educação, que é o Código de Ética do Servidor Público, o Estatuto do Magistério, a LDB, a Constituição e algumas resoluções do estado, então quem não faz esse tipo de estudo, mas que leu o regimento escolar, tem condições de agir conforme o que é estruturado fora da escola.

SUPERVISOR 1: Mas aí é uma questão de formação. Nenhum professor na universidade durante o curso de Pedagogia, que é o mesmo dela, feito na UFV, eu nunca abri a Constituição para estudar. Estudei de 2003 a 2007, a LDB foi trabalhada em uma disciplina dividida em blocos, eu trabalhei com carga horária, outro grupo com avaliação. A gente nunca pegou ela para ler inteira, a não ser por vontade própria, porque cada um ficou com um seminário. Na minha visão, tudo o que eu sei de lei foi porque eu busquei. Ninguém nunca veio aqui me falar

o que aquele ofício queria dizer, a gente teve que correr atrás, buscar com outros colegas mais experientes o que a letra da lei quer dizer.

**PESQUISADOR: Na abordagem dessas legislações, houve uma abordagem técnica do que é um inciso, um parágrafo, coisas de técnica legislativa? Ou era só leitura?**

SUPERVISOR 2: Não. O professor simplesmente pegava o texto e explicava para a gente o que podia e o que não podia na escola, o que estava previsto na lei, desde a parte de verbas, de onde são provenientes, até essa questão dos direitos dos estudantes na escola. Mas como se lê uma legislação, não. O que foi orientado é que existiam literaturas comentadas da LDB, mas não foi trabalhado de forma sistemática na sala-de-aula. Há uma diferença nas formações, mesmo que seja no mesmo curso, na mesma instituição, então eu tive a sorte.

**PESQUISADOR: Como a questão da cidadania é tratada no PPP da escola?**

SUPERVISOR 2: O PPP da escola está defasado e, desde que eu entrei, esse projeto tem sido feito de forma mais teórica e filosófica, ele não trata nas necessidades reais e imediatas da escola, porque a construção desse documento precisa ser feita de forma coletiva e, dentro dessa escola, é muito difícil que os grupos concordem. É muito heterogêneo e as pessoas não abrem mão de fazer da forma delas, é como se cada um tivesse a sua escola.

SUPERVISOR 1: Cada um tem seu projeto de escola e ele executa aqui dentro.

SUPERVISOR 2: Isso não cabe em um projeto de escola, tem que haver um consenso de qual o caminho que a escola vai adotar com um todo. Para atender as demandas da Secretaria Estadual de Educação, o projeto é feito só que de uma forma mais ampla, porque precisam ser votadas as decisões. Para o próximo ano, nós estamos com o nosso regimento reescrito e nós tentaremos fazer novamente esse PPP de forma mais direcionada para a realidade da escola, pra que não seja apenas um documento de gabinete, mas a realização desse trabalho é muito difícil.

**PESQUISADOR: O que está vigendo agora é incompatível com a realidade da escola?**

SUPERVISOR 2: Não é que ele é incompatível, é que ele é amplo demais, e quando algo é amplo demais ele não dá conta das especificidades que a escola tem. Ele é de 2013, foi revisto em 2015, mas continuou com a mesma redação. O regimento é um consolidado de leis e ele é como se fosse generalizado para todas as escolas, agora o PPP é a cara da escola. Nele, você vai dizer, por exemplo, se vai ter a semana de provas bimestrais e como ela vai ser feita, se vai haver unicidade de currículo para o primeiro ano, para o segundo ano, para o terceiro ano, como vão ser as medidas com alunas gestantes, alunos afastados.

**PESQUISADOR: Isso no PPP ou no regimento?**

SUPERVISOR 2: No regimento tem a lei geral que regulamenta isso, mas como fazer isso é o PPP que tem que detalhar, e para você definir isso você tem que entrar em consenso com toda



a equipe. E esse consenso é muito difícil porque são pessoas de formação elevada e de posicionamento bastante crítico.

SUPERVISOR 1: O que eu acho é o seguinte, o projeto é político pedagógico, cada um tem uma formação política e uma linha filosófica e eles aplicam ela aqui na escola. Então, por exemplo, você que é de esquerda, você constrói suas aulas, suas leis dentro de sala, pautado nesse tipo de política. E eu, que sou direita liberal, faço diferente. No projeto, a gente tem que unificar uma maneira de trabalhar, uma linha política e filosófica, nós não vamos entrar em acordo e o PPP não vai ser feito.

**PESQUISADOR: Então são várias escolas dentro de uma?**

SUPERVISOR 1 e SUPERVISORA 2: Sim.

SUPERVISOR 1: Eles seguem aquilo que é lei. O que não está na lei, que está na proposta filosófica, eles fazem do jeito deles, da maneira que eles acham melhor.

**PESQUISADOR: Já houve algum projeto que tenha trazido noções de Direito para os alunos, na perspectiva da cidadania?**

SUPERVISOR 2: O Parlamento Jovem.

**PESQUISADOR: Como ele funciona?**

SUPERVISOR 2: Esse projeto não é tão amplo porque ele é restrito a um grupo de alunos que manifesta interesse em participar. É um projeto da Câmara Legislativa em que um professor da escola inscreve junto a uma menina da Câmara de Vereadores aqui de Viçosa. Os alunos interessados têm uma ficha de inscrição e, a partir daí, eles têm encontros na escola, na Câmara e lá em Belo Horizonte. Propõem projetos de lei lá em BH, na Assembleia, tem capacitações ao longo do ano e, no final, eles apresentam com todo o estado.

SUPERVISOR 1: Nossa escola é a única de todo o estado que participa desde o começo do projeto. É um grupo pequeno. Eles têm uma noção interessante de como exercer a cidadania.

**PESQUISADOR: Nos questionários, a maioria dos alunos considerou a escola muito importante para a formação da cidadania deles. Isso é uma preocupação latente na escola? Faz parte do PPP?**

SUPERVISOR 1: Essa questão de formar para a cidadania está em todas as legislações, né? Desde a Constituição, LDB e o regimento da escola. Aqui, eu acredito que é um caso excepcional porque eu vejo que os professores têm essa preocupação, principalmente da área da História, Filosofia, Sociologia. Eles têm a preocupação em preparar o aluno para exercer algo e contribuir para a sociedade. É uma coisa do ESED RAT que eu acho muito interessante. Eles têm essa preocupação de que aqui o aluno não aprenda só o conhecimento produzido e acumulado, que eles aprendam a transformar esse conhecimento em algo que vai contribuir

com a sociedade, que vai melhorar a vida deles, a vida do próximo. Eu já trabalhei em outras escolas e eu vejo que aqui essa é uma questão muito interessante, que aqui os alunos têm noção dos seus direitos, dos seus deveres, têm voz.

**PESQUISADOR: Vocês gostariam de fazer alguma consideração final?**

SUPERVISOR 1: Eu quero. O ECA é uma lei fundamental para quem trabalha com criança e adolescente. Eu nunca estudei, nem na graduação nem na pós-graduação, e nem sei se hoje na Universidade isso é contemplado. É o cerne, que você pode fazer muitas coisas para o bem e, se não cumprir, muitas coisas para o mal, que se eu não pegasse pra estudar eu nunca teria lido. E há muitos profissionais aqui na escola que não conhecem. Num curso de educação, de pós-graduação, esse assunto passa batido. Eu só estudei por minha conta.

## **ENTREVISTA NÚMERO 7 – PROFESSOR DE HISTÓRIA**

*Realizada no dia 12 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sou formado em História pela UFV, Licenciado em 2004 e Bacharel em 2005. Sou formado pela Univiçosa em 2017 em Direito.

**PESQUISADOR: Você é professor há quanto tempo?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sou professor de História desde 2004, aqui na escola desde 2007.

**PESQUISADOR: Você leciona só História para o Ensino Médio?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Só. Mas já lecionei Filosofia, Sociologia, Geografia também.

**PESQUISADOR: Qual o seu conceito de cidadania?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Cidadania para mim vai além dos direitos políticos. Deve ter a efetiva participação do povo, uma certa consciência de classe entre as necessidades reais e não construídas de uma sociedade. Então, a cidadania deve ser construída pelo próprio povo e não concedida, né. Acho que a principal ideia do conceito de cidadania, além do jurídico, seria essa. A concepção das próprias necessidades do povo, eles se manifestarem livremente sobre como eles vão conseguir resolver aquela demanda, no caso.

**PESQUISADOR: Que condutas você pode elencar como essenciais para que uma pessoa exerça sua cidadania?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Acho que ele tem que se informar, tem que ler muito. Tem que ter compromisso primeiramente com ele mesmo, para não se iludir com certos discursos de poder. Ele deveria, de certa forma, construir junto ao coletivo, a sua comunidade, os debates. Ser participativo em todas as instâncias sociais. Eu acho que assim se constrói a cidadania, com a participação. Eu acho que a cidadania é o primeiro degrau, um pré-requisito para a democracia de fato, e não uma democracia concedida.

**PESQUISADOR: Qual você acha que é, ou deveria ser, o papel da escola na formação da cidadania?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Estimular essa participação, isso a escola faz. Além do programa que se estabelece pelo governo, há esse estímulo, essa instigação do debate, da busca da cidadania. Então eu acho que a escola pode fazer por meio dos currículos transversais, ou até nos currículos regulares, esse estímulo da participação, dando mais protagonismo ao aluno, dando mais voz para ele se manifestar em temas pertinentes e não apenas em querências, mas

construir de certa forma um discurso legítimo, fundamentado e em consenso, que realmente seria uma necessidade. Começa pela própria escola. O importante é isso. Estimular a participação, enfrentar todo tipo de debates, não ficar limitando os debates. O maior perigo é o “Escola Sem Partido”, quando ele tenta padronizar determinado tipo de debate. A gente tem que enfrentar a nossa realidade. Aham que isso seria uma doutrinação, mas na verdade seria muito difícil, num mundo pós-internet, você querer doutrinar alguém, né? Então, se você vai limitar esse debate, você vai estar limitando a cidadania.

**PESQUISADOR: Você sabia que a cidadania é tratada nos PCN’s como um assunto transversal?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sim.

**PESQUISADOR: Você já tratou desse assunto na sua disciplina no terceiro ano?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sim. No terceiro ano a gente trata isso principalmente quando vai falar sobre a construção dos direitos. As mudanças de governo, as revoluções, a gente começa falando, por exemplo, sobre a Era Vargas. A Era Vargas é muito interessante porque houve a Constituição de 1934 que concedeu direito ao voto, então você vai tratando da cidadania. Eu faço comparativo com a nossa realidade, sempre a História comparada. Como que era, como que é hoje. Você acaba fazendo também um comparativo com a Constituição de 1988, com a Constituição de 1934, depois com a Constituição Polaca, depois vem o Golpe. E aí nós vamos até chegar na ditadura militar, no AI-5, sempre fazendo essa ideia do comparativo com a Constituição de 1988, como nós éramos, como nós construímos, como nós estamos e como nós podemos ficar. E sempre buscando a ideia da participação de certos grupos da sociedade brasileira que vão construir essa mentalidade de cidadania. É importante citar que a construção da cidadania vai de acordo com o período histórico, né? Há os limites desse período. Por exemplo, quando foi concedido o direito ao voto feminino, é uma curiosidade até que algumas mulheres se recusavam a votar. É uma curiosidade que está nos livros de História, e hoje em dia você vê o debate da mulher querendo até mais espaço na sociedade. Como também a questão da Consciência Negra, que hoje em dia é muito mais ampla. Então, a construção da cidadania é uma construção histórica também, por isso vai estar sempre presente na disciplina. O importante é que o aluno consiga entender essa construção para entender a narrativa histórica.

**PESQUISADOR: Que metodologia que você aplica na abordagem desses temas?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Eu sempre começo com o conceito. Por exemplo, a gente vai falar sobre a Revolução de 30, então a primeira coisa que o aluno tem que saber é o conceito de revolução, que nasce no Renascimento e não tinha nada a ver com a conotação política, tinha a ver com a ideia do conhecimento, da revolução dos astros, e vai se construindo a ideia de

ruptura, de participação popular. A partir disso, nós vamos fazendo a narrativa. Com a cidadania, por exemplo, que vai estar lá no segundo ano com a Revolução Francesa, vai ser retomada no terceiro com a questão do Liberalismo, com as ideias liberais de fato. Então, a gente vai construindo essa metodologia no debate, eu passo ou indico documentários também, muitas vezes é um discurso como de Getúlio Vargas, por exemplo. Pegar o texto dele e analisar o entendimento do que era cidadãos nos anos 30. E aí se constrói essa consciência histórica no aluno.

**PESQUISADOR: Além da sua formação em História, você também é formado em Direito. Você sabe dizer se essa segunda formação contribui para as suas aulas, no tocante à questão da abordagem de assuntos jurídicos?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Contribui muito, até extraclasse. Quando o aluno toma conhecimento dessa formação, ele logo pensa que você é advogado. Então, vem muita demanda, como por exemplo em relação à greve, quais são os direitos, por que eu posso fazer greve, por que eu tenho que repor essa aula, tanto é que estamos aqui até hoje. E essa reposição são garantias que o Estado dá ao estudante, então a gente debateu muito sobre isso. E eu fui mostrando, informando algumas leis. A LDB, por exemplo. Um fato interessante é que algumas alunas aqui tiveram um acidente e os alunos questionam por que o tratamento delas é diferenciado, elas podem fazer avaliações no domicílio. Elas estão de licença, os alunos que se sentem injustiçados têm o direito de questionar. Aí eu informo que na LDB tem um artigo que dá o direito ao aluno, se ele tiver acamado, é oportuno e é um direito. Aí você vai explicando. Eu costumo dizer que uma escola é o reflexo da sociedade. Os problemas que tem na escola são os problemas da sociedade, violência, drogas, então você acaba lidando. E o direito me ajuda muito nesse sentido, por exemplo no ECA. “Ah o ECA só tem direitos”, alguns criticam. Eu falei assim: não, tem partes, por exemplo, que tornam a contravenção da criança em crime equiparado. Conscientizando que você tem direitos mas também tem deveres. Principalmente nas aulas que eu dou sobre política, que é mais a minha área, sobre entender o fator principiológico da Constituição, então eu aprendi isso no Direito. Eu trago isso para aula de História.

**PESQUISADOR: Eu entendi que o assunto cidadania é uma constante nas suas aulas, certo?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Não só na aula. O ESED RAT é uma escola muito democrática. Você tem nichos evangélicos, ateus, feministas, negros. Então o debate fica rico, às vezes extrapola. Entre os professores também tem. Às vezes, você se magoa, mas você tá exercendo o seu debate, a todo instante você tá se posicionando. Eu acho que essa escola, às vezes, quem

não se posiciona acaba ficando muito à margem. É uma cultura pedagógica aqui, as pessoas debaterem, principalmente o pessoal das Humanas, que eu converso mais, sempre estão instigando e são demandados a isso. A questão do “Escola Sem Partido” foi muito debatida, por exemplo. Eu acho que é uma pena se for cercear esse pensamento, que é isso que constrói uma cidadania de fato.

**PESQUISADOR: Você acha que, se você não tivesse a formação em Direito, a questão da cidadania seria tratada de forma diferente?**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: A cidadania sempre entrou nas minhas aulas até por uma questão de conteúdo. Mesmo indiretamente, você acaba tendo que falar pela questão do pensamento do Homem. A formação em Direito me deu um suporte mais técnico, mais segurança para falar sobre questões como a Constituição. A reforma trabalhista também, você acaba fazendo um comparativo com a CLT. Isso não entra oficialmente no programa, é mais uma decorrência do que foi a aula.

**PESQUISADOR: Agora, para cada um dos assuntos das categorias de análise, eu gostaria que você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Aparece. O livro didático traz revoluções, códigos. Você acaba falando sobre isso, a aula vai fluindo, vai demandando.

**PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”.**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: O Moro foi muito citado, o pessoal queria saber por que eles tinham esse poder de prender alguém, condução coercitiva, sobre a questão do exercício do voto quando você está preso, “por que o Lula não pode?”. Então isso entra nesse prisma da função das instituições. Na greve também falamos muito sobre o MP. Alguns alunos falaram que entrariam com uma denúncia no MP, nós explicamos que podia entrar, mas nós temos o direito de nos defender.

**PESQUISADOR: A terceira é “Eleições e sistema eleitoral”.**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Apareceu demais. Ainda mais dentro de sala-de-aula, com grupos a favor do Bolsonaro, a favor do Lula, depois do Haddad. O código eleitoral foi citado, então a gente acaba aproveitando esse engajamento da sala para falar. Você vai problematizando as eleições, isso era muito debatido.

**PESQUISADOR: A penúltima categoria de análise é “Trânsito e Meio ambiente”.**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Já estive. De trânsito não, mas sempre teve os projetos ambientais. O principal que se coloca é que meio ambiente não é só a natureza. O ambiente que

você tem aqui dentro da escola, a estrutura da cidade, a questão do ônibus para vir até aqui, isso tudo foi debatido. A falta de árvores...

**PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos”.**

PROFESSOR DE HISTÓRIA: Sempre é feito. Esse ano teve uma novidade, que é o nome social para os transgêneros, tivemos dois casos no terceiro ano. Isso sempre foi debatido. O que enriquece muito é que há vários grupos, como eu já te falei. O importante é que o professor, eu pelo menos sempre fiz isso, sempre abra e instigue mais os debates. Sempre buscando a referência da aula. Por exemplo, a gente estava falando de Holocausto, começou já alguns se posicionaram com algumas teorias que circularam no Facebook, de que não houve Holocausto. Isso você vê lá fora e reflete aqui dentro. Então, você tem a oportunidade de buscar o conhecimento. Tem efeitos interessantes dentro da sala-de-aula, têm reclamações da direção (risos), principalmente para professor de História, não verbalizado, mas você já é visto sob olhares de doutrinador, acontece também.

## **ENTREVISTA NÚMERO 8 – PROFESSOR LÍNGUA INGLESA**

*Realizada (via “WhatsApp”) no dia 10 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação? Há quanto tempo é professor?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Eu me formei em 2005 pela UFV, fiz Letras Português/Inglês, mas sempre trabalhei com Inglês. Comecei dar aula em 2008 e não parei mais. No ESED RAT, eu estou desde 2014, efetivo desde 2015.

**PESQUISADOR: Para você, o que é cidadania?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Eu entendo que é você ser reconhecido pelo Estado, conhecer seus direitos e deveres e ser respeitado dentro dessas leis que regem o país.

**PESQUISADOR: Que condutas você acredita que um cidadão deva praticar?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Para mim, a gente tem que conhecer primeiro os nossos direitos e deveres, e tentar agir de acordo com eles.

**PESQUISADOR: Para você, qual o papel da escola na formação dos cidadãos?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: O papel da escola eu acho que é informar, esclarecer sobre as leis, sobre os direitos e deveres para transitar e ser respeitado dentro do Estado.

**PESQUISADOR: Você já tratou desse assunto na sua disciplina no terceiro ano?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Direta ou indiretamente, a gente acaba falando sobre isso, né? Na minha disciplina eu acabo falando não diretamente, com algum texto que aparece para refletir sobre ele. Eu não sei te informar a frequência, porque eu sigo muito o livro e depende do texto chave da unidade.

**PESQUISADOR: Quando ocorre, que metodologias você costuma usar nessa abordagem?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Geralmente aparece um texto, a gente lê e discute. Dessa forma, vai ampliando os conhecimentos, conhecendo mais. Através do texto, cria-se o contexto para que haja uma discussão. Como a minha disciplina é Inglês, eu não fico entrando muito detalhadamente nessas questões. A gente fala mais por cima para poder dar continuidade no que vem após o texto.

**PESQUISADOR: Você pode citar algum tema, algum texto onde isso aconteceu com os alunos? Alguma situação?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Todo ano eu trabalho com eles a questão do bullying, que a gente tem que respeitar o espaço do outro, a opinião do outro, e não fazer disso motivo para chacota, para debochar da pessoa porque ela tem preferência sexual diferente. Então, a



gente sempre trata a questão do respeito na escola. A gente tenta falar mais a respeito do direito da pessoa de ir e vir, seja a preferência sexual, a religião etc.

**PESQUISADOR: Nesta pesquisa, elaboramos algumas categorias de análise, que são assuntos gerais do direito afeitos à formação cidadã. São eles: “Noções sobre a Constituição”, “Poderes do Estado e Órgãos Públicos”, “Eleições e Sistema Eleitoral”, “Trânsito e Meio Ambiente” e “Direitos Subjetivos”. Você já trabalhou alguma dessas temáticas na sua disciplina? Saberria mencionar a frequência de cada uma?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Já trabalhei algumas dessas temáticas. Que eu me lembre agora, já trabalhei Direitos Humanos. A gente fez trabalho de pesquisar a lei, ver quais são direitos, eles fizeram cartilhas sobre isso. Abordava também a questão do racismo, de procurar o que é certo e errado em relação a isso.

**PESQUISADOR: Que metodologias você costuma usar nessa abordagem?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Eu fico mais centrada no livro, então do livro que saem os temas do texto principal de cada unidade. Não dá para trabalhar muito os temas, nem ficar aprofundando. Parece que eles querem que a gente não aprofunde mesmo.

**PESQUISADOR: Quando você trabalhou essa temática de direitos humanos, qual foi a metodologia empregada?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Se eu não me engano, a unidade trazia charges sobre direitos humanos que a gente discutiu. Tinha também um texto principal, e depois eles fizeram pesquisa e uma cartilha sobre isso, de acordo com a Constituição.

**PESQUISADOR: Você acredita que houvesse mais textos sobre essa temática nos livros didáticos, você teria condições de trabalhar melhor a questão da cidadania na sala de aula?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Acho que sim. Esse livro, que foi adotado ano passado, traz o texto chave com a temática escolhida por eles e, depois disso, o Inglês vem em volta dele (interpretação e gramática) e acaba que eu fico mais seguindo o livro. A proficiências dos meninos é bem baixa, então não dá para discutir muito, é bem complicado, é muita turma, muito aluno. Eu fico mais no livro e levo coisas extras, músicas. Se não traz no livro, acaba que não é abordado. Só para constar, esse livro que chegou pra gente não foi o que eu escolhi trabalhar. No final das contas, eles mandam o que eles querem.

**PESQUISADOR: Esse ano, com a questão eleitoral, surgiu interesse dos alunos de discutir esses temas?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Não, na minha aula nunca se aprofundou isso. A questão do trânsito não me lembro de ter sido tratada no terceiro ano. Meio ambiente nós

começamos, mas não deu tempo de acabar. A gente falou um pouco sobre direitos da mulher. Falamos sobre a questão do racismo, líderes que defendiam os direitos humanos, e só.

**PESQUISADOR: Em nenhum desses momentos vocês falaram sobre artigos de leis, coisas assim?**

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: Não. Realmente a gente nunca fez essa relação, com exceção dessa vez das cartilhas que eles pesquisaram. É algo interessante para a gente fazer no ano que vem, ir lá na lei.

## **ENTREVISTA NÚMERO 9 – PROFESSOR SOCIOLOGIA**

*Realizada no dia 15 de dezembro de 2018.*

**PESQUISADOR: Qual a sua área de formação?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Eu sou formando em Ciências Sociais na UFV, só Licenciatura. Estou fazendo especialização agora.

**PESQUISADOR: Há quanto tempo você é professor?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Cinco anos.

**PESQUISADOR: Todos aqui na escola?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Eu já tive passagem em outras escolas, mas 90% foi aqui no ESED RAT. Teve momentos intermitentes, mas posso dizer que os cinco anos.

**PESQUISADOR: Você leciona outra disciplina além da Sociologia?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Em 2016 eu lecionei Filosofia para o primeiro ano. Atualmente, leciono só sociologia mesmo.

**PESQUISADOR: O que você entende por cidadania?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: É bem abrangente, principalmente para a gente das Ciências Sociais. Trazendo mais para superfície, até mesmo para ficar mais acessível para os alunos, a gente pensa que seja o conjunto de direitos e deveres de todos, e que permita as pessoas terem o mínimo de dignidade.

**PESQUISADOR: Que posturas você acredita que o cidadão deve ter para ser considerado, de fato, um cidadão?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Eu penso no campo do direito, por exemplo, o acesso à escola. É um instrumento muito importante para que a pessoa possa exercer sua cidadania a partir da ideia que ele tem, não somente acesso ao conhecimento, mas que ele consiga, a partir, do conhecimento, transformar aquilo em oportunidade. Então, eu penso que o acesso à educação, à saúde, ao lazer, essencial principalmente para a juventude. A gente percebe isso um pouco escasso em Viçosa. Você fala em juventude, você se limita, muitas vezes, ao campo das festas universitárias, você tem um número de adolescentes em Viçosa que acaba ocioso por não ter nenhuma atração além da escola, que também é um espaço socializador, mas sai do campo da escola muitos deles estão em casa. Acredito que mais espaços de socialização seria mais interessante.

**PESQUISADOR: Na sua visão, qual o papel da escola na formação dos cidadãos?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Ela tem papel fundamental e essencial, eu acredito. Possibilita ampliar o horizonte dos estudantes, eles têm a oportunidade de estar mergulhando talvez até mesmo em realidades diferentes daquelas que eles vêm da casa deles, da comunidade deles. Eu acredito que, na escola, não somente limita ao nosso conteúdo, eles têm relações interpessoais que contribuem muito para o aprendizado, para enxergar o mundo de maneira diferente. Por exemplo, você só vai respeitar a diversidade uma vez que você convive com ela. Se eu convivo aqui com a pessoa que tem orientação sexual diferente da minha, eu vou aprender que aquilo não é coisa de outro mundo. Eu acredito que essa convivência é um aprendizado muito interessante.

**PESQUISADOR: Você sabia que a cidadania é tratada, nos PCN's, como uma temática transversal?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Sim.

**PESQUISADOR: Você já tratou, na sua disciplina, da cidadania, especificamente?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Sim, a gente trata como conteúdo específico, de maneira mais ampla. Das vezes que a gente trabalha, por exemplo, da questão racial, ela é um fato muito interessante que aqui no Brasil impede, muitas vezes, o indivíduo de ser cidadão, de ter acesso ao trabalho, à dignidade. Essa questão toca diretamente a cidadania. Então, eu trabalho muito com eles essa questão, principalmente a questão da intolerância religiosa. A maioria é cristã no Brasil, mas há uma diversidade enorme, aqui é um caldo cultural muito grande. Porém, essas religiões de menor expressão acabam sendo não só inviabilizadas, mas também demonizadas. Aí entra exatamente essa questão do racismo com as religiões de matriz africana. Eles são hostilizados, em “brincadeiras”...

**PESQUISADOR: Já aconteceu algum episódio desse aqui na escola, de hostilidade?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Já, vários. Principalmente quando se trata da questão religiosa. Se eu não me engano, em 2016, um aluno me relatou que se sentia desrespeitado com as “brincadeiras” dos colegas sobre macumba, e aquilo ofendia muito ele. Eu apresentei para eles um documentário sobre a intolerância no Brasil, ele se sentiu muito representado por aquilo que o documentário falava e me relatou isso, que até desistiu de estudar por conta disso, aquilo me assustou muito. Foi a primeira vez que eu me deparei, muitos ficam constrangidos na sala-de-aula, mas não tem coragem de manifestar. Muitas vezes, eles encaram a demonização das religiões que fogem daquele padrão do Cristianismo, aí as pessoas acabam tendo esse estranhamento, que desemboca nesse preconceito.

**PESQUISADOR: Com que frequência essas questões de cidadania aparecem nas suas aulas?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: É muito frequente, em quase todas as aulas. Quando a gente trata de refugiados, gênero, quando a gente vai repensar os espaços. Por exemplo, a quadra da escola. Quando ela está sendo utilizada pelas meninas, elas têm uma forte resistência dos meninos, que não querem deixar elas brincarem. Aí o professor tem que intervir, muitas vezes não intervém. Então elas ficam revoltadas porque elas não podem usar o mesmo espaço que os homens. Os espaços são delimitados. Na perspectiva antropológica, o corpo masculino tem muito mais acesso do que o feminino. Isso recai sobre a questão da cidadania. A igualdade fica falha nesse sentido. Questão do traje que elas vêm para escola. Os meninos usam uma camiseta, uma bermuda, elas têm mais restrição, são cobradas, e ficam incomodadas, questionam. Elas conseguem transpor isso para fora da escola, o que é muito mais bacana. Tem relatos, por exemplo, quando a gente discutia essa questão, quando eu trabalhei a “Lei Maria da Penha” com eles, são relatos chocantes. Eles estavam apresentando trabalho sobre a violência contra a mulher e uma das integrantes do grupo, eu sempre observava ela muito quieta, não falava muito, ela teve a coragem de relatar para a gente o que acontecia na casa dela. Ela falava que o pai dela batia na mãe e falava para irmã mais velha: “aprende a cozinhar e arrumar a casa porque quando eu matar a sua mãe, você que vai cuidar da casa”. Muito pesado, ela chorando. Agradei ela pela coragem, conversamos com ela. Tentamos, muito limitados, amparar ela, para que ela pudesse se sentir confortável e ter forças. Porque não é tão simples assim sair de casa. Aquilo me chocou muito. E tem muitos outros. Aí eles começam a perceber, porque a gente cria empatia também. Uma vez eu pedi uma carta do primeiro ano, e um menino colocou que pensou em parar de estudar porque os pais estavam brigando em casa todo dia porque estavam desempregados e sem dinheiro, então ele pensou em começar a trabalhar para ajudar em casa. Aquilo foi um baque também. Infelizmente, ele saiu da escola, e muitas vezes esse aluno era enxergado pelos meus pares como um aluno problemático, que não quer nada com nada. Eu penso que a escola, nos moldes dela hoje, é uma armadilha, um perigo para essa questão da construção de um espaço de cidadania. É muito difícil, principalmente com essa ideia da hierarquia verticalizada, muitas vezes o professor exagera no exercício da sua autoridade, isso é muito perigoso, tem um limite aí, se ultrapassar esse limite eu estou colocando o aluno em risco. Muitos já chegam vulneráveis aqui.

**PESQUISADOR: Que metodologias você emprega quando trata dessas questões?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Além das aulas expositivas, a metodologia é de tentar provocar eles no sentido da participação, dos relatos, das experiências deles. Por exemplo, quando eu estava discutindo com eles a questão da mobilidade em Viçosa, eu peguei a questão do transporte público, aí eles falaram que funciona de maneira precária, passagem cara etc. Aí

eu falei pra eles: “mas quando você paga essa passagem, tá embutido também, por exemplo, um ponto de ônibus”. Provocando eles, trazendo esses relatos. E fora os trabalhos que a gente apresenta, que eles têm a oportunidade de fazer uma pesquisa mais profunda. Alguns documentários também que eu trago para eles pra que eles possam fazer o relato. A gente tenta, mas esbarra na questão do número de alunos, e é uma aula por semana também, então a gente fica muito limitado. Se as outras disciplinas têm duas e passam aperto...

**PESQUISADOR: Você, ao longo da sua formação, recebeu algum conhecimento relacionado ao Direito?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Acesso direto eu nunca tive, porém o que se aproximou muito foi a Ciência Política, que me aproximou mais do Direito, mesmo assim um direito mais filosófico.

**PESQUISADOR: Além da formação, você tem o hábito de ler leis?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Sim, ainda mais por causa do nosso contexto de trabalho, sempre me remete. A questão da greve, por exemplo, das resoluções, que volta e meia estão remetidas às Constituições Estadual, Federal. Não vou dizer, assim, uma dinâmica mais profunda de ler leis, mas no cotidiano eu preciso muito estar acessando. E acredito também para discutir em sala-de-aula, ainda mais com essa questão da conjuntura nacional, da eleição, a questão das prisões, a Lava Jato, tudo isso. Ficou muito, não vou dizer polarizado, mas a gente tem um grupo que tem uma simpatia maior com determinado partido, com determinado candidato, acaba gerando essa discussão.

**PESQUISADOR: Quando essas questões aparecem, em algum momento aparece a perspectiva jurídica?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: O campo jurídico não apareceu tanto, mas em alguns momentos sim. Por exemplo, a discussão das cotas raciais, talvez se eu chegar e perguntar se eles identificam isso como lei, talvez não, acho que eles não conseguem perceber, fica muito superficial. Muitas vezes eles também têm uma certa aversão à leitura. O campo jurídico tem seu próprio linguajar, isso distancia um pouco também. Muitas vezes o jargão utilizado dentro da linguagem jurídica é um pouquinho mais cansativo. Além de você dominar, tem que tornar acessível. É mais difícil, mais delicado.

**PESQUISADOR: Agora, para cada um dos assuntos das categorias de análise, eu gostaria que você respondesse se já tratou desse assunto, com que frequência isso aconteceu, que prática pedagógica você utilizou e, se você não tratou desse assunto, o porquê. A primeira categoria de análise é “Noções de Constituição”.**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Já apareceu sim, com frequência. O enfoque maior quando a gente estuda a formação do Estado brasileiro é a Constituição de 1988, que a gente trabalha, de onde que vem os direitos. E aí é interessante para eles repensarem, mesmo que a LDB garanta essa universalização, também está na Constituição.

**PESQUISADOR: Nessa abordagem, você já leu com eles algum artigo da Constituição?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Sim, eles até apresentam, por exemplo, quando estão fazendo algum trabalho, eles trazem. O famoso artigo 5º. Interessante até um relato de uma aluna que ficou maravilhada, eu não estou brincando, que no livro “Sociologia em Movimento” traz em todo final de capítulo partes da Constituição, ou então alguma lei, por exemplo, a Maria da Penha. Pesquisando sobre Constituição, ela começou a ler a Constituição, ficou maravilhada: “poxa, eu não sabia que existia Constituição assim, a gente tem direitos garantidos, quer dizer que o Brasil não é tão ruim assim. Está tudo escrito aqui, a saúde, educação”. Para ela isso foi maravilhoso, ela reconheceu ali a cidadania dela.

**PESQUISADOR: A segunda categoria é “Poderes do Estado e órgãos públicos”.**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Já apareceram, com muita frequência. Principalmente a divisão do Poderes, repensar com eles. Quando você está discutindo democracia. Eu penso com eles algumas questões, problematizo. Evidente que não tem muito tempo, mas eles começam a perceber. Por que que existe a questão do voto proporcional, que é uma questão muito interessante pra você explicar minoria dentro de uma democracia.

**PESQUISADOR: A próxima categoria é “Eleições e sistema eleitoral”.**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Apareceu um pouco menos, essa questão do voto proporcional, majoritário. Muitas vezes eles não sabiam, eu dou exemplos dos vereadores daqui de Viçosa. Essa questão dos partidos no Brasil, como funciona. Nessa ótica, na sua grande maioria, eles começaram a perceber que o sistema é mais complexo.

**PESQUISADOR: Essas questões apareceram mais esse ano por ser ano eleitoral?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Na nossa disciplina aparece sempre, mas evidente que esse ano está mais aguçado, mais visibilizado, eles estão mais por dentro. Eu confesso para você que eu senti, em alguns momentos, os alunos até mais politizados nesse sentido, com interesse, buscando compreender. Muitas vezes eles levam para o campo da paixão política mesmo, e eles gostam muito disso também. Isso também é muito positivo, eles se interessarem, buscar informações. No terceiro ano eu tratei com eles das *fake news*, o poder da mídia.

**PESQUISADOR: Alguém argumentava no sentido jurídico, legal, ou sempre ficava nesse campo da política?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Ficava sempre no campo da política, mas vinha sempre o campo jurídico por trás. Não é aprofundado a ponto de falar o número da lei, mas eles sabem que existe. Teve alguns momentos que os alunos trouxeram a lei, principalmente o Artigo 5º, para defender os seus direitos. Achei muito interessante isso, essa iniciativa de buscar, de pesquisar. Evidentemente que a gente não pode tabular todo mundo, alguns vão ficar apáticos. Num universo de quarenta pessoas é muito difícil equilibrar, ainda mais que eles são muito eufóricos.

**PESQUISADOR: A outra categoria é “Trânsito e Meio Ambiente”.**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Apareceu, só que mais superficial. Exemplos aqui de Viçosa, a questão do São Bartolomeu, do mineroduto. Alguns alunos moravam nessas áreas de servidão, onde ia passar esse mineroduto.

**PESQUISADOR: A última categoria é “Direitos subjetivos”.**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Apareceu bastante. Por exemplo a questão do racismo, ficou mais acentuado o campo da Sociologia, mas a gente definiu muito bem, a diferença entre o racismo e o crime de injúria racial, foi tratado isso. É muito interessante a base que a gente tem nesse material didático, tem bastante essas questões. A primeira versão dele tinha mesmo fragmentos das leis. A “Lei Maria da Penha” foi trazida, a história da lei. Esse ano eles trouxeram a lei do feminicídio, pesquisaram, apresentaram.

**PESQUISADOR: A sua disciplina despontou, pelo questionário, onde essas questões mais apareceram. Você acha que seria interessante criar uma disciplina específica para as questões de cidadania ou a transversalidade dá conta do que se exige?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Eu acredito que seria necessário a criação de uma disciplina jurídica para trazer essas questões. Seria viável e necessário, para que a gente pudesse ter dentro da escola, porque na verdade, mesmo na Sociologia ainda é falho e superficial. Na escola funciona assim, imagina você diluir a Sociologia nos outros conteúdos. Não iria atender, talvez nem iriam mencionar.

**PESQUISADOR: A diluição desse assunto na transversalidade compromete o assunto, na sua opinião?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Compromete. No modelo de escola que nós temos hoje, compromete demais. A não ser que a gente comece realmente a interdisciplinar aqui, mas não se trabalha. Então quer dizer, no modelo atual, nas disciplinas fragmentadas desse jeito, essa experiência atual, eu posso te narrar que é falha. E é muito perigoso, principalmente com a reforma do Ensino Médio, me preocupa muito que esses temas são essenciais e serão diluídos



ainda mais. Eles serão invisibilizados. A ideia é ensinar pessoas para aprender a apertar botão, não pra pensar.

**PESQUISADOR: A ausência de formação jurídica dos professores repercute nessa omissão, na sua opinião?**

PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: Com certeza. É perceptível. Os outros conteúdos são muito técnicos, é perceptível na fala dos alunos. Você chega na aula de Sociologia e fala sobre essas questões eles encaram como novidade. O racismo, por exemplo, muitos relatam que nunca foi falado na escola no fundamental. Você percebe que isso é estrutural.