

Capítulo V

O TRABALHO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DO SENTIDO DE CIDADANIA.

Reafirmando a idéia que a política – atividade aberta de reflexão e de deliberação comuns que cria o espaço público, une os cidadãos e os torna iguais – é a prática que designa a atividade do cidadão (Valle, 2000), encaminhamos a análise sobre a dimensão política do PPP a partir dos vocábulos citados – “cidadania” e “cidadão” (ou “cidadã”).

Iniciando o diálogo sobre a cidadania com o discurso proveniente do campo educacional, autores de distintas correntes teóricas, tais como Valle (2001), Bannell (2001), Canivez (1991), Arroyo (1993), Gallo (2001), dentre outros, afirmam que a questão do “educar para a cidadania”, “formar o cidadão para o pleno exercício da cidadania”, entre outras possíveis bandeiras, têm tomado conta do cenário educacional atual.

Desde a educação moderna, estruturada no bojo de câmbios sociais e políticos, vai se constituindo instrumentos para a conquista da cidadania, da participação, da liberdade, mas também formas de controlar e dosar estes logros. Assim, desde o século XVIII, a educação moderna “... *se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciências que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é o seu mote principal*” (Ramos, 2001: 30).

Ainda travando um debate com o discurso educacional, numa análise dos dias atuais, Falleiros (2005) destaca que na década de 1990, a reforma educacional em nosso país teve como auto-referência o *slogan* **Educação para a Cidadania**. Segundo a autora, esta reforma, incorporando os princípios defendidos pelo movimento de educadores na década de 80 do século passado, se organizou, de fato, em torno do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela Terceira Via em nosso país. Este projeto entende a importante contribuição que a educação pode oferecer para a sua consolidação, posto que esta é

“...capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais, ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política” (Falleiros, 2005: 211).

Diante da leitura destes distintos discursos, sentimo-nos instigados a realizar a análise discursiva do vocábulo **cidadania**, indagando-nos: quais os possíveis sentidos de cidadania que tantos os documentos provenientes da SME-DC assim como das Unidades Escolares, estão produzindo? As distintas coletividades que se fazem presentes – tanto nos documentos oficiais, como nos PPP – entendem a **cidadania** da mesma forma? O que é “ser cidadão” para esta diversidade de sujeitos? E como estes sentidos se relacionam com outras esferas do discurso educacional? Com estas inquietações, retornamos ao material de análise, almejando, assim, captar os sentidos possíveis construídos para **CIDADANIA** e/ou **CIDADÃO**.

Nosso entendimento é que não há uma única concepção possível, posto que no delineamento dos sentidos, embates ideológicos vão se forjando de acordo com as materialidades históricas que vamos construindo.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos elaborados no interior das escolas públicas de Duque de Caxias (RJ) - os PPP - e de sua Secretaria Municipal de Educação - os *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) e a *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (s./d.), desejamos perscrutar como, através da palavra, o confronto de interesses, os valores contraditórios, a luta de classes ali se refrata.

Como salientamos anteriormente, pautados em Bakhtin/Volochínov (1992), os signos apresentam sua materialidade condicionada pela organização social. Penetrado por esse horizonte social, constitui-se ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam.

Almejando perscrutar essa arena da luta de classes é que nos lançamos a analisar os possíveis sentidos construídos em torno da cidadania. Para tanto, estruturamos o presente capítulo da seguinte maneira: num primeiro momento, estaremos apresentando brevemente as unidades escolares que não se debruçaram na reflexão acerca da cidadania e/ou do cidadão. Num segundo momento, apresentaremos as construções discursivas recorrentes em torno dos sentidos de “cidadania” e de “cidadão” o que nos possibilitou delinear algumas categorizações para a análise. Por fim, ousamos realizar uma breve análise do material estudado, sem ter a pretensão de concluir a discussão.

5.1. “Afastando”-se da discussão sobre cidadania e cidadão

Na leitura dos PPP constatamos que algumas unidades escolares – mais especificamente, as unidades escolares 5, 33 e 38 - não se reportavam à cidadania ou a pensar o cidadão.

Ao nos debruçarmos, anteriormente, sobre a leitura do PPP da Unidade Escolar 5, quando analisamos como os PPP se auto-definem, observamos que o PPP desta Unidade Escolar é um dos casos de distanciamento não só do discurso instituído pelos documentos oficiais da SME-DC, como também do próprio discurso construído sobre o papel relevante que têm os PPP no interior da instituição escolar.

Pensando nos possíveis deslizes que o conceito de cidadania pode oferecer, na escrita de seu PPP, há apenas uma citação sobre “a democratização do saber sistemático” que é colocado como prioridade no desenvolvimento de suas atividades e projetos (U.E. 5, 2000: 2). Ao descrever sobre a participação dos responsáveis coloca:

“Há ainda um aspecto sério e triste, os responsáveis pouco valorizam a educação sistemática (escolar) como via de acesso a [sic] mudança na sociedade e, talvez por isso, não participam efetivamente nos projetos da escola, visando melhorias da estrutura escolar, quer no aspecto físico, quer no aspecto educativo.” (U.E. 5, 2000: 2)

Há, portanto, aí, a cobrança por uma participação mais efetiva destes responsáveis, mas uma participação outorgada para se alcançar determinados fins que são importantes para a escola – *“...melhorias da estrutura escolar, quer no aspecto físico, quer no aspecto educativo”* (linhas 4 e 5).

Não encontramos nenhuma alusão direta aos vocábulos “cidadania” e “cidadão”.

Analisando o PPP da Unidade Escolar 33, observamos que esta não se volta para a discussão da cidadania, nem para a formação do cidadão, estando estes vocábulos excluídos de seu PPP.

Por fim, a última Unidade Escolar que não se remete diretamente aos vocábulos “cidadania” e/ou “cidadão”, buscando construir sentidos para estes, é a de número 38. No entanto, ao escrever sobre sua “Concepção Filosófica”, traz “deslizamentos” do que poderia ser designado como sentidos para a cidadania, como por exemplo:

“...esta transformação só será possível se a escola estiver comprometida com a construção da consciência crítica em nossos educandos.” (U.E. 38, 2002: 4)

[Esta U.E.] *“...pretende inserir seus alunos na sociedade como agentes transformadores da mesma...” (U.E. 38, 2002: 4)*

“...uma vez que os educandos estarão conscientes dos seus direitos e deveres.” (U.E. 38, 2002: 4)

Não obstante, devido à extensão de nosso *corpus* não poderemos nos lançar na análise de todos os “deslizes” que as palavras “cidadão/cidadania” possam nos oferecer.

Após esta constatação, temos como objetos de análise neste tópico sobre cidadania, trinta e sete PPP, além dos dois documentos supracitados elaborados pela SME-DC.

Ao realizarmos a leitura destes materiais, como pontuamos anteriormente, observamos construções recorrentes, produções de sentidos elaborados em torno da cidadania - ou mesmo nos sentidos de cidadão. Esta polissemia em torno das palavras “cidadania” e “cidadão” nos permite realizar uma categorização, a partir de estruturas discursivas caracterizadas pelas recorrências de:

1. Substantivo + cidadania (ou cidadão) e Verbo + cidadania;
2. Cidadão + adjetivo(s) e cidadania + adjetivo;
3. Definições de cidadania expressas em estruturas sintáticas do tipo: “cidadania é ...” e/ou “cidadão é/deve ser...”

Encaminhamo-nos à análise que será realizada a partir destas três subdivisões apontadas acima.

5.2. Substantivo + cidadania (ou cidadão); Verbo + cidadania (ou cidadão)

Nesta seção, debruçaremos sobre sintagmas que apresentam processos sintáticos semelhantes, ou seja, ao analisar a construção de um “substantivo + cidadania” e/ou “verbo + cidadania”, estaremos nos remetendo a instâncias em que o substantivo tem um valor transitivo. Em outros termos, observamos que os substantivos se relacionam lexicalmente com um verbo também transitivo; por

exemplo: “formar cidadãos” → “formação de cidadãos”; “exercer a cidadania” → “exercício da cidadania”.

Esta ocorrência foi extensa e, a título de ilustração, listaremos suas variações:

- *fortalecimento da cidadania*
- *construção da cidadania*
- *promoção da cidadania*
- *vivência da cidadania*
- *conquista da cidadania*
- *exercício da cidadania*
- *formação de cidadãos*
- *formar cidadãos*
- *contribuir na formação de cidadãos*
- *exercer a cidadania*

Em todas estas formações discursivas observamos a construção de pressuposições organizadas em torno da noção de cidadania e do cidadão. Seguindo a perspectiva intertextual da pressuposição proposta por Fairclough (2001b), o “discurso outro” trazido para o interior do “discurso um” é de que temos uma cidadania:

- a ser fortalecida, portanto, é uma cidadania “fraca”;
- que precisa ser construída; assim, pode ser considerada como um “esboço” de cidadania;
- que deve ser promovida, impulsionada; diante disso, temos uma cidadania “pouco desenvolvida”;
- a ser conquistada; portanto, ainda não alcançamos o *status* de cidadão;
- que necessita ser vivida, exercitada; portanto, não é algo dado, naturalizado;
- que deve ser objeto de formação; portanto, não nascemos cidadãos e, para alcançar tal patamar, devemos passar por um processo de formação.

Observando os sentidos construídos, constataremos que aquele que aparece de forma mais recorrente é o que compreende a cidadania como um conceito abstrato, ou seja, nossa cidadania é algo que sempre está num futuro, uma condição ainda não alcançada. Ela não é entendida como uma instância concreta, fruto de nossas vivências, algo no presente que vamos construindo de

acordo com a historicidade de nossa época. Contrariamente, é algo a ser construído, a ser conquistado.

Diante dessa perspectiva, cabe à escola contribuir, ou mesmo se responsabilizar pela formação desse futuro cidadão. Delineia-se, então, a função da escola – uma função que, discursivamente, constrói uma nova escola – “aquela responsável pela formação do cidadão”; “aquela que deve ensinar novos valores”; “aquela que alça os homens e mulheres comuns ao *status* de cidadão”. Para tal empreitada tão “inovadora”, a escola necessita de câmbios, visto que necessita se preparar para o “novo milênio”, para o futuro, para o “século XXI”. Sua mudança, portanto, é irreversível. Ora, a afirmação de que escola precisa sempre mudar, uma escola que está sempre “em Movimento”, traz para o interior do discurso o “outro”, ou seja, cria-se um sentido de que ela está sempre em falta. A escola que delineamos, hodiernamente, é, portanto, o local das “carências” e “privações” e, se assim, continuar, não poderá contribuir para que a sociedade se transforme, visto que “a educação é a base da sociedade”.

Há, assim, um trabalho ideológico fortemente se instituindo que constituirá não somente esta instituição denominada “Escola pública”, como também os sujeitos que aí se formam. Sujeitos que não são entendidos como meros indivíduos, mas sujeitos pertencentes a uma classe social, perpassados por diferentes discursos produzidos na sociedade.

Se a “escola pública” é uma escola da “falta” e que, por isso, deve colocar-se num movimento constante, a fim de produzir constantes mudanças, os sujeitos sociais que a constituem são compreendidos como cidadãos incompletos, que devem, diante disto, passar por um processo de formação de sua cidadania.

Ao construir um sentido para a escola se institui, também, sentidos para os sujeitos que ali se encontram – tanto os alunos (já delineados acima), como os educadores (construindo discursivamente um ideal de educador e de seu papel). Em algumas construções formuladas no material analisado, é imputado a estes a responsabilidade quase que única neste processo formativo. Em outros segmentos, no entanto, estes também são compreendidos como contribuintes no processo de formação da cidadania, minimizando e historicizando o papel destes profissionais. Observamos, assim, que ao ser delineada a função da escola, inscreve-se, também, um papel para o aluno e para o professor.

Dialogando com Fairclough (2001a), o discurso vai posicionando as pessoas de distintas maneiras como sujeitos sociais. Não obstante, esses sujeitos não se encontram sempre “subordinados” aos discursos alheios. Ou seja, os sujeitos tanto vão se constituindo pelos discursos, como também os constituem. Assim, nesse processo, tanto pode aparecer a dimensão criadora da linguagem, como sua dimensão reprodutora da sociedade. Contudo, estas dimensões não são, necessariamente, processos conscientes dos indivíduos, transparentes à sua ação discursiva. A mudança discursiva ocorre, de acordo com Fairclough, de maneira dialética, trazendo uma fixidez temporária, parcial e, por muitas vezes, contraditória. Assim, longe de encerrar a linguagem num processo consciente e controlado pelos indivíduos, Fairclough (2001b) salienta sua historicidade e a possibilidade de, através de distintos discursos em condições sociais particulares, haver a produção de um novo e complexo discurso.

Todo esse diálogo com Fairclough nos possibilita vislumbrar os embates que se configuram em torno da linguagem. Neste sentido, nosso material de análise, o PPP - esse instrumento que instaura uma nova realidade escolar, que leva cada unidade de ensino a construir e projetar sua escola (daí seu caráter de discurso fundador que será demonstrado no decorrer da análise) – nos propicia um farto terreno de observação da luta de classes que ali se trava, pois não nos custa relembrar as palavras de Bakhtin/Volochínov (1992) de que os signos, tendo sua natureza constituída pelo social, se materializam nos distintos tipos de relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos, constituindo essa arena para a luta de classes.

Nestes embates, o sentido de cidadania predominantemente construído é aquele voltado para um processo abstrato. Entretanto, podemos encontrar em alguns PPP um sentido construído em torno deste conceito compreendendo-o como uma vivência – concreta, no presente – algo que vamos instituindo nos embates cotidianos para fazer valer nossos direitos, deveres, para a concretização de uma sociedade mais “justa e igualitária”.

Esta primeira aproximação analítica nos permite afirmar, então, que o PPP se constitui como um espaço político – não apenas por seu conteúdo, mas, sobretudo, pela forma como se enuncia no discurso.

Diante do exposto até agora, achamos ser necessário apresentar, a seguir, as construções elaboradas e, posteriormente, as exemplificaremos com os

segmentos destacados de nosso material de estudo. Por fim, nos lançaremos à análise dos segmentos em questão.

- **fortalecimento da cidadania** – encontramos somente um trecho que apresentava essa construção discursiva;

Segmento 50:

- 1 “A construção coletiva de uma proposta pedagógica sempre representa para os seus realizadores um desafio, principalmente na caminhada para o terceiro milênio, ocasião em que se viverá um período de mudanças significativas nos vários campos da vida
- 5 humana. Também se constitui numa decisão política das mais relevantes que os educadores precisam tomar para assumirem um compromisso de **fortalecimento da cidadania**, em favor das gerações emergentes.” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d: 7.)

O que gostaríamos de destacar neste primeiro segmento é a elaboração de dois pressupostos: (a) a de que a cidadania existe como um conceito abstrato; (b) a cidadania (vivenciada), construída no dia-a-dia, está abalada, sem vitalidade, pouco autêntica. Deparando-se com esta realidade, faz-se urgente que os educadores tenham a responsabilidade política de revitalizar esta prática cidadã, para que as gerações futuras possam viver uma cidadania mais fortalecida.

- **construção da cidadania** – encontramos seis ocorrências com esta construção discursiva, havendo pequenas variações tais como: “**construção da cidadania e da democracia**” e “**construção da cidadania plena**”;

Segmento 51:

“A educação se concretiza como mediadora na **construção da cidadania e da democracia**, contribuindo para a integração dos homens no universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas.” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 9)

Segmento 52:

“Diante dessa conjuntura, coloca-se o desafio de que a educação não seja um fator suplementar de exclusão social, mas que

*contribua para promoção e integração de todos, voltando-se para a **construção da cidadania**, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva que deve ser realizada no momento presente”* (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 19)

Segmento 53:

“METAS:

• ***Construção da cidadania** através da consciência de seus direitos e deveres;”* (U.E. 23, 2003: 16)

Segmento 54:

“*FILOSOFIA DA ESCOLA (...)*

*b. Adotar liberdade com responsabilidade, para que nossos alunos assim conscientizados saibam e possam preparar-se física, cultural e psicologicamente, visando a **construção da cidadania**.”* (U.E. 36, 2000: 3)

Correndo o risco de sermos extremamente sintéticos, poderíamos afirmar que os segmentos acima destacados constroem o seguinte sentido em torno da relação entre cidadania e educação: a educação se institui como uma pré-condição para o exercício da cidadania.

Observamos, nestes segmentos, a promessa integradora da educação. Em outras palavras, poderíamos dizer que, hodiernamente, assim como nos ideais iluministas da Revolução Francesa, há grande confiança depositada na educação para que enfim, o sujeito possa tornar-se cidadão (Valle, 2001), configurando a partir disso, uma sociedade democrática.

No caso do Segmento 52, é ressaltado que a educação poderá contribuir na viabilização da cidadania - cidadania que não está dada, mas que deve ser construída cotidianamente. Porém, lançando mão de nossas ferramentas de análise, podemos observar a construção deste sentido para a cidadania pela presença da pressuposição – “*a construção da cidadania*” (linhas 3 e 4) – ou seja, existe uma cidadania (teleológica) embora esta deve ser construída.

Ainda focando nosso olhar no segmento supracitado, podemos detectar a presença de mais duas construções que apresentam a pressuposição por negação – “*não seja um fator suplementar de exclusão social*” (linhas 1 e 2); e “*não como meta a ser atingida num futuro distante*” (linha 4). Como destaca Fairclough (2001b), a pressuposição por negação traz para dentro do discurso “um” o

discurso “outro”, demonstrando a intertextualidade entre os discursos. No caso da primeira pressuposição por negação acima destacada, o discurso outro incorporado é que a escola tem contribuído para acentuar a exclusão social. A segunda, por sua vez, traz para dentro do discurso exatamente a idéia de que a cidadania é algo sempre distante, algo sempre incompleto no presente, com uma certa essência teleológica, ou, como nos diz Reis (2007, no prelo), algo interpretado “*sempre a partir do seu vir-a-ser, ou seja, do seu curso histórico posterior...*”. Incorpora-se, desta forma, o discurso “outro” de que vivenciamos uma cidadania fragmentada, pouco consistente, sendo necessária a construção de uma cidadania inversa a esta.

Ou seja, os segmentos acima destacados nos permitem observar a reiteração dos seguintes sentidos:

1. O sentido teleológico de cidadania, onde há uma única cidadania – ou seja, A cidadania a ser construída, ou mesmo, “*a construção da cidadania plena*”;

2. A educação fornecendo, através da escola, a possibilidade do aluno instituir-se como um “cidadão pleno”.

• ***exercício da cidadania*** – esta elaboração discursiva foi repetida dezoito vezes nos documentos analisados, apresentando variações dos seguintes tipos: “*exercício pleno da cidadania*”; “*exercício da cidadania ativa*”; “*exercício concreto da cidadania*” e “*construção e o exercício da cidadania*”. Neste momento, analisaremos os segmentos que trazem a construção “***exercício da cidadania***”, deixando os outros que trazem adjetivações para o próximo item.

Segmento 55:

“• *a formação integral da pessoa com o gradual desenvolvimento das suas habilidades, para ser um agente transformador e para viver com dignidade no **exercício pleno da sua cidadania**;*” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 10)

Segmento 56:

“*Em síntese, a educação alicerçada nos princípios acima visa proporcionar ao educando a formação necessária ao*

*desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, orientação para o trabalho e preparo consciente para o **exercício da cidadania**.*” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 10)

Segmento 57:

*“Finalmente, a capacidade de inserção social, fundamental ao **exercício da cidadania**, necessária à superação do individualismo e na atuação política cotidiana que deve levar ao desenvolvimento da dimensão coletiva. Assim, ela possibilitará ao aluno perceber-se como parte de uma classe, de um ou vários grupos sociais e o seu comprometimento pessoal com aspectos importantes para a vida coletiva.”* (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ:, s/d.: 13)

Segmento 58:

*“Trata-se, portanto, da busca de uma educação voltada à construção do conhecimento e que reconhece a importância deste em relação à emancipação dos sujeitos e ao **exercício da cidadania**”* (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 19)

Segmento 59:

“Objetivos gerais da escola:

➤ (...) *Assegurar a formação e competência indispensável para o **exercício da cidadania**;*” (U.E. 21, 2004: 13)

Encontramos nos segmentos destacados, um retorno à construção do sentido de que a educação – e o conhecimento – são condições integradoras para se formar um novo cidadão “emancipado” (Segmento 58), que contribua para sua formação não só como indivíduo, mas, também, como parte integrante de um coletivo (Segmentos 57). A educação apresenta-se, então, como importante instrumento de “*preparo consciente para o exercício da cidadania*” (Segmento 56, linha 4), ou como “*formação integral da pessoa com o gradual desenvolvimento das suas habilidades, para ser um agente transformador e para viver com dignidade*” (Segmento 55).

Estes segmentos estabelecem um diálogo com o ideal iluminista, configurando uma *escola civilizatória*, onde a propagação do conhecimento levaria o ser humano à sua emancipação e à sua configuração em cidadão. O

conhecimento, portanto, ou as *luzes*, poderiam fabricar a igualdade tão esperada entre os homens e, “*Nesse sentido, a cidadania é a prerrogativa do homem convertido, pela instrução, à possibilidade de uma construção comum...*” (Valle, 2001: 227).

Auxiliando-nos das idéias de Arroyo (2000), o educador nos alerta que este é um discurso típico das elites liberais ao declararem que as massas devem ser educadas para que um dia, alcançando enfim a plenitude desta educação, possam vir a participar do processo de decisões políticas. Não obstante, não são as camadas populares que avaliam seu próprio “preparo”. Esta decisão é um julgamento tomado pelas elites e, desta forma, vivenciamos períodos de negação da participação política.

Corroborar-se, assim, a idéia de Bakhtin/Volochínov (1992) de que, a partir da palavra podemos constatar o confronto de interesses, os valores contraditórios, enfim, a luta de classes ali refratada.

No entanto, como já pontuamos anteriormente, a construção dos sentidos não é linear, os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os indivíduos. Câmbios são realizados na materialidade e nos discursos e o signo lingüístico vai se constituindo ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam.

É assim, que, se voltarmos nossa atenção para o Segmento 57, por exemplo, podemos constatar um discurso afinado com correntes multiculturais que tentam associar o direito de minorias ao pensamento político liberal, ou seja, correntes que buscam travar as lutas políticas de reconhecimento. Constrói-se um discurso de que o individualismo, exacerbado pelo liberalismo clássico, já não é pertinente a uma sociedade pautada nos ideais democráticos (Bannell, 2001). Os sujeitos devem engajar-se politicamente, terem compromisso com a vida coletiva. Não obstante, podemos observar que estes devem continuar enovelados em seus interesses – que não são mais de uma classe social, visto que esta palavra é deslocada para “...*perceber-se como parte de uma classe, de um ou vários grupos sociais*” (Segmento 57, linhas 4 e 5).

Desta forma, esse discurso emoldurado pela suposta igualdade, acaba por ocultar a conformação da sociedade brasileira ainda pautada num capitalismo subordinado à lógica do capital mundial. O discurso hegemônico a ser construído

e instituído é que não há mais lutas de classes, pois todos os cidadãos, sendo partes de classes e grupos sociais, desejamos comprometermo-nos pessoalmente “*com aspectos importantes para a vida coletiva*” (Segmento 57, linha 6).

Neves (2005) nos permite a ratificação deste argumento ao afirmar que o aparelho escolar tem desempenhado um papel pedagógico de primordial importância para conformar um novo tipo de homem coletivo, ou numa concepção gramsciana, formar um intelectual urbano de novo tipo. Este deverá estar formado, do ponto de vista técnico, como um especialista ou dirigente que possibilite o aumento da “...*competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possa(m) criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes...*” (Neves, op. cit.: 104).

É ainda relevante destacar que este mesmo segmento encontra-se no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), mais especificamente em seu **Livro Introdutório**. Apesar de não haver a referência bibliográfica adequada no documento da SME-DC, não podemos ignorar a constituição de uma paráfrase, dando-nos um exemplo de intertextualidade manifesta. Assim é a redação do PCN:

“Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e a atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva.” (Brasil, 1996: 47-48)

Vivenciamos, sobretudo na década de 1990, uma série de reformas educacionais que modificaram não só a função político-social de nossa escola, como também sua função econômica. No contexto destas reformas, elaboraram-se os PCN, com financiamento do BIRD/BM e PNUD/UNESCO. Apesar do governo federal proclamar que este documento não era “obrigatório”, na prática, estes parâmetros se constituíram como um documento “pilar” para a estruturação dos sistemas de avaliação nacional. Estes Parâmetros foram formulados a partir das propostas provenientes da UNESCO, através da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI o que nos incita a reafirmar que há aí a configuração de uma certa cidadania pautada nos ideais dos organismos internacionais,

ocupando o Brasil uma posição periférica, mas fundamental para a manutenção do sistema capitalista mundial.

Encaminhando-nos à análise do Segmento 59, é explicitada a idéia de que se faz necessário desenvolver certas competências para se poder “*exercer a cidadania*”. Esta enunciação nos faz recordar a indagação colocada por Gramsci: “*qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?*” (Gramsci, 2004: 94). O próprio autor nos indica a possibilidade que este questionamento nos propicia: “*O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica*” (ibdi., id.).

O que desejamos salientar é que, ao trazer o discurso da competência, há a conformação de um determinado tipo de intelectual urbano: aquele que deve se adequar aos novos modelos de produção, configurado por uma grande dinamicidade e amplas transformações. Assim, esse novo “cidadão competente” coloca à disposição do capital o seu “saber-fazer”, proveniente da experiência pessoal, de sua autonomia, sua capacidade de comunicação, sua polivalência.

Ora, se fomos instigados por Gramsci a responder sua questão, o discurso dessa competência subserviente ao capital não pode nos satisfazer. Se pensamos a favor das classes-que-vivem-do-trabalho, por serem estes os sujeitos que chegam às escolas públicas, a noção de competência deve ser desconstruída, compreendendo-a numa perspectiva *totalizante*, convertendo-a numa outra possibilidade – a de emancipação sociocoletiva e transformadora do social¹.

¹ Do ponto de vista da instituição escolar, *locus* de nosso trabalho em seu sentido ontológico, poderíamos iniciar a transformação a partir das questões curriculares, repensando os pressupostos epistemológicos e ético-políticos. Dialogando com Ramos (2002) para tal empreitada, a autora explicita que seria pertinente atentarmos para as seguintes questões:

- sendo a realidade concreta uma totalidade, o currículo deve abarcar todas as dimensões do conhecimento – questões técnico-operacionais, sócio-históricas, econômicas, físicas e socioambientais;
- o ser humano, enquanto sujeito histórico-social, não só se adapta psicologicamente às instabilidades sociais, mas enfrenta a realidade concreta transformando-a e transformando-se dialeticamente;
- o processo de subjetivação é síntese das relações sociais e não somente um processo interno ao indivíduo;
- a contextualização do conteúdo deve ultrapassar a sua manifestação no cotidiano, buscando captar e compreender a realidade para além do senso comum;
- as disciplinas científicas e escolares têm sua historicidade e sua identidade epistemológica. Assim, “*a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento,(...) num processo dialético de apropriação e objetivação*” (Ramos, op.cit.: 96).

- *exercer a cidadania*

Segmento 60:

“Exercer sua cidadania através da participação social e política, apropriando-se do conhecimento de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Atuar coletivamente desenvolvendo práticas de democracia e de valorização do diálogo.” (U.E. 6, 2000: 6)

Observamos neste segmento a presença da intertextualidade com o documento organizado pelo nível federal, os PCN. No livro que discute o **Tema Transversal Ética**, são colocados os objetivos do Ensino Fundamental e, dentre estes está:

“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” (Brasil, 1996: 6)

A cidadania nos segmentos destacados dos dois documentos – PCN e PPP U. E. 6 – tem um sentido ampliado em relação à visão liberal clássica, buscando destacar a importância da participação política e social, do diálogo, a fim de irmos alcançando a efetivação da democracia.

Contudo, esta concepção pode não fugir do ideário construído pelo neoliberalismo de Terceira Via que intenta fornecer uma “nova cara” ao projeto burguês, realimentando as premissas básicas do liberalismo. Ora, vivenciamos momentos de esgarçada do projeto liberal que, ao invés de nos propiciar mais riqueza, vem demonstrando toda a miserabilidade humana. Este fator coloca em risco os “donos” do capital, demandando-lhes a reconfiguração de sua política excludente e voraz. Diante de tanta pobreza, a segurança dos países hegemônicos pode ser colocada em xeque. É assim, que surge a vertente do neoliberalismo de Terceira Via, tendo como mentor o britânico Anthony Giddens (apud Lima e Martins, op. cit.). Sua intenção é “humanizar” o capitalismo, porém, em momento algum, os pressupostos liberais são postos em questão.

Com estes pressupostos, talvez nos desafiássemos a repensar o discurso hegemônico sobre as competências, instigando-nos a criar uma *praxis* contra-hegemônica.

O sentido de cidadania explícito neste segmento - em diálogo com os PCN – traz, assim, um embate ideológico. Não podemos deixar de considerar que a atuação coletiva, o estabelecimento de práticas onde o diálogo seja a tônica, a busca da concretização de processos e práticas democráticas é uma reivindicação e uma busca que os movimentos populares vêm tentando instaurar anos a fio. As classes dominantes, por sua vez, vão se apropriando desses princípios, transformando-os em jargões e deslocando-os para a sua lógica, esforçando-se para manter seu *status quo*.

• **promoção da cidadania** – esta construção discursiva foi elaborada em dois segmentos:

Segmento 61:

*“Capacitar os envolvidos e comprometidos com este P.P.P. a lhe dar identidade tornando-o individual e ao mesmo tempo coletivo distinguindo-o de forma que se torne claro e criativo que passe a fazer parte do processo educativo como instrumento que direciona as ações da escola para **a promoção da cidadania** e das mudanças necessárias para a integração entre a escola e a comunidade.”* (PPP. U.E. 1: 2)

Segmento 62:

*“Um dia, alguns profissionais da educação, após observarem que a escola precisava de uma transformação, de um resgate de seus valores, resolveu que o Projeto Político Pedagógico seria o instrumento que dirigiria as ações da escola para **a promoção da cidadania**.”* (U.E. 2, 2001: 3)

Para analisar o trecho “*a promoção da cidadania*”, enunciado nos dois segmentos acima, nos reportaremos ao Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1401). Na entrada do vocábulo “promoção”, lemos os seguintes significados: “1. Ato ou efeito de promover. 2. Elevação ou acesso a cargo ou categoria superior; ascensão”. “Promover”, por sua vez, apresenta a seguinte definição: “1. Dar impulso a; trabalhar a favor de; favorecer o progresso de; fazer avançar; fomentar”.

Reitera-se, assim, o discurso de que nossa cidadania é uma subcidadania, algo que ainda não alcançou o seu ideal e, diante disto, o PPP é um instrumento que pode contribuir para o adequado direcionamento das ações da escola a fim de nos elevar, propiciar-nos a ascensão à categoria de cidadãos.

- *vivência da cidadania* – elaboração apresentada uma vez nos documentos analisados.

Segmento 63:

*“A escola é conclamada, pela sua própria essência, a ser um espaço digno de **vivência da cidadania**, precisamos ficar abertos e apagar o sentimento de violência, individualismo, “esperteza” que são considerados básicos para a vivência nesse “mundo competitivo”, onde são abafados o amor, a justiça, a honestidade, a sinceridade. Entretanto, ser cidadão ou cidadã, é recuperar esses sentimentos que levam ao engrandecimento do ser humano.” (U.E. 3, 2001: 21)*

Reitera-se o discurso sobre uma essência para a escola. Institui-se, portanto, um sentido teleológico tanto para a escola, como para o “*ser cidadão ou cidadã*”.

Arroyo (2000), ao analisar a questão da cidadania, critica as contradições que a ordem liberal estabelece à concretização da democracia, enquanto a escola almeja poder equalizar estes disparates, sonhando com o modelo de uma sociedade corporativa. Diante deste intento, a escola quer se converter numa miniatura da sociedade ideal, esvaziando a relação existente entre política e poder. Vamos às palavras do autor:

“Descolando a questão da cidadania da questão do poder, sua construção se esvazia e se reduz a um moralismo e pedagogismo estéreis. O pensamento pedagógico somente colocará o problema no devido lugar se superar esse modelo de equilíbrio estático e moralista e partir da visão real da sociedade como uma construção histórica trespassada por conflitos, antagonismos e lutas, onde a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionado e socializado.” (Arroyo, op. cit.: 61)

Analisamos que esta concepção idealizada está presente na escola que esta unidade escolar deseja construir e, conseqüentemente, no cidadão que deseja formar que será, assim, o responsável por “*recuperar esses sentimentos - amor, a justiça, a honestidade, a sinceridade - que levam ao engrandecimento do ser humano*” (U.E. 3, 2001: 21).

Tendo por pilar de nosso pensamento a obra de Bakhtin/Volochínov (op. cit.), compreendemos que os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os

indivíduos. O signo lingüístico, ao trazer sua marca ideológica, possibilitará a constituição de uma peleja entre as idéias de uma dada época.

O pano de fundo que permeia a construção deste segmento traz o ideário do neoliberalismo de Terceira Via. Fundamentando-nos em Lima e Martins (2005), estes escrevem que uma das estratégias do neoliberalismo de Terceira Via seria a renovação e a recriação da sociedade civil através da

“restauração das solidariedades danificadas e (...) a promoção da “coesão cívica” – ou coesão social – por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiriam enfrentar os desafios da chamada era das ‘incertezas artificiais’” (Lima e Martins, op. cit.: 52).

Ou, nas próprias palavras do PPP, *“...precisamos ficar abertos e apagar o sentimento de violência, individualismo, “esperteza” que são considerados básicos para a vivência nesse ‘mundo competitivo’...”* (linhas 2 a 4).

- **conquista da cidadania** - construção que aparece em três segmentos do material analisado.

Segmento 64:

*“A educação está relacionada como um dos direitos sociais, e a tomamos como marco prioritário à **conquista da cidadania**, não apenas formadora do sujeito-cidadão, mas da cultura, da democracia que irá caracterizar a sociedade.”* (U.E. 3, 2001: 17)

Segmento 65:

*“Para tanto, é necessário uma postura pedagógica que aponte para a **conquista da cidadania**.”* (U.E. 27, 2001: 5)

Segmento 66:

- 1 *“A Escola [U.E. 28] Elaborou o PPP com a participação integral dos componentes da unidade escolar e da comunidade local. Foi tomado como base para a elaboração do atual Projeto Político Pedagógico o histórico desta escola, o conjunto de currículos, métodos e planos, assim como os avanços e entraves anteriores registrados nos Projeto Político Pedagógicos anteriores como princípios norteadores para o estabelecimento do crescimento futuro da unidade escolar como instituição colaboradora na formação e na **conquista da cidadania**”.* (U.E. 28, 2001: 1)

Encontramos, nestes segmentos a expressão “*conquista da cidadania*” que nos remete ao seguinte discurso outro: se necessitamos “conquistar a cidadania”, é porque ainda não a adquirimos, constituindo-se, então, como uma instância apartada de nosso cotidiano. Neste sentido, instaura-se um discurso que nos institui enquanto sujeitos parciais, incompletos, pois não alcançamos nossa cidadania – ou, em outros termos, somos “não-cidadãos”.

O sentido de cidadania aqui explicitado traz uma dimensão teleológica, ou seja, esta é sempre objeto de desejo, um projeto sempre adiante, inatingível, desconsiderando-se que já somos cidadão e vivenciamos um tipo de cidadania em nosso presente, de acordo com as condições sócio-históricas que construímos.

No Segmento 64, por exemplo, ao observamos a presença da pressuposição por negação no trecho “*não apenas formadora do sujeito-cidadão*” (linhas 2 e 3), a educação é compreendida como elemento primordial não somente para alcançar o “inatingível” – a “*conquista da cidadania*” -, como também por formar um “*sujeito-cidadão*”, a “*cultura*” e a “*democracia*” em nossa sociedade.

Indagamo-nos se, efetivamente, podemos sobrecarregar a Educação com questões que ultrapassam seu poder, visto que ela é uma instituição cultural dentro da sociedade e não um elemento à parte que comanda todas estas dimensões.

Destarte, este aparente “super-dimensionamento” do poder da Educação nos possibilita observar outro ponto relevante - por ser uma construção freqüente nos PPP – exposto pelo pensamento iluminista: a formação do cidadão se constituía (e parece-nos que, pelo menos discursivamente, ainda se constitui) como condição prévia para a participação na sociedade. Arroyo (2000: 33) escreve que desde a época imperial, perpassando pelos liberais e progressistas dos períodos republicanos e, mesmo em nossos momentos de abertura democrática, “*o tema educar para a cidadania passa a ser repetido por políticos, intelectuais e educadores*”. Segundo este educador, o discurso que acopla “educação e cidadania”, “educação para a cidadania e para a liberdade” vai se naturalizando nas formas de interpretar a realidade social. De início, a pedagogia moderna se institui como parte de um movimento de redefinição e questionamento das relações de subordinação, exclusão, absolutismo, barbárie, a favor da liberdade, da participação, da civilização, da república. Contudo, esse ideário revolucionário vai sendo dosado, controlado, ao ponto da educação ir se constituindo como um mecanismo que pode contribuir no ajustamento da ordem social. Diante disso, a

“*postura pedagógica*” adequada está permeada de um caráter político - de cunho mantenedor e/ou transformador - sendo crucial na formação dos cidadãos.

Não podemos olvidar, no entanto, que este cunho político, se de certa forma serviu para o controle da classe trabalhadora, de seus instintos, de seus movimentos, para a sua conformação, por outro lado, propiciou mais um espaço de pugna política, de conquistas pela apropriação do saber historicamente construído, a urgência de sua socialização e a pressão pelo reconhecimento de seus próprios saberes – luta cotidiana nesse espaço público denominado Escola pública.

5.3. Cidadão + adjetivo(s) e cidadania + adjetivo

Buscando explicitar as recorrências encontradas em torno da produção de sentidos sobre cidadania, encontramos a formação “cidadão+ adjetivo(s)” e de “cidadania + adjetivo” que explicitaremos a seguir destacando as ocorrências, seus exemplos e, posteriormente, realizando a análise discursiva.

- *exercício da cidadania + adjetivo* – retornamos a esta elaboração discursiva, visto que, em suas variações, esteve presente as adjetivações “*exercício pleno da cidadania*”; “*exercício da cidadania ativa*”; “*exercício concreto da cidadania*”;

Segmento 67:

*“Ratificamos a opção de trabalhar na construção de uma sociedade de homens, mulheres e crianças livres, cujo fator central de agregação seja, de direito e de fato, a garantia absoluta do **exercício da cidadania ativa** de cada um em particular, ou de cada grupo.” (U.E. 1, 2001: 2)*

Segmento 68:

*“As concepções de homem e de sociedade que norteiam nosso projeto, fundamentam-se no respeito às diferenças, na dignificação humana, no **exercício da cidadania ativa**, na construção de novas relações sociais. O respeito ao espaço educativo do portador de*

deficiência situa-se, portanto, nesse campo de concepções, sendo-lhe inerente.” (U.E. 6, 2000: 11)

Segmento 69:

*“...uma escola imbuída pelo compromisso do pensar/fazendo e pelo fazer/pensando, o caminho **do pleno exercício da cidadania.**” (U.E 12, 2001: 20)*

Enfocando os Segmentos 67 e 68, temos a presença da expressão “*exercício da cidadania ativa*”, presentificando-se, assim, a concepção de que há dois tipos de cidadania – a “ativa” e a “passiva”.

Vieira (1997), pautado em Turner (1990), apresenta a concepção clássica de Marshall (1967), realizando algumas críticas à sua visão. Escreve Vieira (op. cit.: 23):

*“A concepção de cidadania de Marshall prestou-se a inúmeras críticas (...) até os que classificaram a cidadania em **passiva**, a partir “de cima”, via estado, e **ativa**, a partir “de baixo”, de instituições locais autônomas. Haveria, assim, uma cidadania conservadora – passiva e privada -, e uma outra revolucionária – ativa e pública.”*

Também neste segmento, observamos uma concepção de sociedade embasada na lógica liberal hodierna, onde esta não é composta por classes antagônicas, mas por “*homens, mulheres e crianças livres*” (Segmento 67, linha 2), onde deve ser considerada a cidadania de “*cada um em particular, ou de cada grupo*” (Segmento 67, linha 4). A cidadania, neste sentido, continua a ser vista por interesses privados, de indivíduos ou grupos, apartando-se da possibilidade de construção de ideais comuns, do debate público e coletivo.

Conforme analisamos no capítulo primeiro do presente estudo, vamos configurando em nosso país uma “ocidentalização” de tipo americano, onde a sociedade civil, quando se organiza, apresenta uma tendência associativa, inteiramente despolitizada, lutando por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Sem objetivos universais, nossa dimensão ético-política vai se escasseando (Coutinho, 2002) e a socialização política embate-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

• **formação de cidadãos** – esta enunciação foi construída quatro vezes, havendo uma quinta citação em que se destaca que o cidadão não precisa “ser formado”. Vamos à análise:

Segmento 70:

- 1 “É pensando desta forma, que queremos a nossa escola como esse espaço de troca, com momentos de reflexão e transformação, prevalecendo sempre a qualidade sobre a quantidade, uma escola integrada, com recursos materiais, com tempo adequado e bem
- 5 aproveitado, envolvida e articulada com o ensino da Filosofia, da arte, do esporte, da música e principalmente com linhas de ações bem definidas na direção da **formação de cidadãos pensantes, éticos, livres, responsáveis, independentes e preocupados com o trabalho e com a qualidade de vida, condições indispensáveis**
- 10 **para a transformação da Nação.**” (U.E. 2, 2001: 4)

Segmento 71:

“A Escola [U.E. 17] tem como meta fundamental ter o educando como centro de toda ação educativa, para que adquira, gradualmente, os conhecimentos, as competências, habilidades e os valores necessários a sua auto-realização e **formação como cidadão**, participando de forma ativa do processo de desenvolvimento de sua comunidade”. (U.E. 17, 2001: 3)

Segmento 72:

“A Escola [U.E. 28] visando:

- **Desenvolver a formação de cidadãos atuantes** nesta comunidade e conscientes de seus direitos e deveres;” (U.E. 28, 2001: 1)

Segmento 73:

“...buscando através da concepção construtivista-sociointeracionista traçar seus fundamentos epistemológicos através dos seguintes pressupostos:
 (...) b. **Cumprimento social e político na formação do cidadão crítico, consciente e atuante na luta pela transformação social;**
 (...)” (U.E. 36, 2000: 14-15)

Segmento 74:

- 1 “Ao reconhecer os alunos como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, portanto, **cidadãos que não necessitam “ser formados”** para um futuro distante, mas reconhecidos e respeitados no presente, através da valorização da identidade de
- 5 **seres reais e integrais que já são, nosso trabalho pedagógico sustenta-se na valorização do diálogo, da participação e da**

ajuda mútua, possibilitadoras da construção autônoma e cooperativa do conhecimento.” (U.E. 6, 2000: 7)

Ao analisarmos a expressão “*exercício da cidadania*”, destacamos que se construía o sentido de uma *escola civilizatória* que deveria converter o homem em cidadão, através da instrução, possibilitando-nos não somente a configuração de uma Nação, mas de forma mais ousada, pensar um projeto de cunho universal (Valle, 2001). Nos segmentos acima destacados, essa concepção é reiterada.

No Segmento 71 observamos a presença de intertextualidade entre o texto desta U.E. e aquele descrito nos PCN, transcrito a seguir:

“O ensino de qualidade que a sociedade (...) que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” (Brasil, 1996: 27)

Este fato nos leva a constatar a reverberação que tal documento federal teve no interior das unidades escolares do município pesquisado.

No entanto, no presente segmento, o sentido construído para a cidadania é uma cidadania ativa, onde o indivíduo participe de sua comunidade. Esta concepção se coaduna com o Segmento 72. Neste, mais especificamente, verificamos a corroboração de duas instâncias de cidadania constituídas pela modernidade. A primeira é referente ao *status jurídico* que o cidadão adquire ao pertencer a um Estado, devendo estar, assim, “*consciente de seus direitos e deveres*” (linha 3). Canivez (1991), analisando a questão da cidadania no mundo moderno, ressalta que existirão tantos conceitos de cidadania, quantos forem os tipos de Estado existentes. Isso porque a cidadania está relacionada ao fato do indivíduo pertencer a um Estado o que dá a este indivíduo um *status jurídico*. Este status jurídico se refere a direitos e deveres particulares que, por sua vez, estarão embasados nas leis próprias de cada Estado. Entretanto, o problema da cidadania, segundo o autor, vai além do problema jurídico, constituindo-se no modo em que o indivíduo participará de sua comunidade, na maneira como articulará sua inserção nesta, relacionando-se com o poder político. Talvez, coadunando-se com esta concepção, é que o texto do Segmento 72 destaque a importância de se “*Desenvolver a formação de cidadãos atuantes nesta comunidade...*” (linha 2).

Já o Segmento 73 busca agregar sua dimensão pedagógica à política, admitindo que seus “*fundamentos epistemológicos*” pautados na “*concepção*

construtivista-sociointeracionista” propiciará o cumprimento de seu papel “*social e político na formação do cidadão crítico, consciente e atuante na luta pela transformação social*”. Retornamos, assim, à idéia de conversão do homem em cidadão através da ação educativa.

Encaminhando-se na contra-mão da maioria dos discursos formulados, o Segmento 74 desfoca a busca por um futuro inalcançável e retoma a questão da cidadania – e de ser cidadão – para o momento presente. Desta forma, esta é a única escola que explicita que seus alunos não precisam “*ser formados*” para tornarem-se cidadãos, pois já o são. Traz, portanto, a historicidade destes sujeitos não só respeitando-as, mas legitimando suas identidades para se pensar a concretização de um trabalho pedagógico mais democrático. Desta forma, os educandos podem ser compreendidos como sujeitos de seu processo de aprendizagem, – o que não exime a escola de sua responsabilidade no processo formativo dessas pessoas - problematizadores do conhecimento, sendo este compreendido como um processo de construção social.

Este segmento nos apresenta, portanto, uma outra concepção de cidadania, que não é teleológica, nem uma meta futura. A cidadania se constrói no presente de acordo com nossa materialidade histórica.

- ***formar cidadãos dignos***

Segmento 75:

“É sob esta Ética que pretendemos embasar nosso trabalho a fim de podermos ter e formar um grupo digno de serem cidadãos, formando outros cidadãos mais humanos.” (U.E. 4, 2003: 1)

Neste trecho, se nos debruçarmos no significado da palavra “digno”, encontraremos a seguinte entrada: “*1. Merecedor*” (Ferreira, 1986: 589). O sentido de cidadania como um “prêmio”, um “merecimento”, afasta a concepção moderna de paradigma do direito natural, ou seja, um paradigma constituído pelos elementos de universalidade, imutabilidade, intemporalidade e acessibilidade pela razão (Vieira, op. cit: 27). O indivíduo, assim, não é mais portador deste direito universal – “ser cidadão” - que antecede a instituição do Estado. Não obstante, a lógica meritocrática que permeia o individualismo moderno se encontra aqui presente, mesmo com este deslocamento do sentido de cidadania.

Outro ponto importante a ser destacado se encontra no trecho “...**formar um grupo digno de serem cidadãos, formando outros cidadãos mais humanos**” (linhas 1 e 2). Esta enunciação nos dá a dimensão de que a escola deve sempre tentar alcançar algo que lhe é extremamente difícil, ou então, algo que lhe escapa pelas mãos – a cidadania, neste caso. Ao buscar algo que está sempre no futuro, um elemento que ainda não está em seu alcance, faz com que a escola se constitua, no presente, como o *locus* da falta – se trouxermos para o trecho em questão, o lugar do não exercício da cidadania.

• ***cidadão crítico***

Esta construção enunciativa foi apresentada vinte e uma vezes no material coletado. Dentre as recorrências, faz-se mister destacar que um dos documentos matrizes da SME-DC – o *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) - trazia esta construção em um dos sete objetivos gerais formadores delineados pela Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias que transcreveremos a seguir:

Segmento 76:

*“Atuar como **cidadão crítico**, participando do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação dos seus direitos, do cumprimento dos seus deveres e da intervenção de forma consciente e criativa na vida em sociedade para a transformação da realidade.”* (SME. *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, 2002: 51)

Este mesmo objetivo foi reiterado nas seguintes Unidades Escolares: 1; 21; 24 e 30. Outras escolas, por vezes, não explicitavam *ipsis litteris* o referido objetivo, formulando, no entanto, paráfrases a partir de sua idéia principal, demonstrando a presença da intertextualidade como destacaremos no segmento a seguir:

Segmento 77:

*“O ideal para nossa Escola está explicitado em seus objetivos e filosofia. Nossa meta é de formar **cidadãos críticos**, conscientes de seus direitos e deveres que participem ativamente da transformação da sua realidade.”* (U.E. 21, 2004: 18)

Encaminhando-nos para a análise deste objetivo geral formador, observamos o destaque dado ao cidadão como um sujeito que pertence a uma comunidade.

Ao analisarmos a expressão “*formação de cidadãos*”, anteriormente, explicitamos que Canivez (op. cit.), analisando a questão da cidadania no mundo moderno, ressalta que a cidadania se imbrica com o fato do indivíduo pertencer a um Estado, o que lhe fornece um *status jurídico* – ou seja, lhe confere direitos e deveres particulares. No entanto, o autor amplia a noção de cidadania para a questão da participação do indivíduo em sua comunidade, relacionando-se com o poder político.

Há um diálogo com esta concepção de cidadania mas, no entanto, não encontramos qual o sentido dado a este “cidadão crítico”. De todo modo, este cidadão não é um ser humano que tenha por matriz a coletividade. Esta dimensão está apartada da enunciação em tela, posto que toda a sua relação política está emoldurada a partir de sua atuação enquanto indivíduo.

Além da reprodução do objetivo geral formador explicitado acima, contabilizamos mais dezesseis ocorrências da expressão “*cidadão crítico*”, das quais destacaremos nove segmentos separados por quatro blocos de análise.

1. No primeiro bloco destacaremos quatro segmentos que estabelecem uma relação entre a formação de “*cidadãos críticos*” e dimensões mais amplas – como democracia, a instituição de políticas públicas, a globalização - que concernem à grande política (Gramsci, 2000), ou seja, às questões que fundam os Estados, preservando e/ou destruindo determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais.

Segmento 78:

“Defendemos uma educação democrática e transformadora da realidade, objetivando a formação de cidadãos críticos.” (U.E. 3, 2001: 30)

Segmento 79:

“Sabemos que muito ainda devem caminhar as políticas educacionais, procurando ampliar os espaços para a pré-escola de qualidade, uma pré-escola que forme cidadãos críticos, criativos e autônomos, que busquem através de ações, dentro de sua

comunidade, a transformação da sociedade mais democrática.”
(U.E 11, 1996²: 2)

Segmento 80:

“Entendemos que na era da Globalização, temos que formar cidadãos críticos e conscientes para interagir na sociedade, sendo capaz de proporcionar novos saberes.” (U.E. 29, s./d.: 38)

Segmento 81:

“...teçemos nossa concepção, que envolve um compromisso ético-político nas seguintes perspectivas: (...)
• *Uma/um aluna/o: crítico, holístico, solidário, ético. Sensível, criativo, colaborador, aberto ao novo, com preparo técnico - político e humano, que possa exercer sua cidadania.”* (U.E 39, 2002: 7-8)

Nos segmentos acima, à educação é imputada uma responsabilidade de ampla abrangência. É através dela que poderemos:

- ✓ *transformar a realidade e estabelecer a democracia na educação* – como exposto nos Segmentos 78 e 79;
- ✓ *proporcionar aos alunos novos saberes, possibilitando-lhes melhor adequação à era da Globalização* - como salientado no Segmento 80;
- ✓ *formar alunos que sejam holísticos, solidários, configurando-se em sujeitos políticos e humanos* – como descrito no Segmento 81.

Não se questiona que a educação é um dos aparelhos privados de hegemonia que está inserido numa dada sociedade. A educação, emoldurada nestes segmentos, parece portar uma aura superior, acima e descolada da materialidade concreta da sociedade que a instaura. Sendo assim, a educação parece ser constituída com uma redoma que criará os tais *cidadãos críticos* para o “salvamento do mundo”.

Como já analisamos anteriormente, esta concepção de educação – ou escola – “redentora da humanidade” tem sua origem no movimento iluminista, onde se institui o ideário de que a prática pedagógica possui um poder transformador. É neste momento histórico que se imputa à educação um caráter

² É importante salientar que o PPP desta unidade escolar do ano 2001 é um complemento do que havia sido enviado para a SME-DC no ano de 1996. Devido a isso, retiramos trechos para serem analisados dos dois materiais.

eminentemente político (Valle, 1997), sendo a formação uma condição prévia para a participação na sociedade.

No Segmento 79 destaca-se a importância de se instituir políticas educacionais. É mister que reflexionemos sobre que tipo de política desejamos instituir – uma grande política ou a pequena política, como nos ensina Gramsci (ibdi).

“A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política.” (ibid: 21).

Esta é uma questão de extrema relevância para os educadores, visto que em nossa sociedade não temos logrado instituir a “nacionalização” de interesses ligados às classes populares. Quem nos ensina a pensar esta questão é Fontes (2005) ao explicitar que este processo de “nacionalização” se constitui em *“tornar nacional um tema ou uma questão até então circunscritos à demanda de um grupo específico, ainda que majoritário”* (Fontes, op. cit.: 283).

Numa sociedade capitalista e periférica como a brasileira, subordinada aos interesses do capital internacional, se faz necessária a reflexão política em torno da prática pedagógica desenvolvida no interior das escolas públicas, almejando-se aproximá-la aos interesses e demandas das classes populares, possibilitando-lhes os instrumentos para converterem-se em classes dirigentes.

O Segmento 80 apresenta um ideal de cidadão que se coaduna com o processo de globalização - uma globalização, no entanto, des-historicizada, compreendida como um evento irreversível, um fenômeno que induz a *“...mudanças de hábitos, de costumes e dos estilos de vida dos indivíduos e comunidades inteiras que, em sintonia com outras partes do mundo, passam a assumir valores e hábitos universalistas”* (Lima e Martins, op. cit.: 49).

Não se coloca em tela o nosso papel, na condição de cidadãos brasileiros, dentro deste processo de globalização, pois, mais que uma compressão tempo-espaço, temos aí a constituição de uma cidadania diferenciada em relação a outros países. Apesar do discurso que se deseja instituir é o de que não existem mais

Nações, não podemos vender os olhos de que para cada tipo de Estado há uma forma diferenciada de se viver a cidadania. Se nosso Estado ocupa uma posição subalternizada no processo de globalização, nossa cidadania nunca poderá se instituir da mesma forma que a cidadania dos outros países que têm o poder do capital.

Ainda refletindo sobre as condições políticas que enfrentamos no Estado brasileiro, inferimos que o Segmento 81 se coaduna com o discurso proveniente do neoliberalismo de Terceira Via, onde se pretende instituir uma sociedade civil que se converta no “...locus da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais” (Lima e Martins, op. cit.: 53). A escola pública, criação histórica de uma sociedade capitalista, acaba por não poder se libertar dessa hegemonia do capital. No mundo hodierno, portanto, há construção de um discurso em prol da formação do homem crítico, criativo, autônomo, competente e é isso que podemos ler no PPP da Unidade Escolar 39: o seu compromisso em formar um aluno “*crítico, holístico, solidário, ético. Sensível, criativo, colaborador, aberto ao novo, com preparo técnico - político e humano*” - para que este “*possa exercer sua cidadania*” (Segmento 81, linhas 3 e 4). É com este tipo de discurso que se tem buscado instituir uma certa “coesão cívica” e, para tanto, a escola vem cumprindo um papel relevante neste processo.

2. Encaminhando-nos ao segundo bloco de citações provenientes dos documentos que estamos estudando, destacaremos o próximo segmento por explicitar a intertextualidade com o objetivo formador descrito anteriormente.

Segmento 82:

“Queremos contribuir significativamente na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de buscar soluções para os problemas do seu cotidiano e para os quais a cooperação e o respeito mútuo sejam princípios constantemente observados.” (U.E. 26, 2001: 10)

A construção desta intertextualidade nos permite visualizar a circulação do documento proveniente da esfera municipal – os “Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias” (2002) - no interior das unidades

escolares, buscando dar uma unidade ao trabalho realizado nestes distintos espaços educativos.

No entanto, há uma certa distinção no segmento acima destacado, visto que é salientado que a escola é uma das instituições que pode contribuir neste processo formativo, não sendo a única em nossa sociedade.

Se o desejo é contribuir na formação acima explicitada, o discurso “outro” que se constrói é que podemos estar formando cidadãos irresponsáveis, a-críticos, com uma participação insignificante, sem consciência de seus direitos e deveres, ou seja, estamos vivenciando uma cidadania inversa ao que se é almejado.

3. Neste terceiro momento, traremos para o foco de nossa análise dois segmentos que relacionam a formação de “*cidadãos críticos*” com as questões da prática pedagógica.

Segmento 83:

*“Os professores concordaram que a mudança de algumas práticas e adoção do construtivismo é mais relevante para criar **cidadãos críticos** e participantes.” (U.E. 26, 2001: 14)*

Segmento 84:

*“METODOLOGIA
Estamos desenvolvendo um currículo visando a formação de um **cidadão crítico**, participativo e consciente do seu papel na sociedade, através da seleção significativa de conteúdos.” (U.E. 36, 2000: 21)*

Ao salientar as questões relacionadas mais ao pedagógico - “*a mudança de algumas práticas e adoção do construtivismo*” (Segmento 83); o desenvolvimento de “*um currículo*” e a “*seleção significativa de conteúdos*” (Segmento 84) – superdimensiona-se o aspecto considerado mais técnico, mais específico da área educacional – sua metodologia, a seleção de seus conteúdos, a configuração de seu currículo – em detrimento das questões políticas – ou, nos próprios termos dos PPP, “*a formação de um cidadão crítico, participativo e consciente do seu papel na sociedade*”. A formação dos cidadãos, portanto, encontra-se relacionada ao processo formativo.

Esta hierarquização discursiva, ao potencializar uma dimensão sobre a outra, pode acarretar um esvaziamento da dimensão política e da própria

instituição educativa, na medida em que são colocadas como dimensões apartadas e não como aspectos imbricados.

• *cidadãos conscientes*

Esta construção discursiva se repetiu dezoito vezes no material analisado. Na maioria das vezes a enunciação predominante era “*formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres (ou responsabilidades)*”, havendo pequenas variações que traziam outras adjetivações, como por exemplo: “*um cidadão consciente e justo*”; “*consciência crítica cidadã*”; “*cidadãos conscientes e ativos*”; “*cidadãos questionadores*”; “*cidadãos conscientes e participativos*”; “*cidadão consciente, crítico e feliz*”.

O adjetivo “consciente” é uma palavra transitiva que necessita de complementação – daí as formulações predominantes destacadas acima que, de certa forma, se coaduna com a concepção liberal clássica. No entanto, é importante voltarmos nossa atenção para o deslocamento realizado em seu sentido. Aos poucos, o discurso construído vai prescindindo de tal complementação, apagando mesmo a sua presença. O que pode significar esta forma de construir o discurso? De forma semelhante às construções por pressuposição, reifica-se a cidadania, fornecendo-lhe um sentido teleológico.

Ao destacar a necessidade de se formar “*cidadãos conscientes*”, a responsabilidade recai, ora na instituição e, por vezes, até mesmo na figura do educador. Enfocaremos os próximos segmentos de acordo com estas compreensões trazidas pelos PPP. Iniciaremos nossa análise pondo em relevo alguns textos que pontuam a responsabilidade da instituição educativa neste processo.

Segmento 85:

*“Queremos contribuir para a formação de um **homem crítico**, que respeite o direito do outro e tenha senso de justiça, caráter, honestidade e amor. Seja menos egoísta, participe ativamente da transformação da Sociedade, tornando-se sujeito da História; busque uma melhor qualidade de vida. **Tenha consciência de seus direitos e deveres e os cumpra exercendo potencialmente sua cidadania.**” (U.E. 21, 2004: 17)*

Segmento 86:

*“Precisamos aprimorar e expandir esses valores. Acreditamos que o ser humano **para se tornar um cidadão consciente e justo** precisa não só tê-los como exercê-los integralmente e a Pré-Escola tem a “matéria prima” nas mãos – a criança.” (U.E 12, 2001: 9)*

Segmento 87:

*“É uma comunidade que é desassistida em, praticamente, tudo; mas que **revelou estar consciente dos seus direitos como cidadão**. Nós, enquanto instituição, pretendemos colaborar naquilo que for possível, para que esta comunidade consiga uma emancipação cidadã, através do respeito aos seres humanos que nela habitam.” (U.E. 14, 2001: 24)*

Segmento 88:

- 1 *“A escola tem como objetivo **formar cidadãos** que saibam desempenhar seu papel social, homens livres, críticos, atuantes, participativos, objetivos, **conscientes** de seus direitos e deveres na escola e na sociedade, não se alienando. Que sejam seres*
- 5 *políticos capazes de pensar, interpretar a realidade, analisá-la, reivindicar a sua cidadania questionar, opinar e tomar decisões, refletindo sobre as mudanças sociais para acompanhá-las ou transformá-las.(...) Cidadãos que valorizam a sua própria cultura e a cultura e a arte universais, sem preconceito, que se vejam*
- 10 *dentro de um sistema cultural.” (U.E. 18, 2001: 12)*

Segmento 89:

*“A [U.E. 29] tem por filosofia a base do diálogo para **formar cidadãos conscientes e ativos**, que sejam capazes de transformar e valorizar a comunidade onde vivem, assim como sua bagagem cultural e, que através dos diferentes saberes possam construir uma sociedade justa, aberta, participativa e igualitária para todos”. (U.E. 29, s./d.: 8) [sic]*

Segmento 90:

*“O ALUNO QUE QUEREMOS
Um aluno participativo, criativo, bem informado, capaz de se posicionar criticamente na sociedade e até transformá-la. Um **cidadão** na amplitude da palavra, **consciente** dos seus deveres e que busque os seus direitos.” (U.E. 30, 2003: 5)*

Antes de tudo, é importante esclarecer que no Segmento 85 não está explicitado o vocábulo “cidadão” ou “cidadania”, Entretanto, consideramos a expressão “homem crítico” um deslize da expressão “cidadão crítico”.

Em todos estes segmentos, ao falar do compromisso e da responsabilidade da instituição educativa, projeta-se um ideal de escola pública. Conseqüentemente, outras projeções se fazem presentes, tais como o aluno que se deseja formar, o cidadão em que ele deve se converter, os educadores que devemos ser – como veremos no segundo bloco de segmentos a serem analisados.

Para exemplificar este trabalho ideológico em torno dos sujeitos, podemos nos deter, neste momento, sobre a análise do Segmento 86. O que significa o verbo “tornar” neste segmento? Consultando o Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1691), constatamos que a entrada deste vocábulo nos fornece os seguintes significados: “1. Voltar, regressar, vir, retornar; 2. Voltar ao lugar de onde saíra; volver ao ponto de partida; 3. Manifestar-se novamente; ressurgir, reviver; (...) 5. Fazer voltar; restituir; (...) 7. Transformar, mudar.”

Ora, se necessitamos “tornar” nosso aluno “*um cidadão consciente e justo*” é porque, em algum momento, este seu estatuto foi perdido. A escola, portanto, deve recuperar algo deixado para trás, agindo “redentoramente” a fim de converter, cada criança – nossa “matéria-prima” - em cidadãos. A questão da ação redentora da escola já foi pontuada anteriormente, ao analisarmos a expressão “*cidadãos críticos*”. Assim, ao projetar o aluno, projeta-se, também a escola.

Esta projeção sobre o aluno é reiterada no Segmento 90. Faz-se mister ressaltar que este segmento estabelece nítido diálogo com o documento da SME-DC intitulado “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais” (SME, s/d). No referido documento municipal, é construído seu texto através de indagações, como, por exemplo, “*Que aluno se quer ajudar a formar?*” (SME, s/d: 8). No PPP da Unidade Escolar 30, essa indagação é convertida numa assertiva – “*O ALUNO QUE QUEREMOS*” (Segmento 90, linha 1), explicitando o intertexto existente entre os documentos analisados.

Além disso, o trecho “*O ALUNO QUE QUEREMOS*” apresenta uma pressuposição através do artigo definido “o”, querendo demonstrar que existe, no interior daquela comunidade escolar um ideal coletivo, um trabalho conjunto de se pensar a formação de seus alunos.

Está explícito neste segmento o trabalho ideológico em torno de uma dada unidade escolar, do “aluno” e do “cidadão” que ele deve se tornar. Como diria Bakhtin (1992; 2003), constitui-se ideologicamente os sujeitos. Para Fairclough

(2001b), estes sujeitos não se instituem, neste discurso, de forma, meramente, “assujeitada”, posto que o discurso tanto os constitui enquanto sujeitos, como por estes é constituído. Diante disto, o discurso que projeta os “sujeitos-alunos-cidadãos” e os “sujeitos-profissionais da educação” não é formado de uma única maneira, monolítico e mecânico. Sua contribuição para a manutenção ou transformação da ordem existente dependerá do entrelaçamento de tantos outros discursos e da ação política dos indivíduos que compartilham desta linguagem.

Ainda podemos analisar neste Segmento 90 a presença da metadiscorso na expressão “*Um cidadão na amplitude da palavra,...*” (linhas 2 e 3), classificada por Authier-Revuz (2005) como uma modalização autonímica onde se faz presente a “não coincidência das palavras consigo mesmas”, ou seja, ao se deparar com a necessidade de se explicitar que se está falando de um cidadão “na amplitude da palavra”, o enunciador se defronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo.

Partindo para a análise do Segmento 87, a própria escola destaca a condição precária em que vive a população e, através de uma conjunção adversativa – “mas” – retifica que essa situação não oblitera a luta por seus direitos. Apesar de um discurso corrente, generalizado, de que nosso “povo”, por sua miserabilidade, se encontra impedido de lançar-se à pugna política, há um outro discurso que se constrói de que, exatamente por essa condição, este “povo” não pode calar sua voz.

Dentre os segmentos destacados, somente este último, proveniente da Unidade Escolar 14, coloca que a escola “*pretende(mos) colaborar naquilo que for possível*” na formação de cidadãos. Em nosso universo de análise, a idéia de colaboração e contribuição para a formação do cidadão foi explicitada por mais seis unidades escolares, além da que estamos analisando, relativizando-se, assim, o papel da escola como o único ou principal espaço de formação de cidadania..

As outras unidades escolares tomam para si a responsabilidade da formação dos cidadãos, sobre-valorizando e super-potencializando a ação desta instituição. Como dissemos anteriormente, há aí uma herança iluminista de concepção sobre a escola pública que lhe fornece um caráter político e coloca a educação como uma pré-condição ao exercício da cidadania.

É interessante notar que no Segmento 88 tenta-se realizar outras qualificações para o que se considera “ser cidadão” - aquele que sabe

“desempenhar seu papel social, homens livres, críticos, atuantes, participativos, objetivos, conscientes de seus direitos e deveres... não se alienando” (linhas 2 a 4) e “Cidadãos que valorizam a sua própria cultura e a cultura e a arte universais, sem preconceito...” (linhas 9 e 10).

Encontramos, ainda, a uma pressuposição por negação - “não se alienando”. O sentido construído com esta pressuposição é de que se pode formar um cidadão alienado.

Neste sentido, o segmento em questão busca definir a cidadania que almeja construir – a reivindicativa e não, a outorgada, expressa no seguinte trecho: “*Que sejam seres políticos capazes de pensar, interpretar a realidade, analisá-la, reivindicar a sua cidadania questionar, opinar e tomar decisões, refletindo sobre as mudanças sociais para acompanhá-las ou transformá-las.(...)*” (linhas 5 e 9)

É salientado, ainda, que se objetiva formar “*Cidadãos que valorizam a sua própria cultura e a cultura e a arte universais...*” (linhas 9 e 10). Neste trecho, a cidadania é deslocada do tom de uma universalidade *a priori*, sendo enfatizada a pluralidade cultural, observando-se a necessidade do respeito e da valorização de sua própria cultura, da cultura universal que compõem um sistema cultural composto.

Este tipo de reflexão já ocorria desde a instituição da cidadania no mundo moderno. Já analisamos anteriormente que Canivez (op. cit.), refletindo sobre a cidadania, explicita que existirão tantos conceitos de cidadania quantos forem os tipos de Estado existentes. Ao pensar a relação existente entre Estado e cidadania, uma das formas de compreender o Estado, é considerá-lo como encarnação de uma idéia nacional, ou seja, o indivíduo tornar-se-á cidadão, não por ser unicamente um trabalhador, mas “...*pela adesão a determinada cultura, compreendida ao mesmo tempo como modo de viver e modo de pensar*” (Canivez, op. cit.: 18). Contudo, sabemos que em um Estado não há, necessariamente, uma única cultura “nacional”, visto que a comunidade política que compõe um Estado é formada por diversas culturas, sendo essencialmente *compósita*, fornecendo, assim, a cada sociedade uma composição diversificada com uma fisionomia própria.

Esta busca de ampliação do conceito de cidadania, não mais encerrada na perspectiva universal, traz a tentativa de aproximação ao que Vieira (op. cit.) denomina de direitos de terceira geração, ou seja, direitos que têm como titular

não o indivíduo, mas grupos humanos como o povo, nação, coletividades étnicas, ou a própria humanidade. Estes se relacionam a interesses difusos como, direito ao meio ambiente, direitos do consumidor, direitos das mulheres, das crianças, das minorias étnicas, etc. Analisamos, portanto, que há um trabalho discursivo neste texto de mapear os sentidos de cidadania que tem por fito desenvolver no cotidiano de seu trabalho.

Também o Segmento 89 apresenta uma concepção de cidadania afinada com o Segmento 46, mostrando-nos os embates discursivos entre o liberalismo contemporâneo e a luta das classes populares pela efetivação de uma sociedade mais democrática. O ideal democrático trazido é aquele que deve se pautar numa racionalidade – “...*formar cidadãos conscientes...*” - embasada no diálogo. Só através deste diálogo é que poderemos instaurar o respeito pelas diversas “bagagens culturais”, pelos “diferentes saberes”, construindo-se, então, “...*uma sociedade justa, aberta, participativa e igualitária para todos*” (Segmento 89, linhas 4 e 5). O discurso predominante é de que o individualismo exacerbado não contribui para a efetivação de uma sociedade democrática e, para tanto, os sujeitos devem estar voltados para a concretização de uma sociedade para todos.

Observamos que as críticas instauradas ao liberalismo clássico – a imposição de uma cultura universal; o individualismo exacerbado; uma racionalidade única que exclui o diálogo – vão sendo incorporadas pelo neoliberalismo contemporâneo – ou o neoliberalismo de Terceira Via -, dando-lhe um tom mais “humanizado”. Diante desta estratégia discursiva, parece que “todos falamos a mesma língua”, não sendo mais configuradas divergências entre os “tradicionais” antagonismos políticos definidos por “esquerda” e “direita”. Concordamos, assim, com as diretrizes para a formação do cidadão, falamos da mesma concepção de cidadania, estruturando-nos em torno de um discurso da “coesão civil” tão caro ao neoliberalismo de Terceira Via. É este é o discurso hegemônico que se quer delinear. Não obstante, não podemos nos esquecer que não atacamos o cerne da questão – a configuração de uma sociedade capitalista que, por sua própria estrutura, jamais poderá ser justa, igualitária e para todos.

Encaminharemos nossa análise para cinco segmentos que explicitam a responsabilidade do educador no processo de formação de um “*cidadão consciente*”. Nos trechos abaixo podemos observar, novamente a reificação da

expressão “cidadão consciente” que, a princípio, precisa de complementações – “*cidadãos conscientes de seus deveres*”; “*cidadãos conscientes de sua força política*”; “*formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres*” -, mas que, posteriormente, é empregada como se fosse uma palavra intransitiva que, por si só, já se significa. É mister salientar também que encontramos um deslize na expressão “*cidadão consciente*”, ou seja, o professor se passa a se instituir como um “*cidadão ciente*” (Segmento 92).

Segmento 91:

*“...admitindo-se que o trabalho pedagógico é desenvolvido e pertence a ambos, nada mais natural, também, que se avalie o trabalho e a atuação do professor. Isto significa **contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e para a construção de uma sociedade democrática.**” (U.E 16, 2001: 6)*

Segmento 92:

- 1 *“Os professores estão conscientes da necessidade de resgatar o papel de construtor no processo de aprendizagem; de se reconhecerem como profissionais conhecedores de seus direitos, mas também como **cidadãos cientes de que seus direitos precisam***
- 5 ***ser preservados.** E entre esses direitos, reconhecem a necessidade de salário condizente com a importância social de seu trabalho; a necessidade de garantia de estudo de novas teorias que possam enriquecer a sua prática e compreender a realidade da dinâmica escolar e as transformações que nela ocorrem de forma muito*
- 10 *rápida, haja visto [sic] a rapidez que se transforma as relações na sociedade.” (U.E, 18, 2001: 10)*

Segmento 93:

*“O educador tem como papel o de:
- Buscar formas incansável a **formação de cidadãos conscientes, críticos para a sociedade em que vivemos;**” (U.E. 25, 2001: 17)
[sic]*

Segmento 94:

*“Percebemos não ser tarefa fácil construirmos essa sociedade, mas, nós, educadores, temos a função de conscientizar e informar aos nossos alunos sobre a importância do conhecimento no contexto social e, conseqüentemente, lutarmos por um saber transformador, contribuindo para a formação de **cidadãos***

conscientes de sua força política e acreditando mais na solidariedade que no individualismo.” (U.E. 26, 2001: 10)

Segmento 95:

*“[A diretora X] empenhava-se para que a unidade escolar desenvolvesse um trabalho comprometido com a **formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres**. Por esta razão tinha como objetivo tornar a escola um espaço democrático, onde funcionários, pais e alunos pudessem verbalizar seus anseios em relação a escola e juntos, cada um dando a sua contribuição para tornar a escola de seus sonhos.” (U.E 11, 2001: 4)*

Como destacamos anteriormente, o material analisado, ao tentar definir o que é o PPP, qual sua função, vai definindo também um determinado projeto de sociedade, um ideal de escola, que tipos de sujeitos deseja formar. Esta idéia de formação não se concentra, portanto, apenas na figura do educando, perpassando pelos profissionais que fazem o cotidiano da instituição educativa.

Nos segmentos acima destacados, observamos várias formas de se construir ideologicamente a figura do educador, a saber:

1. Segmento 91: tanto o educador, como o aluno, são passíveis de avaliação em seu cotidiano de trabalho. Assim, ao aluno é fornecido um status próximo ao do educador, pois *“...admitindo-se que o trabalho pedagógico é desenvolvido e pertence a ambos, nada mais natural, também, que se avalie o trabalho e a atuação do professor”* (linhas 1 a 3). O processo de avaliação se converte num dos momentos profícuos *“...para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e para a construção de uma sociedade democrática.”* (linhas 3 a 5). A construção do sentido em torno da cidadania passa, também, pela questão da consciência dos deveres que cada um deve ter.

2. Segmento 92: Logo nas primeiras linhas deste segmento observamos o seguinte trecho: *“Os professores estão conscientes da necessidade de resgatar o papel de construtor no processo de aprendizagem...”* (linhas 1 e 2). Por mais que já tenhamos analisado o sentido dado a “resgate”, não é demasiado destacar que consultado o Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1493), a definição encontrada é *“salvamento”*. Ou seja, constrói-se aí os seguintes pressupostos: (a) os professores têm um papel construtor no processo de aprendizagem; (b) esta construção foi abandonada pelos professores e, devido a isso, necessita ser salva.

Dando continuidade ao segmento, este chama o professor para se deparar com suas responsabilidades, buscando instituí-lo como um sujeito ativo. Não só o professor é colocado como o responsável por “formar cidadãos”, mas ele próprio é compreendido como um cidadão – e o sentido construído em torno da cidadania é semelhante ao que vimos em outros segmentos, ou seja, uma cidadania adquirida através da consciência, portanto, da racionalidade que propicia distinguir quais são os seus direitos.

O tom aqui colocado é de um cidadão reivindicativo, que luta por direitos não apenas ligados à sua sobrevivência – como “*a necessidade de salário condizente*” (linha 5) - mas também relacionados ao seu trabalho, à sua prática pedagógica cotidiana – “*...a necessidade de garantia de estudo de novas teorias que possam enriquecer a sua prática e compreender a realidade da dinâmica escolar e as transformações que nela ocorrem...*” (linhas 7 a 10).

O último trecho deste segmento (92) que devemos nos ater está expresso da seguinte maneira “*...enriquecer a sua prática e compreender a realidade da dinâmica escolar e as transformações que nela ocorrem de forma muito rápida, haja visto [sic] a rapidez que se transforma as relações na sociedade*” (linhas 8 a 11). A escola, neste trecho, está em déficit com a sociedade, pois esta é sempre mais dinâmica, mais interessante, mais atraente. Para que a escola, efetivamente, forme cidadãos, deve “*enriquecer a sua prática*” e “*compreender as rápidas transformações que nela ocorrem*”. Configura-se, desta forma, uma escola carente, em falta, que deve estar atenta a esta sua falha para que possa responder à dinâmica societal.

3. Os Segmentos 93 e 94 imprimem à figura do educador uma tarefa não muito simples. O Segmento 93 é mais incisivo, criando a imagem de um quase “herói”, visto que deve “*buscar formas incansável [sic] a formação de cidadãos conscientes, críticos...*” (linha 2). Já o Segmento 94 relativiza o papel do educador, entendendo-o como um colaborador neste processo, não podendo ser culpabilizado, sozinho, por esta dimensão tão prolixa.

É pertinente destacar, ainda no Segmento 94, que não é qualquer cidadão que se deseja formar, mas aquele que é “*consciente(s) de sua força política e acredita(ndo) mais na solidariedade que no individualismo*” (linhas 6 e 7). Há uma construção discursiva que reconhece o papel político do cidadão, almejando-

se instituir um tom mais coletivo e menos individualizado, portanto, busca-se um “repolitização da política”.

Como pontuamos outras vezes, esta construção discursiva vem sendo trabalhada pelo neoliberalismo de Terceira Via, posto que para a manutenção das classes burguesas no poder, há que se reestruturar o discurso. Não basta defender o individualismo exacerbado; necessita-se a “...*criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais...*” (Lima e Martins, op. cit.: 59). É premente, assim, a educação de novos sujeitos sociais para uma nova sociedade civil, onde haja uma ação comunitária, a vivência da solidariedade, da responsabilidade social, criando um sistema moral capaz de manter a coesão social. Temos assim, “...*o pleno exercício da “cidadania renovada” e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum*” (Lima e Martins, ibdi: 53).

Se o discurso que, anteriormente, era denominado de “emancipador”, de “esquerda”, “em prol das lutas populares” vem sendo apropriado por uma ideologia que não nos demonstra possibilidades de câmbios, qual deveria ser nosso papel de educadores comprometidos com as classes populares? Como “repolitizar a política” e o discurso a fim de construirmos uma outra sociedade de orientação socialista? Estas respostas não podem ser dadas de uma vez por todas e, muito menos, individualmente, cabendo-nos pensá-la e concretizá-la a partir de formas orgânicas de luta e não de movimentos individualizados que contribuem, muito mais, para a fragmentação das lutas que para sua fortificação e organização.

4. Por fim, destacamos o Segmento 95 por este trazer um discurso diferenciado dos outros documentos até então analisados. Esta é o único texto que destaca que a tarefa de formar cidadãos se centrava no empenho de uma única pessoa. Colocação curiosa que desfoca, totalmente, a dimensão coletiva no processo de construção da cidadania. Talvez possamos afirmar que esta concepção é fruto do autoritarismo que construímos em nossa história, onde necessitamos trazer para a cena uma única pessoa que poderá “salvar a pátria”, será “o grande pai”, que modificará a nossa vida. Esta lógica individualizante, personalizante, possibilita uma apropriação privada de um processo que deveria ter a dimensão coletiva.

Esta forma de compreender o processo político vem desqualificando a política, repolitizando-a. Fontes (op. cit.) escreve que as classes dominantes

permitem a participação das classes populares no processo político exatamente no momento em que este é esvaziado e desqualificado. Possibilita-se, desta forma, a “...a incorporação subordinada e subalternizada das massas populares, as quais têm amplo direito ao voto, a priori desqualificado, posto que sem o lastro organizativo e a inserção no âmbito do Estado.” (Fontes, op. cit.: 292).

Esta forma de fazer política se espalha para os distintos âmbitos da sociedade, criando um sentido esvaziado para a participação política do povo, instituindo-o como agente político inapto, havendo, para tanto, uma elite que o preparará para um certo dia, quando esta achar que o povo alcançou a formação adequada, poder tornar-se cidadão de fato.

• *deveres individuais e coletivos do cidadão* – colocamos essa elaboração próxima a “*cidadãos conscientes*” por analisarmos que o segmento abaixo se constitui numa paráfrase da expressão “*cidadãos conscientes de seus direitos e deveres*” .

Segmento 96:

“...oferecer ao educando condições para (...)
d)...zelar pelos *direitos e deveres individuais e coletivos do cidadão, da família e dos grupos que compõem a comunidade;*”
(U.E 7, 2002: 3)

Lançando mão de nossas ferramentas, poderíamos iniciar nossa análise destacando a presença da pressuposição construída a partir do artigo definido plural “os” - que se encontra em contração com a preposição “por” – a saber: há direitos e deveres do cidadão, tanto no âmbito individual, como no âmbito coletivo.

Observamos, ainda, neste segmento uma proximidade com o discurso trazido pela SME-DC em seu documento *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (s./d.), mais especificamente no Segmento 57 que analisamos anteriormente. Os direitos e deveres aí ressaltados não fogem dos princípios liberais adotados nos dias de hoje, onde se constrói um discurso que nos constituímos numa sociedade democrática marcada pelo pluralismo. Não obstante, estes direitos e deveres continuam circunscrevendo-se aos interesses privados, sejam estes relativos aos indivíduos ou aos grupos do qual fazem parte.

Há, efetivamente aí, a construção de um discurso ideológico que deseja apagar as possibilidades de conflitos – não só de classes sociais, visto que essa questão nem chega a ser apresentada na superfície discursiva – como os embates que são característicos de uma comunidade – seja ela a família, a comunidade escolar, ou outra instituição qualquer. Deseja-se formar, a partir de uma “boa educação”, cidadãos conformistas.

Esta idéia de conformação nos leva a refletir junto a Bakhtin/Volochínov, pois se, por vezes, as classes dominantes querem “...abafar ou (...) ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (Bakhtin/Volochínov, 1992: 47), este embate em torno do signo ideológico é o que propicia seu caráter vivo, dinâmico, contraditório, inserido num processo sócio-histórico.

• *aluno/cidadão*

A combinação destas duas palavras ocorreu em quatro segmentos de três documentos distintos – duas vezes nas “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais” (s./d.) e em dois PPP de unidades escolares diferenciadas. Vamos à sua análise:

Segmento 97:

*“Consciente dessa importância, a Secretaria Municipal de Educação tem como proposta a organização curricular por objetivos, por considerar que seu eixo central é a formação da pessoa, deste **aluno cidadão** que acredita na escola como um meio de melhor compreensão do mundo e não apenas acúmulo de conhecimentos.”* (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 12)

Segmento 98:

*“É este, enfim, o **aluno/cidadão** que a Secretaria Municipal de Educação quer ajudar a formar.”* (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ:, s/d.: 16)

Segmento 99:

“Sobre a metodologia aplicada, todos concordam que as teorias funcionam na prática quando há o ambiente propício e, quanto a

*isso, estamos caminhando, pois a metodologia utilizada está voltada para uma educação moderna, preocupada com a construção do **aluno cidadão**, o que nem sempre é compreendido pelos responsáveis.” (U.E. 31, 2002: 7)*

Segmento 100:

- 1 *“Contudo, quando nos deparamos com o Pedagógico, é que percebemos o quanto a escola tem a contribuir nessa nova caminhada. E é nesse sentido que percebemos a responsabilidade dos diversos segmentos que compõem a escola, pais, alunos,*
- 5 *professores, apoios e direção, em traçar um Projeto-Político-Pedagógico que possa amenizar os conflitos existentes no campo educacional, proporcionando assim a qualidade do ensino, enquanto objetivo primeiro de nossa escola, já que além de abordagem cognitiva, priorizaremos a formação do **aluno cidadão**.” (U.E. 36, 2000: 3)*

O que nos parece relevante analisar nos segmentos acima destacados é a união da palavra aluno com cidadão, como se estivesse qualificando o vocábulo “aluno”. Qual a razão desta necessidade em salientar que a escola forma “alunos cidadãos”? Será que, anteriormente à instituição dos PPP, não se compreendia a escola como um dos *locus* de formação do cidadão? O PPP se converteria, então, num discurso fundador acerca da cidadania na instituição escolar?

Caminhando para a etimologia da palavra “aluno” esta indica que este vocábulo representa “aquele que não tem luz”, “sem conhecimentos”. Seria uma contradição acoplar estes dois termos – aquele que não tem luz, com aquele indivíduo que deve participar das decisões políticas de sua sociedade? Ou poderíamos dizer que outro sentido está sendo construído em torno deste “aluno” que, como indica a pressuposição por negação inscrita no Segmento 97 – “*não apenas acúmulo de conhecimentos*” (linhas 4 e 5) – quer redefinir o papel desta escola, abandonando a concepção bancária (Freire, 1980), restrita a “depositar” os conhecimentos na “cabeça” dos alunos? Ou ainda, podemos afirmar, que estes dois sentidos estão sendo construídos concomitantemente em torno do sentido dado à escola e, conseqüentemente, para o sujeito aluno que ali se encontra, visto que, como analisa Fairclough (2001b), o discurso tanto constitui os sujeitos como é constituído por estes?

Constrói-se, assim, sentidos diversos para a escola, para o aluno e para os outros sujeitos que a constituem, redefinindo, também, o sentido de cidadania,

como podemos observar no Segmento 99. Neste segmento há uma tentativa de se criar outro sentido para a escola que, redimensionando sua dimensão pedagógica – uma metodologia “moderna” nem sempre compreendida pelos pais – poderá formar o “aluno cidadão”. Destarte, o discurso “outro” trazido para o interior deste discurso “um” é que ao realizar uma prática pedagógica pautada em metodologias “não-modernas”, os alunos não poderiam instituir-se como cidadãos. Mais uma vez, a formação do cidadão está subordinada à conversão escolar, à formação que ali se desenvolve, como uma herança trazida por nós do Iluminismo.

Se a compreensão dada acima é pertinente, poderíamos dizer que se projeta uma compreensão sobre os diversos sujeitos envolvidos no cotidiano pedagógico:

- um novo ideal de escola – “*a metodologia utilizada está voltada para uma educação moderna*” (linhas 3 e 4);
- um outro modo de ser aluno – “*com a construção do aluno cidadão*” (linhas 4 e 5).
- um outro modo de ser dos responsáveis - que *nem sempre compreendem* o objetivo do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

No Segmento 100, a reflexão se concentra no próprio trabalho educacional que deseja ir “*além de abordagem cognitiva*” para alcançar um seu “*objetivo primeiro*” que será a priorização da “*formação do aluno cidadão*”. Configura-se um discurso que dicotomiza a relação entre as dimensões política e pedagógica. Há no texto uma sobre-valorização do aspecto político – “*formação do cidadão*” - , colocando em um segundo plano a dimensão pedagógica – ou nos termos do texto em questão a “*abordagem cognitiva*”. Institui-se uma cisão entre estes dois planos que é uma forma de se esvaziar o imbricamento destas duas dimensões. Num suposto discurso mais “moderno”, mais “politizado”, mais “coadunado aos novos tempos”, retoma-se uma velha dicotomia entre o técnico-pedagógico e a dimensão política da educação.

Ao haver a tentativa de criação de um novo sentido para o aluno, elabora-se também um novo sentido para o trabalho escolar – reificando-se, porém, o velho discurso de que o pedagógico não traz uma dimensão política. Conseqüentemente, sentidos outros são instituídos para os sujeitos envolvidos no

cotidiano pedagógico, visto que sobre eles está a responsabilidade de formar este “*aluno cidadão*”.

• ***cidadão dito integral*** – esta enunciação foi proferida apenas uma vez nos documentos analisados. Vamos à sua análise:

Segmento 101:

*“Nos tempos atuais, a escola não forma mão de obra para o trabalho e nem para o **cidadão dito integral**, ela se perdeu no caminho da evolução, do desenvolvimento. Por isso, é seu papel resgatar o prazer de viver, os valores sociais e humanos, o compromisso, a efetividade, a discussão, a reflexão, o diagnóstico e a ação. As amarras precisam ser soltas.”* (U.E. 2, 2001: 4)

No trecho “...a escola não forma mão de obra para o trabalho e nem para o *cidadão dito integral*...” (linhas 1 e 2) há duas oposições entre uma formação para o mercado de trabalho – e trabalho aí não traz uma dimensão ontocriativa, mas apenas de inserção de indivíduos em postos de trabalho que lhe garantam, minimamente, os mecanismos de sobrevivência – e a formação do cidadão – mas não qualquer cidadão; o que se quer é o “*cidadão dito integral*”.

Esta última expressão é um exemplo de metadiscurso, havendo uma tentativa de descolamento do discurso diante da palavra, ou também, de acordo com a classificação de Authier-Revuz (2005), é um exemplo de não-coincidência entre as palavras e as coisas. Assim, a escola tenta distanciar seu discurso, através da expressão “*dito integral*”, tanto da formação para o mercado, como da formação do cidadão.

Reitera-se, aqui, o discurso de que, se existe um cidadão integral, é porque existe um outro – aquele fragmentado, parcial, segmentado, incompleto. A concepção teleológica de cidadania, novamente, se faz presente nos discursos que se constroem em torno dela.

Não obstante, o que nos parece mais relevantes é o status que esse PPP dá à escola: o lugar da perda, da involução, posto que “*ela se perdeu no caminho da evolução, do desenvolvimento. Por isso, é seu papel resgatar...*” (linhas 2 a 4). Resgatar seu próprio papel, seu norte, demonstrando, assim, que a própria instituição educacional decreta sua falência (passada e presente) diante do ideal de escola que projeta (seu futuro). Podemos observar, assim, como o PPP vai se

configurando como um discurso fundador, se não instituinte de uma nova escola, pelo menos, instituinte de um novo projeto de escola.

• ***cidadão do futuro – cidadão capaz***

Escolhemos trabalhar estas duas expressões conjuntamente, visto que os próprios PPP trazem uma certa relação de que o “cidadão do futuro” será um “cidadão capaz”. Vamos à leitura destes com posterior análise:

Segmento 102:

“O cidadão do futuro será prestigiado por sua originalidade e diversidade. Assim, o homem que desejamos formar será flexível e inventivo. Aprenderá a conhecer, aprenderá a fazer, aprenderá a viver com os outros, a interagir no mundo e a ser. Em síntese, o homem que desejamos formar será um “cidadão capaz”: hábil, crítico, ético, partícipe e consciente da realidade abrangente que o cerca”. (U.E. 1, 2001: 2)

Segmento 103:

“Levaremos em consideração para desenvolver o trabalho na [U. E. 11], destinada a atender o pré-escolar, as tendências que busquem promover a construção do conhecimento, paralelo ao processo histórico-social dos futuros cidadãos.” (U.E 11, 1996: 3)

Segmento 104:

“E o que é, afinal, educar, se o objetivo primeiro não for propiciar ao aluno as melhores condições para que ele se torne um cidadão capaz de viver na aldeia global?” (U.E. 17, 2001: 2)

Encontramos nestes trechos a pressuposição de que há um homem a ser preparado, um homem que se converta em cidadão na medida em que se torna original, flexível, inventivo, aberto à diversidade. Um homem que se tornará “capaz” à medida que terá passado por um processo educativo que lhe ensine a *“Aprender(á) a conhecer, aprender(á) a fazer, aprender(á) a viver com os outros, a interagir no mundo e a ser”* (Segmento 102, linhas 3 e 4).

Enfocando-nos neste trecho, podemos ver a presença de uma modalização autonímica representada pelas aspas – em *“cidadão capaz”*. No entanto, o enunciador não deixa ao leitor a interpretação desta expressão, como é característico na utilização desse recurso discursivo. Ele nos apresenta, assim, uma explicitação do que deveria ser este “cidadão capaz”, realizando uma

paráfrase do que vimos nos trechos sobre o cidadão consciente – neste caso, com o devido complemento.

Esta enunciação está bastante harmonizada com o discurso proveniente das reformas educacionais implantadas na década de 1990, de cunho neoliberal. As máximas “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a aprender” têm sido divulgadas por distintos documentos, tanto os de cunho internacional – para exemplificar podemos citar o “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” – como os de caráter nacional – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Para ilustrar essa nossa assertiva da intertextualidade manifesta entre o PPP da Unidade Escolar 1 e os PCN, transcreveremos parte deste documento federal:

“(...) para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.”
(Brasil, 1996: 29)

Acompanhando a linha de raciocínio trazida por Ramos (op. cit.), observamos que estes quatro pilares em que se assenta a educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – trazem a perspectiva da experiência permanente. De acordo com a autora, esses pilares se coadunam com a economia atual que exige dos trabalhadores sua conformação aos novos padrões de produção. Para que a produção se efetive de forma eficiente, atributos como participação, criatividade, pensamento crítico devem se sobrepor aos atributos de antanho – disciplina, obediência e passividade. A exploração subjetiva do trabalhador é reconfigurada, visto que o modelo de desenvolvimento capitalista em que nos encontramos visa moldar os seres humanos às capacidades exigidas pela atividade produtiva.

Diante de uma realidade de desemprego que se alastra sobre as classes-que-vivem-do-trabalho, não só o mundo da produção irá configurar a nova subjetividade do trabalhador. Devido à precariedade do mundo do trabalho em lhe garantir as satisfações básicas de sobrevivência, o sujeito busca alternativas de integração social, incorporando a busca enlouquecida por um auto-conhecimento,

por uma adaptação subjetiva à instabilidade em que se encontra. Deparando-se com essa realidade, analisa Market (apud Ramos, 2001), os debates de cunho sociológico e pedagógico orientam-se para a extrema individualização do sujeito, responsabilizando-o por suas conquistas e fracassos na vida e no mundo do trabalho. Assim, essa visão completamente individualizada – tanto ao gosto da lógica liberal – concebe a construção do conhecimento de forma particularizada – por isso se deseja formar o “cidadão capaz” -, desconsiderando que a realidade se manifesta como um fenômeno. Este homem convertido para lidar com a nova realidade contemporânea, ou em outras palavras, “*um cidadão capaz de viver na aldeia global*” (Segmento 104, linhas 2 e 3), é um ser humano modelado à lógica liberal que institui, desde o ensino fundamental, uma pedagogia da hegemonia.

• ***verdadeira cidadania/ verdadeiro cidadão***

Esta expressão aparece cinco vezes no material analisado, sendo que duas de suas citações encontram-se no PPP da Unidade Escolar 25. Vamos à sua leitura:

Segmento 105:

“Uma escola onde se faz sentir o verdadeiro significado de cidadania, onde nossos alunos são acima de tudo indivíduos atuantes e felizes, capazes de construir seus conhecimentos com trocas prazerosas.” (U.E 12, 2001: 3)

Segmento 106:

“Queremos ver nossos educandos lutando dignamente em defesa dos seus direitos e convictos do dever cumprido. Só assim estaremos contribuindo para a formação da verdadeira cidadania.” (U.E. 19, 2000: 4)

Segmento 107:

*“O papel da escola é:
- Trabalhar unida na busca de um só objetivo que é contribuir para a formação do verdadeiro cidadão para atuar na sociedade em que vivemos, que tenha real condição de modificá-la;”* (U.E. 25, 2001: 17)

Segmento 108:

“Quais são as características de um verdadeiro CIDADÃO?”

Deve ter respeito, educação, praticar boas ações, deve ter amor ao próximo, deve ser honesto e desenvolver atitudes de cordialidade, tais como: gentileza, cavalheirismo.

Desta forma, achou o grupo que a pessoa que tiver as características apresentadas acima, estará sendo um cidadão, atuando assim para uma sociedade melhor.” (U.E. 25, 2001: 19)

Segmento 109:

“Muitos são os desafios que o povo terá que vencer para conquistar e vivenciar a verdadeira cidadania.” (U.E. 36, 2000: 14)

Reitera-se, nestes segmentos, a concepção essencialista e teleológica de cidadania. O discurso outro incorporado, quando destacamos a existência de uma “*verdadeira cidadania*” é existe também o seu inverso, ou seja, uma cidadania fictícia, dissimulada. Logo, existem “*verdadeiros cidadãos*” e “*cidadãos falsos*”.

No Segmento 107, observamos que a U.E. não se coloca como a única responsável pela formação do cidadão, mas, no entanto, não retira a sua possibilidade de contribuir neste processo formativo.

No Segmento 108 é colocado o desejo de se constituir uma definição do que deveria ser este “*verdadeiro CIDADÃO*” - definição que se volta para atributos individuais, desconsiderando-se a dimensão política e coletiva a partir da qual este conceito é construído. A cidadania, portanto, é retirada de sua historicidade, esvaziada, pois se converte em atributos que cada sujeito deve portar e não como processos de decisões onde cada ser humano, ao dizer sua palavra, ao expressar suas opiniões, com responsabilidade, busca a constituição de ideais comuns de convivência, um partilhamento de ações.

Como já pontuamos em distintos segmentos anteriores, os atributos de cada indivíduo deve ser compreendido como forma de ajudarmo-nos mutuamente, solidarizando-nos, harmonizando-nos, discurso típico do neoliberalismo de Terceira Via.

• *cidadania plena/ cidadão pleno*

Esta adjetivação para a cidadania se fez presente em sete unidades escolares e em um documento proveniente da SME-DC, sendo repetida dez vezes. Destacaremos alguns segmentos para nossa análise.

Segmento 110:

*“Nossa escolha pelo tema e sub-temas teve necessariamente o objetivo da construção da **cidadania plena**, responsável e consciente;” (U.E 8, 2003: 6)*

Segmento 111:

*“Como desenvolver um senso crítico, um **cidadão pleno** e consciente de seus direitos se nós mesmos ainda não somos assim? Como trabalhar dentro de nossa nova sociedade se ainda utilizamos o ranço da educação tradicional?” (U.E 9, s./d.: 21)*

Segmento 112:

*“Deve ainda ensinar o aluno a buscar informações, apropriando-se do conhecimento e buscando utilizá-lo na transformação da sociedade em que vive, organizando-se coletivamente e lutando por seus direitos e exercendo sua **plena cidadania**.” (U.E 13, 2001: 8)*

Segmento 113:

*“Almejamos ter uma escola aberta, democrática e principalmente participativa; que forme o **cidadão pleno**, transforme o indivíduo e que interaja na realidade. Uma escola total e íntegra, que receba todas as crianças e ofereça a elas as chances mais maduras e valiosas da construção e de crescimento de si mesmo como cidadão do mundo.” (U.E. 17, 2001: 3)*

Segmento 114:

*“Desempenhará seu papel, preocupando-se com o ensino de qualidade, procurando sempre ajudar na superação de dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, baseada na liberdade de expressão visando a formação do **cidadão pleno**, crítico e autor da própria história, conhecedor de seus direitos e deveres capaz de conviver com as diferenças individuais, respeitando, solidarizando-se com o outro e estimulando ações voluntárias para a não violência.” (U.E. 22, 2001: 5)*

Segmento 115:

*“Estimular o interesse do aluno pela escola como ambiente favorável a construção da **cidadania plena** e para seu desenvolvimento social e intelectual.” (U.E. 23, 2003: 11)*

Segmento 116:

- 1 *“Objetivos Gerais:
- Formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres para a transformação das formas existente de marginalização social que sofrem nossa população.*

- 5 - *Tornar o aluno capaz de “ler” o mundo a sua volta através de um currículo aberto e dinâmico, que aponte e discuta essa realidade em sua complexibilidade, [sic] a fim de que o aluno reflita e atue criticamente como cidadão pleno.*” (U.E. 35, s./d.: 5)

Ao qualificar a cidadania de “*plena*”, constrói-se o sentido já analisado por nós de que vivemos uma cidadania incompleta, inacabada, imperfeita, mutilada. Segundo Reis (op.cit., no prelo), esta é uma concepção recorrente ao debatermos não só a cidadania brasileira, como a cidadania de nosso continente sul-americano. Entendemo-nos sempre como cidadãos incompletos, vivenciando uma sub-cidadania, pois temos como patamar de análise as experiências européia ou norte-americana o que nos traz uma dimensão teleológica e essencialista, descartando o processo histórico de constituição da cidadania em cada sociedade. Construimos, então, um ideal – sempre afastado de nossa materialidade – sobre o exercício da cidadania.

Ao ser salientada a necessidade de “educar para a cidadania”, o sujeito que se destaca não é todo e qualquer sujeito, mas aquele institucionalizado a partir da escola – *o aluno*. A educação tem, assim, o dever, a responsabilidade, o compromisso de, através de seus aspectos mais “técnicos” – tais como fornecer ao aluno informações, delinear um currículo aberto e dinâmico, possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento, seu desenvolvimento social e intelectual – propiciar a formação de um cidadão.

Assim, nos segmentos acima são delineados o papel da escola e do educador - como devem exercer sua função para que se possa alcançar a “cidadania plena”, para se formar o “cidadão pleno”. Reiteramos, portanto, que ao se produzir um discurso sobre a cidadania, produz-se também os sujeitos desse discurso – projeta-se não só um ideal de escola, mas também de educadores e educandos.

No Segmento 111 observamos a presença da pressuposição através da expressão “*nossa nova sociedade*”. Nos documentos analisados não é incomum essa construção discursiva de que estamos vivendo um “novo milênio”, uma “nova época”, uma “nova sociedade” que nos impele a abandonar os malefícios de uma educação antiga, tradicional, para instaurarmos uma outra educação, uma nova Educação. O discurso outro incorporado é que a escola do presente, a escola que vivenciamos é o lugar da falta, do atraso, do velho. Outra análise pertinente a

esta construção discursiva é que a partir do PPP inicia-se um questionamento dessa escola antiquada e instaura-se, para uma “nova sociedade”, uma “nova escola”. Daí nossa afirmativa de que o PPP vai se constituindo como um discurso fundador (Orlandi, 2003).

O Segmento 116 nos apresenta um exemplo de metadiscurso através de uma modalização autonímica, onde encontramos o emprego das aspas na expressão “*ler*” *o mundo*” (linha 5). Segundo Maingueneau (2005), a modalização autonímica permite que o enunciador desdobre seu discurso, comentando sua própria fala no momento em que está sendo produzida.

Queremos, ainda, salientar o retorno ao termo “consciente” presente nos Segmentos 110, 111 e 116. No Segmento 114, apesar de não aparecer o vocábulo em questão, podemos considerar que a expressão “*conhecedor de seus direitos e deveres*” (linha 5), se constitui numa paráfrase da construção mais recorrente - “*consciente de seus direitos e deveres*”. Já analisamos, anteriormente, como se vai reificando esta noção do “*cidadão consciente*” e no Segmento 110 observamos a dispensa do complemento para este vocábulo transitivo.

• ***cidadãos dignos e honrados***

Houve uma ocorrência desta expressão por uma unidade escolar. Vamos à sua análise:

Segmento 117:

- 1 “*Cientes da importância do papel do educador e da escola na vida do ser humano e desejando cumprir a nossa parte de forma a atender as principais necessidades de nossa clientela, no sentido de torná-la cidadãos dignos e honrados capazes de promover a*
- 5 *própria felicidade e colaborar para a harmonia em suas comunidades, partimos para a elaboração do nosso planejamento, buscando identificar e atender aos principais desejos, aspirações e carências dos nossos alunos e da comunidade em que a escola está inserida.*” (U.E 10, 97/00: 4)

No Segmento 86 já analisamos o sentido do verbo “tornar”. Em qualquer das acepções, a “*clientela*” a que se reporta o Segmento 117 é compreendida como o lugar da falta e a escola, tanto regenerando-a, como civilizando-a, deve convertê-la para “*...no sentido de torná-la cidadãos dignos e honrados capazes de promover a própria felicidade e colaborar para a harmonia em suas comunidades*” (linhas 4 a 6).

Voltando a dialogar com Arroyo (2000), o autor apresenta a visão do liberalismo comunitarista de acordo com a perspectiva de Werneck Vianna (1978) em que se destaca a tradição liberal brasileira a saber: busca-se a compatibilização do indivíduo e seus interesses a uma suposta ordem comunitária. Diante desta lógica, a educação exerce a função de harmonização entre indivíduos e sociedade, buscando inculcar o respeito às leis e a aceitação dos interesses coletivos em detrimento dos individuais. Contudo, indaga-nos o autor:

“Como manter essa concepção linear e triunfalista do progresso capitalista numa realidade como a nossa, onde a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis?” (Arroyo, 2000: 69)

Apartando-nos do enfrentamento desta questão, continuaremos a trabalhar por uma escola corporativa, afinada com a lógica liberal e, conseqüentemente, sua concepção de cidadania – uma cidadania que controla, que submete a classe trabalhadora a um saber fragmentado, compartimentado, subsumida à lógica econômica do capital e não, uma educação que entenda a formação humana como possibilidade de compreender a realidade social e natural, refletindo sobre esta e transformando-a.

• *cidadão mais humano*

Segmento 118:

“É sob esta Ética que pretendemos embasar nosso trabalho a fim de podermos ter e formar um grupo digno de serem cidadãos, formando outros cidadãos mais humanos.” (U.E. 4, 2003: 1)

Indagamo-nos: um cidadão não seria um ser humano? A cidadania não significa uma construção humana? Se formos pensar de acordo com a concepção moderna, a cidadania era compreendida como uma condição instituída através da razão. Se quisermos ir mais longe, à Grécia antiga, a cidadania não era compreendida como *logos* que, segundo Konder (1988: apud Bannel, 2001), significa tanto “palavra”, “discurso”, como “razão”? Qual o sentido dado, assim, aos cidadãos atuais: seres humanos parciais, cidadãos destituídos de razão e de discurso?

Se esta última indagação faz sentido, este segmento traz, mais uma vez, o sentido de termos uma cidadania “plena”, “completa”, “verdadeira” que devemos desejar – pois será onde “os cidadãos se tornarão mais humanos” - e uma cidadania “fragmentada”, “parcial”, ou seja, uma “sub-cidadania” – a que vivenciamos hodiernamente.

Diante disto, a escola do presente se constitui como o lugar da perda, da imperfeição, da mutilação, encerrada num passado que a maculou e num futuro inalcançável.

• *cidadão comprometido*

Segmento 119:

“Objetivos Gerais: (...) Compreender cada disciplina como fator importante na construção de um cidadão comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária;” (U.E. 20, 2001: 3)

No presente segmento, as disciplinas escolares são compreendidas como instrumentos que podem viabilizar a construção do cidadão. Este discurso pode tanto estar reiterando a subordinação da dimensão política à técnico-pedagógica, quanto reconhecendo a importância da construção e da socialização do conhecimento historicamente produzido – que é selecionado no espaço escolar através das disciplinas.

Na primeira interpretação podemos dizer que, como já pontuado em segmentos anteriores, constrói-se o sentido de que a educação é uma pré-condição para o exercício da cidadania; ou em outros termos, a educação fornece a chancela para se tornar um cidadão, não um cidadão qualquer, mas aquele “*comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária*”. No segundo caso, reconhece-se a importância do conhecimento, mas, também, subliminarmente, direciona-se a responsabilidade para o sujeito que é responsável por desenvolver determinada disciplina na instituição escolar, contextualizando-a e socializando-a junto aos educandos – ou seja, o educador. Assim, novamente, observamos que quando ao construir o discurso, constrói-se os sujeitos desse discurso.

5.4. Definições de cidadania expressas em estruturas sintáticas do tipo: “cidadania é ...” e/ou “cidadão é/deve ser...”

• *a cidadania é / ser cidadão é*

Observamos, neste segmento, uma tentativa de se definir quais os possíveis sentidos em torno da cidadania. Diante disso, fragmentaremos o presente texto para analisarmos estes distintos sentidos produzidos.

Segmento 120:

- 1 “A história do ser humano e suas relações de produção nos ensinaram, que **a cidadania é uma construção social** (...) Acreditamos que **ser cidadão é participar** das decisões dos grupos sociais dos quais fazemos parte, como, as decisões familiares,
- 5 **escolares, de grupos específicos, e da sociedade como um todo: é ter condições de busca de realização plena de vida**, implicando para isso o direito ao acesso aos bens fundamentais (alimentação, saúde, moradia, educação, trabalho); **é respeitar e ser respeitado** em seus direitos humanos fundamentais, ou seja, direitos
- 10 **intelectuais, sociais, de lazer, de produção, de constituir família, de amar e ser amado, de conhecer o mundo e usufruir dele e das descobertas científicas; é lutar coletivamente contra toda exploração: financeira, emocional, religiosa, de trabalho, é ter e usar espaços de expressão e comunicação**, aqui, incluindo, a
- 15 **liberdade de falar, de escrever, de criticar, de manifestar-se contra, enfim, espaço para pensar e comunicar; é aquele que luta pelo resgate da identidade na sociedade massificada** – incluindo a identidade dos grupos marginalizados e a revisão dos preconceitos sociais tão prejudiciais ao desenvolvimento de um mundo mais humano.” (U.E. 3, 2001: 16 e 21)

As linhas de 1 a 5 deste segmento destacam a cidadania em sua historicidade, ou seja, uma construção social historicamente datada. Não obstante, em sua seqüência, ao definir o que é “*ser cidadão*”, sua participação está coadunada à participação em esferas que dizem respeito, prioritariamente, a interesses privados. Seu enfoque se dirige aos direitos políticos que, seguindo a interpretação de Marshall (1967), foram alcançados no século XIX e se constituem por: liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical; direito à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal, etc. Estes são, portanto, direitos individuais, exercidos coletivamente, que acabaram por se incorporar à tradição liberal. Vieira (op. cit.) os denomina de direitos de primeira geração.

Pensando a questão da historicidade da cidadania, e observando que tipo de cidadania construímos socialmente nos dias de hoje, poderíamos dizer que vivemos uma “ocidentalização” de tipo americano (Coutinho, 2002), onde o que se sobressai é a luta por consolidar os interesses restritos e a apropriação privada dos mecanismos de poder. Em outros termos, mesmo que nossa ação se dê a partir de algum coletivo – “*grupos sociais dos quais fazemos parte, como, as decisões familiares, escolares, de grupos específicos*” (linhas 3 e 4) –, ela se destina a assegurar direitos particulares, privados.

Ao lermos as linhas de 5 a 7, observamos que os bens fundamentais a que todo e qualquer cidadão deve ter acesso são aqueles a que chamamos de direitos sociais, fruto de luta coletiva, mas também de concessão do capital na tentativa de reestruturar-se da crise que vivenciou no pós-guerra do século XX. Vieira (op. cit.) os denomina de direitos de segunda geração e, contrariamente aos direitos de primeira geração que exigem um Estado mínimo, os direitos de segunda geração exigem a presença de um Estado mais forte.

É neste embate de direitos sociais e do papel do Estado diante deles que nos encontramos, não conseguindo superar esta peleja, visto que na sociedade brasileira quando começamos a nos organizar para poder construir estes direitos, a avalanche neoliberal nos solapa e cria uma nova hegemonia onde os direitos são transformados em caridade.

Contudo, é de extrema relevância que estas reivindicações sejam consideradas, sejam escritas, sejam defendidas, evitando-se cair nas armadilhas que estas devem se consolidar como serviços e não mais como direitos de todo e qualquer cidadão.

Ao focar nossa leitura nas linhas de 7 a 11, podemos observar que, lançando mão da categoria construída por Authier-Revuz (1998), temos aí um exemplo de “não-coincidências do dizer”, em que se apresenta uma “não-coincidência entre as palavras e as coisas”, marcada discursivamente pela expressão “*ou seja*”. Este é um caso de modalização autonímica que marca a presença do metadiscurso – é uma forma que o enunciador produz (no caso, o PPP da U.E. 3) para comentar sua própria fala. Não lhe foi suficiente explicitar a necessidade de respeito aos *direitos humanos fundamentais*, sendo-lhe necessário definir os sentidos que dá a estes após a expressão “*ou seja*”.

Podemos observar, assim, uma ampliação da noção de “direitos humanos” – que este PPP não deseja deixar pressuposto, mas que é explicitada no discurso -, delineando questões imprescindíveis para esta coletividade do tempo histórico presente em que se encontra a sociedade.

No trecho que corresponde às linhas de 11 a 15, chama-nos a atenção a importância dada à comunicação – “*é ter e usar espaços de expressão e comunicação*” (linha 12) e “*espaço para pensar e comunicar*” (linha 14). A questão da comunicação nos remeteu a Habermas (apud Bannell, 2006) com seu conceito de razão comunicativa, onde o filósofo almeja encontrar uma concepção de razão que não esteja apartada da história, e para tanto, cria o conceito de racionalidade comunicativa. Bannell (op. cit.) descreve que o mais relevante neste conceito é compreender como Habermas se preocupa em estabelecer “*uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente*” (Bannell, op. cit.: 53).

Assim, é através da comunicação cotidiana que poderíamos agir no mundo e transformá-lo, refletindo sobre este de maneira crítica em suas distintas dimensões – natural, social (criticando e resgatando valores, normas, significados compartilhados que normatizam as interações entre os seres humanos), subjetiva.

Outrossim, ousamos afirmar que este trecho pode ter por embasamento um dos pressupostos políticos da Terceira Via, a saber: a “tradição reflexiva”, que se inspira num modelo dialógico e reflexivo. Conforme destacam Lima e Martins (op.cit.), a Terceira Via recobra um princípio do liberalismo fundamentado em Durkheim – a moralidade individual e social que deve ter no diálogo o fundamento para a conciliação dos interesses de classe – seria esta uma “missão possível”?

Continuando a análise deste segmento, mais precisamente entre as linhas 15 a 18, analisamos que o sentido de cidadania construído neste trecho se coaduna com o que Vieira (op. cit.) denomina direitos de terceira geração que começam a ser discutidos na segunda metade do século XX. Estes têm como titular não o indivíduo, mas grupos humanos como o povo, a nação, as coletividades étnicas, ou a própria humanidade. Seriam relativos a interesses difusos: direito ao meio ambiente, do consumidor, das mulheres, das crianças, minorias étnicas, etc.

Poderíamos observar também a importância dada ao “*resgate da identidade*”, ou seja, a preocupação com o pluralismo que marca as sociedades contemporâneas, convertendo-se na luta pelas políticas de reconhecimento de identidades diferenciadas, o que acarretaria a criação de um sentido diferenciado para a cidadania. Bannell (2001: 169), ao trazer a discussão sobre cidadania, reflete:

*“É necessário pensar numa **cidadania diferenciada** ou **cidadania profunda**, em vez da concepção liberal e, **a priori**, de uma cidadania universal. Uma nova concepção seria, sem dúvida, parte de uma política cultural que leve a sério a pluralidade cultural e as exigências, por parte das minorias, de reconhecimento e de preservação de sua identidade cultural”.*

Outra expressão que merece ser analisada é “*um mundo mais humano*”. Cidadania seria, então, uma maior humanização da sociedade? Estaria sendo incorporado um discurso que visa a coesão social, almejando-se alcançar um “capitalismo mais humanizado” (quase um paradoxo), sem no entanto, colocar em xeque as bases desse sistema?

- **dimensão mais larga da cidadania** – nesta construção tivemos apenas uma ocorrência:

Segmento 121:

*“Trata-se de buscar formas de inclusão, não só no espaço físico (garantia de matrículas), como também no cotidiano (abarcando a cultura da criança) e na sociedade, no mundo dos direitos, numa **dimensão mais larga da cidadania**.”* (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 53)

Este segmento nos apresenta uma pressuposição por negação inscrita no trecho “*não só no espaço físico...*” (linha 1) quer traz para dentro deste discurso o discurso outro de que a escola pública tem assegurado, tão somente, a oferta de matrículas e não, a permanência dos educandos e sua aprendizagem.

Além disso, é importante salientarmos a expressão “**dimensão mais larga da cidadania**” que também traz um discurso outro de que vivenciamos uma concepção mais estreita da mesma. Portanto, há “sub-níveis” de cidadania passíveis de serem construídas.

Estabelecendo uma relação entre os dois trechos destacados e permeando esta discussão com a questão da democratização da Escola pública, poderíamos

afirmar que a garantia de matrículas, nos dias de hoje, se constituiria numa visão mais restrita e que para vivenciarmos uma cidadania “larga”, há que garantir, no cotidiano, o respeito pelas diferentes culturas que convivem no interior da comunidade escolar, possibilitando que a cultura da criança seja legitimada, respeitada, e não expulsa – a cultura e os educandos que a instituem - do processo educacional.

• ***cidadania como construção coletiva***

Segmento 122:

- 1 “A partir da compreensão de que **“ninguém pode contribuir na formação do cidadão, se não é cidadão”**, apontamos a necessidade de relativizarmos o papel da escola no conjunto das diferentes práticas sociais, refletindo sobre o conceito de
- 5 **cidadania como construção necessariamente coletiva**. Aqui, voltamos a discutir e avaliar nossa participação nas lutas sociais, especialmente as sindicais e comunitárias, apontando as contradições percebidas e assumindo o compromisso de, coletivamente, refletirmos de forma permanente sobre essas questões.” (U.E. 6, 2000: 11)

O trecho “ninguém pode contribuir na formação do cidadão, se não é cidadão” (linhas 1 e 2) nos chama à responsabilidade de nos constituirmos cidadãos e, ao mesmo tempo, traz um sentido de que deve haver uma formação prévia para assim nos tornarmos. Reitera-se o sentido de que a escola deve estar almejando algo – formar o cidadão – que ainda não vivencia. O discurso outro que se faz presente é que, buscando um futuro promissor, a escola é, no presente, o lugar da falta.

Outro trecho importante a ser analisado é o destacado a seguir: “...relativizarmos o papel da escola no conjunto das diferentes práticas sociais, refletindo sobre o conceito de cidadania como construção necessariamente coletiva.” (linhas 3 a 5). Há aí, um deslocamento do papel da escola como o único espaço social responsável por formar os cidadãos. Se há um efeito no discurso do primeiro fragmento destacado de que há uma condição prévia para se formar cidadãos, este trecho não coloca toda a responsabilidade na instituição escolar, adendando que essa formação se dá através da luta “necessariamente coletiva”.

Analisamos que esta idéia se harmoniza com Canivez (1991) no momento em que este pensa a cidadania pautado no pensamento aristotélico, onde a

cidadania é considerada mais além de se ter direitos e deveres, tendo seu foco na dimensão da participação.

Assim, se os direitos de “um” não podem existir sem os direitos do “outro”, se o dever de um é fomentar a existência de direito do próximo, isso quer dizer que não existe cidadania sem

“... a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população”. (Covre, 1991:10).

Para tanto, a garantia desses direitos e o cumprimento desses deveres é obra do coletivo; uma obra que não se dá apenas pela soma dos interesses particulares, pela composição de partículas e elementos – ou seja, de indivíduos. O movimento que faz com que os indivíduos criem a sociedade, faz com que esta mesma sociedade crie os indivíduos, tornando-os como tais. A atividade política consiste, assim, na instauração de uma nova sociedade, criada cotidianamente nos embates e nas construções *“necessariamente coletiva(s)”*.

Estas lutas coletivas são explicitadas, valorizadas, legitimadas como formas de participação que nos fazem perceber, não somente nossas contradições, como nossos compromissos diante da coletividade - *“...voltamos a discutir e avaliar nossa participação nas lutas sociais, especialmente as sindicais e comunitárias, apontando as contradições percebidas e assumindo o compromisso de, coletivamente, refletirmos de forma permanente sobre essas questões.”* (linhas 5 a 9);

Arroyo, há muito tempo vem insistindo em suas obras (como exemplos, podemos citar, 1989; 2000) sobre a exclusão das camadas sociais do interior da escola e da exclusão da participação desta instituição diante das reivindicações populares. Alerta-nos, então, que devemos saber a quais interesses estamos servindo, à qual classe social estamos nos coadunando, buscando politizar a prática educativa, assim como nossa concepção da história e do social. Para este educador, nossa prática educativa deve *“prestar atenção aos processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político”* (Arroyo, 2000: 74).

Diante disto, podemos observar como a cidadania vai se constituindo no interior das práticas sociais e das políticas das classes sociais.

No trecho acima destacado, analisamos que o referido PPP compreende o papel primordial que estas classes sociais têm como sujeitos da história. Compactuando com o pensamento de Arroyo, alerta-nos para o fato de que se queremos instituir algo novo, não podemos nos eximir de pensar, coletivamente, o papel político que gostaríamos que cada um de nós, como sujeitos históricos, pudéssemos exercer em nossa comunidade, fazendo-nos refletir sobre o nosso lugar nas instâncias de decisão, tornando-nos sujeitos autônomos, participantes de uma coletividade.

• ***cidadão = agente transformador***

A construção discursiva do cidadão como um agente transformador aparece duas vezes.

Segmento 123:

“E são nossos objetivos:

Construir relações sociais baseadas em atitudes de solidariedade, ética, verdade, cooperação, respeito e fraternidade visando a construção de uma nova ordem social fundamentada na justiça, na igualdade social e na dignidade humana.

*Resgatar uma Educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento da coletividade visando a formação do **cidadão como agente transformador das realidades no contexto em que está inserido.**” (U.E 12, 2001: 8)*

Segmento 124:

*“Com base nos princípios e fins que regem a educação, natureza e objetivos da Escola, esta Unidade Escolar propõe-se a **formar um cidadão, cujo perfil seja de um ser atuante transformador que atue como agente do meio em que vive.** (...) Resgatar a dignidade humana, elevando a auto-estima do aluno, formando cidadãos livres e felizes, capazes de ingressar na sociedade;” .” (U.E. 21, 2004: 6-7)*

Novamente observamos o diálogo travado entre os PPP e os PCN, pois este documento, ao colocar os objetivos do Ensino Fundamental, escreve:

“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (Brasil, 1996: 6).

Há, contudo, a necessidade de destacar que nos segmentos acima, entende-se a formação do cidadão numa perspectiva transformadora de sua realidade a partir do desenvolvimento da coletividade em que este está inserido. Não obstante, o sentido de transformação é que deve ser o ponto de nossa reflexão, visto que em nenhum momento de nossa leitura, vimos ser pontuado que dever-se-ia modificar a situação de exploração em que se encontra a classe-que-vive-do-trabalho, ou mesmo, que esta deveria buscar a modificação do processo de expropriação que o capital lhe impinge. Neves e Sant’Anna (2005) nos auxiliam a perceber este jogo das classes dominantes e, nesse sentido, vale apresentar esta longa transcrição:

“O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental.

Tal apelo à responsabilidade social, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente, sob a direção do que se vem denominando de liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de radicalização da democracia, ou seja, de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e dominação.” (Neves e Sant’Anna, op. cit.: 38)

Parece-nos importante também destacar que no Segmento 124, a formação tem como uma de suas metas a formação de cidadãos *“capazes de ingressar na sociedade”* (linha 6). Ora, os dois discursos “outros” trazidos para o interior desse discurso é de que:

1) os educandos não são cidadãos do presente;

(2) para tanto, devem passar por um processo formativo – que está sob a responsabilidade da escola.

Diante disso, podemos concluir que estes educandos encontram-se à margem da sociedade, pois ainda não podem “ingressar” nesta.

• ***cidadão crítico é...***

Segmento 125:

*“Entendemos como **cidadão crítico** aquele que é agente histórico desta sociedade, que é dotado de independência cultural, e por isso*

é capaz de intervir no processo de crescimento social e político a fim de transformar conscientemente a sociedade.” (U.E. 35, s./d.: 4)

Esta Unidade Escolar tem a preocupação de definir o que entende por cidadão crítico. Observamos, novamente, a necessidade de adjetivar a cidadania, qualificando-se o cidadão como agente de sua história, com uma função política ativa – delineado no segmento pelo trecho “*é capaz de intervir no processo de crescimento social e político*” (linhas 2 e 3); constituindo-se como um ser racional – visto que transforma “*conscientemente a sociedade*” (linha 4).

Este delineamento do que é “ser cidadão”, possibilita-nos a interpretação de que existem distintos sub-níveis de cidadania – existem aqueles cidadãos que são críticos e aqueles que não o são. Teríamos, assim, a formação de cidadãos que possam viver sem criticidade, sem participação e sem consciência dos direitos e deveres – ao que alguns teóricos chamam de “cidadania passiva”, por exemplo. Se assim for, temos, de fato, sub-níveis de cidadania.

Parece-nos curioso, no entanto que, sendo um *agente histórico*, inserido numa determinada sociedade, este possa ser *dotado de independência cultural*. Que sentido se constrói, assim, para esse cidadão? Ele é um agente histórico sem cultura? A cultura é algo que podemos nos despir para fazer a história? Não temos elementos na superfície textual para delinear quais os sentidos atribuídos à cultura nesta formulação.

Diante da análise realizada, podemos asseverar que os PPP elaborados pelas escolas, os documentos provenientes da Secretaria Municipal de Educação (DC) e alguns documentos de cunho nacional e internacional – como os PCN e “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” – além de apresentarem uma intertextualidade manifesta, compõem um conjunto de dados materiais para analisar a dimensão política da escola.

Os PPP analisados nos trazem alguns sentidos recorrentes sobre a cidadania que podemos resumir nas seguintes assertivas:

1. Há uma concepção teleológica de cidadania, como algo ainda a ser alcançado, como um futuro que jamais se concretizará, mas que deve ser almejado com veemência. No entanto, como o discurso não é algo encerrado em

um único sentido, podemos observar que nos PPP de algumas unidades escolares há outros discursos sendo constituídos. Um deles se refere a uma cidadania que se desloca do tom de universalidade, enfatizando-se a pluralidade cultural, onde o respeito e a valorização da própria cultura é a tônica.

Outro sentido instituído é aquele que se aparta desta concepção teleológica de cidadania, compreendendo que há uma cidadania no presente – ou nas palavras dos PPP, os educandos são cidadãos do presente. Esta segunda concepção nos parece mais pertinente, visto que coloca em tela a historicidade de nosso tempo. Nossa cidadania não se apresenta como uma utopia descolada das nossas formas concretas de existência; em outros termos: temos uma cidadania permeada pela lógica capitalista, onde se privatiza a política, minando as possibilidades de participação, de representação, de partilha do poder junto às classes populares. Diante disso, uma escola que tem se voltado, cada vez mais, a receber os filhos destas classes – lembremos: essa escola não é está desencarnada da sociedade, mas se compõe, como diria Gramsci, como um dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade capitalista – terá o embate entre sua privatização e sua socialização como um dos cerne de seu trabalho cotidiano.

Estes primeiros sentidos delineados nos possibilita afirmar que o PPP vai sendo instituído como um espaço político – que não é delineado somente por seu conteúdo, mas também, pela forma como se enuncia no discurso.

2. Constituindo-se como um dos aparelhos privados de hegemonia, a escola contemporânea elabora um discurso pautado num “neoliberalismo humanizado”. Como salientamos exaustivamente, a palavra apresenta uma ubiquidade social, uma materialidade, que nos permite deslindar o confronto de interesses, a contradição de valores, a presença da luta de classes (Bakhtin/Volochínov, 1992). É assim que o discurso neoliberal contemporâneo se apropria de uma série de reivindicações provenientes das lutas populares, despindo-as de seu cunho socialista, de seu embate com a lógica capitalista. Fios ideológicos vão sendo tramados de formas distintas, propiciando a constituição de câmbios sociais que não são controlados de uma vez por todas pelos sujeitos sociais, mas trazendo uma relação dialética entre a organização social e a relação entre os indivíduos. Diante disto, observamos, como destaca Fairclough (2001b) que a linguagem, tanto pode ser apresentada com um cunho transformador, como

pode estar a serviço da manutenção do *status quo*. O que desejamos destacar é que a linguagem, como se encontra situada historicamente, possibilita que distintos discursos se cruzem, se combinem em condições sociais particulares, possibilitando a produção de um outro discurso.

Esta forma de compreender a linguagem, proposta por Fairclough, demarca uma perspectiva dialética do discurso na sua relação com a estrutura social, sobressaltando sua constituição como uma prática política e ideológica.

3. Na pugna pelos sentidos de cidadania podemos constatar nos PPP a necessidade da participação no interior do espaço escolar. Esta participação, no entanto, apresenta sua polissemia, podendo ser compreendida desde uma participação outorgada – por exemplo, os pais deveriam apoiar a escola na reivindicação das condições estruturais junto à SME – até uma participação junto aos movimentos populares – associação de moradores - e de organização sindical. Não havia assertivas mais contundentes de que essa participação deveria visar a superação da exploração e da expropriação a que são submetidas as classes-que-vivem-do-trabalho. Permeada pela lógica hodierna, a participação estava mais coadunada a interesses particulares ou de pequenos grupos – ao que Coutinho (2002) denominaria de “ocidentalização” do tipo americano -, suprimindo-se a perspectiva da superação da luta de classes sociais antagônicas, e distanciando-se de um discurso que almeje a remoção da lógica neoliberal.

4. Manifestando as relações entre a organização social e os indivíduos, podemos observar em nossa análise que os PPP ao delinearem os sentidos de cidadania, construíam, também, sentidos sobre a escola pública, para a Educação ali desenvolvida e, conseqüentemente, para os sujeitos que estão envolvidos em sua construção – os educandos, os profissionais da educação, a comunidade escolar como um todo. As projeções vão se espalhando e, como ressalta Orlandi (2003), vão-se instituindo limites, sítios de significância, gestos de interpretação.

De acordo com o que expusemos no item anterior, podemos assim constatar, a título de ilustração, que o tipo de “aluno-cidadão” que se almeja formar é aquele solidário, participativo, compreensivo, crítico, entre outros qualificativos que contribuiriam para a “coesão civil” necessária para estes “novos

tempos” de um liberalismo mais humanizado. É assim que, parafraseando Fairclough (2001: 22), os discursos não somente refletirão e representarão as entidades e as relações sociais, mas vão construindo-as ‘constituindo-nas’, posicionando as pessoas como sujeitos sociais.

5. O quinto sentido construído se refere à necessidade de notabilizar que este instrumento – o PPP - é ‘político’ e ‘pedagógico’. Ao ser apresentada a necessidade desse destaque se constrói um discurso de que estas instâncias estão apartadas do cotidiano escolar e, diante disto, deve-se elaborar um instrumento que realize a união dessas instâncias. Em alguns PPP, observamos a construção de um discurso que prioriza a dimensão política, colocando-se em um segundo plano a dimensão pedagógica. Instituído-se essa separação entre os dois planos, de fato, esvaziamos a relação recíproca que aportam. Presumindo a instituição de um discurso mais “harmonizado” com os tempos hodiernos, ressuscita-se discursos de antanho, ou seja, recoloca-se a dicotomia político X pedagógico, como dimensões que não trazem uma indubitável vinculação.

A hierarquização discursiva produzida – ora tendendo para o aspecto político, ora pendendo para o aspecto pedagógico -, acaba por instituir um esvaziamento destas dimensões, posto que são compreendidos espaços apartados.

6. O discurso hegemônico construído em torno do PPP o institui como um discurso fundador (Orlandi, 2003) capaz de delinear uma “nova escola”.

A escola que temos vem se constituindo como um *locus* de busca – do redirecionamento das ações da escola, modificando o cotidiano pedagógico, possibilitando que os sujeitos que participam do processo educativo – educandos, educadores, distintos profissionais da educação, comunidade escolar – resgatem seus valores.

Se a escola vem se constituindo como *locus* desta busca é porque, no presente, tem se estabelecido como o lugar desta falta – falta valores, falta uma atuação pedagógica transformadora, falta-lhe um projeto.

O PPP, neste contexto, ganha o *status* de um discurso fundador - que pode modificar cada unidade escolar e os sujeitos que ali se encontram. Observamos, então, mais uma construção ideológica – não somente em torno do ideal de cidadania, de escola, da Educação ali desenvolvida, mas em torno dos próprios

sujeitos que a constitui. Projeta-se o homem que se deseja formar, o aluno “cidadão do futuro” - ou mesmo do presente, o educador que “devemos ser”. Desta forma, nós também somos sujeitos incompletos, sub-cidadãos, cidadãos passivos, cidadãos incompletos ou, de forma mais poética, mas não menos sutil, na música de Gilberto Gil e Caetano Veloso “ninguém, ninguém é cidadão”. Oblitera-se a idéia de que já somos cidadãos e vivenciamos um tipo de cidadania em nosso presente, de acordo com as condições sócio-históricas que construímos.

Por outro lado, há alguns PPP que se colocam como instrumentos que podem contribuir para a formação do cidadão, diminuindo, assim, a visão da escola como um espaço redentor. Neste sentido, é possibilitada a compreensão de que a escola é uma instituição inserida num contexto mais amplo, trazendo, portanto, as marcas dos embates, das pugnas políticas - dos consensos e das cooptações. Destarte, as lutas por significações são instituídas e observamos que, não é infrequente que as classes dominantes se apropriem do movimento discursivo produzido pelas classes trabalhadoras, criando novos sentidos.

Vivenciando um tempo histórico de capital monopolista, as políticas educacionais tanto devem responder às necessidades de valorização do capital, como deve socializar, na proporção que interessa ao capital, o acesso ao saber socialmente produzido. Produz-se, nesta relação, contradições essenciais que

“...resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, (...) como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares” (Neves, 1999: 15).

Não obstante, as contradições vão se acirrando e, como continua a refletir a autora, explicita-se a incoerência

“...entre a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho social, bem como a contradição crescente entre a socialização da participação política e a apropriação privada ou individual (ou grupista) dos aparelhos de poder” (Neves, ibdi, id).

Mesmo que nos espaços escolares possam existir ações mais preocupadas em modificar a materialidade histórica das classes-que-vivem-do-trabalho, não temos, efetivamente, um movimento contra-hegemônico à lógica do capital. Como diria Mészáros (2005), a educação, presa à lógica do capital, só pode

realizar mudanças compatíveis a esse sistema, reformas e ajustes menores que não contribuem para a emancipação humana.

É diante disso que, ao modificar-se o discurso neoliberal para um dito “social-liberalismo”, efetivamente nada é cambiado, visto que continuamos a formar intelectuais embebidos pela concepção de mundo da classe dominante e dirigente, sendo educados, portanto, para a submissão à hegemonia burguesa (Neves, 2004).

A cidadania instituída nesta lógica é concebida como uma “responsabilidade social”, sendo a sociedade civil um mero espaço de ajuda mútua e a partir da qual as desigualdades sociais são aceitas como naturais.

Observa-se, assim, nos documentos analisados, que há um trabalho ideológico em torno desses distintos sentidos, corroborando a idéia de que estes não podem ser definidos como algo em si, pois trazem as marcas do espaço e do tempo, das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade em que estes se forjaram. No entanto, não nos basta a simples negação deste processo histórico. Como nos ajuda a refletir Mészáros

*“...a necessária intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de **negação**, não importa quão radical. Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem **condicionadas pelo objeto da sua negação**”.* (Mészáros, 2005: 60)

Almejando ultrapassar o processo contestatório, de negação, é Gramsci que, neste momento nos auxilia a pensar, valendo-nos a transcrição de suas palavras:

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”. (Gramsci, 1978: 13-14)

A escola pública cumprirá uma outra função política na medida em que lograr ressocializar a política em prol das necessidades das classes-que-vivem-do-

trabalho, ou como diria Fontes (op. cit.), quando tiver o êxito de nacionalizar as demandas destas.

Mais que formar mão-de-obra dócil para o sistema capitalista, devemos lançar-nos na utopia de formar homens e mulheres que possam se tornar dirigentes (Gramsci, op. cit.), pensando as estratégias para instituímos uma pedagogia contra-hegemônica (Ramos, 2002). Em outros termos, parafraseando Fontes (op. cit), uma pedagogia que se associe às demandas e aos interesses das classes populares, propiciando a manutenção de sua autonomia de classe e, ao mesmo tempo, embrenhando-se nos espaços estatais (públicos). O fito primordial nessa ‘ocupação’ é assegurar a “nacionalização” dos interesses das organizações de base popular – e não dos interesses do mercado e de suas associações empresariais -, possibilitando a efetivação das reivindicações de cunho geral, provenientes do conjunto dos trabalhadores.

Se são estes os sujeitos que ocupam o cotidiano da Escola pública, se esta instituição vem se organizando, sobretudo, para esse contingente populacional, é a esta classe social – a classe-que-vive-do-trabalho - que a Escola pública deve aportar seu trabalho “político-pedagógico” cotidiano.