



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CAMPUS DE FRANCA - SP**

LUÍS HENRIQUE DE SOUZA FERREIRA

**EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA:
O Projeto “OAB vai à Escola”**

FRANCA – S.P.

2022

LUÍS HENRIQUE DE SOUZA FERREIRA

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA:

O Projeto “OAB vai à Escola”

Dissertação apresentada para defesa de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca.

Linha de pesquisa: Políticas, Formação e Gestão na Educação

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

FRANCA – S.P.

2022

F383e

FERREIRA, LUIS HENRIQUE

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA : O Projeto “OAB vai à Escola” / LUIS HENRIQUE FERREIRA. -- Franca, 2022

143 p. : tabs., fotos + projeto

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: GENARO ALVARENGA FONSECA

1. CIDADANIA. 2. PROJETO OAB VAI Á ESCOLA. 3. COMUNIDADE. 4. PROJETOS EDUCACIONAIS. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUÍS HENRIQUE DE SOUZA FERREIRA

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA:

O Projeto “OAB vai à Escola”

Dissertação apresentada para defesa de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca.

Linha de pesquisa: Políticas, Formação e Gestão na Educação

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

Data da defesa:

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Maria Magdalena Gracioli
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” campus Franca-SP

Membro Titular: Manuel Jauará
Instituição: Universidade Federal de São João Del Rei-MG

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
UNESP – Campus Franca

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum.
(Arendt, 2011, p. 247).

RESUMO

A cidadania alcançada através da educação, pelo trabalho no meio escolar de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, prepara-os para os questionamentos e para as reflexões críticas da sociedade, e os coloca em níveis autônomos na busca pelo conhecimento. A importância da educação como construtora da cidadania está descrita na Constituição Federal de 1988 como finalidade da educação no Brasil. O cidadão é um ser político construído no decorrer de sua vida em sociedade, a cidadania se forma através de nossa prática cotidiana de estudos, respeito, compreensão e intervenção em nosso meio social, sendo a Escola a Instituição de início da construção cidadã. Nesse sentido, a educação se dá na medida em que o indivíduo possa aprender a ser crítico, ter sua formação ética, determinar suas ideologias políticas, fazer escolhas e traçar seu destino de forma autônoma. Assim, nesta pesquisa objetivamos analisar qual a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola no interior do Estado de São Paulo sobre o tratamento de temas relacionados à cidadania, mediante análise do Currículo Paulista e do Projeto “A OAB vai à Escola”, o estudo deste Projeto parte da análise do diálogo entre a comunidade e o ambiente escolar e a construção da cidadania. Sendo nossos objetivos específicos: Verificar como a cidadania está inserida nos documentos oficiais de educação; verificar a percepção dos alunos no decorrer do Ensino Médio sobre as temáticas transversais; Verificar se os alunos tiveram acesso as concepções tratadas nesta pesquisa sobre cidadania, sendo, Direitos Civis, Políticos, Sociais e cidadania ativa e por fim verificar suas percepções sobre o Projeto “OAB vai à Escola”. Com este escopo dividimos o trabalho inicialmente definindo o que a pesquisa trataria como conceito de cidadania na primeira sessão; como a cidadania está inserida dentro das teorias educação emancipadora; analisamos como ela se coloca nos Documentos Oficiais da educação brasileira; como ela foi inserida dentro do Currículo do Estado de São Paulo e por fim análise do projeto “OAB vai à Escola” in loco. Discussões a luz de Carvalho, Pinsky e Boaventura S. Santos compõem nosso referencial teórico a respeito do complexo processo de construção do conceito de cidadania e autores como Freire, Bourdieu e Benevides trazem a relação da educação emancipadora e a cidadania. Foi investigado em que medida as políticas públicas educacionais brasileiras contribuem ou limitam a formação cidadã, relacionando a comunidade e a escola na formação dos cidadãos. A metodologia utilizada na presente pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo pautada nos princípios de um estudo de caso, de caráter descritivo. Para o levantamento dos dados, utilizamos questionários, sendo dirigidos a dois grupos de alunos da unidade escolar pesquisada. Os dados, assim, foram quantificados e tabulados para melhor apresentação dos resultados. Concluímos que a comunidade escolar pesquisada compreendeu a importância deste projeto, destacaram que os Temas Transversais foram retratados em sala de aula e as concepções teóricas de cidadania levantadas por esta pesquisa também foram identificadas nos alunos pesquisados. Sendo assim, observamos a construção da cidadania em sala de aula e como o Projeto “OAB vai à Escola” contribuiu para desenvolvimento desta habilidade. Assim, com estes resultados quantitativos e qualitativos, poderemos apresentar a Unidade Escolar e aos advogados do Projeto, material para elaboração de futuros projetos para esta Escola, transformando o ensino em algo próximo a realidade destes jovens. Contribuindo com sua formação e seu pleno desenvolvimento como cidadãos.

Palavras – chave: Temas Transversais. Cidadania. Autonomia. Educação.

ABSTRACT

The citizenship achieved through education, through the work in the school environment of themes related to the daily life of students, prepares them for the questioning and critical reflections of society, and places them at autonomous levels in the search for knowledge. The importance of education as a builder of citizenship is described in the Federal Constitution of 1988 as the purpose of education in Brazil. The citizen is a political being built during his life in society, citizenship is formed through our daily practice of studies, respect, understanding and intervention in our social environment, and the School is the institution of the beginning of citizen construction. In this sense, education takes place to the extent that the individual can learn to be critical, have his ethical formation, determine his political ideologies, make choices and trace his destiny autonomously. Thus, in this research we aim to analyze the perception of students in the third year of high school of a school in the interior of the State of São Paulo about the treatment of themes related to citizenship, through analysis of the São Paulo Curriculum and the Project "OAB goes to school", the study of this Project is part of the analysis of the dialogue between the community and the school environment and the construction of citizenship. Our specific objectives are: To verify how citizenship is inserted in the official education documents; To verify the perception of students during high school on cross-cutting themes; Check if the students had access to the conceptions addressed in this research on citizenship, being, Civil Rights, Politicians, Social and active citizenship and finally verify their perceptions about the Project "OAB goes to school". With this scope we divided the work initially defining what the research would treat as a concept of citizenship in the first session; how citizenship is inserted within emancipatory education theories; we analyze how it is placed in the Official Documents of Brazilian education; how it was inserted within the Curriculum of the State of São Paulo and finally analyze the project "OAB vai a escola" in loco. Discussions in the light of Carvalho, Pinsky and Boaventura S. Santos compose our theoretical framework regarding the complex process of construction of the concept of citizenship and authors such as Freire, Bourdieu and Benevides bring the relationship of emancipatory education and citizenship. It will be investigated to what extent Brazilian public educational policies contribute or limit citizen education, relating the community and school in the education of citizens. The methodology used in this research was performed through a field research based on the principles of a descriptive case study. For data collection, we used questionnaires, being directed to two groups of students from the school unit surveyed. The data were thus quantified and tabulated for better presentation of the results. We conclude that the school community surveyed understood the importance of this project, highlighted that the Transversal Themes were portrayed in the classroom and the theoretical conceptions of citizenship raised by this research were also identified in the students surveyed. Thus, we observed the construction of citizenship in the classroom and how the Project "OAB vai a Escola" contributed to the development of this skill. Thus, with these quantitative and qualitative results, we will be able to present the School Unit and the project's lawyers, material for the elaboration of future projects for this School, transforming teaching into something close to the reality of these young people. Contributing to their training and full development as citizens.

Keywords: Cross-Cutting Themes. Citizenship. Autonomy. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Situação dos Jovens no Estado de São Paulo em 2017.....	68
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Saúde.....	90
Gráfico 2 — Orientação Sexual.....	91
Gráfico 3 — Ética.....	92
Gráfico 4 — Pluralidade Cultural.....	93
Gráfico 5 — Meio Ambiente.....	94
Gráfico 6 — Trabalho e Consumo.....	95
Gráfico 7 — Direito Civil.....	96
Gráfico 8 — Direito Político.....	97
Gráfico 9 — Direito Social.....	98
Gráfico 10 — Cidadania Participativa.....	99
Gráfico 11 — Questão 4.1 - Turma de 2019.....	102
Gráfico 11 — Questão 4.2 - Turma de 2019.....	103
Gráfico 13 — Questão 4.3 - Turma de 2019.....	104
Gráfico 14 — Questão 4.4 - Turma de 2019.....	104
Gráfico 15 — Questão 4.1 - Turma de 2020.....	105
Gráfico 16 — Questão 4.2 - Turma de 2020.....	106
Gráfico 17 — Questão 4.3 - Turma de 2020.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Sugestões de Temas.....	108
------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Principais alterações na LDB pela Lei 13.415/2017.	67
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O COMPLEXO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	17
2.1	Discussões da construção da Cidadania no Brasil.....	17
2.2	A cidadania e a autonomia do saber	27
3	CIDADANIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	42
3.1	Política Neoliberal e a Promulgação da LDB 1996	42
3.2	Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e os Temas Transversais	49
3.3	Base Nacional Comum Curricular e a Cidadania	57
3.4	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	52
3.5	Currículo do Estado de São Paulo	63
4	A COMUNIDADE NA ESCOLA E O PROJETO “OAB VAI À ESCOLA”	72
4.1	Educação e o diálogo com a comunidade	72
4.2	Projeto “OAB vai à escola”	75
5	PERCURSO METODOLOGICO	80
5.1	Coleta de Dados	81
5.1.1	Participantes da pesquisa	81
5.1.2	Instrumento (s) para coleta de dados	81
5.1.3	Descrição dos Procedimentos de Coleta de Dados	83
5.2	Análise de Dados.....	84
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
	ANEXO I - Produto Destinado a Unidade Escolar Pesquisada	124
	ANEXO II - Produto Destinado a OAB de Patrocínio Paulista.....	128
	ANEXO III - Questionários Alunos de 2019.....	132
	ANEXO IV - Questionários aos Alunos de 2020	137

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, no Brasil, a democratização do acesso à educação tornou-se meta de políticas públicas. Houve grande demanda pela qualidade do ensino, objetivando promover o desenvolvimento de algumas competências, como agir, pensar e atuar no mundo, pautadas no princípio da democracia, em que o sujeito possa fazer parte dessa política agindo, assim, de forma autônoma, exercendo sua cidadania. A importância das discussões que permeavam o período, na busca pela democratização da educação, pautou-se na importância da alfabetização para a autonomia.

O currículo de 2010 do Estado de São Paulo exemplifica essa questão, em seu documento oficial, com os seguintes dizeres:

Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva, não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem, buscando, a partir da aquisição da autonomia, para aprender a aprender, o indivíduo deve acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2010, p. 9-10).

A educação para a cidadania reforça a necessidade de formação de cidadãos ativos, capazes de escolher e julgar, indispensáveis em uma democracia, mas não desejado por governantes que, por suas ideologias dominantes, preferem cidadãos passivos, dóceis ou indiferentes.

A Lei nº. 9.394/96, em que se constitui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais especificamente no artigo 22, aponta um dos caminhos a serem seguidos pela Educação Básica no Brasil, nos dizeres: “(...) A educação básica tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhe fornece meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Entendemos que os acontecimentos que permeiam a realidade dos alunos são pontos de partida para que eles possam caminhar por diversos estágios de aprendizagem, como conhecer, se reconhecer em um meio cultural, compreender a sua realidade social e a da sua comunidade e, assim, apresentar propostas para sua melhoria e transformação. Dessa forma, é de nosso eixo norteador que esses conteúdos devem fazer parte do currículo escolar.

Nos documentos oficiais da educação no Brasil, é notória a necessidade da abordagem dos conteúdos “tradicionais” do currículo, mas, pautando-se à vida cotidiana dos alunos, “há questões urgentes que devem, necessariamente, ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso

de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas” (PCN, 1997, p. 23).

As disciplinas clássicas do currículo não são capazes de abordar temáticas que se relacionem diretamente com o cotidiano dos alunos, conforme menciona os próprios documentos oficiais educacionais brasileiros. Ao analisar essa problemática, o Ministério da Educação, em 1997, implementou, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S), a abordagem das temáticas transversais, que têm, em seu eixo central, o ensino e as discussões de conteúdos relacionados à cidadania. Já é identificada, pelos próprios documentos oficiais do Governo Federal, a inércia das disciplinas tradicionais, intencionalmente ou não, em fazer essa relação com os temas transversais.

Nessa crítica, Macedo (1999) aponta:

Os temas transversais propostos pelo Ministério da Educação apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade, dessas mesmas disciplinas, de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida, o que nos leva a imaginar que, dificilmente, se efetivará no currículo vivido das diferentes escolas do país (MACEDO, 1999, p. 55).

Diversas discussões vêm permeando, ao longo dos últimos anos, para integrar as disciplinas escolares clássicas, com a proposta de que essa integração permitiria uma melhor apreensão da realidade e dos conteúdos contemplados. Macedo (1999) argumenta que:

O núcleo central da argumentação do Ministério da Educação fundamenta-se na incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo, para a qual o antídoto é a constituição de espaços não disciplinares chamados temas transversais (MACEDO, 1999, p. 45).

A temática dos assuntos, de acordo com os PCN’s apresentados pelo Ministério da Educação em 1997, na sessão dedicado à Apresentação dos Temas Transversais, já identificamos a dificuldade dos professores em relacionar os temas e seus referidos conteúdos, mencionando que “(...) o trabalho didático com as áreas não é suficiente para cobrir toda a demanda dos temas transversais. Há um sério trabalho educativo a ser feito no âmbito do convívio escolar” (PCN, 1997, p. 39). Essa fala dos Parâmetros Curriculares Nacionais mergulha em uma problemática recorrente da área do currículo: as disciplinas tradicionais não abordam um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos.

Constitui-se como o objetivo geral desta pesquisa analisar qual a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola no interior do Estado de São Paulo sobre o

tratamento de temas relacionados à cidadania, mediante tratativa do Projeto “A OAB vai à Escola”, da 213ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Patrocínio Paulista, Estado de São Paulo.

Objetivos específicos:

1. Verificar como a cidadania está inserida nos documentos oficiais de educação
2. Verificar se os alunos adquiriram conhecimento sobre as temáticas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura.
3. Verificar se os alunos tiveram acesso as concepções tratadas nesta pesquisa sobre cidadania, sendo, Direitos Civis, Políticos, Sociais e cidadania ativa.
4. Verificar suas percepções sobre o Projeto “OAB vai à Escola”

Esta pesquisa também transcorre sobre os objetivos específicos: colocada a problemática da pandemia de *COVID-19* em 2020 e a impossibilidade de realização das palestras, optou-se por verificar dois grupos de alunos dessa mesma unidade escolar: o primeiro grupo pôde participar, no ano de 2019, das palestras do referido projeto, e o segundo grupo, composto pelos alunos que iriam participar no ano de 2020. Dessa forma, poderemos ter a percepção dos alunos que já participaram das palestras do projeto, e da projeção de expectativa ou não daqueles que iriam participar em 2020, expectativa aqui tratada sobre os temas e as discussões das palestras.

Observada a problemática, analisaremos o Projeto “A OAB vai à Escola”, no município de Patrocínio Paulista, Estado de São Paulo. O projeto promove palestras para os alunos do último ano do Ensino Médio, em que os conteúdos debatidos são relacionados à cidadania, tais como saúde, meio ambiente, trabalho e consumo etc. Partindo dessa ação, esta pesquisa se pauta em identificar a percepção dos alunos frente ao projeto, como esses temas se relacionam com o seu cotidiano e o seu efetivo interesse frente às discussões desses conteúdos. O mencionado projeto foi selecionado para esta pesquisa a fim de utilizar esse projeto prático de conteúdos transversais para observarmos o que o conjunto de alunos percebe acerca das temáticas.

Esse trabalho justifica-se pela importância de pesquisas que tratem das relações entre escola e cidadania; entre cidadania e documentos oficiais; e, principalmente, a fim de verificar o que os alunos, agentes de toda essa discussão, efetivamente concebem dessa temática inserida em ambiente escolar. Os alunos perceberam os temas transversais efetivamente importantes para sua vida cotidiana? Assimilaram as discussões desses temas relevantes para sua

emancipação e para a efetivação de sua participação pública na vida de sua comunidade? Perceberam que realmente proporcionam a cidadania? O que eles concebem disso tudo?

Assim, esta pesquisa se concretizará no seguinte formato de tratativa das discussões: pensando a cidadania, tanto mencionada nos documentos oficiais de educação, como nos discursos educacionais, fez-se necessário trazer nesta pesquisa, inicialmente, o que consideramos como cidadania e, assim, oferecer ao leitor sob qual ótica iremos tratar sobre essa temática.

Na primeira sessão, refletimos sobre o complexo processo de construção da cidadania e, assim, pudemos verificar como, em diferentes momentos históricos, os pesquisadores se debruçaram sobre a tentativa de desmistificar o conceito e apresentar suas definições. Sob a ótica de Marshall (1967), cidadão é aquele que, em comunidade, usufrui plenamente dos direitos civis, dos direitos políticos e dos direitos sociais, enfatizado por Jaime Pinsky (2003). Assim, traçamos diálogos passando pelo percurso histórico da cidadania no Brasil, conforme mencionado por José Murilo de Carvalho (2018), com contribuição de autores como Wanderley Guilherme dos Santos (1979), e a cidadania regulada da década de 1940, concluindo com a reflexão de autores, tais como Boaventura de Souza Santos (1997). Dessa forma, enfatizamos que o enfoque dado à cidadania, nesta presente pesquisa, considera o acesso e a prática social como o pleno exercício da cidadania, aqui representada através da experiência dos sujeitos. Em um segundo momento nesse capítulo, foram tratadas as discussões para uma educação emancipadora através do desenvolvimento acerca da cidadania no ambiente escolar. Trouxemos discussões à luz de autores como Paulo Freire (2014), em que estabelecemos diálogo com Pierre Bourdieu (1966), perpassando pelas riquíssimas contribuições de Maria Victoria Benevides (1996) e pelos diálogos entre educação e democracia propostos por Antônio Novoa (1999).

Em uma segunda sessão, trouxemos análise dos documentos oficiais da educação, como a Constituição Federal de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 a 2000), passando, então, pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e por fim a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e 2018. Dessa forma, verificamos como a cidadania está inserida nesses documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil. A questão central deste capítulo visou investigar em que medida as políticas educacionais brasileiras contribuíram ou limitaram a perspectiva de formação cidadã. Por fim, nesse capítulo, analisamos o currículo do Estado de São Paulo, a fim de, verificar como a temática proposta nesta pesquisa chega, efetivamente, à nossa unidade de ensino pesquisada. Propusemos analisar a documentação legal à luz de discussões que se colocam através de

autores como Sacristán (2000; 2002) e Saviani (2005). A reflexão dessas diretrizes e dos demais documentos norteadores da educação subsidiam os currículos escolares e a construção do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, que, muitas vezes, refletem os discursos oficiais, mas não tornam exequíveis as suas propostas.

Sendo a educação um direito de todos e um dever do Estado, isso não impede que organizações da sociedade cooperem e operem dentro dos ambientes escolares. Assim, colocamos, em nossa terceira sessão, as medidas legais desse diálogo, aproximando nossas discussões do projeto promovido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), intitulado Projeto “A OAB vai à Escola”. Como temática das práxis desta pesquisa, verificamos seu percurso histórico, sua formação e sua organização, destacando sua atuação pela cidadania.

A quarta sessão foi destinada aos dados coletados, assim como à metodologia utilizada para o tratamento e a análise dos dados coletados. A metodologia utilizada na presente pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo pautada nos princípios de um estudo de caso, de caráter descritivo. Para o levantamento dos dados, utilizamos questionários, sendo dirigidos a dois grupos de alunos da unidade escolar pesquisada. Os dados, assim, foram quantificados e tabulados para melhor apresentação dos resultados.

Desejamos despertar, no leitor, o interesse pela reflexão acerca da relação entre cidadania, educação, documentos oficiais e a percepção dos jovens frente a essa discussão.

2 O COMPLEXO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

2.1 Discussões da construção da Cidadania no Brasil

Para a execução desta pesquisa, achamos necessário trazer as discussões que permeiam a definição de cidadania e, por ser um termo que percorre o tempo, temos diversas interpretações, podendo se modificar de pesquisador para pesquisador. Trouxemos, neste momento, as principais discussões que nos mostraram uma definição palpável de cidadania. Seria ingênuo de nossa parte acreditar que o conceito de cidadania existiria de forma engessada em todos os lugares; sabemos que ela percorre diversos caminhos em cada canto do planeta e em suas diversas formas, sendo a cidadania um artefato cultural sem consensos teóricos. “Significa dizer que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania, que o seu conteúdo e o seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente” (DAGNINO, 2004, p. 107).

Ao intencionarmos realizar uma análise do processo de construção da cidadania no Brasil, faz-se necessária uma reconstrução histórica do termo, de tal modo que possamos compreender o atual estágio do conceito e sua relação com a práxis.

Para pensarmos sobre a cidadania, faremos referência, inicialmente, à sua gênese a partir da Revolução Francesa, que consideramos um ponto crucial que promoveu muitas mudanças na ordem mundial. Foi um período de grande agitação política e social na França, levando o absolutismo ao colapso e instaurando uma república democrática sob os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Jean Jacques Rousseau (1981) foi um entusiasta pensador do tempo que soube refletir sobre o momento e formou ideias que nos acompanham até hoje. Partindo da ideia de que era necessário fechar um novo pacto social diante da revolução, o autor foi responsável por pensar em uma teoria pela qual o homem passasse a parar de pensar em si mesmo e a questão de grupo fosse mais acentuada. Em outras palavras, para ser um cidadão, o indivíduo deveria adotar o Contrato Social e ser um cidadão legítimo do seu Estado, a que pertencia.

Conforme cita Kapuziniak (2000):

O conceito de cidadania que surge nesse contexto está intimamente ligado à noção de igualdade entre os homens, uma igualdade por natureza. Como já vimos, a sociedade moderna não inventou o conceito de cidadania, pois este se origina na antiguidade. Mas tanto na Grécia, como em Roma, o que torna o indivíduo portador de direitos é sua condição de cidadão, membro da cidade, ocorrendo a exclusão de todos aqueles

que não respondessem a seus critérios. Agora os direitos lhe pertencem por natureza. (KAPUZINIÁK, 2000, p. 74)

A política era um desses deveres do cidadão. Ele deveria exercê-la não somente no momento do recém-conquistado voto, mas também em momentos de exercício de direitos e de deveres perante a Constituição de seu país. Diante desse viés, seu pensamento chega ao ponto de não considerar hierarquias, imaginando o grupo em que todos têm o mesmo *status*. Regenerada pelo contrato social, a cidadania passa a ser encarada por outros teóricos como um conceito inacabado, mas que depende do tempo histórico para ser definido. Para os gregos, a cidadania estava vinculada à *polis*, através da qual o cidadão pertencia a uma cidade e devia obediência a essa. Para nós, hoje, o conceito é mais amplo, abrangendo direitos e deveres diante da sociedade. Cabe ressaltarmos que determinada fatia da população tinha legitimidade para participar das decisões, algo com que ainda sofremos até hoje. É comum haver conflitos entre cidadãos e Estado, principalmente quando este não satisfaz as expectativas daqueles. Há relações consentidas, ou seja, a partir do momento em que se vota em determinado candidato e ele é eleito, há uma relação de poder consentido a ele para representar a população por meio dos Poderes Legislativo e Executivo.

José Murilo de Carvalho (2018) discute, em sua obra, a história da cidadania, assentando como modelo de comparação ao do brasileiro a cidadania na Inglaterra, mencionando que T.A. Marshall simplifica esses três direitos nos séculos XVIII, XIX e XX da seguinte forma: com os direitos civis, os ingleses conquistaram o poder de votar (direito político), e essa participação no governo trouxe a criação do Partido Trabalhista, que introduziu os direitos sociais. Porém, Carvalho (2018) coloca que a educação popular na Inglaterra é definida como um direito social (o último dessa ordem) e foi uma base importante para construção dos outros, através dos quais os cidadãos passaram a tomar conhecimento dos seus direitos e a lutarem por eles: “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2018, p. 17).

Na sequência inglesa, os direitos civis vieram primeiro e, pregando a liberdade, foram garantidos os direitos políticos e, assim, consolidados no Congresso inglês, vieram os direitos sociais. Já no Brasil, foi invertida essa ordem, em que os direitos sociais vieram primeiro, mas vieram com a supressão dos direitos políticos feita durante uma ditadura, no início do século XX. E o aumento dos direitos políticos, de acordo com Carvalho (2018), veio justamente em um momento também ditatorial, entre as décadas de 1960 e 1980. Após isso, veio a garantia dos direitos civis na redemocratização, mas que, até hoje, continua inacessível à maior parte da população.

De imediato, já estabelecemos que a cidadania é a unificação ou termo que pode resumir três direitos: o direito político, o direito civil e o direito social. O direito político se define no voto; o direito civil é a liberdade dos cidadãos no sentido de ir e vir, publicarem e falarem suas opiniões e suas organizações; e, por fim, o direito social é aquele que garante a participação dos cidadãos na riqueza nacional, que seria a educação, o trabalho e o respectivo salário, a saúde e a previdência. Com os três direitos juntos e garantidos, temos a CIDADANIA.

Carvalho (2018) menciona como eram os direitos civis no período colonial no Brasil, de 1500 a 1822, dizendo que, na verdade, eles não existiam. A força do poder real no Brasil se misturava muito com o poder privado local, pela dificuldade da coroa portuguesa em controlar esse vasto território; os grandes proprietários, em conluio com a coroa, formavam uma relação de dependência mútua. Dessa forma, havia grande confusão sobre quais eram os mandos e os desmandos da coroa, e quais eram os dos grandes proprietários. A consequência era que não existia o que chamamos de poder público, que garantisse a igualdade de todos perante a lei, ou seja, não existiam os direitos civis, como no caso das mulheres e dos escravos, que estavam sob a jurisdição privada dos senhores, e que não tinham acesso à justiça para requerer qualquer direito possível.

Corrêa (1990) nos lembra que:

Foi apenas no século XX que os direitos sociais foram compreendidos e assumidos como parte do *status* da cidadania. Nos séculos anteriores, a proteção econômico-social dos pobres, dos velhos, das mulheres e das crianças os excluía da cidadania. Suas reivindicações não eram consideradas parte integrante de seus direitos de cidadãos, precisando, para serem atendidos, de abrir mão (por lei) de quaisquer direitos políticos. (CORRÊA, 1999, p. 214).

Essa falta de organização e esse descaso da administração colonial dificultaram o desenvolvimento da educação primária, que, de início, esteve na mão dos jesuítas e, depois da expulsão desses padres em 1759, o “Estado” se encarregou, de forma precária, dessa educação, pois não era de interesse da coroa nem dos grandes senhores o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, da difusão dessa arma cívica.

Ainda na colônia, algumas revoltas políticas e civis se sucederam, como a Inconfidência Mineira de 1789, a dos Alfaiates em 1798 na Bahia, e a mais severa, na busca pela independência e pela criação de uma República, em 1817, em Pernambuco, que, após dois meses, foi controlada e massacrada pelas tropas da coroa. Carvalho (2018) identifica alguns traços do nascimento da consciência social e política nesse povo, até pela tentativa de iniciar

uma República, que é vista como um governo dos povos livres em oposição ao absolutismo da monarquia.

O direito político no Brasil se deu, em grande parte, a partir da independência em 1822, e se ‘consolidou’ em um governo no estilo monarquia constitucional e representativa de moldes europeus em 1824, em que foram criados os três poderes, influenciados pela Revolução Francesa. Tínhamos o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, mantendo a monarquia o quarto poder, chamado de Moderador, que era exclusivamente ocupado pelo Imperador. Houve, então, o início do direito ao voto, a partir da primeira Constituição, podendo votar os homens de vinte e cinco anos ou mais que tivessem renda de, no mínimo, cem mil-réis, e todos que estivessem dentro desse critério eram obrigados a votar:

A maior parte dos cidadãos do novo país independente não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente, não tinha também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. (CARVALHO, 2018, p. 38).

Carvalho (2018) menciona que o grande problema que os liberais encontraram no Brasil para essa ‘abertura’ dos votos foi que as fraudes cresceram muito, e eles acreditavam que isso se dava pela ignorância do povo frente às leis do país e mediante as questões políticas. Muitos vendiam seus votos, barganhavam ou eram mesmo obrigados pelos seus senhores, ou políticos locais, sob coerção, a votar neles. Em 1881, essa questão mudou e os analfabetos passaram a ser excluídos dos direitos políticos.

Um dos equívocos dos políticos do império foi acreditarem que a ineficácia das eleições estava no povo que não era alfabetizado ou que “não entendia de política”. Carvalho (2018) coloca que o grande problema era a elite, que controlava essas eleições e as corrompiam em seu benefício próprio, e não do próprio povo votante. Outro equívoco foi acreditar que, na Inglaterra, por exemplo, não havia corrupção no sistema eleitoral, porém existiam ainda os “burgos podres”, e foi apenas ao longo do século XIX, na Inglaterra, que o povo foi incorporado, mesmo com grande resistência dos conservadores. Todavia, devido à grande pressão popular pela expansão do voto, diferente do que aconteceu no Brasil, devido à consciência dos direitos políticos, aquele povo forçou a elite a democratizar a participação.

O autor ainda coloca que o último equívoco foi que o exercício dos direitos políticos no Brasil não foi feito através da expansão da educação primária, a fim de alfabetizar este povo e, assim, conseguir colocá-lo como composto por cidadãos votantes. O fato de o homem ter consciência de que seu voto tinha determinado valor, a ponto de vendê-lo para o senhor, fazia com que o povo considerasse o voto como seu único poder frente a toda aquela forma de

dominação dos grandes senhores. Já é algum ganho, pois já havia ali um germe de aprendizado político no Brasil. “A interrupção do aprendizado só poderia levar, como levou, ao retardamento da incorporação dos cidadãos à vida política” (CARVALHO, 2018, p. 50).

Os direitos civis eram quase impraticáveis, principalmente para as camadas socialmente mais vulneráveis: não se tinha o direito de ir e vir, o direito de falar suas próprias opiniões e o direito democrático de fazer valer algo com suas opiniões políticas, sociais ou religiosas.

Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político. (CARVALHO, 2018, p. 62).

Reforçando essa concepção, Tania Regina de Luca (2008) afirma:

Pode-se concluir que, nas primeiras décadas republicanas, o direito de participar da vida pública por meio do voto não foi exercido pela imensa maioria daqueles que, segundo o texto constitucional, estavam aptos a fazê-lo. Os direitos civis, por sua vez, esbarravam no predomínio do latifúndio e no poder dos grandes proprietários, que seguiam atuando como senhores quase absolutos num país eminentemente rural. (LUCA, 2008, p. 477).

Paul Singer (2008) afirma:

Com todas as suas deficiências, as primeiras Leis Fabris (1815) foram os primeiros direitos sociais legalmente conquistados na era do capitalismo industrial. A limitação de idade para o trabalho infantil e da jornada de trabalho para crianças e adolescentes são intervenções significativas do Estado no funcionamento livre do mercado de trabalho. Essas leis declaram que a liberdade de contratar não é ilimitada e que o limite é a pessoa humana, cuja integridade física e mental tem de ser preservada. Elas são precedentes preciosos de toda ampla e variada legislação trabalhista que será implementada no resto do século XIX e, principalmente, no século XX, em todos os países que se industrializaram. (SINGER, 2008, p. 222).

Juntamente com os direitos civis, trazidos e exigidos pelos imigrantes, temos os primeiros lapsos de legislação em favor dos direitos sociais, que, até então, eram quase que de exclusividade das igrejas e das organizações. Os primeiros passos, como coloca José Murilo de Carvalho (2018), se dá a partir da criação das primeiras leis trabalhistas, e o Estado passa, então, a olhar para os direitos sociais. O autor cita a criação de uma Caixa de Aposentadoria e Pensão para os ferroviários, em 1923, e, três anos depois, em 1926, foi criado um Instituto de Previdência para os funcionários da União, e assim foi se expandindo para outras empresas.

O fomento político da década de 1930, tanto em âmbito internacional como nacional, foi um divisor na história do Brasil, devido ao aceleração dos direitos sociais, com a criação

do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Em 1943, houve a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que trouxe centenas de leis trabalhistas e previdenciárias. Já no campo político, tivemos um período de instabilidade, ditaduras, democracias e, juntamente com grandes eventos de cunho político, os direitos civis, em sua grande maioria, não eram garantidos, sobretudo a liberdade de expressão de pensamento e de organização. A legislação trabalhista e previdenciária abrangia apenas a parte urbana e industrial do mercado de trabalho, ou seja, apenas aqueles que o governo tinha intenção de favorecer, sendo que os trabalhos domésticos não eram beneficiados, assim como os autônomos e os trabalhadores rurais, que, naquele período, eram a maioria. “Tratava-se, portanto, de uma concepção política social como privilégio, e não como direito, porque, se fosse concebida como direito, deveria beneficiar a todos e da mesma maneira”. (CARVALHO, 2018, p. 92).

O marcante nesse período, ao analisarmos a cidadania, a garantia de seus direitos e o acesso a eles, foi que pudemos observar que houve progresso na legislação social, mas que coincide com o total retrocesso dos direitos civis e políticos, entrelaçados com a existência de governos autoritários. Assim, os cidadãos pagaram um preço alto para terem seus direitos sociais garantidos.

Wanderley Guilherme dos Santos (1979) traz, em sua obra, um novo termo para cidadania na década de 1940, intitulada Cidadania Regulada; o autor a denomina dessa forma, pois afirma que, naquele período, ser cidadão era se encontrar localizado dentro de qualquer uma das ocupações reconhecidas em lei. Assim, ficava a cargo do Estado regular as profissões e, assim, definir seus cidadãos. A cidadania regulada colocada por Santos (1979) mostrava a consagração da desigualdade no acesso às políticas sociais, pois ela vinculava os benefícios às contribuições das folhas de pagamento dos empregados, destituindo o caráter público e universal dos direitos dos cidadãos. “A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei” (SANTOS, 1979, p. 75), mantendo, assim, a cidadania destituída de qualquer conotação pública e universal.

De 1930 a 1964, não houve grandes mudanças relacionadas aos direitos sociais, civis e políticos, apesar das grandes reviravoltas políticas e, agora, no protagonismo dos sindicatos, os direitos sociais permaneceram praticamente inalterados, sem grandes avanços. Nos momentos democráticos, o voto universal esbarrava na questão do analfabetismo e a liberdade de expressão esbarrava na censura da imprensa.

Em 1964, iniciou-se o último período ditatorial no Brasil, até o momento; aquele período foi marcado por grande violência contra a oposição, os estudantes e a imprensa. Carvalho

(2018), a respeito dos pontos que ele considera a concepção de cidadania, que são os direitos sociais, civis e políticos, o período de 1964 a 1985, de presidência do general Castelo Branco, representado como um período de intensa atividade repressiva e de aumento do poder dos militares sobre a política. Após a instauração do governo militar, através de um golpe político em 1964, os direitos civis e políticos foram os principais atingidos pelos Atos Institucionais, que corresponderam à forma que o governo militar encontrou para legislar. O Ato Institucional nº. 2:

Aboliu a eleição direta para presidente da República, dissolveu os partidos políticos criados a partir de 1945 e aumentou os poderes do presidente, concedendo-lhe autoridade para dissolver parlamento, intervir nos estados, decretar estado de sítio, demitir funcionários civis e militares. O direito de opinião foi restringido, os juízes militares passaram a julgar civis em causas relativas à segurança nacional. (CARVALHO, 2018, p. 165).

Ao mesmo tempo, no Poder Legislativo, agora composto de apenas dois partidos – a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – os membros do Congresso, isto é, deputados e senadores, eram eleitos democraticamente através do voto e, na contramão de ataques aos direitos políticos e civis no Brasil, houve um grande crescimento do eleitorado, mesmo com as eleições claramente manipuladas pelo Poder Executivo. O Partido Arena sempre ficava com maior quantidade de representantes no Congresso e todas as ações do Executivo passavam fácil pela aprovação do Legislativo. (CARVALHO, 2018).

No ano de 1984, iniciou-se o processo de retorno lento da democracia, após onze anos; em 1985, foi eleito Tancredo Neves, candidato da oposição aos militares, dando fim ao período da ditadura civil-militar no Brasil. Já naquele período, tivemos a revogação dos Atos Institucionais e a volta dos diversos partidos políticos, assim como a volta da força dos sindicatos e das associações.

Carvalho (2018) faz relação desse período ditatorial com o período também ditatorial de 1930, em que os governos ditatoriais expandiram os direitos sociais e reduziram os direitos civis e políticos. “Pode-se dizer que o autoritarismo brasileiro pós-1930 sempre procurou compensar a falta de liberdade política com o paternalismo social” (CARVALHO, 2018, p. 194).

Após 1975, esse ponto começou a mudar e o governo já não mais sustentava suas ambições, seu apoio passou a se reduzir, e houve um grande crescimento da participação dos cidadãos na vida política. A forte urbanização daquele período favoreceu o aumento dos direitos

políticos, mas, em contrapartida, essa grande concentração aumentou a marginalização da população, que migrava da zona rural para a cidade, e de outras regiões do país, como nordeste e norte, rumo ao sudeste e ao sul.

Após o período de redemocratização, os direitos civis são, ainda, os que possuem maior deficiência em termos de garantia e conhecimento. Carvalho (2018) coloca, em sua obra, uma pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997, em que é demonstrado que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito civil, e essa mesma pesquisa demonstra que um fator importante para o desconhecimento desses direitos é a falta de acesso à educação, sendo que 64% tinham até a quarta série. Esses dados ainda demonstraram que “a educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe e a partidos políticos” (CARVALHO, 2018, p. 212).

A postura dos brasileiros perante a cidadania é reflexo direto de seu histórico; podemos observar uma concessão, pelos governantes, de direitos à população, e a mesma vendo esses direitos como favores em troca de lealdade partidária. “A cidadania brasileira foi imposta, e suas consequências repercutem até os dias de hoje. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora, antes que ativa e reivindicativa” (CARDOSO, 2004, p. 126).

A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, logo em seu artigo 1º, define que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, e a cidadania constitui um de seus principais fundamentos. Essa Constituição não coloca diretamente a definição de cidadania, mas, na leitura de seu texto, é mencionada como sinônimo de nacionalidade, e como a obrigação dos cidadãos com seus direitos e com seus deveres. O fato de nascer em solo brasileiro já lhe garante sua cidadania brasileira, sendo, então, esse cidadão portador de direitos e de deveres frente ao Estado brasileiro; a ideia de cidadania está ligada ao nacionalismo. Já no artigo 5º, são colocados os principais direitos de cada cidadão, aqueles que o Estado tem a obrigação de fornecer aos seus cidadãos, sendo: direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à igualdade, à propriedade, à soberania popular (democracia) e ao sufrágio universal. “Cidadania é a prerrogativa de a pessoa física exercer direitos políticos. É, também, o critério a ser observado como indispensável ao gozo de certas prerrogativas e garantias constitucionais” (BULOS, 2001, p. 48).

Os direitos políticos, civis e sociais dão aos cidadãos brasileiros condições para exercer seus direitos e deveres frente ao Estado. Colocamos a nossa definição de cidadania após levantamento das discussões e o percurso histórico de cada um desses direitos. A fomentação deles na vida pública de cada cidadão lhes garante a cidadania plena. Para que toda essa

informação chegue a cada um de nossos cidadãos, é colocada a educação através das escolas como um dos principais meios de garantia do exercício de cada brasileiro dos seus direitos e deveres. A escola é um espaço predisposto para a formação da cidadania, devido à sua carga de responsabilidade de construção do sentimento de pertencimento ao meio social nos alunos, os quais podem efetivar tais direitos, através da escola, na coletividade em que estão inseridos.

Pedro Demo (1993) apresenta discussões que vão ao encontro às proposições aqui discutidas e, assim, podemos observar suas colocações sobre a cidadania, que é composta pela noção de formação em contraposição à noção de adestramento, imbuída de participação, autopromoção e o sujeito como um ser social, e não um objeto, sujeito este composto de princípios da democracia, seus direitos e deveres, comunhão com a noção de liberdade, igualdade e comunidade. E, através da educação para a cidadania, conforme coloca esse autor, o homem tem acesso à informação, ao saber, e acessa as habilidades que potencializam a criatividade para o trabalho. Assim, para Pedro Demo (1993), o homem que goza da cidadania plena “sabe tomar consciência das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tenta mudar o rumo da história. Por isso, podemos dizer, sumariamente, que cidadão é o homem participante”(DEMO, 1993, p. 71).

O que não se pode negar é o novo traço da cidadania em nossa contemporaneidade, em que identificamos um avanço histórico ao verificar como os direitos sociais, políticos e civis, nesse momento, são estendidos para todos, juridicamente falando. Boaventura de Sousa Santos (1997) coloca que a cidadania deve ser um marco na emancipação dos sujeitos, e que a luta pela cidadania vai além dos direitos, mas opera, também, na busca pelo respeito às diversas identidades culturais, estabelecendo, assim, além de uma relação entre o Estado e o cidadão, mas estabelecendo, agora, a relação entre os próprios cidadãos, no respeito às diferenças. Adquirir esse respeito, institucionalizado pelo Estado e de forma moral entre os cidadãos, é o que esse autor coloca como cidadania. Nessa concepção, Corrêa (1999), em referência à concepção de Santos (1997), afirma:

A cidadania é fundamentalmente o processo de construção de um espaço público que propicie os espaços necessários de vivência e de realização de cada ser humano, em efetiva igualdade de condições, mas respeitadas as diferenças próprias de cada um. Significa dizer que é preciso construir os valores éticos-políticos caracterizados como direitos de cidadania. (CORREA, 1999, p. 217).

Assim, relatamos brevemente os traços históricos da construção da cidadania do Brasil, mas podemos mencionar, de antemão, um percurso incompleto e que, até os dias atuais, não observamos a construção do cidadão brasileiro ativo, consciente. Basta apenas observarmos o

ciclo de muitas batalhas e a cidadania ditada pelas regras do Estado, demonstrando, dessa forma, uma cidadania que se adapta ao momento histórico em que acontece. Estamos sempre presenciando momentos em que os direitos sociais são sucumbidos, mas o discurso daqueles homens que compõem a instituição do Estado está sempre cheio do sentido pleno da cidadania, mas que, nas práxis, encontra-se esvaziada, como se observa nos recentes casos de retrocesso do direito das minorias e de ataques à educação.

A citação de Arroyo (1988) corrobora com as questões aqui elucidadas sobre cidadania:

A palavra cidadania ficou tão gasta que perdeu seu sentido progressista. Cidadania é saber ler para sobreviver, saber ler para pegar o ônibus ou para reclamar no Procon pela geladeira vendida com defeitos. Cidadania é dominar saberes úteis, aqueles mesmos das grades curriculares, das disciplinas, das provas escolares e dos concursos (ARROYO, 1988, p. 102).

A educação é reconhecida como um dos mecanismos que podem inicialmente garantir um direito essencial, que é o do conhecimento da realidade, das leis, dos problemas sociais, dos dilemas, das discussões que permeiam a sociedade atual. Conforme discussão trazida por Ribeiro (2002), o acesso à educação é um direito de todos os cidadãos e deve se firmar como um bem comum, sendo, então, o conhecimento um bem de valor intransmissível e de incalculável benefício ao indivíduo. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus cidadãos, o acesso igualitário a ela é uma das condições essenciais da cidadania, colocando sob o Estado a obrigação de instituí-la, sob pena de não garantir a igualdade dentro do seu próprio corpo político.

Na Constituição de 1988, constam quais devem ser os objetivos da educação no Brasil, nos dizeres do artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento pessoal, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho

Jayme Pinsky (2003) reitera de uma forma clara o que é ser cidadão:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (PINSKY, 2003, p. 9).

Observamos pelas leituras que talvez seja utópico pensar a cidadania como algo que acontece em sua plenitude, pois a conquista de um direito não garante necessariamente a conquista de outro, tornando a luta pela cidadania algo constante, sendo assim, um processo de

luta por igualdade e equidade numa sociedade brasileira marcada pela sua desigualdade. O enfoque dado a cidadania nesta presente pesquisa, considera o acesso aos Direitos Cívicos, Políticos, Sociais e a prática social como o pleno exercício da cidadania, aqui representada através da experiência dos sujeitos em seu cotidiano em sociedade.

Pensando na importância do desenvolvimento dos conteúdos e das práticas ligadas à cidadania em sala de aula a sua incansável luta pelas práticas, alguns intelectuais ligados à área educacional já colocam como o desenvolvimento dessa consciência nos jovens alunos é importante para o pleno exercício de suas garantias e de seus deveres, tendo, assim, a disseminação desses conhecimentos, trazendo ao maior número de cidadãos o pleno exercício de sua cidadania.

2.2 A cidadania e a autonomia do saber

A ideia de uma educação pública no Brasil veio a partir da década de 1920 pelos chamados escolanovistas, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, que disseminaram a educação por uma perspectiva sociológica, colocando a educação no campo público, universal, laico e gratuito. Conforme aduz Schwartzman *et al.* (2000), a educação com os escolanovistas ganhou uma grande função, que era de formar cidadãos livres e conscientes que pudessem fazer parte do Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

Com o golpe militar de 1964, o papel político-ideológico da educação se intensificou, demonstrado pelo Decreto-Lei nº. 869/69, que inseriu no Currículo Nacional a disciplina obrigatória de Educação, Moral e Cívica. Essa norma pretendia desenvolver no povo brasileiro o sentimento de afeição à pátria, de respeito absoluto e cego às instituições, de comunhão com a família, de obediência à lei, de compromisso com o trabalho e de integração na comunidade. Claramente, é colocado o perfil de formação de cidadãos que obedecessem ao Estado e que não questionam sua legitimação, o que foi reforçado na educação através dos documentos oficiais.

A educação, baseada nos preceitos da superioridade do professor, dos conteúdos fragmentados, de caráter tecnicista, criada e pensada para a elite dominante, não permitia a apropriação do conhecimento emancipador por todos que utilizavam as escolas públicas, impedindo a dissolução dos conhecimentos relacionados à cidadania dos brasileiros, ponto bastante discutido e inserido na Constituição Federal de 1988, o que será trabalhado no capítulo seguinte.

Críticas a esse sistema são feitas por diversos teóricos da educação. Destacaremos, nesse trabalho, as obras de Paulo Freire (2014, 2016), Pierre Bourdieu (1966), as contribuições de Piaget, entre outros autores, para trazer as discussões que permeiam a educação através da cidadania, como meio para a autonomia e, conseqüentemente, a emancipação do sujeito.

Ao definirmos o que seria, então, essa autonomia, é necessário trazer à discussão o que utilizamos como referencial para pensarmos e tentarmos definir essa autonomia. Todavia, uma discussão mais aprofundada sobre as bases conceituais e teóricas desse tema, embora se faça necessária, escapa às intenções e aos limites desta pesquisa.

Em conceitos gerais, a autonomia é entendida como a capacidade do indivíduo de tomar decisões próprias, de se autogovernar, de agir livremente, não tendo interferências externas. Tendo como base que esse sujeito autônomo está condicionado social, política, econômica e culturalmente à sociedade em que está inserido, toda a sua autonomia deve contemplar as regras de convivência social.

Desde já, afirmamos que autonomia não é um conceito neutro. Assim como o conceito de cidadania, o da autonomia também aparece de forma banalizada, e passou a referenciar diversas posturas políticas e ideológicas. Iniciamos com uma citação de Gadotti e Romão (1997): “Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 44).

Para pensarmos como essa autonomia é construído ao indivíduo, iniciamos trazendo o as ideias de Piaget (1968) e suas contribuições para pensarmos o desenvolvimento da autonomia nos procedimentos educacionais. Nos primeiros momentos da infância, as crianças, ao superar a fase egocêntrica, passam a se relacionar diretamente com a cidadania, uma vez que, nesse momento, elas começam a entrar em contato com as regras do coletivo e, assim, começam os questionamentos referentes ao porquê de tal comportamento ou ao porquê de tal tratamento. Segundo Piaget (1968), no momento em que as regras são impostas, o aluno, se não compreender o porquê daquela regra, não compreender que, para o bem do outro, ele também deve se comportar dessa forma, ele apenas fará a obediência e, em determinado momento, sem compreender a essência dessa regra, poderá destituí-la e se comportar da forma que lhe convier, sem pensar no coletivo. Por isso, é necessária a tomada de consciência individual.

Que se trate, em efecto, de lós diferentes tipos de democracia o de lás variedades múltiples de lós regímenes autoritários, siempre constituirá la autônoma una preparación para la vida del cidadania, tanto mejor, cuanto más substituyen em ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la acción teórica y verbal (PIAGET, 1968, p. 27 *apud* GOMES, 2014).

Para Piaget (1968) *apud* Gomes (2014), as crianças, a partir de metodologias adequadas, deveriam adquirir condutas autônomas na medida em que criam consciência das regras e tomam decisões a partir dessas regras, baseando-se em seus próprios princípios. Uma vez tomada essa consciência, o aluno compreende, enfim, que possui uma identidade enquanto indivíduo, mas também inserido em uma identidade cultural enquanto coletiva. Já desenvolvido, o aluno autônomo, dos seus pensamentos, pode caminhar para a educação libertadora, pois, somente com a consciência individual, deve assumir o controle de suas ações e, assim, atuar livremente em sua vida, buscando igualdade de condições e a superação dos possíveis efeitos das diferenças sociais em seu cotidiano. Capaz de desenvolver sua consciência crítica, individual e reflexiva perante os seus desafios, o indivíduo, então, pode ser considerado autônomo. (FREIRE, 2004).

Ninguém é autônomo para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2004, p. 107-108).

Portanto, através da educação, conforme colocam Piaget (1968) e Paulo Freire (2004), a educação deve proporcionar a autonomia ao próprio homem, a sua promoção individual, a fim de colaborar com o coletivo. Essa concepção individualista significa tornar o homem cada vez mais capaz de reconhecer a sua situação e o seu lugar na sociedade, a fim de conseguir nela intervir. “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes, em suas relações uns com os outros, e de todos com o professor, ensaiam a experiência de assumirem-se” (FREIRE, 2004, p. 41).

A autonomia, uma vez construída, é fundamental para o desenvolvimento da educação libertadora, pois somente após a tomada de consciência, o aluno pode assumir o controle de suas ações e, assim, se tornar livre para obrar sobre sua vida, buscando igualdade de condições em sua formação, permitindo a redução dos efeitos dos diferentes reflexos do capital cultural em seu currículo (CARVALHO, 2012).

O aluno, consciente do seu papel e de suas responsabilidades para consigo mesmo e para com os outros, coloca-se a repensar as estruturas sociais e econômicas vigentes, entendê-las e posicionar-se sob ao que lhe foi imposto por sua cultura. Trata-se de se fazer conscientizar de seu condicionamento, das circunstâncias que geram as desigualdades e a opressão, mas também da possível mudança (FREIRE, 2004).

Colocando as concepções de Paulo Freire sobre a educação como ferramenta para a autonomia, entendemos ser necessário trazer, para esta pesquisa, o relato da experiência dos ensinamentos de Paulo Freire em Angicos. Nesta experiência Paulo Freire concebe suas teorias em módulos práticos em jovens e adultos do interior do Rio Grande do Norte e através da análise e fala dos alunos no decorrer e no final do projeto, é constatado a construção do conhecimento não só alfabetizador como também político do público do projeto. Essa experiência foi retratada por Carlos Lyra (1996), através da obra “As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação”.

Angicos demonstrou como a alfabetização pode derrubar barreiras ao trazer a autonomia a uma sociedade, trazendo até ela a cidadania, através da interação das leis do seu país e a aproximando das discussões que a permeiam. Pôde receber o benefício mínimo da alfabetização, que o direito de participar da vida da nação e de integrá-la. Foi através da leitura e do trabalho, com palavras-chave¹ relacionadas ao cotidiano desse grupo, que puderam aproximar a alfabetização do povo de Angicos. A importância de trabalhar qualquer ramo do conhecimento em conjunto com a realidade é fundamental, pois ela traz um diálogo e a valorização da cultura de um povo, o que leva a uma possível “democratização da cultura”. Esta, por sua vez, pode ser entendida ao pensarmos que, no processo de alfabetização, a cultura deste aluno não é algo distante ou “não ideal”, mas trazer relações com a sua música, sua linguagem, sua geografia, suas danças, os contos e lendas locais, notícias, sua própria história, sua cerâmica, sendo tudo isso também objeto de cultura.

Essa experiência aconteceu em 1963, no Estado do Rio Grande do Norte, no município de Angicos. Foi lá que o “sistema Paulo Freire” foi efetivamente colocado em prática. A proposta inicial era alfabetizar os moradores dessa cidade em quarenta horas.

O que convém trazeremos para essa pesquisa, da experiência de Angicos, foi o o sentimento emancipador que esse método trouxe para aquele povo em um período em que a taxa de alfabetização no Brasil era muito baixa, ainda mais acentuada na região do norte e nordeste. Paulo Freire acreditava na educação política que, juntamente com a alfabetização, poderia ser suficiente, de início, para a emancipação desses indivíduos. O momento de ler

¹ O método utilizado dispensou o uso de cartilha. Inicia-se com uma pesquisa prévia junto ao grupo que se pretende alfabetizar, após a coleta das palavras ligadas ao vocabulário deste grupo, é feita a separação das palavras geradoras, fonemas básicos, fonemas complexos, dissílabas, trissílabas e etc. O método é o áudio visual feito através de fichas coloridas de projeção contendo situação problemas do próprio cotidiano do grupo a ser trabalhado. No Exemplo de Angicos, foram utilizadas as seguintes palavras: voto, povo, sapato, chibanca, milho, feira, expresso, xique-xique, salina, goleiro, cozinha, jarra, fogão, bilro, almofada. (Lyra, 1996, p. 155).

sozinhos pode auxiliá-los a enxergar o que está ao seu redor e a enxergar o contexto no qual estão inseridos (LYRA, 1996).

O autor menciona que um grande problema do Estado do Rio Grande do Norte, naquele período, era a educação, que conseqüentemente atrasava o seu desenvolvimento econômico e social. Na experiência de alfabetização promovida no Estado em 1963, os objetivos dessa campanha não se limitava apenas ao ato da alfabetização, mas o programa também previa:

1. Dar ao adulto o domínio das habilidades fundamentais em linguagem, leitura e aritmética;
2. Promover o renascimento ou a criação de ideias e padrões elevados de vida;
3. Formar no homem a convicção da sua responsabilidade (e da responsabilidade do Estado) em dar educação aos seus filhos;
4. **Habilitá-los ao exercício da cidadania, como eleitor, como membro de uma nação livre e como participante ativo do regime democrático;**
5. Promover a elevação do seu nível de vida em casa, do ponto de vista de higiene, do conforto e da alimentação;
6. Habilitá-los à administração equilibrada dos seus recursos financeiros e da direção de sua própria vida;
7. Despertar nele a noção de que ele, sua mulher e seus filhos têm direito a uma vida melhor (LYRA, 1996, p. 152) (grifo nosso).

Podemos observar, conforme trecho citado acima, a importância que já se dava, em 1963, para uma educação que fosse emancipadora na questão do cidadão, e que buscasse realmente trazer aos brasileiros nordestinos o que propõe a real democracia, buscando igualdade de direitos para todos. E ele poderia ser possível somente com o conhecimento do cidadão dos seus direitos políticos, civis e sociais.

O programa de Angicos foi feito após convite a alguns voluntários da universidade em que Paulo Freire lecionava no período. Esses estudantes e secundaristas se dispuseram a viajar para o interior e, assim, testar o método de alfabetização em adultos proposto por Paulo Freire. A experiência foi encerrada exatamente como sua proposta inicial de quarenta horas, tendo 70% de aproveitamento. Isso prova que era perfeitamente possível alfabetizar um cidadão em quarenta horas.

Nos festejos de encerramento, compareceram, na cidade de Angicos, o presidente do Brasil no período, João Goulart, juntamente com o governador do Estado de Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, e o idealizador de todo o projeto, Paulo Freire. No discurso final, Paulo Freire *apud* Lyra (1996) colocou:

De hoje em diante, esses homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderaram do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque sejam coronéis, mas vão votar

precisamente [na] medida em que esses candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a ele mesmo (LYRA, 1996, p. 115).

Mediante a fala de Paulo Freire acima mencionada seu compromisso nesse programa, citamos, então, o comentário de um dos alfabetizados, também no encerramento do projeto em Angicos:

Em outra hora, *nós era* massa. Hoje, já não somos massa, estamos sendo povo. Nós todos, alunos, uns trezentos e tantos ou quatrocentos, já sabemos escrever *qualqu* coisa, e ler outras coisas. Com a continuação, amanhã ou *adepois*, sabemos escrever as cartilhas do presidente da República, sabemos fazer *qualqu* coisa em favor do Brasil, em favor do Estado (LYRA, 1996, p. 115-116).

É perceptível o impacto que a colocação desse aluno deve ter gerado no momento de sua fala. Ela demonstra perfeitamente as idealizações colocados por Paulo Freire e os ideais que ele tinha para esse programa. Podemos verificar a tomada de consciência desse cidadão após se alfabetizar, após tomar conhecimento, ainda limitado, do mundo que o rodeia, e, pela sua fala, nos vem a reflexão de que, nesse momento, esse aluno sentiu que seu mundo para o conhecimento estava de portas abertas, agora poderia obter e buscar qualquer informação para alcançar o êxito nas atividades de sua rotina, a leitura se torna seu mecanismo de emancipação. Poderia, agora, ler jornais, revistas, anúncios, tudo que se fizesse necessário para sua autonomia.

Com essa autonomia, vem o que é temido por algumas ideologias no Brasil e fortemente colocado naquele período; observa-se, no seguinte diálogo, ouvido pelo autor Carlos Lyra (1996):

Terminada a solenidade, num calor de quarenta graus, o general Castelo Branco, dirigindo-se sozinho para o carro, chama o secretário Calazans Fernandes e, em tom afável, cordial, como quem está dando um conselho, diz:
 - Meu jovem, você não acha que está engordando cascavéis neste sertão?
 Calazans, não sentindo nenhuma atitude de interpelação, responde:
 - General, depende do calcanhar que elas mordam! (LYRA, 1996, p. 117).

Esses diálogos e essas colocações demonstram uma tentativa de promover uma experiência de democracia, em que o cidadão possa adquirir sua autonomia do pensar e a tomar decisões por si próprio. Mas, para que isso aconteça, é necessário que alguém traga essa realidade ao indivíduo, pois ninguém nasce sabendo tomar decisões por conta própria. Quando está inserido em uma coletividade, é necessário que os educadores, dentro e fora do ambiente escolar, tragam o indivíduo para essa nova realidade, e, por isso, a importância da escola para a autonomia do saber. Concluímos com a leitura desta obra que a alfabetização não se limita

nem pretende ser a única solução para a complexa situação econômica, social e política brasileira atual, mas é uma tarefa essencial da modernidade. A pedagogia de Paulo Freire, mesmo desenvolvida naquele período em que a situação política, civil e social era completamente diferente da nossa atual, juntamente a seu ensinamento, se faz ainda muito importante, sendo uma corajosa e estimulante tentativa de enfrentar uma tensão ideológica de transformação da heteronomia² em autonomia.

O caráter ideológico da educação é colocado nas obras de Pierre Bourdieu (1966), e se mostra relevante quando o autor professa que a escola não é um lugar democrático onde as oportunidades são disponíveis para todos, mas, ao contrário, ela propaga a exclusão silenciosa, despercebida e determinante para a formação dos alunos. Bourdieu (1966) aponta que a exclusão do sistema escolar se dá mais especificamente pelo fator cultural, sendo essa cultura tudo aquilo que o aluno aprende em seu convívio familiar, de maneira que já está acostumado com determinado tipo de comportamento, de linguagem, característico de famílias de classes econômicas mais elevadas, sendo reproduzido na escola, onde estão alunos de outras esferas sociais. Esses alunos, agora, são obrigados a aprenderem algo que não está diretamente relacionado à sua realidade.

Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola; é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 46).

Essas reproduções da cultura das classes dominantes eram dadas nas escolas de diversas maneiras, em diversos pontos da estrutura escolar. Esse fator apontado por Bourdieu (1966) traz um novo olhar sobre a exclusão no ambiente escolar, a forma como era dado nas escolas e como as classes dominantes perpetuam essa dominação. E como era dada a imposição desses fatores no ambiente escolar? “Dois processos de funcionamento: de um lado, a imposição, e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural” (SILVA, 2009, p. 35).

² Sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia.

Ferreira, Souza (2018) mencionam o conceito de cultura o associando ao termo econômico:

A ideia de associar o conceito de ‘cultura’ ao termo econômico ‘capital’ foi definido pelo sociólogo como uma metáfora para falar das vantagens culturais e sociais de famílias e indivíduos, que lhes permitem possuir um nível socioeconômico mais elevado comparado aos que não possuem esse acesso cultural (FERREIRA, SOUZA, 2018, p. 38).

Essa imposição da cultura econômica dominante é definida por Bourdieu como “Violência Simbólica”, e uma boa definição vem de Rudinei Ribeiro e Edison Silva (2011):

Mesmo que a violência simbólica não seja percebida, ela acontece na imposição de conteúdos, de crenças, de valores, etc., pertencentes a um grupo dominante, por meio da instituição escolar, dentre outras formas, fazendo com que, quem dela é vítima, assim não se considere, ache natural tal discurso e chegue ao ponto de reproduzi-lo (RIBEIRO, 2011, p. 4383).

Bourdieu (1966) indica, como ponto em destaque em seus escritos, o conceito de *habitus*, ao pesquisar a situação de desamparo de indivíduos provenientes do meio rural na Argélia em 1950 e 1960, formulando o autor esse conceito. No campo educacional, essa expressão conceitua-se como incorporação da estrutura da classe social de um indivíduo no interior do seu próprio sujeito. O *habitus* faria, então, que o indivíduo se comportasse nas situações sociais como membro típico dela; às vezes sem querer ou sem perceber, o indivíduo reproduz as características dessa classe social. Dessa forma, as instituições escolares são reprodutoras da classe social dominante, pois os seres ali dependentes dessa educação repercutiriam essas características, reproduzindo, então, o *habitus*.

Para manter essa reprodução, de acordo com Bourdieu (1966), ela deveria ser apresentada como natural, assim a dominação se mostra de forma natural, em que não se percebe seu caráter impositivo e arbitrário, sendo, então, legitimada. O autor coloca que o sucesso dos alunos, nesse sistema escolar, seria arbitrário, pois está adquirindo conhecimento e *habitus* de outra classe social, de uma realidade totalmente distante da sua, tendo como consequência, em muitas vezes, seu fracasso escolar, tido como falta de inteligência ou falta de força de vontade.

Bourdieu (1966) defende que o sistema escolar está reproduzindo e valorizando duas formas de aluno: aquele que se dedica, estuda e legitima seu aprendizado mediante uma dedicação ímpar e tenaz, enquanto também se observam alunos brilhantes, talentosos, e que atendem às exigências das avaliações escolares sem o menor esforço. Esse sociólogo proclama

que, na escola, é valorizada, além das boas notas, uma colocação verbal formal, um brilho e uma elegância no trato com o saber, características essas encontradas nas culturas dominantes, classificadas economicamente como dominantes.

Nogueira e Catani (2015) comentam a perspectiva de Bourdieu (1966):

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto, para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados, essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber (NOGUEIRA, CATANI, 2015, p. 9).

A escola neutraliza essa diferença social, porque ela a justifica dizendo que, se determinado indivíduo ocupa determinado cargo, foi porque ele estudou muito, se deu bem na escola, ele é inteligente e, por isso, se deu bem na vida. A escola permite que essas classificações sociais se tornem justas e justificáveis. A estrutura criada e atualmente vigente na educação é para criar uma sensação de igualdade dentro do ambiente escolar, é um cenário desenvolvido para esconder ou dificultar o entendimento do tamanho da desigualdade real do ensino e da cultura transmitida, e que é exigida como forma de reconhecimento e de mérito (FERREIRA; SOUZA, 2018).

A educação, sendo pressuposto para alcançar a cidadania, se firma sobre os princípios da liberdade e da igualdade. A sociedade deveria utilizar também dos mecanismos de que a educação dispõe para oferecer condições igualitárias para que os indivíduos possam ter acesso a uma cidadania ativa. Mas, na contramão desse argumento, o que as classes dominantes colocam é justamente a oposição do termo “oportunidade para todos”, criando artifícios que dificultam a democratização de uma educação pública de qualidade e que se articule com os interesses sociais e culturais que são tradicionalmente excluídos dos princípios de uma cidadania efetivamente ativa.

A escola passa a sensação de igualdade porque fornece as mesmas oportunidades para todos ali dentro, sendo que a escola já tem um formato da cultura dominante e passa adiante pelo currículo, que também foi desenvolvido com esse viés ideológico. É a escola, então, na visão de Pierre Bourdieu (1966), uma propagadora das desigualdades vigentes; sua estrutura vai na contramão do desenvolvimento da autonomia dos alunos, impedindo a mobilidade social. De acordo com o que foi colocado por Ferreira e Souza (2015), “o autor defende que a única forma de amenizar tal diferença é a escola ter uma postura declarada, e não silenciosa e

despercebida, de como o conhecimento é concebido e distribuído entre os alunos” (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 43). A solução apresentada por Bourdieu é diretamente relacionada ao que professa Paulo Freire, que defende a educação para a autonomia e para a tomada de consciência dos alunos sobre o sistema em que estão inseridos.

Contemporâneo a Bourdieu, o brasileiro e nordestino Paulo Freire se tornou grande referência para os educadores, para aqueles que se preocupam efetivamente com a oportunidade de lecionar e, através disso, ajudar a proporcionar aos alunos uma mudança para a liberdade e a igualdade. Seus escritos estão direcionados às classes sociais menos favorecidas, aduzindo que a educação seja inclusiva e capaz de se instrumentalizar e preparar intelectualmente o indivíduo, a fim de alterar a realidade e agir contra a opressão das classes dominantes.

A preocupação de Paulo Freire (2016) em existir uma pedagogia preocupada com o processo da tomada de consciência pelo oprimido, pelos indivíduos de classes sociais menos favorecidas economicamente, estimula-o a criar a “Pedagogia do Oprimido”, que objetiva ser a educação “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2016, p. 65).

A educação como ato político foi uma das teses mais defendidas por Paulo Freire (2016), sendo a educação ligada diretamente com a política. O educador defende que os trabalhadores são imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade; sendo a educação uma política pública, é notório afirmar sua ligação com o ato político.

Freire (2014) entendia:

A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo, sem ela, jamais haverá transformação social; é que a educação consegue dar às pessoas maior clareza para lerem o mundo, e essa clareza abre possibilidades de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal (FREIRE, 2014, p. 47).

Freire (2016) fundamenta-se na denominação dos estudantes que ele coloca como concepção bancária, um dos pontos-chave de toda a sua colaboração para a educação, fugindo da educação tida como tradicional, na qual a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2016, p. 38). Segundo o próprio autor, essa este ensino depositante seria instrumento de opressão. Conforme coloca Freire (2016):

A narração de conteúdos, que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou

dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2016, p. 79).

Esses conteúdos colocados pelos educadores, de forma narrativa, dando retalhos da realidade, são desconectados do cotidiano e, longinquamente, ganham significados por parte dos educandos. Essa concepção, Paulo Freire (2016) chama de ato de depositar. O caráter bancário da educação fez com que o conhecimento se tornasse uma doação para aquele que julga nada saber. Assim, o professor será sempre aquele que sabe e está passando a cultura dominante perfeitamente, e todos os educandos, que julgam nada saber, aprendem e tendem a reproduzir essa tendência dominadora, da qual estão totalmente fora e na qual dificilmente se enquadram.

A educação bancária interrompe o poder criativo e autônomo dos alunos e satisfaz os interesses dos opressores, para os quais é conveniente que a educação continue dessa forma bancária e que os educandos não se preocupem em querer alterar a ordem vigente. Paulo Freire (2016) propõe, como uma das formas de superação dessa opressão e dominação, não a mudança de realidade os transformando em opressores, mas, sim, da mentalidade dos oprimidos.

Boufleuer (1991) *apud* Schütz, Fensterseifer (2018) proclama:

A pedagogia da libertação busca fazer com que o oprimido se dê conta dessa sua ‘aderência’ ao opressor e se conscientize como pessoa e como classe oprimida. A verdadeira libertação não pode ser confundida com uma pseudolibertação individual. Ela deve nascer da superação da contradição responsável pela desumanização: a existência de opressores e oprimidos. Será, necessariamente, uma tarefa coletiva (BOUFLEUER, 1991, *apud* SCHÜTZ, FEMSTERSEIFER, 2018, p. 225).

Ao observarmos as colaborações de Paulo Freire (2004) e de Pierre Bourdieu (1966) nos aspectos educacionais, podemos perceber uma aproximação dos autores à conclusão de que é possível construir uma educação superando a estrutura dominante vigente. São duas propostas que visam proporcionar, aos alunos das classes menos favorecidas, igualdades de condições com os alunos dos mais variados meios sociais.

É necessário trazer ao conhecimento dos alunos as diferenças sociais vigentes e, assim, permitir uma educação de iguais oportunidades. Sabemos que essa igualdade pode soar utópica, mas apenas a tomada de consciência dos alunos para a realidade em que estão inseridos é algo palpável e que poderia trazer centenas de possibilidades, sendo a singela informação de como são dados os seus direitos e os seus deveres já é um fato que pode resultar na autonomia do indivíduo. Questões básicas de saúde, de meio ambiente, de ética, de direito dos animais etc. podem inserir os jovens alunos nas discussões existentes e, assim, garantir seu papel autônomo.

No prefácio do livro “A Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, é colocada a reelaboração do mundo pelo oprimido em seu círculo de cultura:

Ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FREIRE, 2005, p. 108).

Para uma prática crítica e reflexiva, é necessária a consciência de que cada indivíduo, com as suas particularidades, percorrera diferentes caminhos e, assim, vai acumulando e assimilando diversas formas de ver o mundo. Esses conceitos vão se enraizando, sendo, então, chamados de “senso comum”. Benincá (2002) traz a definição:

O senso comum é o conjunto de sentidos construídos no cotidiano cultural, extraídos da experiência com os contextos sociais gerados no atendimento às necessidades básicas do ser humano, que estruturam e sustentam a concepção do mundo e se transformam em consciência prática (BENINCÁ, 2002, p. 86).

Assim como em todos os indivíduos e, principalmente, nos ambientes públicos, o senso comum está dentro das escolas. Trazer a desconfiança das respostas prontas é um mecanismo do despertar nos alunos sobre o senso comum; deixar-se guiar por ele pode levar para as tendências que já são colocadas nas escolas, como os meios de comunicação em massa sugerem e, assim, perpetuar os mecanismos de dominação existentes, conforme expressam Bourdieu (1966) e Freire (2004). A escola pode ser um ambiente transformador desse senso comum, através do despertar da consciência crítica e do desenvolvimento dos sujeitos. É necessário colocá-los como questionadores, debatedores, críticos e, dessa forma, garantir sua autonomia e sua igualdade. Zizemer (2007) coloca que:

Desenvolver cidadania na escola pressupõe a opção pela defesa do direito de todos, sem exceção. A educação tem importante papel quando opta pelo desenvolvimento da cidadania, à medida que, dentro dessa opção, tenta recuperar o senso comum e luta pela instauração dos direitos de todos (ZIZEMER, 2007, p. 112).

Uma classe que pretende assegurar a perpetuação de seu domínio pelo campo das ideias precisa imprimir, nas classes dominadas, sua concepção de mundo. Sendo essa concepção sob a forma de senso comum, ela é feita, prioritariamente, pelo sistema educacional dirigido e controlado pelo Estado.

Na linha dos pensamentos imbuídos do senso comum, os indivíduos que não se utilizam da reflexão crítica podem limitar-se a ver a realidade de forma estática, não percebendo

contradições, ambiguidades, submetendo-se ao palavreado atraente de fácil propaganda. Procura-se, conforme nos traz Paulo Freire (2004), aprofundar-se além do visível fisicamente, sendo necessários o diálogo e a investigação.

Segundo Freire (2016), o processo de conscientização do indivíduo envolve a apropriação crítica da realidade, que se situa além da tomada de consciência, devendo ela promover a emancipação pessoal, política e social. A conscientização busca o desenvolvimento da resistência crítica, da criatividade contra os fatalismos, e desmontar os discursos naturalizados pela ideologia das classes dominantes. Após a conscientização, o sujeito, então, encarna uma postura emancipatória, que implica o engajamento político, buscando reconstruir sua própria condição para, enfim, chegar às relações de liberdade e de igualdade, Freire (2016) nos ensina que “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2016, p. 31).

É nesse exercício constante de resistência que “A Pedagogia do Oprimido”, obra de Paulo Freire (2016), se faz tão presente e nos mobiliza a pensar em libertação. Somos encorajados a pensar a favor do posicionamento do oprimido, idealizando, assim como Paulo Freire, uma sociedade mais justa, mais digna, mais democrática, e por uma educação que construa novas possibilidades no campo escolar, a partir da reflexão crítica e do engajamento preocupado em promover a emancipação da humanidade. Deve-se ressaltar que todos os posicionamentos mencionados por Freire (2016) são colocados como agentes de toda a comunidade escolar, com o fim de garantir os princípios democráticos. “É preciso acreditar que [...] as democracias dependem da cidadania ativa e da consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir essa tarefa, talvez a única” (NOVOA, 1999, p. 10-11).

O desafio de constituir uma educação democrática se inicia na necessidade da escola promover a tomada de consciência no indivíduo, utilizando de seu próprio histórico, estabelecendo o educando como agente de sua própria história. É necessário considerar o capital cultural dos alunos, e trazê-los para o ambiente escolar, pois suas experiências são de grande valia para a sua formação. É nesse sentido que Freire (2004) afirma:

[...] dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a elas com saberes construídos na prática comunitária. [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2004, p. 30).

A educação para a cidadania tem inspiração na perspectiva de Paulo Freire (2016). A cidadania alcançada através da educação, pelo trabalho no meio escolar de temas relacionados

ao cotidiano dos alunos, prepara-os para os questionamentos e para as reflexões críticas da sociedade, e os coloca em níveis autônomos na busca pelo conhecimento. Dessa forma, a proposta de Freire se coaduna com a educação para a cidadania, mencionando o autor que, através da educação pela cidadania, os jovens podem tomar conhecimento de seus direitos e, assim, se organizarem para lutar por eles ativamente.

Maria Victória Benevides (1996) contribui para as discussões ao mencionar três elementos indispensáveis para a compreensão da educação para a cidadania: A autora começa pela “formação intelectual e informação”, afirmando que, para formar cidadãos, é preciso introduzi-los nas diferentes áreas do conhecimento, e a falta dessas informações reforça as desigualdades e fomenta injustiças; no segundo elemento, “a educação moral”, a autora reforça a necessidade de formar a consciência ética tanto através de sentimentos, quanto de razão; e, por último “a educação do comportamento”, colocando o sentido de enraizar hábitos de tolerância diante das diferenças e aprimorando aprendizados de cooperação e subordinação aos interesses do grupo. Os elementos de Benevides (1996) reforçam os princípios para a educação de qualidade colocados nesse trabalho.

Benevides (1991) em sua obra “A Cidadania Ativa” reforça a importância da participação popular para manutenção da democracia, no caso desta obra específica em elementos como Referendo, Plebiscito e Iniciativa popular. A autora enfatiza que é necessário no caso brasileiro uma mudança de mentalidades e costumes, em uma sociedade marcada pela exclusão dos mais pobres e grandes privilégios aos mais ricos. Segundo pesquisa do IBGE apresentada pela autora, no pleito presidencial de 1989 é alarmante a desigualdade socioeconômica e de semianalfabetos e analfabetos que compunham os 83 milhões de eleitores. Benevides (1991) conclui que estes dados puderam corroborar para emergência de uma educação política, destacando a necessidade de integrá-los à sociedade e a cidadania ativa.

Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. Daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – Numa sociedade republicana e democrática. (BENEVIDES, 1991, p. 194)

Podemos mencionar, conforme referencial teórico acima discutido, que cidadão é aquele que tem consciência dos seus direitos e dos seus deveres e, assim, participa ativamente das questões da sociedade. Tomando a consciência de que, tudo que acontece no mundo, acontece diretamente comigo, o cidadão, assim, desenvolve o apreço em participar das decisões que interferem na sua vida e na vida de sua comunidade. Nesse diapasão, podemos conceber nos cidadãos, através da cidadania, sentimentos fortes e éticos. “A ideia de cidadania ativa é de ser

alguém que cobra, propõe, e pressiona o tempo todo. O cidadão precisa ter consciência do seu poder” (SOUZA; RODRIGUES, 1994, p. 45).

É a partir dessas diretrizes que a educação para a cidadania tem se constituído um dos principais temas dos mais notáveis documentos legais e orientadores para políticas públicas educacionais no Brasil, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a qual estabelece, no artigo 205:

DA EDUCAÇÃO

Artigo 205.

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

Ao mencionar a preparação para o exercício da cidadania como meta base da educação brasileira, a Constituição Federal abre precedentes para o tratamento desse campo nos documentos oficiais. A presença do conceito de cidadania e de como ela vai se portar nos documentos legais que regem a educação brasileira serão questões a serem tratadas no capítulo a seguir. Essa análise se faz importante para compreendermos como o Estado vê o ensino de cidadania na escola, colocado através das Diretrizes e Currículos Nacionais, e como esse ensino chega efetivamente nos alunos.

3 CIDADANIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

3.1 Política Neoliberal e a Promulgação da LDB 1996

Nesse capítulo apresentamos o elemento da cidadania presente nos dispositivos legais da educação brasileira para embasar o questionamento que problematiza esta pesquisa. Assim, faz-se necessário compreendermos os discursos constantes nos documentos oficiais que permeiam um contexto histórico, e, entender se, e como, a cidadania é abordada enquanto política social do Estado. Fez-se também necessário, análise da legislação educacional destacando-se a ordem estrutural do sistema legal vigente, iniciando na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da educação 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais 2010, Plano Nacional de Educação 2014 e pela Base Nacional Comum Curricular, protocolada em 2018, e que está atualmente vigente.

Para trazer o contexto em que os documentos oficiais educacionais atualmente vigentes em nossa educação foram elaborados, primeiramente é necessário recorrermos ao momento político e social do Brasil na década de 90, logo após a redemocratização de 1988, bem como os primeiros anos de vigor da nossa Constituição Federal atual. Conforme nos aponta Demerval Saviani (1985), para se chegar a compreensão da legislação, não devemos apenas nos atentar a letra da Lei, mas em paralelo captar o espírito e o contexto no qual ela foi construída e inserida.

A política educacional brasileira, deve ser analisada sob a ótica neoliberal implementadas pelo Estado nos anos de 1990. As políticas neoliberais promoveram o que alguns autores vão chamar de reforma de Estado, justificada pela necessidade de reverter a crise fiscal e fortalecer a economia brasileira no período da redemocratização, e corroborando à essa mesma corrente ideológica os governos que se seguiram nessa década, promoveram conflitos com os direitos sociais ao reduzir o papel do Estado como executor e prestador de serviços, mantendo-o na função de regulador, conforme menciona o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995. p.12)

Assim, as reformas educacionais estão dentro das políticas sociais, e não pode ser pensada de forma isolada todo seu contexto de mudanças foram também pensadas nessa “nova”

roupagem que se vestia a política brasileira. Sendo as reformas educacionais influenciadas por órgãos como o Banco Mundial, em que seu objetivo é formar trabalhadores, podemos observar no documento “Prioridades y Estratégias para La Educacion” do Banco Mundial, que destacam:

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15).

Pelas ideias do documento, observamos o enfoque dado a conteúdos mínimos: ler, escrever, quatro operações e aprendizados necessários para formação de atitudes para mercado de trabalho e empregabilidade, em que a alfabetização se torna formação necessária para o brasileiro, qualificando minimamente o trabalhador para obter oportunidades no mercado de trabalho.

Gentili (1998) traz uma fala sobre como o Banco Mundial acreditava estar a educação: “uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos” (GENTILI, 1998, p. 17); ou seja, os serviços cresceram em quantidade e não em qualidade, por isso, os governos precisavam se articular para garantir uma educação de qualidade para a população.

De acordo com Palma Filho (2005), no Brasil o neoliberalismo toma força no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e as ideias de uma educação como formadora de operários se faz presente em seus conselheiros conservadores que tomaram posse no MEC. As intenções deste governo para a educação foram expostas em alguns programas, tais como: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC 1990) e o Programa Setorial de Ação do governo Collor na área da educação (1991). No PNAC o MEC propôs ações em prol da alfabetização por meio de comissões governamentais e não governamentais no objetivo de reduzir em 70% o número de analfabetos em sua gestão. Já no Programa Setorial a meta era inserir uma nova revolução tecnológica no Brasil, apontando a educação como potencializadora de um desenvolvimento democrático, conforme difundido as ideias da Teoria do Capital Humano, sendo assim, difundida as crenças na equidade, eficiência, qualidade e competitividade no âmbito educacional. A ideia destes Programas era compartilhar responsabilidades iguais entre o governo, sociedade e a iniciativa privada e reforçar a ideia de que articulações com as privatizações trariam benefícios a educação.

Após o impeachment do presidente Fernando Collor, com o governo de Itamar Franco (1992-1994) as diretrizes educacionais foram expressas por meio do Plano Decenal de

Educação para todos 1993-2003. No entanto, este plano não saiu do papel, conforme aponta Saviani (1999): “o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. (SAVIANI, 1999, p. 129).

A educação se resumiu a um mercado, com princípios competitivos e mais uma segregação meritocrática "de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (GENTILI, 1998, p. 19).

Já em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo continuou com suas medidas ligadas ao neoliberalismo, e reforçadas através do MEC por eixos da política de financiamento constantemente sugeridas pelos organismos internacionais. O documento “Mãos à obra Brasil” expressava as descentralizações de decisões e atribuía as formulações e decisões sobre educação ao Estado conjuntamente à sociedade.

O governo apenas lideraria um projeto nacional capaz de estabelecer com clareza competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes, de modo a possibilitar a cada uma das instancias do governo assumir tarefas na prestação de serviço da educação. (YANAGUITA, 2011, p. 6).

Analisando os documentos legais da educação no Brasil, retornamos ao período ditatorial partindo da análise da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), primeiramente a lei nº 5.692/71. Cada momento refere-se a um conceito diferente de educação cidadã, esse conceito é o que rege o que será definido, no período da ditadura militar, o conceito de cidadania para quem estava no poder era o de obediência, segregação em grupos patriotas e não patriotas; já no período da LDB de 1996, o conceito de cidadania se dá por aquele que tem direitos e deveres, e, parte de outro princípio então, historicamente, enquanto um conceito que varia de acordo com a política vigente.

A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) é uma lei que trata os princípios que regem a educação nacional e expõe filosoficamente e doutrinariamente o que será definido pela Constituição, ou seja, ela estabelece os rumos que a educação no país deve tomar. O planejamento educacional é concomitantemente ligado a Constituição do país. A Lei nº 5.692/71 estabelece a Leis das Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º grau no período ditatorial civil militar, e tem por objetivo ajustar a educação à ideologia vigente alinhada à princípios ideológicos civil-militares da época, propondo a adequação da educação

ao modelo econômico vigente, fato este que podemos observar no caráter tecnicista destas diretrizes, ao qual “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964.” (SAVIANI, 1999, p. 116). Saviani traz essa reflexão acerca de uma quebra para “garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo, que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista” (SAVIANI, 2004, p. 21).

Nesse ínterim, podemos observar no Artigo 1 da Lei 5.692/71 o interesse do capital voltado a educação:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Na Lei 5.692/71, se unificam o curso primário e o ciclo ginásial e foram chamados de 1º grau, ao qual atenderia crianças de 7 a 14 anos, sendo seu objetivo: “à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971). Já o 2º grau, tornou-se profissionalizante, com a justificativa, segundo o deputado Bezerra de Mello em sua emenda de que:

Toda filosofia do projeto está voltada para as necessidades do desenvolvimento, que dia a dia exige mais técnicos de nível médio para empresa privada e para empresa pública. É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho nem para vida. (SAVIANI, 1999, p. 123)

Nessa nova LDB, torna-se obrigatória a disciplina de “Moral e Cívica” instituída pela Lei 769/1969, assim como as disciplinas de História e Geografia foram unificadas pela disciplina de “Estudos Sociais” através da Lei 853/1974 e institucionalizado também para o 2º grau a disciplina de “Organização Social e Política do Brasil” que era composta por atividades de exaltação à pátria, como por exemplo, canto do hino nacional todos os dias, hasteamento da bandeira e o desenvolvimento de um sentimento nacionalista. Podemos observar o caráter ideológico das disciplinas, que tinham todo seu material composto e revisado pelo governo federal. Observamos assim, o caráter que a cidadania tinha nessas diretrizes, ou seja, a formação de cidadãos obedientes a pátria era seu principal foco:

O exercício da cidadania não é a observância crítica dos princípios éticos e eticamente políticos do contrato social, mas a adequação da conduta pessoal aos preceitos de astúcia e “competitividade” da lógica de mercado do “mundo dos negócios”. A cidadania é utilizada para que se mantenha a ordem, a aparente paz social, com “pessoas produtivas não socialmente críticas e nem politicamente ativas”. (BRANDÃO, 2002, p. 67).

Neste momento, e com o advento da homologação da (LDB) em 1996, assunto que trataremos posteriormente, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) cria e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF; e que juntamente aos exames nacionais promovidos neste período, articularam uma nova forma de gestão da educação básica. Este fundo estipulava um valor mínimo para o custo-aluno, mas agora o distribuía de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental, precarizando os outros níveis de ensino. Assim, propunha uma descentralização, maior flexibilidade e autonomia local na gerencia da educação. Trazendo, desta forma, uma responsabilidade secundária no campo educacional.

“O FUNDEF retirou recursos dos demais níveis de ensino para aplicá-los exclusivamente ao ensino fundamental, já que suas matrículas não eram levadas em conta para os repasses *per capita* do Fundo” (YANAGUITA, 2011. p.7). Dessa forma, as escolas em níveis municipais que dependem de verbas federais para a manutenção de seu sistema de ensino, agora contavam apenas com recursos advindos de seu número de matrículas no Ensino Fundamental, os outros níveis ficaram precarizados e a cargo dos municípios, como é o caso do ensino básico e o Ensino Médio na responsabilidade dos Estados.

As políticas educacionais da década de 90 foram marcadas por novos desafios da recente redemocratização e pela influência internacional neoliberal em nosso governo, aos quais os preceitos de descentralização do estado foram fortemente colocados em nossos documentos educacionais. Foi incentivado a divisão de responsabilidades entre as instâncias do governo, assim como parcerias entre instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade.

Dentro desse contexto, surge a necessidade de uma reforma educacional com participação da sociedade civil, de partidos políticos e dos órgãos de governo. Foram nove anos discutindo o que seria aprovado, até que a Lei 9.394/96 fosse enfim decretada. Segundo Saviani (2004) “a iniciativa da reforma educacional se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional”, ou seja, de forma democrática iniciou-se essa discussão do que seria e teria na nova LDB.

Os documentos educacionais são os discursos em forma materializada dos sentidos produzidos no contexto social. Sendo assim, a primeira materialidade dos sentidos de cidadania

para educação brasileira foi colocada pela LDB promulgada em 1996. Este documento tem como seu referencial um educador que lutou pelos direitos educacionais no Brasil, o professor Darcy Ribeiro. Darcy Ribeiro foi o nome dado a nova LDB de 1996, este que morreu logo após a assinatura do documento. O professor era ligado aos autores Escolanovistas do início do século XX, aos quais defendiam a educação para todos os brasileiros e foram chamados de “irmandade pró-cidadania”.

Os Escolanovistas foram os primeiros que pensaram em uma educação no Brasil fora dos dogmas religiosos e promovendo uma educação racional, pensada neste momento como edificadora da recente República. Nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Monteiro Lobato, foram chamados pela nossa geração de “os pioneiros da educação brasileira”, sendo ressaltados por nós todas as críticas a este grupo, onde não podemos desconsiderar sua legitimidade ao tratarmos de uma educação inovadora, proposta desta pesquisa.

A obra dos escolanovistas e suas contribuições estavam atreladas aos seus estudos e comparações de modelos educacionais de outros países, podemos citar os escritos de Lourenço Filho em sua obra Educação Comparada (1961) o autor expõe dez modelos educacionais de dez países diferentes. Assim, a ideia de uma educação emancipadora que fosse acessível por todas as classes sociais, levantou a hipótese de que através da educação racional, seria conquistada a ordem da natureza. A educação moderna passa a ser sinalizada como promotora da razão e da libertação do homem (COMENIOS, 1997). Darcy embebido em toda sua trajetória nos preceitos da geração da Escola Nova brasileira, ficou conhecido como a figura que uniu a cultura popular e a pedagogia do oprimido ao se posicionar em defesa da escola pública de qualidade como sendo um direito do cidadão brasileiro.

Darcy teve suas contradições na tramitação da LDB, mas o foco desta pesquisa recai sobre o conteúdo das Diretrizes. Por meio de análise documental, pudemos observar alguns aspectos de contradição entre o objetivo e a prática de algumas das diretrizes colocadas pelo documento. Iniciamos nossa análise chamando atenção para o Art. 3, inciso XI que coloca como a educação deve ter “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996), porém nesse documento não aparece de que forma essa prática social se dará, e nem se quer o termo é contemplado novamente. Nesse mesmo artigo, são colocados a igualdade de condições, acesso e permanência na escola, mas não estabelece a obrigatoriedade do Estado em fornecer qualidade nestas condições.

No inciso VI é abordada a gratuidade do ensino público, mas não enfatiza que o ensino deve ser gratuito, deixando margem para privatizações totais de determinadas áreas da educação. O ensino obrigatório sendo colocado apenas até o ensino básico, exime o Estado do

cumprimento dos demais níveis de educação, como expõe no artigo a seguir: Art. 5, 4§ - comprovada negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 1996).

No estabelecimento das diretrizes curriculares na LDB (1996) nota-se, no Art. 26, a obrigatoriedade de uma base comum, bem como a determinação como elemento principal o conhecimento da realidade social e política. Logo em seguida, no Art. 27, é colocado que os currículos devem promover “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996). Assim, conforme mencionado, é prescrito que a educação deve formar consciência da realidade social, política, econômica e dos valores de sua cultura.

Souza e Silva (2001) comentam que a Lei teve três inovações que dizem respeito ao 3º artigo, ao qual suscita: “igualdade de condição para o acesso e permanência na escola [...]; gestão democrática do ensino público; certificado de validade do ensino regular para estudos e experiências obtidas pelo aluno fora da escola regular.” O direito à igualdade é um princípio fundamental da cidadania, mas ele não é usufruído por toda a sociedade. De acordo com a UNICEF (2019), cerca de 20,3% das crianças e adolescentes tem esse direito a escola violado, e cerca de 13,8% (de 4 a 17 anos), mesmo indo para a escola, estão analfabetos ou em atraso escolar. Esses dados mostram que o número de indivíduos que chegam ou que terminam o Ensino Médio é relativamente baixo, em relação ao que é garantido pela Lei.

No que diz respeito a finalidade do Ensino Médio, observamos, no Art. 35, em seus incisos II e III, menção direta à preparação para cidadania e ao “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]” (BRASIL, 1996).

Convém nesse momento, ressaltarmos os recentes ataques as disciplinas de Ciências Humanas com a reforma da BNCC de 2017, e que existe uma grande lacuna neste objetivo do Ensino Médio e sua prática colocada pelos currículos. Podemos citar o Art. 36, no §1, inciso III da LDB de 1996, ao qual foi revogado pela reforma educacional de 2017, pois era demonstrado que ao final do Ensino Médio, o estudante deveria ter o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

É importante mencionarmos, os pontos da LDB que corroboram aos avanços na conquista pela cidadania na educação, como a gratuidade das creches, pré-escolas e de educação especial por parte do Estado. No Art. 33, sobre a proibição do Ensino Fundamental a distância, ao qual que deve ser ministrado somente em complemento ao presencial. O aumento da carga horária mínima anual, no Art. 24.

Em reflexão à LDB e seu avanço frente a cidadania e a democracia, observamos que houve avanços, porém ainda estamos à margem de uma efetiva conquista dos direitos cidadãos e de sua representação no ambiente escolar. A LDB fica no centro de discussões políticas ideológicas e econômicas do período, como não poderia ser diferente na legislação em geral, que se estende a educacional; colocando a educação diretamente ligada à políticas de reprodução da desigualdade social.

No desenvolver da legislação educacional, temos em 1998, a parametrização das diretrizes da nova educação no Brasil, dois anos depois da nova Lei das diretrizes e bases, o Parecer CEB nº 15/98; Resolução CEB nº 3/98 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Fundamental e Médio. Em 2011, temos a atualização das Diretrizes pelo Parecer CNE/CEB nº 05/11 e a Resolução nº 2/12. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vêm com o objetivo de apresentarem uma visão geral do que se propõe na educação no Brasil e são instrumentos de reflexão obrigatória para equipes escolares, bem como subsídios para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), cabendo então, a este documento, sistematizar os princípios e diretrizes constantes na LDB.

A Resolução nº 4 de 2010, define os Parâmetros e assegura em seu artigo 1º:

O direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade tem de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010.)

3.2 Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e os Temas Transversais

Observamos ao olhar os dizeres da Constituição Federal, da LDB e da PCN que existe uma preocupação com a formação dos estudantes como cidadãos e tendo ciência de suas responsabilidades perante a sociedade. Evidencia-se a preocupação neste documento com a cidadania, mas podemos constatar que a educação para todos de forma igualitária não se faz através de Resoluções e Decretos e que é necessário um trabalho conjunto de todos objetivando estas diretrizes, o próprio documento coloca: “o direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com os outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos” (BRASIL, 2010, p. 10).

Os PCN's vêm com o diferencial que serão os Temas Transversais, composto das temáticas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual que são temas que devem perpassar as disciplinas tradicionais do currículo Brasileiro e assim juntas, construir o papel constitucional do fortalecimento da cidadania na educação. Estes temas, como coloca a legislação, não devem compor blocos fragmentados do currículo, mas sim compor as diversas disciplinas, considerando as características culturais de cada região.

O tema da cidadania é por natureza um tema transversal, situa-se na contribuição de todas as áreas do saber para a vida em sociedade, e deve percorrer todos os conteúdos e disciplinas do currículo. A transversalidade é definida de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (BRASIL, 1997c, p.31).

Assim, segundo o trecho acima, podemos entender a transversalidade como uma proposta diversa de pensar o processo educacional, saindo da ideia de disciplinas e conhecimentos fragmentados.

José Alves de Freitas Neto, mostra no trecho a seguir a importância do modelo transversal em sala de aula:

Se o mundo, a família, os modelos mudaram, faz-se necessário uma nova prática escolar, que atualize e valorize a própria escola e os que nela estão. Considerar as questões trazidas pelas crianças e jovens do ensino fundamental e médio, como questões menores, significa reduzir suas preocupações e sua própria existência. (NETO, 2004, p. 64)

Os temas transversais não pertencem necessariamente a nenhuma disciplina específica, mas “conversam” com todas elas, deixando evidente que todas são importantes para a construção do saber. Como já mencionado este tema da transversalidade faz parte dos PCNs, construídos a partir da PNE (Plano Nacional de Educação) de 1999, e não é dado como uma imposição de conteúdos a escola, mas sim propostas nas quais as unidades escolares poderão se amparar para desenvolver seus próprios planos de ensino. (MENEZES, EBENEZER TAKUNO, 2001).

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. [...] O conjunto de temas aqui proposto – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (BRASIL, 1998, p. 25).

Em paralelo ao desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi desenvolvido também as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são normas obrigatórias para a educação e tem como objetivo orientar a construção curricular dos sistemas de ensino, tanto particulares, como das esferas municipais, estaduais e federais; sendo base para a construção dos conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na educação, e definindo competências e diretrizes.

Observando o contexto da obrigatoriedade que as Diretrizes foram elaboradas, elencamos em seu Art. 3º o seguinte: “papel indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa” (BRASIL, 2010. p. 01). Ou seja, cabe neste momento aos sistemas de ensino orientar a construção de seus currículos pautados nestes princípios, elencados pela Constituição, LDB, PCN e agora pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Desse modo, a formação básica fica condicionada a estas diretrizes, porém observamos que a vivência e interações com a sociedade, mecanismo de construção da cidadania está além do que a legislação prevê e os materiais curriculares podem oferecer. É inovador observarmos estas premissas legais que atribuem os propósitos da educação, mas que na prática é observado também a total falta de recursos materiais e humanos que não condizem com a expectativa colocada pela legislação.

Na escola, a instrumentalização de toda a legislação educacional acima citadas em concordância com as DCN's, se dá através do currículo. Ainda de acordo com as Diretrizes no Art. 13, define-se currículo:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e a ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (BRASIL, 2010)

No 2º parágrafo do Art. 13 é reforçado o objetivo de garantir que o currículo deve buscar a construção do conhecimento em torno das relações sociais, vivências e saberes cotidianos dos alunos, assim como, dos saberes historicamente construídos.

§ 2º o currículo, enquanto instrumentalização da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 2010, p. 15).

Sendo necessário uma Base Nacional Comum dos Currículos, temos como sigla a BNCC, onde em 2016/2017 temos uma reformulação dessa base comum, justificada pelo corpo político do período. Cabe ressaltar nesse momento, as discussões já colocadas nesse estudo sobre o caráter político do currículo comum em todo território nacional; justificado, então, de acordo com as falas da Medida Provisória (MP) 746/2016 pelo alto contingente de adolescentes fora da escola; baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); ausência de conexão com a “vida real” do currículo até então vigente e a afirmação que 82% dos jovens na idade entre 18 e 24 anos estariam fora do Ensino Superior (BRASIL, 2016, p.09).

A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (BRASIL, 2018, p. 5)

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 08).

3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Em diálogo com a educação emancipatória e o desenvolvimento da cidadania no Brasil, um outro documento tem sua análise relevante para esta pesquisa que é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEHDH. A trajetória de se pensar os Direitos Humanos em perspectiva global tem sua efetivação após a criação da Organização das Nações Unidas em 1948, logo após a catástrofe global que foi a 2ª Guerra Mundial. A materialização deste pacto global teve seus primeiros passos no Brasil apenas em 1995, logo após o período de redemocratização. Desde a criação da ONU e sua influência nas políticas globais o Brasil esteve

em um período de ditadura civil militar, momento em que as vertentes de Direitos Humanos não faziam parte deste regime político, sendo então apenas na década de 90 o momento em que o governo olhou para estas discussões e teve sua materialização nas normas políticas brasileiras.

O primeiro contato, se deu, com o Presidente Fernando Henrique Cardoso que lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), sendo o primeiro programa para proteção e promoção dos Direitos Humanos em toda América Latina. O programa teve sua elaboração entre 1995 e 1996, momento em que o governo federal recebeu as mais diversas contribuições de organizações não-governamentais, Universidades, Núcleos de Pesquisa, seminários em todo território nacional, demonstrando assim sua natureza colaborativa e democrática. (PINHEIRO; NETTO, 1997).

O PNDH possui um papel importante na discussão dos Direitos Humanos no Brasil logo após o período de redemocratização e recessão destes direitos. Porém, é importante enfatizar que este programa não possui força de lei, trata-se de orientação para ações governamentais, conforme menciona o autor:

O PNDH não possui força vinculante em si, pois é mero decreto presidencial editado à luz do art. 84, IV, da Constituição. Porém, serve como orientação para ações governamentais (...) quanto às ações que incumbem aos Poderes Legislativos, Judiciário e ao Ministério Público, o PNDH é, novamente, apenas um referencial. (RAMOS, 2018, p. 541).

O programa foi lançado em meio a uma crescente de casos de violação de Direitos Humanos, como por exemplo o massacre de trabalhadores em Eldorado dos Marajás no Estado do Pará. Com o lançamento da proposta do PNDH o governo brasileiro trazia propostas para combater a impunidade nos casos de crime contra a vida e a integridade física causadas por agentes do Estado e após isto cria algumas dezenas de medidas que deveriam ser tomadas por todos os ministérios do governo pautando-se agora nas orientações do PNDH. (PINHEIRO; NETTO, 1997).

O Brasil teve três versões do Plano Nacional de Direitos Humanos, sendo a primeira acima mencionada através do Decreto nº 1.904/1996. O segundo veio também no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, através do Decreto nº 4.229/02, e teve como ponto principal os direitos sociais, sendo: os direitos a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, partindo agora para uma perspectiva de Direitos Humanos além da violência. André Carvalho Ramos (2018) coloca que:

Já o PNDH-2, 13 anos depois da primeira eleição direta do primeiro presidente após a ditadura militar (1989), preferiu focar temas sociais de grupos vulneráveis, como os

direitos dos afrodescendentes, dos povos indígenas, de orientação sexual, consagrando o multiculturalismo. Outra característica importante do PNDH-2 é que sua aprovação se deu no último ano do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Sua implementação, então, incumbia ao seu opositor, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). (RAMOS, 2018, p. 542).

O terceiro PNDH veio então na Presidência do Luiz Inácio Lula da Silva através do Decreto nº 7.037/09, em que continuou a tratativa das temáticas sociais como garantidoras dos Direitos Humanos no Brasil.

O PNDH foi uma Política Pública implementada nos anos 90 que buscava alinhamentos internacionais e no combate as mais diversas atrocidades que aconteciam no Brasil. Que perpassou governos e serviu de parametrização de diversas ações e projetos de garantia de Direitos Humanos. O Plano serviu como base para o desenvolvimento do Projeto inserido em ambiente escolar já se reconhecendo a necessidade de utilizar a Instituição Escolar como um dos principais meios de conscientização da garantia de Direitos.

No âmbito educacional, a educação em Direitos Humanos é reconhecida, e, assim foi criado em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), resultado de 10 anos de debates e discussões sobre Direitos Humanos no Brasil por meio de uma articulação entre o governo Federal, Estadual e Municipal e instituições de Ensino Superior e toda sociedade civil. Seu percurso histórico se inicia em 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2004 o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido e teve seu aprofundamento em 2005 com objetivo de difundir o Plano e buscar contribuições. E, finalmente em 2006, temos a sistematização das contribuições através da universidade selecionada por processo licitatório o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ). Estabelecendo neste documento os Objetivos Gerais; Linhas Gerais de Ação; Produção de Informação e Conhecimento; Realização de Parcerias e Intercâmbios Internacionais; Produção e Divulgação de Materiais; Formação e Capacitação de Profissionais; Gestão de Programas e Projetos, e por fim estabelece a Avaliação e Monitoramento do PNEDH.

O documento recomenda que a inclusão destes conteúdos, tanto no ensino básico quanto no Ensino superior, seja realizada por meios: transversal e interdisciplinar; conteúdo específicos em disciplinas regulares; misto, combinando transversalidade com interdisciplinaridade. E, assim, flexibiliza a disposição da EDH nos currículos. Sendo então, assinada e estabelecendo princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação “contemplando cinco grandes eixos da efetivação: Educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos

profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública, educação e mídia” (BRASIL, 2018, p. 48).

De acordo com o PNEDH definem como princípio da educação em Direitos Humanos os seguintes pontos:

- a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; (BRASIL, 2018, p. 18-19).

Ao observarmos os princípios pelos quais o documento define o que é Educação em Direitos Humanos, podemos notar a preocupação com o pleno desenvolvimento da cidadania, assim como, a preocupação com o respeito pela diversidade. Mediante esta análise, podemos realizar uma referência à autora Maria Victória Benevides, tratada nesta pesquisa, especificamente no primeiro capítulo, que dedica boa parte de seus estudos na defesa da educação em direitos humanos em ambiente escolar, como forma de emancipação dos sujeitos e a erradicação da Desigualdade Social. Benevides (2004) enfatiza que a educação em direitos humanos poderia contribuir para formação dos cidadãos, na medida em que, contribui para desenvolvimento da concepção democrática e expõe conhecimentos básicos da vida social correspondente a formação ética, primordial para viver em sociedade.

O documento demonstra sua preocupação com a efetivação do direito à educação, reconhecido como mecanismo necessário para construção dos Direitos Humanos:

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados. (BRASIL, 2018, p. 18-19).

Após leitura do documento, pudemos tecer críticas e apontamos que o documento

deveria fugir para além da prescrição do conceito de educação em direitos humanos e sua importância e abranger ações que poderiam garantir o acesso à educação, a permanência e conclusão além boas condições e treinamento para professores e toda estrutura escolar, e estas medidas poderiam ser garantidas através de desenvolvimento de políticas públicas efetivas que poderiam garantir a mudança e este documento sair do campo da prescrição para efetivação da educação em direitos humanos.

A Educação para Direitos Humanos corrobora com o segmento de formação cidadã reforçando a importância da tratativa do respeito ao próximo e a convivência em paz na sociedade. Ao propor análises de situações de violação dos Direitos Humanos em que comunidades e povos não tiveram sua garantia como cidadão efetivada e assim sofreram grandes catástrofes e muitas vezes ocorrida pela própria força do Estado. Na medida em que o cidadão em ambiente escolar, reconhece estas situações, pode utilizar de sua autonomia para reprimir qualquer referência a violação dos direitos mínimos para vivermos em sociedade. O respeito ao próximo e aos direitos de cada um, esta presente nos autores trabalhados neste estudo como uma das formas de se garantir a cidadania.

Sendo a análise do PNDH e do PNEDH necessárias para esta pesquisa, afim de demonstrar a preocupação de alguns governos anteriores com a Educação que formem cidadãos e assim garantir suas mais básicas necessidades com foco na principal que é o o aprendizado. Preocupação demonstrada nos documentos, porém, pouco efetivada, pois basta analisarmos o caráter prescritivo e orientador dos referidos programas.

É notório observarmos a prescrição dos documentos legais para formação no caminho da cidadania e da autonomia e em respeito a diversidade cultural, porém nos documentos que prescrevem a educação, é observada a tentativa de adequação da formação no caminho da padronização de competência em estudantes de diferentes contextos.

Interesses não são espontâneos, eles são determinados e partem (normalmente) pelas condições concretas de vida do aluno, então, um aluno que não tem acesso a eventos culturais como cinema, teatro, musicais, dificilmente se interessa pela área de artes. A escola deve ser um cenário de oportunidades de conhecimento e desenvolvimento, visando superar a desigualdade e não reproduzindo ainda mais a sociedade. Então, essa organização feita na reforma do Ensino Médio é uma forma de maquiagem uma autonomia inexistente e continuar reproduzindo a sociedade dentro da escola, predefinindo o que será da vida de cada um partindo da realidade social (uma forma de aprisionamento alienado).

Na análise das prescrições curriculares, observamos um apelo ao desenvolvimento de competências como referência para formação dos sujeitos, viabilizando a organização dos

currículos pautados na eficiência e na produtividade, fato que demonstra uma educação guiada por interesses externos e subordina o corpo de alunos e professores aos interesses da lógica mercantil.

Para análise desta pesquisa, após os objetivos definidos, propusemos análise de uma escola no interior do Estado de São Paulo, sendo necessário o aprofundamento das discussões curriculares que este Estado específico abarca.

3.4 Base Nacional Comum Curricular e a Cidadania

A BNCC surge com seu primeiro texto no ano de 2016, ele foi discutido e elabora por 116 especialistas em educação, em maio do mesmo ano, há uma segunda versão divulgada do documento e quase um ano depois, em 2017, sua versão final (até o momento) é publicada e apresentada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Apenas em dezembro de 2017 que a BNCC foi homologada e aprovada pelo MEC. Em meio a 11 audiências públicas marcadas por manifestações dos estudantes, ocupações de escolas à universidades, o novo Ensino Médio foi convertido em Lei 13.415/17.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Se o RCN é uma formulação dos currículos para as redes escolares, a BNCC vem para integrar a política nacional da educação no intuito de contribuir para o alinhamento das ações e políticas públicas na formação de professores, avaliações, conteúdos educacionais, infraestrutura para que a educação se desenvolva plenamente.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017).

A fim de atender as finalidades postas, o Art. 210º reconhece a necessidade de que sejam “básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A LDB traz dois conceitos decisivos e fundamentais para que todo o desenvolvimento curricular no Brasil seja feito que é a relação básico-comum: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos e o foco curricular, que orienta as aprendizagens essenciais em cada etapa.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A concepção do conhecimento curricular quando contextualizada na realidade em que a escola se encontra (local, social, alunos) induziu o caminho que as diretrizes seguiriam na década de 90 e nas posteriores revisões. Em 2010, o CNE promulgou novas Diretrizes, “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Já em 2014, o Plano Nacional da Educação é decretado, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com duração de 10 anos, esse plano, diferente dos anteriores, é decenal (duração de 10 anos), tem vinculação de recursos para o seu financiamento e caráter especial e democrático. Ou seja, esse PNE tem uma durabilidade para além de governos, ele foi assinado pela presidenta Dilma Rouseff e ainda perdura. O foco do PNE é uma aprendizagem estratégica com a finalidade fomentar a qualidade da Educação Básica no Brasil, considerando todas as etapas.

O Brasil é um país federativo, em que Estados, Distrito Federal e Municípios têm autonomia para tomar suas decisões. Mas para organizar a educação nacional, os entes federativos devem trabalhar juntos, porque têm competências comuns. Nesse contexto, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (BRASIL, 2014).

Em 2017, há uma alteração na lei nº 13.415/2017, onde a legislação brasileira passa a se adotar duas formas de nomear as finalidades da educação conforme previsto no Art. 35-A:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II- Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação Técnica e Profissional; [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Com esta designação os novos Currículos deverão dividir-se em dois momentos, sendo o primeiro destinado a educação básica comum e o segundo em itinerários formativos, que foram acima mencionados, sendo obrigação do estudante a escolha de um dos itinerários para aprofundamento. É notório a presença do termo “e suas tecnologias” na nomenclatura dos itinerários, remetendo após a reforma aos Parâmetros e Diretrizes Curriculares de 1998 que já utilizava este termo na denominação das áreas.

São maneiras diferentes para designar algo comum, aquele conteúdo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que mescla tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Apenas em 2020, os PCNs para o Ensino Médio são criados, com “o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2020).

Dessas discussões, a primeira versão da BNCC sai em 2015 com a seguinte definição:

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (BRASIL, 2015).

A primeira versão do documento parece não querer se comprometer com as possíveis críticas ou aversões a BNCC, eles deixam muito explícito o posicionamento “em cima do muro”.

E é por isso que o Ministério da Educação, após intenso e dedicado trabalho das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, apresenta à sociedade essa versão inicial, para amplo debate, do que poderá ser a Base Nacional Comum. Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial. Mas ela é fruto de um

trabalho intenso, empenhado, digno de elogios, e por isso faço questão de agradecer a todas as equipes por sua contribuição (BRASIL, 2015).

“Não representa a posição do Ministério”, ou seja, o documento foi feito, mas há divergências no que aqui está escrito, ficando aberto quem quiser aceitar trabalhar dessa forma, já visando uma segunda versão: “Aguardamos a discussão para, depois, podermos encaminhar ao CNE uma versão segunda, para que se norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade” (BRASIL, 2015).

Em 2016, a segunda versão da BNCC é disponibilizada contendo as sistematizações dos seminários, as principais observações que foram feitas giram em torno do documento não ter uma linguagem clara e concisa. O MEC separou a base em duas partes, uma referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra ao Ensino Médio.

Em 2017, anunciaram uma terceira versão da BNCC referente ao ensino infantil e ao fundamental, deixando o Ensino Médio de lado, a ex-secretária executiva do Ministério da Educação disse em entrevista que:

As competências do século XXI dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista (...) A sociedade contemporânea impõe um novo olhar a questões centrais da educação em especial: o que aprender, para que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado” (Maria Helena Guimarães. s/d).

Em 2017, foi anunciada a terceira versão da BNCC para o ensino infantil e fundamental, deixando o Ensino Médio sem mudanças, esse novo documento deixava flexível que os Estados e Municípios pudessem incluir em seus currículos conteúdo específicos nas frentes de Geografia, História, tratando de fatos importantes da região e especificidades para os povos indígenas (currículo diferencial) convergindo com o que propõe o PNE: “desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando às especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas”. Dessa forma, a BNCC unifica conteúdos básicos que devem ser ensinados em todo o país, porém ressalva alguns diferenciais pertinentes diversificando o Projeto Político Pedagógico das escolas.

O documento apresentado e disponibilizado em 2018 propõe um conjunto de competências gerais e logo após apresenta conjunto de competências específicas de cada área e disciplina. Sendo assim, é necessário mencionar que o documento define competência como:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Podemos observar no referido documento que centralizar o entendimento de competência no currículo demonstra uma via unidimensional do mercado, o próprio termo “competência” reforça a “formação administrada” que a educação reproduz, e demonstra uma possibilidade de aprendizado de caráter instrumental e sujeita ao controle. Sendo assim, ignora a dimensão histórico-cultural da formação dos estudantes, e gera um processo formativo voltado a adaptação dos indivíduos em sacrifício da sua autonomia e singularidades culturais. Ao tentar desenvolver competência nos alunos de forma unificada e igualitária deixamos de lado os princípios da equidade e ignora as diversas realidades presentes em sala de aula. Competências definidas por uma elite que desenvolve os currículos sem consulta a toda população e que se enquadram e alinha-se em realidades unificadas da classe dominante dificultando o alcance da diversidade de alunos com as competências idealizadas pelo Currículo.

Já o ensino fundamental partiu das 5 áreas do conhecimento que são previstas nos componentes curriculares da LDB que são as linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; ensino religioso. Cada área tem uma unidade temática e habilidade a ser ensinada por anos, dando para observar a progressão dos alunos.

Em 2018, o ministro da educação Rossieli Soares homologa a BNCC contemplando do Ensino Médio. Dessa forma, o Brasil tem uma base com as aprendizagens previstas em toda a educação básica. É importante voltarmos para o ano de 2016, no governo de Michel Temer em que foi aprovado uma reforma educacional com a Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB trazendo mudanças na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo de 800 horas para 1.000 horas anuais (até o ano de 2022) e definindo uma nova organização curricular, flexível e possibilitando os estudantes a escolherem seus itinerários formativos que são explicados na página do MEC (2017):

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2017).

Uma das propostas da BNCC de 2017 é a busca pela realização dos potenciais da juventude que é “fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do país” (BRASIL, 2016, p.09). Apoiar-se a ideia de liberdade de escolha dos itinerários formativos através do incentivo de conteúdos ligados ao Projeto de Vida do estudante. Sendo nesse momento observado o incentivo de potencialidades e motivações que ocupem um lugar na estrutura ocupacional da sociedade e não de sua condição cultural.

A corrente liberal postura que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e sua motivação e não de acordo com a posição que ocupa culturalmente. (CUNHA, 1986, p. 21).

Esta ideia é observada no próprio documento ao colocar que a disponibilidade dos itinerários formativos estará condicionada a possibilidade de cada sistema de ensino, condicionado a sua disponibilidade orçamentária, pessoal e de recursos. Nesse contexto a escolha do aluno está direcionada a sua realidade social.

A formulação das diretrizes dos itinerários formativos e sua oferta condicionada a capacidade orçamentária de cada sistema de ensino esbarra na reforma fiscal promulgada pelo mesmo governo no mesmo período de nº 95/2016 que proíbe por um período de 20 anos qualquer aumento em investimento financeiro em políticas sociais, que inclui a educacional. “O sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir das condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros.” (NAVARRO; KOEPEL; OLIVEIRA, 2020, p. 4)

Essa mudança, tem como objetivo “garantir uma educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje” (BRASIL, 2017), esses são os objetivos trazidos pelo MEC, porém, a realidade é outra, as escolas de regiões com os mais baixos índices de desenvolvimento, cidades rurais e o conflito social e econômico entre escolas de ensino público e privado, agravam ainda mais a desigualdade em prol de uma educação de qualidade no país, pois, caberá aos sistemas de ensino definir o que eles vão oferecer ou não ao aluno. Portanto, como um aluno pode se interessar por algo que nunca viu? Como as escolas que faltam professores básicos, pode oferecer algo diferenciado a esse aluno? Fora essas interrogações, tem a questão dos ensinamentos profissionalizantes, que almejam que o aluno faça um curso, arrume um estágio não remunerado para se aprimorar na área, ou que jovens acabem preferindo essa área para ajudar a família com a bolsa que pode

ganhar, ou seja, o interesse surge da necessidade, deixando escancarado a desigualdade social que existe no capitalismo.

3.5 Currículo do Estado de São Paulo

Nesse estudo, propusemos análise da tratativa da temática da cidadania no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola do interior do Estado de São Paulo, através do diálogo com o projeto “OAB vai à escola” desenvolvido nesta mesma unidade escolar. Sendo assim, após analisar as discussões na documentação oficial da união, faz-se necessário analisarmos como esta temática está colocada no currículo anterior de 2012, que é o currículo que o grupo de alunos, objeto desta pesquisa, estão inseridos e faremos a análise do atual currículo do Estado de São Paulo, nomeado de “Novo Ensino Médio”.

Para iniciar nossas discussões sobre o conceito de currículo, iremos defini-lo pautando nas indicações de José Contreras (1989) para quem o currículo seria um conjunto de decisões educativas para escola. O currículo deve ser compreendido como ferramenta conceitual que supõe, de forma explícita ou tácita, uma resposta às perguntas recorrentes ao pensarmos o universo educacional na prática: O que ensinar, como e por quê? A tratativa desta temática pressupõe pensarmos a educação tendo em vista a questão dos conteúdos.

De acordo com Contreras (1989) as concepções de currículo podem ser diversas em função dos distintos valores que a educação pressupõe para cada sociedade em determinado período histórico. Podemos pensar que na mesma medida que o currículo diz respeito a decisões educativas para escola, suas discussões permeiam diversos problemas institucionais, e por consequência, reflete sempre nos parâmetros ao qual foi pensado, considerando as circunstâncias históricas e sociais sobre o qual foi elaborado.

No Brasil as primeiras discussões e implementações de um currículo nacional brasileiro iniciou com os Escolanovistas junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP em 1938. A publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1944, se torna um dos mecanismos de difusão do pensamento curricular, na década de 1950, o INEP distribui seu primeiro exemplar sobre currículo brasileiro, denominado Introdução ao Estudo da Escola Primária, de autoria de João Roberto Moreira.

Já nos anos 80, com início do processo final da ditadura civil militar no Brasil, começa a florescer os pensamentos sobre o Currículo partindo de uma natureza sociológica. Foram traduzidos no início deste período dois livros que influenciaram profundamente as propostas de

reestruturação curricular que ocorria no Brasil, o livro *Ideologia e Currículo* de Michael Apple (1982) e *Pedagogia Radical* de Henry Giroux (1983).

Nosso objetivo não é aprofundar na imensidão de discussões sobre a temática do Currículo, apenas situar nossos pensamentos para pensarmos mais especificamente no currículo do Estado de São Paulo, objeto inicial desta pesquisa, mas não podemos deixar de ressaltar as discussões sobre o currículo político e como todo o currículo compreende uma seleção de elementos da cultura e que o Estado considera válido para serem transmitidos nas escolas. Devemos recorrer rapidamente a teoria de Pierre Bourdieu sobre a transmissão de valores de uma classe dominante através das escolas, todas estas premissas partem como fundamento teórico para nossas discussões na presente pesquisa.

A nova proposta curricular do Estado iniciada em 2008, teve como motivação os baixos índices de desempenho escolar que os alunos da rede pública paulista apresentaram nas avaliações do Prova Brasil, ENEM e SARESP. Através da Resolução nº 92 de 2007 que dispõe sobre a reorganização curricular dos ensinos fundamental e médio no Estado, em 2008 tem início a reforma curricular do Estado. O programa é responsável pela implementação do Currículo do Estado de São Paulo, através de documentos que orientam o trabalho do professor em sala de aula, visando a base comum de aprendizado para todos os alunos do Estado.

A reforma se deu através da SEE-SP, com a criação do programa intitulado “São Paulo faz escola”, que tem como característica a unificação e uniformização da educação do Estado. Tinha no seu plano de ação, a formulação de propostas curriculares e materiais didáticos padronizados para todas as disciplinas do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública do Estado. A referida Proposta Curricular foi dividida por “áreas do conhecimento”. A área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” estão as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática. “Ciências Humanas e suas Tecnologias” estão História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia. As disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Arte e Educação Física estão na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (SÃO PAULO, 2012. p. 11).

A chamada “Implantação de Base Curricular Comum do Estado de São Paulo” foi iniciada através da distribuição do Jornal do Aluno e do Caderno do Professor, sua aplicação em sala de aula era indicada para os 42 primeiros dias do ano letivo de 2008, mais especificamente entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008. O Jornal do Aluno foi organizado por áreas do saber teve como ênfase o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de textos e raciocínio lógico matemático. O novo material teve como objetivo melhorar as deficiências de aprendizagem que poderiam comprometer a implantação do Novo

Currículo; que neste programa é entendido como “expressão do que existe na cultura científica, artística, humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”. (SÃO PAULO, 2012. p. 12)

Passado o período de aplicação do Jornal do Aluno a SEE envia um novo material chamado Cadernos do Professor, indicando os conteúdos a serem trabalhados pelo professor no ano letivo de 2008. Além deste material os professores e a equipe gestora também receberam orientações através de vídeos tutoriais que apresentavam os princípios do novo material.

A partir de 2010 a proposta se torna definitivamente um currículo, neste momento além distribuição do Caderno do Professor, o Caderno do aluno também foi elaborado, dividido entre disciplina, série e bimestre. Cabe ao aluno através deste Caderno: “Ler ou reler textos indicados pelo professor; fazer e refazer exercícios para compreender melhor um conteúdo; realizar pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto; e refletir sobre um tema ou assunto de uma disciplina.” (SÃO PAULO, 2009. p. 08).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem distribuindo na rede estadual materiais didáticos próprios que abrange todas as disciplinas a fim de garantir uma uniformização dos conhecimentos. Os “Cadernos do Aluno” e “Cadernos do Professor” são produzidos por uma equipe de intelectuais da CENP e com suporte do FDE.

Em 2012 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizou uma revisão do recém implementado Currículo Paulista, e reformulou o material de toda a rede, foram revistos imagens, textos, conteúdos, atividades, tendo como resultado a edição que vigorou até 2020 com a implementação do Novo Ensino Médio, porém ainda está válida para os alunos formandos do Ensino Médio até 2022:

Ler ou reler textos indicados pelo professor; fazer e refazer exercícios para compreender melhor um conteúdo; realizar pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto; e refletir sobre um tema ou assunto de uma disciplina. (SÃO PAULO, 2009, p. 08).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem distribuindo na rede estadual materiais didáticos próprios que abrange todas as disciplinas a fim de garantir uma uniformização dos conhecimentos. Os “Cadernos do Aluno” e “Cadernos do Professor” é produzido por uma equipe de intelectuais da CENP e com suporte da FDE.

O Currículo de 2012, aponta como objetivo das Ciências Humanas:

Retomando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fica claro que o primeiro objetivo geral do Ensino Fundamental é levar os alunos à compreensão da “cidadania como participação social e política. A partir dessa compreensão, espera-

se despertar a consciência em relação ao 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”. (SÃO PAULO, 2012, p. 29-30).

Podemos observar neste primeiro momento a preocupação do Currículo em formar alunos para compreensão da cidadania, e consciência dos seus direitos civis, políticos e sociais. Concepção de cidadania que podemos relacionar a já apontada por José Murilo de Carvalho (2018), no entendimento que a cidadania poderia ser plena quando todos os cidadãos tivessem consciência e exercessem os 3 direitos básicos. O Currículo ainda aponta a importância da formação cidadã para convivência em sociedade e no respeito ao próximo através do destaque de sua participação social. Esta participação se condiciona na consciência do lugar e da representatividade das culturas diversificadas presentes nesta sociedade e que respeita-las é dever do cidadão, sendo a construção cidadã vital para desenvolvimento do respeito ao próximo e da consciência do papel que cada um representa.

Ao realizar a leitura do Currículo do Estado de São Paulo em Ciências Humanas, pudemos observar que a palavra cidadania é mencionada 49 vezes, 9 vezes nas definições e parâmetros de cada disciplina das Ciências Humanas do Currículo e 40 vezes na descrição dos conteúdos. Na descrição dos objetivos das disciplinas, as menções estão ligadas na defesa de uma educação que possa iniciar a construção do pensamento autônomo, da convivência em sociedade respeitando as diferenças como menciona a citação acima.

A quantidade de menções a este termo chama atenção, pois o próprio currículo retira a carga horária das disciplinas das ciências humanas, que são as “responsáveis” pelo desenvolvimento das competências cidadãs, a organização da grade neste currículo, reduz as aulas de História, por exemplo, a apenas duas aulas semanais. Houve também a retirada destas competências do SARESP que agora se reduz a avaliar somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se que a formação nas disciplinas das Ciências Humanas são deixadas em segundo plano, apesar do documento oficial do Estado demonstrar preocupação com a promoção das competências cidadãs.

O novo Currículo do Estado de São Paulo teve suas primeiras discussões já no ano de 2019, logo após as novas bases do Ensino Médio definido pelo governo Federal em 2018, com a Reforma do Ensino Médio. Em 2019, houve a homologação do Currículo Paulista da etapa do ensino fundamental, de 1º a 9º ano. E em 2020, foi homologada a etapa do Ensino Médio.

O novo currículo pautou-se na nova reestruturação da BNCC, implantada pelo então Presidente da República Michel Temer com todas as aprovações legais no Legislativo, através

da Lei 13.415/2017, sendo alterada alguns artigos da Lei e Diretrizes Base da Educação na Lei 9.394 de 1996.

Tabela 1 — Alterações LDB em 2017.

Art. 24 - 1§	altera para Mil e quatrocentas horas a carga horaria anual do Ensino médio sendo implementada de forma gradual no prazo de cinco anos;
Art. 35 A	Áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
Art. 35 A 1§	Especificou o termo “parte diversificada dos currículos” para articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
Art. 35 A 2§ e 3§	A BNCC deve incluir obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; O ensino de Língua Portuguesa e Matemática obrigatório em todas as etapas do ensino e para comunidade indígenas a utilização das linguagens maternas.
Art. 35 A 4§	Obrigatoriedade do Ensino da Língua Inglesa e a OPÇÃO de ofertar uma outra língua estrangeira com preferência em Espanhol.
Art. 35 A 5§ e 7§	Referente a Carga Horária do Ensino médio destinada ao cumprimento da BNCC não deverá ser superior a 1.800 horas anuais; O Ensino médio deve adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais
Art. 36	Introdução dos itinerários formativos ³ que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.
Art. 36 - 1§ e 3§	Fica a critério de cada sistema de ensino as habilidades e competências dos itinerários formativos; Os itinerários formativos aprofundam as aprendizagens. Esse aprofundamento pode ser realizado em uma ou duas áreas do conhecimento.
Art. 36 - 5§	Caso o aluno concluinte do Ensino médio deseje, pode retornar à escola para aprofundar nos itinerários formativos.
Art. 36 - 6§	Fica a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional.

Fonte: Formação Geral do Currículo Paulista (2020).⁴

Mencionadas acima as novas mudanças na LDB para estruturação da Nova Base Nacional Comum Curricular, o novo Currículo do Estado de São Paulo se reestruturou visando atendimento do que coloca a Base nacional.

Em sua missão está descrito: “Garantir a todos os estudantes aprendizagem de excelência e a conclusão de todas as etapas da educação básica na idade certa”, tendo como seus valores: “Foco na aprendizagem; Equidade; Gestão baseada em evidências; Ética e Transparência; Inovação e Colaboração”. Em seus objetivos estratégicos o Novo Currículo Paulista propõe: “Liderar o Ideb 2021; educar os estudantes para o século XXI; Profissionalizar

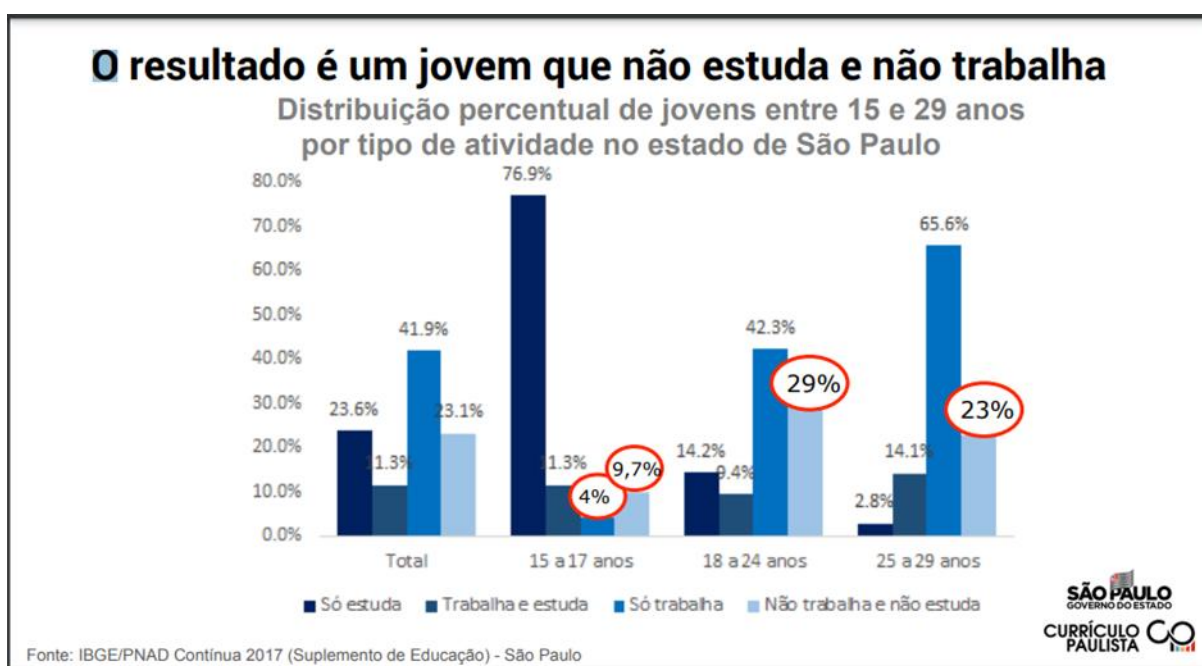
³ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outros, ministrados pelos professores, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.

⁴ Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/> > . Acesso em junho de 2021

a Gestão de Pessoas e Aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público”.

A implementação do novo Currículo no Estado de São Paulo, baseou-se em resultados dos índices de educação fornecidos pelas avaliações externas e internas, no quadro abaixo podemos observar um dos índices utilizados pelo Estado para justificar sua reformulação.

Figura 1 — Situação jovens Estado de São Paulo em 2017.



Fonte: IBGE/PNAD Contínua 2017(Suplemento de Educação) – São Paulo

A mudança também se pautou nas 10 competências Gerais da nova Base Nacional Comum Curricular, sendo elas: Responsabilidade e Cidadania; Empatia e cooperação; Autoconhecimento e Autocuidado; Argumentação; Trabalho e Projeto de Vida; Conhecimento; Pensamento Científico, crítico e criativo; Repertório Cultural, Comunicação e Tecnologia. E ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 em seu Art. 10 coloca: “Artigo 10: Os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.” (BRASIL, 2018).

Observando as 10 competências gerais elencadas pela BNCC de 2018, logo no primeiro item é colocado a Responsabilidade e a Cidadania como um dos pilares da educação, seguido de termos como Empatia e Cooperação, nestas habilidades propostas para desenvolvimento na educação, observamos em um primeiro momento a relação da cidadania com o respeito ao próximo e fica em paralelo com as definições de cidadania tragas por esta pesquisa, que

demonstra a importância do conhecimento sobre seus Direitos e Deveres, mas também sua efetiva execução através do respeito ao próximo. Conforme já mencionado, trazemos novamente a problematização do uso do termo Competência como pilares de construção de conhecimento neste vasto país de múltiplos saberes. Estas definições acentuam ainda mais a desigualdade em ambiente escolar, pois o que é uma competência e uma habilidade para uma determinada cultura é diferente para outra, além da problematização sobre quem e quais intenções de quem define estas competências.

Pautados na Base Nacional Comum Curricular de 2017/2018 O Ensino Médio Paulista teve sua reestruturação sendo sua Carga horária e composição do currículo: parte comum e itinerários formativos. Estruturados da seguinte forma, composta de 3.150 horas dividida nos 3 anos do Ensino Médio, sendo 1.800 horas dedicadas a Formação Geral Básica, composta de 5 eixos temáticos:

- Linguagens e suas tecnologias contendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa Arte e Educação Física;
- Matemática e suas tecnologias contendo a disciplina de Matemática.
- Ciências Humanas e Sociais aplicadas contendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia
- E por fim o eixo Ciências da natureza e suas tecnologias composta de Biologia, Física e Química.

A coleção do material Paulista agora chamado de “Currículo em ação” já está em andamento no estado apenas no Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, sua efetivação no restante do Ensino Médio foi pausada pela pandemia. Sendo estes dois últimos anos ainda baseados no material do “São Paulo faz Escola”. A previsão de implementação completa do novo material está prevista para 2023. Conforme prevê a LDB, o Ensino Médio do Currículo Paulista será composto por uma parte comum a todos os estudantes e outra parte de itinerários formativos. Tanto a parte comum quanto os itinerários formativos foram elaborados a partir das aprendizagens essenciais definidas na BNCC de 2018.

Os conteúdos do Itinerário Formativo do Estado de São Paulo, ficaram sob responsabilidade do projeto chamado Inova Educação, sendo composto em três frentes: As Eletivas - são conteúdos disciplinares que auxiliam em um primeiro momento o estudante na tomada de suas decisões e se tornarem protagonistas de seu aprendizado; a Tecnologia e Inovação - fica a cargo de aprofundar seus conhecimentos na área de sua escolha; e o Projeto

de Vida - vem para cumprir o papel de reflexão sobre suas escolhas e direcionamento sobre qual Itinerário irá cumprir.

O material “Currículo em ação” está organizado em “momentos” da situação-aprendizagem, em que cada momento representa uma reflexão acerca de um tema alinhado a um objeto de conhecimento. Dentro das Situações de aprendizagem são orientadas por questões norteadores que são comuns a todas as disciplinas de Ciências Humanas e aplicadas, compostas pelos conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, sendo estas questões em tempo verbal do aluno, são chamadas de Situação problema e um exemplo destas questões norteadores “Como meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania”.

Após leitura do material, observamos que não há textos explicativos sobre conceitos das temáticas das disciplinas, mas sim orientações de trabalhos e pesquisas sobre os conteúdos, que em suas teorias e conceitos são dados a “autonomia” do professor. Os alunos devem partir da Situação Problema e realizar pesquisas para posteriormente discutirem em sala de aula juntamente com a exposição do professor. O objetivo de se trazer a pesquisa para estes temas está na oportunidade dos alunos de relacionarem com outras pesquisas de temas relacionados de outra disciplina, promovendo a interdisciplinaridade

De fato, percebemos uma nova roupagem da educação que foge das vertentes da educação tradicional, pelo menos de uma forma aparente. Apesar do sistema apostilado vigorar fortemente no Estado de São Paulo, o Novo Ensino Médio propõe situações de aprendizagem com mais autonomia de produção do conhecimento pelo aluno. Mas não devemos deixar de reafirmar que estes conteúdos do sistema de ensino paulista, partem das novas diretrizes da BNCC que já discutimos anteriormente, e que os conteúdos ficam de formas sequenciais e remetem a uma formação sob controle. Sendo demonstrado pelo Currículo Paulista autonomia do professor para propor dinâmicas de aprendizagem, mas parametrizando seus conteúdos nas competências e habilidades colocadas e mediante passo a passo contido no material apostilado.

Sendo observado mediante exposição do novo currículo paulista uma nova formulação do currículo conforme exigido pela BNCC e demonstrando tentativas de autonomia dos alunos nos processos de aprendizagem, ao proporem interdisciplinaridade e abertura para pesquisa de conteúdo, porem as temáticas e avaliações externas ficam ainda presas nas vertentes da Base Comum Nacional e, portanto, com viés meramente político e ligado a interesses econômicos do mercado de trabalho. Sendo a cidadania em seus termos definidos nesta pesquisa, corrompidos por não se ter prescrito em documentos de conteúdos, temas que efetivamente cumpram com este objetivo. A necessidade de se emancipar a educação da abordagem tradicional ainda é uma luta recorrente dos professores, pois sua liberdade de conteúdos contidas neste Novo Currículo

Paulista ainda é ilusória, pois o documento não foge das prescrições conteudistas e condiciona a aplicação das pesquisas e desenvolvimento de projetos as competências contidas nos documentos legais.

Como vimos, a garantia da cidadania está efetivada nos documentos oficiais, cabendo a nós educadores e cidadãos, elencar mecanismos de exercício pleno no ambiente escolar. É necessário sair da zona de conforto, deixando de apenas observar este termo nos documentos oficiais e buscá-lo em nosso cotidiano de trabalho, fazendo presente em procedimentos metodológicos educacionais que atinja todos com igualdade. Cidadania é ligada ao campo da ação e requer envolvimento de toda sociedade.

4 A COMUNIDADE NA ESCOLA E O PROJETO “OAB VAI À ESCOLA”

4.1 Educação e o diálogo com a comunidade

A educação é um direito de todos e um dever do Estado, porém isto não impede que organizações de terceiros cooperem com o serviço público. Nomeia-se de Terceiro Setor conjunto de instituições que intermediam as relações entre Estado e Sociedade, buscando aproximação dos agentes por meio de promoção social e política. Para analisarmos a intervenção de setores particulares no serviço público, como é o caso desta pesquisa, devemos abordá-la de uma forma “Multicêntrica” conforme é classificado por Leonardo Secchi (2014)

Partindo para uma visão multicêntrica, esta mesma abordagem, nos traz um maior campo, quase ilimitado para se pensar as políticas públicas, partindo da defesa de que o foco é o “problema público” e a aplicação de ações para este problema independe de seus atores e autores. Esta abordagem ganha força nas décadas de 1980 e 1990, mediante a incapacidade do Estado de administrar e gerir com qualidade suas ações sociais, onde as questões relacionadas a sociedade, poderiam ter participação de todos. (SECCHI, 2014, p. 33)

É necessário, neste momento, salientarmos que por uma definição genérica, compreende-se empresas de terceiro setor, como entidades que não compõem a máquina estatal, não visam lucro e não se baseiam em discursos ideológicos, mas amparam-se em questões específicas de organização social.

Esta pesquisa reflete sobre o desafio da escola pública em concretizar a participação da comunidade no ambiente escolar. Pensando nesta importância, conforme coloca Perrenoud (2001, p. 39): “família, comunidade e escola são instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. Estas interações existem justamente porque um sujeito em ambiente escolar não é alheio ao ambiente externo e nem este ambiente escolar alinha-se das questões assentadas pela comunidade. Todos interagem, assim, obtém-se uma educação de qualidade e melhor formação de nossos cidadãos. A participação da comunidade tem, o papel de democratizar a educação, fomentando o diálogo entre os sujeitos envolvidos de forma direta e indireta no processo educativo.

Começamos, em ordem cronológica, pelo que foi colocado na Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que renova os preceitos democráticos no Brasil, recém libertado de uma Ditadura Militar onde os direitos democráticos haviam sido extirpados das discussões políticas. Em seu Art. 205, determina-se que: “A educação, direito de todos e

dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988) (grifo nosso). Está explícita na colocação a preocupação da Constituição Federal a respeito da colaboração da comunidade e da família no ambiente escolar. A Constituição visa, portanto, a diversidade dos saberes e as vivências culturais de cada indivíduo, promovendo, dentro do ambiente escolar, um dos preceitos centrais da democracia, tarefa a ser efetivada coletivamente.

A escola, sendo alvo das decorrentes reformas educacionais dos anos 1990, tem seu principal fundamento e princípio legal na Leis e Diretrizes e Bases da Educação de 1996, mais especificamente em seu Art. 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. VIII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009) VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001). (BRASIL, 1996) (grifo nosso)

Podemos observar neste documento a importância que os legisladores conferem à participação da comunidade no ambiente escolar, sendo responsabilidade das instituições de ensino proporcionar essas interações. Constata-se que, independentemente da demanda por parte da comunidade, a escola e seu quadro gestor, funcional e educacional devem promover interações entre estes ambientes, cumprindo assim essas atribuições legais das escolas. Entretanto, não existem maiores detalhes a respeito das formas e critérios desta interação. Conforme Resende e Silva (2016, p. 40): “A LDB de 1996 inova em relação às anteriores pela ênfase nas relações da escola com seu meio e no papel solidário da escola, do professor e da família. A grande questão [...] é como operacionalizar essa integração de papéis”.

No PNE de 2014, instituído através da Lei Federal nº 13.005/2014, estas diretrizes encontram-se na Meta 2 mais especificamente no item 2.9, que prevê “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do

estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014). Porém, sem ainda uma informação precisa sobre as formas de se concretizar este estreitamento de relações

Os documentos acima mencionados reforçam a autonomia dada aos sistemas e redes de ensino, assim como às instituições escolares, para parametrização dos currículos através do eixo principal da BNCC. Mencionam a importância do contexto social, político e cultural em que o aluno está inserido e as decisões autônomas que resultam no processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade em ambiente escolar. São estas decisões que vão adequar a BNCC à realidade local. Podemos ter como exemplo as determinações abaixo, retirados da BNCC sobre os objetivos das Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental:

O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, 2017, p. 355)

Na BNCC, pudemos observar a quantidade de vezes que o termo “colaboração” “comunidade” aparecem, reafirmando a base definidora da educação brasileira, em seus documentos oficiais, sobre a importância da interação de indivíduos externos ao ambiente escolar com o aprendizado. A colaboração dos alunos com a comunidade está explícita em diversos parâmetros disciplinares descritos na BNCC e em todas as áreas do conhecimento: “Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais”. (BRASIL, 2017, p. 362).

Diversos fatores poderiam ser levantados, a título de hipótese para falta de procedimentos para a efetivação desta interação, como por exemplo a ausência de tradição mais consistente de movimentos associativos e de organização e participação política da sociedade civil. Sendo assim, a efetivação das diretrizes de uma educação que compreende o ambiente em que está inserida e assim transfere ao universo escolar uma reprodução dos fatores externos só é possível quando a escola proporciona este diálogo entre educação e comunidade. A busca pela compreensão da diversidade cultural, religiosa, social, política, só é possível quando o ambiente escolar abre suas portas para esta interação.

4.2 Projeto “OAB vai à escola”

O órgão que trabalhamos nesta pesquisa, a Ordem dos Advogados do Brasil, teve sua consolidação em 1930 após movimentação da categoria que reunia os profissionais advogados que buscavam neste momento de agitação e renovação política no país, a consolidação de suas reivindicações no momento que a História chama de Transição da Republica Velha para Era Vargas. A Ordem tinha por missão zelar pela ordem jurídica das instituições, pelo aperfeiçoamento das instituições jurídicas e pela ampliação dos direitos da sociedade.

Após o período de redemocratização e a nova Constituição Federal de 1988 a OAB teve reformulação em seu Estatuto, e estabelece no Art. 2º do EAOAB (Lei 8906/94) que o ao advogado é indispensável “§ 1º No seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social.”

A preocupação com a cidadania foi pauta da Ordem dos Advogados desde sua criação, começamos a refletir sobre a função do advogado no estabelecimento da Justiça, seu ofício de garantir o equilíbrio das relações jurídico-processuais, sendo assim é o primeiro a garantir a cidadania. A garantir de que todos os cidadãos tenham acesso a Justiça começa pelo conhecimento dos seus direitos e deveres. Reconhecendo esta importância, a OAB desenvolve varias atuações internamente e externamente no objetivo de que a Justiça seja garantida para todos os cidadãos brasileiros (MACHADO, 2003). Conforme menciona Rubens Machado (2003):

O papel do advogado é o de procurar, por todos os meios, consolidar o sistema democrático, satisfazendo as demandas mais legítimas da sociedade e se esforçando para construir os pilares da modernização política. Ou seja, seu esforço se volta para a implantação de uma cultura da Cidadania em nosso país, o que, convenhamos, implica permanente esforço pela conscientização cívica da sociedade. (MACHADO, 2003. p.83)

O Projeto OAB vai à Escola é uma implementação de Política Publica que é construída a partir de uma visão interdisciplinar entre os Advogados e os agentes educacionais. Comunicação permitida através dos princípios da transversalidade na educação, de acordo com a exigência legal da LDB (1996).

Este trabalho apresenta o Projeto “OAB vai à escola” da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) do município de Patrocínio Paulista-SP. Este projeto tem definido como seu principal

objetivo, de acordo com a Cartilha ⁵ da “Comissão OAB Vai à Escola” do Estado de São Paulo, publicada pela OAB de São Paulo e pela Conselheira Seccional e Presidente da Comissão Especial “OAB Vai à Escola” a Sra. Andréa Regina Gomes ⁶ o seguinte:

O projeto OAB VAI À ESCOLA tem o objetivo de levar aos alunos do ensino médio noções de Direito e Cidadania, com ênfase no Artigo Quinto da Constituição Federal onde estão relacionados todos os Direitos do Cidadão e também desenvolver tópicos que julgamos mais cotidianos na vida dos jovens.

[...] Um projeto em que o jovem poderá conhecer seus direitos e deveres e de tornar-se um cidadão respeitador para com suas obrigações. (COMISSÃO OAB VAI À ESCOLA – OAB SP, 2017, p. 06, grifo nosso)

De acordo com a cartilha publicada pela OAB do Estado de São Paulo em 1999, o projeto teve início neste mesmo ano, com o advogado o Dr. Nelson Alexandre da Silva Filho ⁷ na comarca de Osasco em uma época em que a violência entre os adolescentes era crescente. Juntamente com outros advogados ele passou a visitar escolas transmitindo noções de cidadania, observou o interesse dos jovens e posteriormente constatou que a violência havia apresentado uma certa diminuição. Com apoio do atual presidente da OAB do Estado foi firmado um convenio entre a OAB e o Governo do Estado de São Paulo e assim nasceu o projeto (FILHO, 2007). Nesta mesma cartilha o projeto se justifica partindo da ideia em que:

O Brasil passa por uma grave crise moral, a confiança da sociedade em nossas autoridades gestoras está totalmente abalada. A OAB não se furta a discutir e colaborar com a construção de um novo Brasil. [...] o ponto chave para o desenvolvimento reflexivo e a busca pelo desaparecimento das desigualdades sociais, é a educação. Não temos neste projeto a pretensão de mudar a grade curricular das escolas, mas sim de colaborar o quanto nos for possível para ampliar a discussão de direitos e deveres e garantias de modo a exercitar a cidadania. (COMISSÃO OAB VAI À ESCOLA – OAB SP, 2017, p. 04)

A OAB do Estado de São Paulo pauta seu projeto em sala de aula acreditando que as mudanças necessárias para o desenvolvimento do nosso país começam dentro da Escola, de acordo com trecho da Cartilha (2017): “A educação funciona como garantidora e formadora desta consciência cidadã. Só esse exercício vai mudar o rumo do país. Ela começa pela educação”.

⁵ O material tem como objetivo servir como base para realização de palestras, encontros e debates junto a alunos do ensino médio das escolas de todo Estado de São Paulo.

⁶ Cartilhas da Comissão do Projeto “OAB vai à Escola”. Disponível para download em: < <http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/oab-vai-escola/cartilhas> > Acesso em: setembro de 2018.

⁷ A veracidade desta informação não foi confirmada pela própria cartilha, que usou os termos “salvo melhor juízo” para designar a origem do projeto ao advogado mencionado.

O projeto “OAB vai à Escola” de iniciativa da seccional da OAB de São Paulo, foi reinserido na 213ª Subseção da OAB de Patrocínio Paulista-SP, no ano de 2016, como resultado entre a interação da diretoria da Instituição e a Instituição de Ensino pública Estadual localizada também no município de Patrocínio Paulista. O projeto é aplicado por advogados desta mesma subseção, de forma voluntária e não exige nenhuma formação pedagógica.

Os temas são selecionados pelos representantes de cada uma das partes no início do ano letivo, onde a OAB questiona os diretores da escola, sobre quais os temas que devem ser abordados nas reuniões, deixando aberto para possíveis alterações nas temáticas, por acreditarem que questões sobre determinados fatores da sociedade podem surgir no decorrer do ano letivo. A Subseção do município não segue exatamente a ordem de conteúdos dispostos na Cartilha divulgada pelo órgão Estadual, eles procuram saber através de reunião com os diretores, quais os temas mais relevantes para esta instituição de ensino, de modo, que as palestras abordem temas que estejam presentes naquele momento na Escola. Temas que condizem com a realidade desta comunidade, como pode exemplo: Direitos Ambientais e Meio Ambiente; Direito na Saúde; Bulling Virtual, entre outros. As reuniões acontecem uma vez a cada bimestre e todas as datas são combinadas também no início do ano e as palestras duram em torno de 1 hora e 20 minutos.

De acordo com a Presidente da Comissão do Projeto no Estado de São Paulo a Sra. Andréa Regina Gomes em entrevista publicada para a Revista “Jornal do Advogado” da OAB do Estado de São Paulo: “o ponto-chave é ajudar a reduzir as desigualdades sociais, buscando despertar a consciência dos adolescentes suas responsabilidades”. Nesta mesma revista foi publicada uma entrevista com o Coordenador do Projeto na Subseção da OAB de Patrocínio Paulista o Sr. Eduardo Geron:

O objetivo é investir na formação de jovens e fazer com que eles tenham conhecimento de seu papel e obrigações sociais”, diz Eduardo Geron Dutra, coordenador do projeto na Subseção. Ele explica que, em sua cidade, há em torno de 15 palestrantes para se revezarem entre as turmas da manhã e noite. “Cada assunto é abordado por mais de um advogado, para não focar apenas em uma linha de pensamento. (JORNAL, do Advogado. OAB São Paulo. Nº 430, p. 7)

Ao partirmos do objetivo de analisar este programa, realizado pela sociedade inseridos em ambiente escolar, parte da importância da interação entre comunidade e o ambiente escolar e como este fator pode contribuir para a construção do conhecimento em cidadania e sua importância para convivência em sociedade dos alunos.

Observamos nos Documentos Oficiais a menção direta da relação entre escola e comunidade e como elas devem ser corroboradas pelas Instituições de Ensino. Mas os questionamentos permanecem sobre como estes mesmos documentos reguladores da educação legislam a respeito desta interação na prática. Como se pode observar, nada é mencionado sobre sua efetividade, o que talvez nos permita afirmar que se tratam de “Leis para inglês ver”.

Mediante a documentação e a metodologia propostas, verificamos como os documentos oficiais da educação e da legislação brasileira versaram sobre o diálogo entre a comunidade e as instituições escolares. Desde a Constituição, passando pela LDB, pelos PNE e na última BNCC. Podemos observar e refletir que, embora estimulada pelos documentos legais e por algumas, essa relação, na prática, é precariamente regulada.

No Brasil, a promoção da cidadania em ambiente escolar público, depende da intervenção do Estado para implementação de Políticas Públicas capazes de garantir este direito. Sendo o Estado em sua utilidade o responsável por cobrar impostos e, em troca, oferecer aos cidadãos variedades de serviços. Porém estes serviços não são aleatórios, ele deve pautar-se na legislação que impõe as diretrizes destes serviços. Não sendo o Estado capaz de fornecer de modo efetivo este serviço, temos então, a abertura para políticas públicas multicêntricas, que não restringe ao Estado o único capaz de executar políticas públicas de apoio a comunidade. Observa-se em projetos dos segmentos de terceiro setor agrupamento de pessoas que saem na defesa do que consideram seus direitos, ou do que consideram certo e propõem inserções em ambientes públicos para defesa destes direitos, suprimindo necessidades que o Estado esteja omissa.

O Projeto da OAB apresentado neste estudo, pauta-se na necessidade de discutir cada vez mais em ambiente escolar os parâmetros da cidadania, é reconhecido conforme diversas discussões propostas nesta pesquisa, a importância desta temática para construção dos cidadãos, e observada algumas omissões do Estado perante as discussões que permeiam a construção da cidadania e as consequências destas omissões em ambiente escolar.

Este projeto constitui como uma ação de um grupo de terceiros da comunidade que fazem sua integração com o ambiente escolar, objetivando a discussão de temas que rodeiam o cotidiano destes alunos e assim aproximá-los de questões que muitas vezes não são trabalhadas em sala de aula, pois retratam discussões que permeia o mundo do Direito. Assim, estes projetos podem auxiliar o ambiente escolar na construção da Cidadania, pois representam o diálogo entre a comunidade e o ambiente escolar remetendo a ligações importantes entre os agentes do Projeto e a realidade dos alunos desta comunidade. Consideramos importantes estas discussões pois assim os alunos podem tirar suas dúvidas sobre os temas retratados sob uma nova ótica,

observam uma categoria profissional específica e como todos reconhecem a importância da educação como formadora de cidadãos.

5 PERCURSO METODOLOGICO

Ressaltamos a importância de se conhecer o universo da pesquisa através de um detalhamento minucioso, pois quanto mais detalhado o método, mais os dados se tornam ferramentas específicas a serem utilizadas também por outros pesquisadores, o que garante uma transparência e confiabilidade dos dados apresentados.

A metodologia utilizada na presente pesquisa, foi realizada através de uma pesquisa de campo pautada nos princípios de um Estudo de Caso. “A pesquisa de campo utiliza técnicas específicas, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo” (MANZATO e SANTOS, s/d/, p. 13). Desta forma, caracterizado como Estudo de Caso, exploramos intensivamente uma unidade de estudo, neste caso um grupo de alunos. Devemos nos atentar que apesar de se tratar de um estudo de caso, a pesquisa faz parte de um todo aplicado em determinado ponto, como Magda Maria Ventura (2007, p. 03): “No entanto, em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso”.

Pautamos na perspectiva de uma Pesquisa de Campo, de caráter descritivo. Assim, estudamos as características de um grupo, levantando opiniões, crenças e atitudes, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 1999 *apud* MANZINI 2003, p. 152)

Objetivando desta forma, verificar a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre os conteúdos relacionados aos temas transversais (cidadania) tendo por base o Projeto OAB vai à Escola promovido pela 213ª Subseção da Ordem dos Advogados do município de Patrocínio Paulista e promovido na Escola Pública Estadual deste mesmo município. Primeiramente um questionário anônimo foi aplicado à um grupo de alunos formados no Ensino Médio, no ano de 2019, que tiveram oportunidade de acompanhar as palestras do Projeto da OAB naquele ano. Em seguida outro questionário, também anônimo, foi aplicado alunos de 2020, que por causa do encerramento das aulas presenciais e conseqüentemente das palestras do Projeto analisado, não puderam participar. Desta forma, tivemos em nossas mãos um material de análise sobre como estes dois grupos apreenderam os temas transversais no decorrer do seu Ensino Médio e em um segundo momento a primeira perspectiva sobre o desenvolvimento do Projeto OAB vai à Escola com os alunos de 2019 e em terceiro momento a expectativa dos alunos formados em 2020 que não participaram do projeto.

Com este material levantado e quantificado, tivemos a oportunidade de analisar o objetivo proposto nesta pesquisa e afirmar o que os alunos da Unidade Escolar de Patrocínio Paulista localizada no interior do Estado de São Paulo, acham dos temas transversais e suas

discussões no ambiente escolar, tendo como parâmetro os que já participaram do Projeto da OAB vai à escola os que iriam participar no ano de 2020.

Essa temática é de relevância para o trabalho devido ao que muito se discutiu sobre a tentativa de construção do conceito de cidadania, como ele se deu na bibliografia sobre educação para cidadania, a questão da emancipação colocada pelos autores, enfim verificamos como esta temática se dá nos documentos oficiais de educação e como através dos currículos ela chega efetivamente em sala de aula, por fim analisamos um dos mecanismos de transferência de saber transversal em sala de aula através do Projeto OAB vai à escola.

5.1 Coleta de Dados

5.1.1 Participantes da pesquisa

Nossa amostra para coleta de dados, foram 12 ex-alunos que formaram no Ensino Médio em 2019, que participaram do Projeto da OAB vai à Escola. A segunda amostra foi um grupo de 16 alunos que no ano de 2020 estiveram no Terceiro ano do Ensino Médio, mas que por causa da pandemia e o fechamento das aulas presenciais não puderam participar do Projeto. A amostra destes dois grupos se deu de forma aleatória, conforme procedimentos descritos abaixo, não sendo exigido nenhum quesito para sua participação, apenas serem alunos dos anos letivos pesquisados. Com a intenção de dar maior segurança aos alunos e liberdade com as respostas, foi assegurado sigilo nos questionários que não serão nomeados ou identificados. Esta amostra, acreditamos ser suficiente para termos um panorama dos diversos pontos de vistas destes alunos e ex-alunos.

5.1.2 Instrumento (s) para coleta de dados

Para elencar os objetivos específicos 2, 3 e 4, utilizamos os questionários em modo online, através do Google Forms. Esta metodologia foi levantada, pois oferece através de perguntas pontuais, os dados que a pesquisa necessita para sua efetivação. Segundo Gil (1999) *apud* Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 259): “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Antônio Joaquim Severino (2007), define questionário como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. (SEVERINO, 2007, p. 125)

Os questionários com respostas de múltiplas escolhas, foram elencados a fim de levantar a “visão” dos alunos a respeito dos temas tratados nas palestras e dos Temas Transversais, esta metodologia de levantamento de informações foi selecionada pensando em sua forma prática e objetiva. Conforme coloca Chaer, Diniz e Ribeiro (2011):

"Método este, que, se usado de forma correta, é um poderoso instrumento na obtenção de informações, tendo um custo razoável, garantindo o anonimato e, sendo de fácil manejo na padronização dos dados, garante uniformidade." (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263).

Foi realizado um estudo piloto do questionário, onde pudemos responder as perguntas do questionário, assim verificamos que uma média de tempo que os alunos levaram para responder as questões propostas é de 15 minutos. Para elaboração piloto do questionário, selecionamos dois familiares sendo um que formou no Ensino Médio em 2018 e outro que se formou no Ensino Médio em 2021. Desta forma, pudemos corrigir as questões que houveram controvérsias em suas respostas ou quaisquer dúvidas que poderiam surgir para os alunos objetos desta pesquisa. Tendo como resultado os questionários anexos. Ferber (1974) *apud* Nogueira (2002, p. 03) afirma que um bom questionário deve “ser pré-testado com indivíduos que poderiam vir a participar da pesquisa”. O estudo piloto do questionário proporcionou reflexão e conteúdos sustentado pelos alunos, assim serviu de motivação para determinar as questões finais. Anivaldo Chagas (2000) ressalta a importância do questionário pré-teste:

É importante a realização de um pré-teste porque é provável que não se consiga prever todos os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário. Sem o pré-teste, pode haver grande perda de tempo, dinheiro e credibilidade, caso se constate algum problema grave com o questionário já na fase de aplicação. Nesse caso o questionário terá de ser refeito e estarão perdidas todas as informações já colhidas. (CHAGAS, 2000, p. 12).

Sendo os questionários a principal fonte desta pesquisa, objetivando o levantamento de dados, colocamos a seguir as fases em que foi desenvolvido:

- Estabelecimento dos objetivos;
- Selecionamos as amostras;

- Elaboramos o instrumento de coleta de dados (as perguntas);
- Realizamos o pré-teste ou questionário piloto;
- Coleta dos dados;
- Quantificamos e apresentamos;
- Analisamos e interpretamos os dados.
- Os questionários dos dois grupos estão em anexo 1 e 2.

5.1.3 Descrição dos Procedimentos de Coleta de Dados

Para o procedimento da Coleta dos Dados, inicialmente entramos em contato com um professor da unidade escolar intermediou o primeiro contato da nossa pesquisa com um determinado aluno, sendo este aluno formado no Ensino Médio nesta mesma unidade escolar em 2019 e com um aluno do terceiro ano do Ensino Médio em 2020 também da unidade escolar objeto. Assim após primeiro contato, o professor forneceu um contato de whatsapp em que pudemos entrar em contato com um aluno de cada um dos nossos grupos pesquisados, em conversa com este aluno expusemos os objetivos e proposta de nossa pesquisa e assim solicitamos que entrasse em contato com 12 alunos do seu ano letivo, dando margem de erro para 2, e solicitando endereço de e-mail ou WhatsApp ativo onde pudemos mandar o questionário.

A amostragem foi baseada no conceito “Bola de Neve”, conhecido como “Snow Ball”. Este formato de amostragem sugere que um participante da pesquisa nomeie outras pessoas que estariam dispostas a participar, se enquadrando no grupo previamente colocado, a amostragem continua até chegar número esperado da amostra. Esta técnica é frequentemente utilizada quando o pesquisador tem difícil acesso aos pesquisados, e devido a proibição de contato físico com o ambiente escolar ou com alunos, limitou nosso contato para verificar a amostragem, recorrendo então a este método.

Na elaboração das perguntas que compõem os questionários, inicialmente as separamos em blocos, mais especificamente em 4 blocos, que facilitaram a quantificação dos dados e a sua interpretação.

Para sequência dos blocos, iniciamos com algo mais comum, do próprio cotidiano do aluno, como seus dados pessoais e perguntas de sua situação atualmente, Perrien (1986) *apud* Nogueira (2002, p. 2) “As questões iniciais abordem temas abertos, de fácil resposta, com objetivo primordial de envolver o respondente”. Seguimos para o bloco dois buscando a relação

do aluno com o Ensino Médio, assim podemos induzir a busca de sua memória, seus sentimentos, valores, lembranças, enfatizando questões que verificassem o trato dos conteúdos dos Temas Transversais durante sua trajetória no Ensino Médio. Com estes resultados pudemos verificar como o material proposto pelos documentos oficiais foram trabalhados com estas duas amostras e como efetivamente chegou em sala de aula.

No Bloco 3 enfatizamos questões que verificassem o trabalho da Cidadania em ambiente escolar. Mediante discussões tratadas nesta pesquisa, definimos a cidadania como trato de saberes do Direito Civil, Político e Social, assim como da Cidadania Ativa. Com estas respostas pudemos verificar como o aprendizado inicial da cidadania foi desenvolvida nestes dois grupos.

E assim encaminhamos para o 4º bloco, em que tratamos do Projeto aqui analisado. Verificamos no primeiro grupo suas impressões do Projeto OAB vai à Escola, os pontos que enxergavam como positivos e negativos, assim como, do trabalho dos temas desenvolvidos pelos advogados. E no segundo grupo no 4º Bloco a expectativa deste grupo sobre o Projeto e as discussões destas temáticas em sala de aula. Por fim, nos dois grupos, buscamos elencar a importância que cada aluno, em suas diferentes realidades.

Os questionários foram entregues via link do formulário online pelo aplicativo “Whatsapp”, não estabelecemos um tempo específico para respostas, coletamos o máximo de respostas que conseguimos dentro de 3 semanas, 21 dias que o formulário ficou aberto para respostas.

5.2 Análise de Dados

Para codificação dos dados, cada questão e cada alternativa foi numerada. Sendo questões que solicitem mencionar a relevância de determinado assunto, chamado de dados ordinais, passível de reversão dos dados ordinais para dados numéricos, mediremos como – 4 Muito relevante; 3 Relevante; 2 Pouco relevante e 1 Não Sei. Nas questões de afirmação positiva ou negativa, será medido como: 4 Sim e 1 Não. Neste formato cada uma possuirá seus códigos possibilitando sua codificação.

Trouxemos a Descrição dos dados, onde apresentamos relatos fieis da resposta de cada um dos itens em cada um dos grupos, exemplificados em tabelas. Após este procedimento analisamos, agrupando os relatos e realizando relações entre as respostas, e categorizando, assim simplificando a descrição e enfim a interpretação dos dados levantados, buscando sentido

nas respostas colocadas, nas médias, nas variáveis e relacionando os resultados com a bibliografia disponível para análise destes resultados.

Os dados foram analisados de forma inicialmente quantitativa, resumidamente colocar ao leitor, na questão por exemplo, 3.2, quantos responderam Sim, Não, Em partes, e para melhor interpretação optamos por expor em gráficos, possibilitando o próprio leitor mensurar a o resultado médio das respostas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento apresentaremos o levantamento dos resultados obtidos nesta pesquisa, elencados através dos questionários, Anexo I e II.

É necessário ressaltarmos novamente o objetivo geral e objetivos específicos, afim de guiar as discussões de cada questão e de cada grupo trabalhado.

Constitui-se como o objetivo geral desta pesquisa analisar qual a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola no interior do Estado de São Paulo sobre o tratamento de temas relacionados à cidadania, mediante análise do Currículo Paulista e do Projeto “A OAB vai à Escola”.

Assim, os objetivos específicos são:

1. Verificar a questão da cidadania inserida nos documentos oficiais de educação;
2. Verificar se os alunos adquiriram conhecimento sobre as temáticas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura.;
3. Verificar se os alunos tiveram acesso as concepções tratadas nesta pesquisa sobre cidadania, sendo, Direitos Civis, Políticos, Sociais e cidadania ativa.;
4. Verificar suas percepções sobre o Projeto “OAB vai à Escola”;

O primeiro objetivo específico tratamos nas sessões 1, 2 e 3 desta pesquisa.

O segundo objetivo específico buscamos verificar a tratativa dos Temas Transversais no Ensino Médio dos dois grupos pesquisados. Através do questionário trouxemos uma breve exposição sobre cada um dos temas transversais, afim de, lembrá-los do que seria discutido nestes temas e assim questionamos se eles se lembram da tratativa destes conteúdos e discussões no decorrer do Ensino Médio, dando as opções de Sim, Não e Em Partes, na última alternativa abrimos para explicar do porquê “em partes”.

No terceiro objetivo específico buscamos verificar o desenvolvimento dos conceitos de cidadania nos dois grupos, trazendo questões que verificassem os conhecimentos durante o Ensino Médio de Direito Político, Civil e Social e da Cidadania ativa, e apresentando no início de cada questão, do que se refere estes conteúdos. A concepção que esta pesquisa concluiu sobre cidadania, baseia-se nos autores, José Murilo de Carvalho e em Maria Victoria Benevides, sendo o primeiro autor ao argumentar, baseado na obra do Inglês T.H. MARSHALL que a cidadania é composta de 3 direitos, Políticos, Civis e Sociais e a segunda autora ao contribuir

dizendo que a cidadania deve ter sua efetivação não apenas no campo da consciência de seus direitos como também em sua prática.

O quarto item específico desta pesquisa, foi elencado através dos questionários, sendo o primeiro grupo questionado sobre as palestras que assistiram e o segundo grupo sobre a expectativa do projeto, OAB vai à Escola. Aproveitamos este bloco para elencar junto ao primeiro grupo os itens metodológicos do projeto analisado, se consideraram Positivos ou Negativos, com estas respostas poderemos apresentar como produto a 213ª Subseção da Ordem dos Advogados do município de Patrocínio Paulista, como material de feedback do projeto para uma possível análise pelos organizadores do Projeto. Em um último momento questionamos aos dois grupos sobre temas que acham relevantes para as discussões em ambiente escolar e sugestões de temas que poderiam ser desenvolvidos na escola. Com este último material, poderemos apresentar também como produto desta pesquisa para Gestão da escola aqui analisada como um material de feedback dos alunos e possíveis construções de novos projetos que supra a demanda dos temas que eles apresentaram.

Os procedimentos adotados buscaram interlocução com as várias interfaces do objeto de estudo, assim, dando voz aos jovens, podemos identificar traços uniformes e variações para que se possa entender seus pontos de vista e entender seus questionamentos e posicionamentos.

GRUPO DE QUESTOES 1.1, 1.2,1.3, 2.1 ao 2.6 – turmas 2019 e 2020

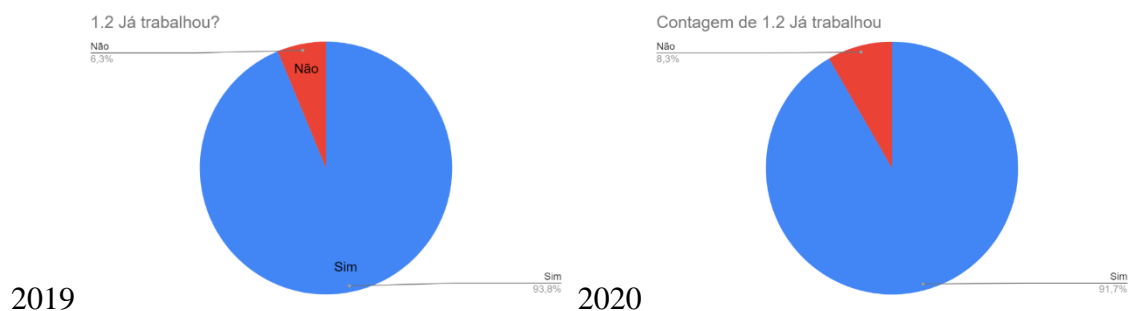
No primeiro módulo da pesquisa, nas questões 1 nos propusemos analisar em dados iniciais da pesquisa algumas identificações para facilitar nossa análise de dados. Neste bloco de questões tivemos 12 resposta da turma de 2019 e 16 respostas da turma de 2020.

A questão 1.1 questionou a idade sendo as respostas

2019: 6 alunos com 19 anos; 6 alunos com 20 anos

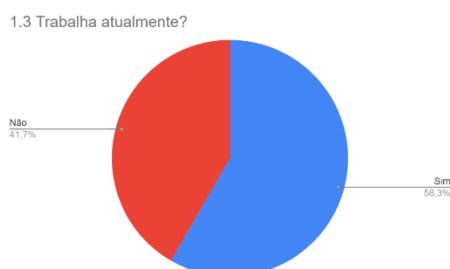
2020: 1 aluno com 17; 9 com 18; 6 com 19 anos

Questão 1.2 – Você já trabalhou?

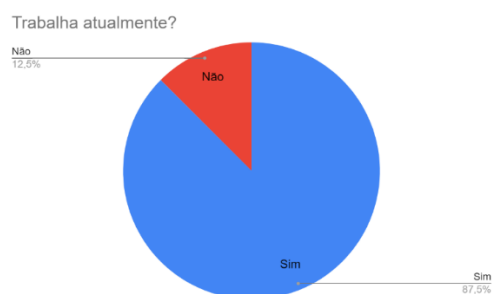


Questão 1.3 – Trabalha atualmente

2019



2020



Nas questões do Bloco 1 conseguimos verificar que a média das idades das turmas é 19 anos, na segunda questão bloco foi apresentado que de 2019 e 2020 dos entrevistados apenas 1 de cada ano nunca trabalhou e na terceira questão observamos que na turma de 2019, 4 não trabalham e na turma de 2020 apenas 1 não trabalha.

Com estes resultados conseguimos observar que a maioria das duas turmas entrevistadas trabalham no momento de resposta dos questionário, sendo assim, as respostas podem ser pautadas em alunos que já conhecem a realidade de um mercado de trabalho e a importância da sua capacitação.

No Livro, Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa Nacional (2005), no Capítulo intitulado Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas de Pedro Paulo Martoni Branco, o autor aponta que a disputa pelas acirradas vagas no mercado de trabalho pelos jovens de 15 a 24 anos é devido a taxa de desemprego desta faixa etária ser 3 vezes maior que a de adultos, sendo colocados em situações que não exigem qualificações e baixa remuneração, o que ocasiona em vínculos empregatícios precários e sendo comum as demissões.

Entendemos que a construção da cidadania desde o período escolar, poderia corroborar com os apontamentos feitos pela pesquisa do autor mencionado, pois o conhecimento de mecanismos que regem o mercado de trabalho, assim como dos processos seletivos, análises de currículos, comportamentos, etc. poderiam ajudá-los a se posicionar de forma que sustente seus empregos e construam de forma sólida suas relações de trabalho.

Questões 2.1 a 2.6:

Mediante análise dos PCNs sobre os temas transversais, a legislação brasileira, insere esta competência através dos chamados “Temas Transversais” – este objetivo específico justifica-se pela necessidade de verificar se os alunos do 3º ano do Ensino Médio observaram a tratativa deste tema trabalhado durante suas disciplinas regulares, conforme menciona os PCN’s e currículos.

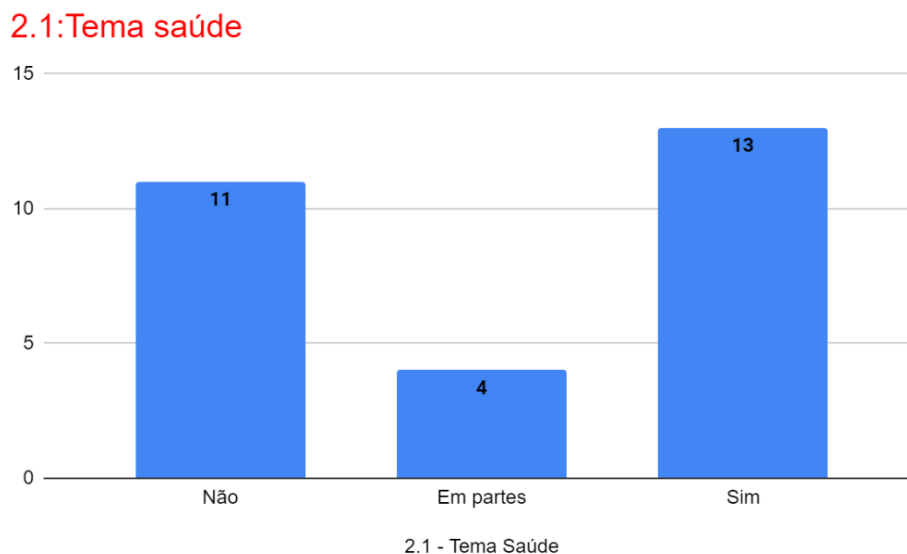
Assim, poderemos verificar se os documentos educacionais vigentes para estas turmas em 2019 e 2020 chegaram efetivamente no aprendizado destes alunos. Aproveitamos para salientar que estas questões tiveram o objetivo de observar a percepção dos alunos sobre a transposição dos conteúdos transversais e não questionar se efetivamente os professores ou currículos trabalharam estes temas em algum momento. Nosso objetivo é verificar o olhar dos alunos sobre os temas transversais.

Cada questão foi elaborada pensando nos Temas Transversais colocados pelos PCN’s e nos preocupamos em exemplificar para os alunos em quais momentos estes temas poderiam ter sido trabalhados, quais os objetivos de cada tema, afim de, relembra-los sobre estes temas e assim facilitar a sua resposta mais fidedigna a realidade:

Na questão 2.1 questionou:

Em seu ensino médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Saúde que possa ter cumprido com o objetivo abaixo: “A educação para a Saúde cumprirá seus objetivos ao promover a conscientização dos alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes e capacitá-los para a utilização de medidas práticas de promoção proteção e recuperação da saúde ao seu alcance” (PCN/SAUDE. 1998, p. 27).

Gráfico 1 — 2.1 - Saúde.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Mediante análise dos resultados dos alunos, a maioria concorda que viu esta temática durante o Ensino Médio, o que é um resultado positivo mediante a necessidade da tratativa destas discussões, e os alunos que responderam que em partes admitiram ter visto esta temática porem de forma breve.

“Em partes, não dá forma que deveria ser, mostrando a real importância da saúde na nossa vida.”

“Em partes, o que foi passado como conteúdo, foi muito breve”

“Em partes, acredito que projetos de conscientização sobre DST poderiam ser trabalhos durante mais tempo. Os direitos do cidadão referentes ao acesso à saúde deveriam ser abordados de forma a mostrar para todos o que são direitos e deveres. Os conteúdos abordados durante os 12 anos são quase que descartados totalmente após formação, e assuntos como à saúde, política, educação não são abordadas da forma que deveriam.”

“EM PARTES, FOI ABORDADO, PORÉM FOI MUITO SUPERFICIALMENTE!”

Mediante fala dos alunos e respostas das duas turmas observamos nesta questão que a maior parte dos alunos disseram que viram a temática no Ensino Médio e os alunos que responderam Em Partes relataram a baixa ênfase dada ao tema. Sendo assim, por uma questão quantitativa este tema foi contemplado no Ensino Médio destas turmas, cumprindo o papel da construção da cidadania.

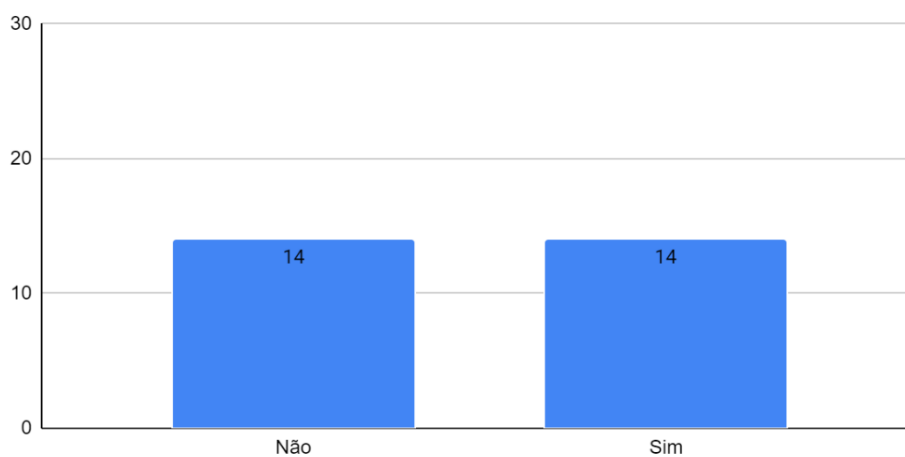
Questão 2.2:

Em seu ensino médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Orientação Sexual?

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento. (PCN/ORIENTAÇÃOSEXUAL. 1998, p. 311).

Gráfico 2 — Orientação Sexual.

2.2 - Orientação Sexual



2.2 - Orientação Sexual

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

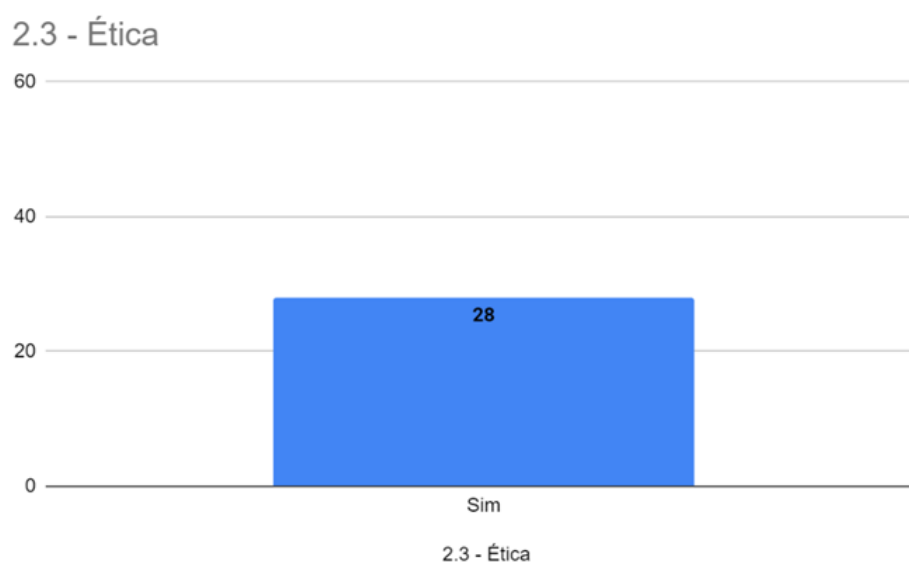
Neste tema observamos um empate entre as respostas, em que a metade dos alunos responderam que viram este tema no Ensino Médio e a outra metade diz não ter sido abordado. A temática proposta é sempre ponto de polemica entre as políticas públicas, pois é entendido que se trata de uma questão social também. Mediante nosso ponto de vista, por ser um tema já acordado em documentos oficiais e que corrobora com a construção da cidadania, é preocupante a outra metade da turma não se lembrar destas discussões que estão em voga em nosso cotidiano, principalmente quando falamos de respeito ao próximo que é uma das bases da construção de um cidadão. Não se consegue viver em sociedade e ser um cidadão se não houver respeito pelo outro cidadão.

Na questão 2.3 questionamos:

"Em seu ensino médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Ética?"

"Habilidades como: Respeito Mútuo; Justiça; Diálogo; Solidariedade;" (PCN/ÉTICA. 1998, p. 70)

Gráfico 3 — Ética.



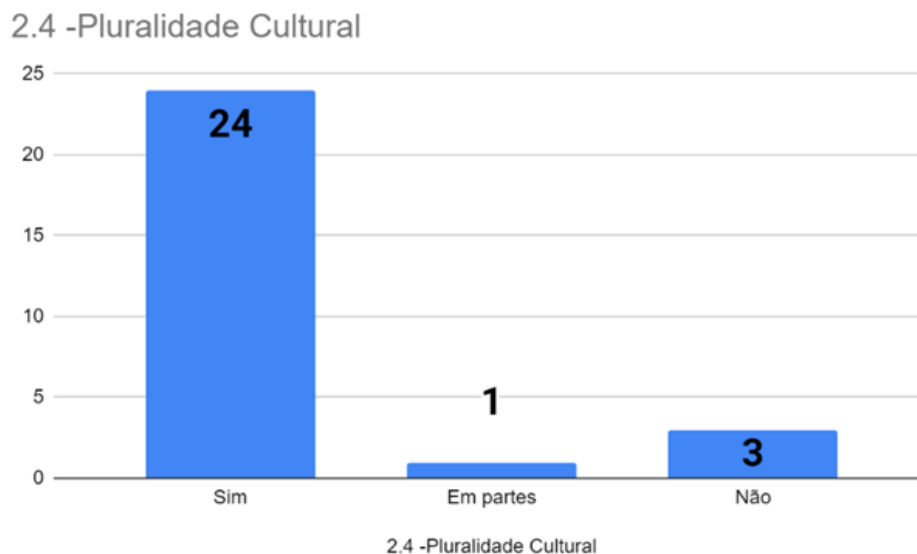
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Neste tema observamos que 100% dos alunos das duas turmas tiveram este tema no decorrer do Ensino Médio, sendo este tema um dos pilares da formação cidadã pois abrange muitas temáticas que tem suas discussões colocadas no cotidiano dos alunos.

Na questão 2.4 foi apontado:

Em seu ensino médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Pluralidade Cultural? "conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia. (PCN/PLURALIDADE CULTURAL. 1998, p. 143).

Gráfico 4 — Pluralidade Cultural.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A temática da Pluralidade Cultural, de acordo com os alunos das turmas 2019 e 2020 em sua maioria, relataram ter sido trabalhado no decorrer do Ensino Médio, assim constituindo tema essencial para formação cidadã. No ano de 2020 tivemos o relato de um aluno que respondeu “em partes” argumentando que:

“Em partes, na matéria de sociologia, no primeiro ano do Ensino Médio, abordamos de forma introdutória sobre cultura, costumes, mas nada que tenha sido suficiente para discorrermos sobre.”

O relato recorre a opinião de um dos alunos da turma de 2020 que argumenta dizendo ter visto o conteúdo da Pluralidade Cultural em partes de forma rápida e com pouca abertura para aprofundamento.

Porém pautando em resultados quantitativos, a maioria dos anos das duas turmas relataram ter discutido este tema no Ensino Médio, enfatizando a sua formação cidadã

Na questão 2.5 temos:

Em seu ensino médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Meio Ambiente?

colaborar para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa; protegendo, preservando todas as manifestações de vida no planeta; e garantindo as condições para que ela prospere em toda a sua força, abundância e diversidade. (PCN/MEIOAMBIENTE. 1998, p. 197).

Gráfico 5 — Meio Ambiente.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nesta temática observamos quase 100% dos alunos afirmando já terem visto este tema no Ensino Médio, sendo em 2019 temos uma negativa e um “em partes” que argumentou:

“Em partes, faltou um pouco da conscientização da importância do meio ambiente em nossas vidas, afinal, através dele é gerado centenas de coisas.”

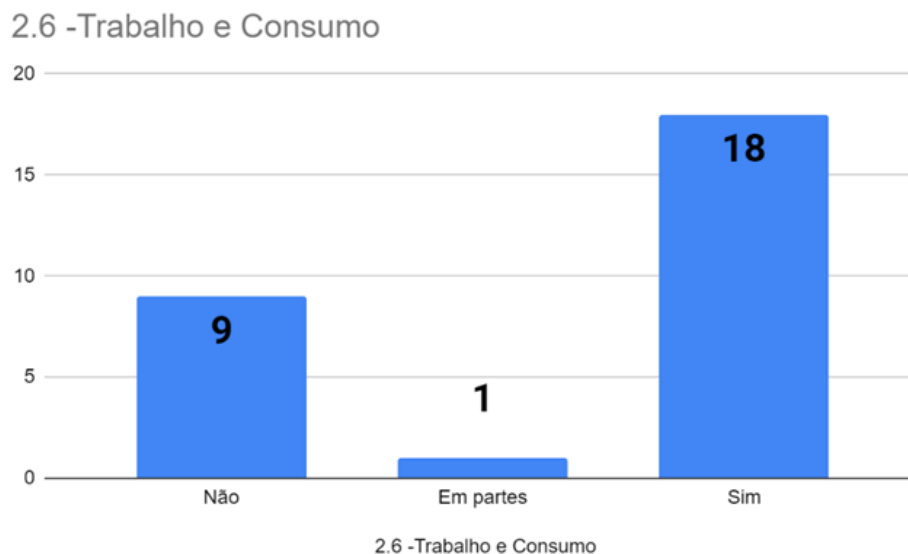
Temos um relato de uma das respostas que demonstra insatisfação com as discussões apresentadas em seu Ensino Médio e destacando a importância deste tema no mundo contemporâneo.

As respostas desta questão apontam satisfação com as discussões sobre meio ambiente no Ensino Médio, o que é favorável para formação dos cidadãos mediante os PCN’s.

Na última questão deste bloco foi questionado:

Em seu ensino médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Trabalho e Consumo? “Que os alunos possam compreender a importância do trabalho na construção da riqueza do país e que as relações de trabalho e de consumo se inserem em um sistema que apresenta grande diversidade e complexidade, construir uma imagem de si próprios”. (PCN/TRABALHOECONSUMO. 1998, p. 373).

Gráfico 6 — Trabalho e Consumo.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Neste último tema, temos o trabalho e Consumo em discussão, em que a maioria das duas turmas responderam que já viram esta temática, mas por pouco acima dos 50% nos dois anos, 36% e 25% respectivamente responderam que não viram esta temática e alguns responderam que em partes, sendo os relatos:

“na matéria de sociologia, alguns poucos tópicos que eram parte do material didático.”

Observamos no relato que o aluno já tratou do tema, mas como na maioria dos relatos, considerou de forma superficial. O relato também aponta que era parte do material didático, o que para esta pesquisa corrobora com a afirmação de que estes temas estão inseridos no Currículo do Estado de São Paulo.

Concluindo este bloco de questões, pudemos observar mediante os resultados quantitativo das respostas dos alunos das turmas de 2019 e 2020 que a maioria respondeu que os temas transversais orientados pelos PCN's foram tratados com eles no decorrer do seu Ensino Médio. Assim conforme orienta os documentos oficiais, a tratativa destes temas corroboram, às disciplinas regulares, com a construção cidadã dos jovens alunos do Ensino Médio.

Bloco de questões 3:

Trouxemos no decorrer desta pesquisa, diferentes apontamentos e definições de alguns autores sobre cidadania, discussões como apontadas por José Murilo de Carvalho (2018), Jaime Pinsky (2003), Marshall (1967), Maria Victoria Benevides (1996) traçaram o arcabouço de argumentos para definição de cidadania que esta pesquisa apresenta. O enfoque dado a

cidadania nesta presente pesquisa, considera a acesso aos Direitos Civis, Políticos, Sociais e a prática social como o pleno exercício da cidadania, aqui representada através da experiência dos sujeitos em seu cotidiano em sociedade.

A proposta deste bloco de questões é identificar nos dois grupos pesquisados, se adquiriram conhecimentos e habilidades necessárias para construção da cidadania. Sendo assim, foi necessário verificar o aprendizado dos Direitos Civis, Políticos, Sociais e se foi incentivado a prática cidadã em ambiente escolar e externo.

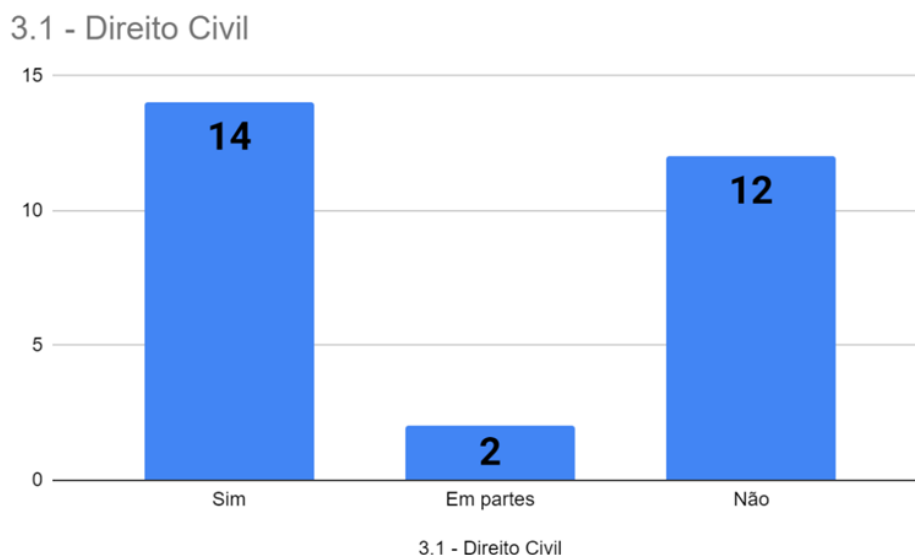
Com estes resultados, pudemos apurar, mediante definição apresentada através de pesquisa bibliográfica se o processo de construção da cidadania foi iniciado em ambiente escolar.

Cabe ressaltar que, como nas questões anteriores, optamos por mencionar aos alunos uma breve exposição sobre o que se trata cada um destes temas.

Questão 3.1: Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Civil?

Direito civil: ir e vir; agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve etc.; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica.

Gráfico 7 — Direito Civil.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Observamos nas respostas desta primeira questão que a maior parte dos alunos em ambos os anos responderam que esta temática foi tratada em sala de aula, enquanto que outra

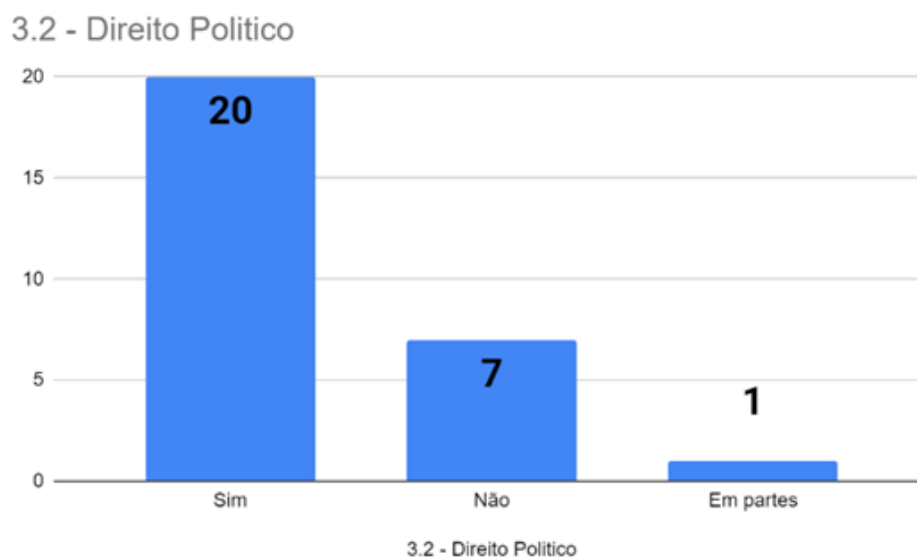
parte de 30% considerou que não foi concebida estas questões, e 2 alunos de 2020 informou que viu em parte, argumentando que: “A única temática relacionada ao tema de Direito Civil é sobre a liberdade em relação à religião (ensino religioso) e na matéria de filosofia”; o segundo não comentou sobre ter visto em partes.

Com relação estes resultados conseguimos observar que apesar da maioria ter respondido que viu o tema, quase a outra metade diz não ter visto ou visto em parte argumentando que foi uma única temática. Sendo este um dos pontos de maior discussão em nossa sociedade e que no decorrer da história, observamos que foram facilmente retirados dos cidadãos, é necessário atenção para este tema e que os alunos em sua totalidade não saiam da escola sem perceber a importância deste tema. Gostaríamos de ressaltar, que não afirmamos que não foi falado pelo professor ou pelo Currículo do Estado, apenas que precisamos de atenção com este tema.

Questão 3.2: Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Político?

Direito político: resume-se no ato de votar e ser votado, participar da vida política do país.

Gráfico 8 — Direito Político.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nesta questão também constatamos que a maior parte dos alunos dos dois blocos de pesquisa responderam que a temática da Política foi tratada em sala de aula, nas afirmações tivemos alguns comentários como:

“Sim, Foi muito falado em todas as disciplinas de Humanas sobre o direito de votar e ser votado.”

“Sim, em algumas aulas de sociologia, porém não era um assunto ‘profundo’.”

“Não, no meu ponto de vista é de extrema necessidade que política se torne uma das matérias da grade curricular, para que ensine os direitos e deveres enquanto cidadão.”

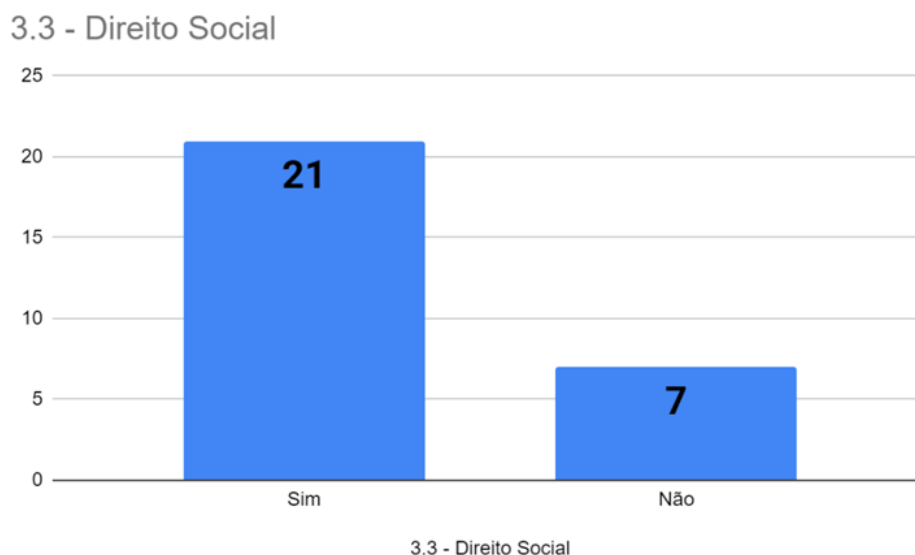
“Em partes, o conteúdo foi muito breve”

Com estes comentários acima, observamos a percepção dos alunos perante a importância da temática, mesmo os que responderam SIM argumentaram sobre o valor destas discussões e os que responderam NÃO e EM PARTES, reforçaram sua insatisfação. E esta temática está presente em todo cotidiano destes alunos, basta observarmos o “aquecimento político” que estamos vivendo e assim acreditamos que isto possa reforçar a percepção dos alunos sobre a importância desta temática.

Questão 3.3: Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Social?

Direito a Saúde, Educação, Moradia, Previdência Social (Aposentadoria e afastamento por doença); Direito do Trabalho;

Gráfico 9 — Direito Social.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

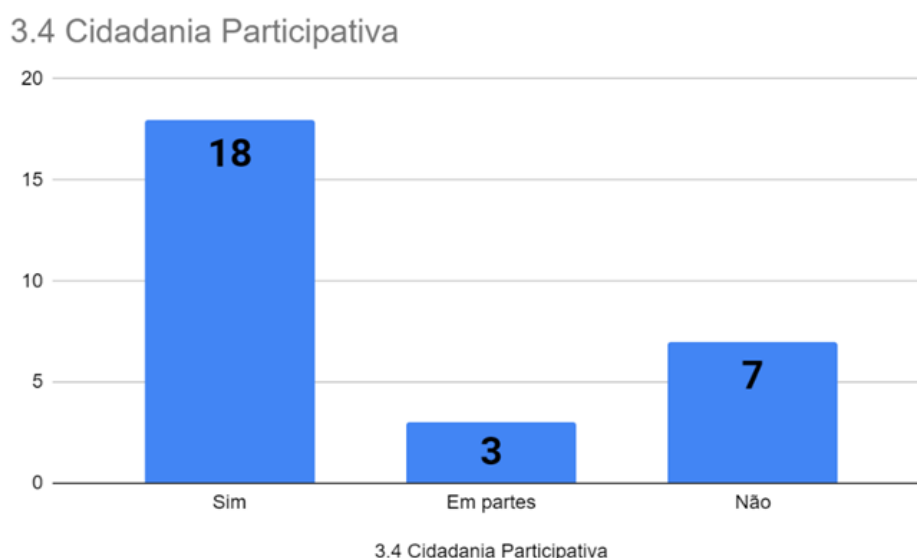
Nesta questão, sobre os Direitos Sociais, observamos que a grande maioria das turmas já tiveram esta temática comentada em sala de aula. Tivemos o comentário em uma resposta que chamou atenção: “Não, o que sabíamos era a educação era um direito e que a escola zelava

por ele, em relação à número de faltas, assiduidade era apenas o que interessava para entrega de pesquisas satisfatórias para a instituição.”. Neste comentário conseguimos perceber que o(a) aluno(a) não viu sobre os Direitos Sociais, porém posteriormente ao seu Ensino Médio teve acesso a esta informação e na resposta da pesquisa esboça sua insatisfação.

Conseguimos refletir com este comentário que o conhecimento, neste caso em Direitos Sociais, traz justamente esta reação, ao olharmos nosso passado e nossa trajetória em que não tínhamos acesso a estes conhecimentos e agora gera a revolta como muita coisa pode ser sido deixado de lado ou prejudicado pela falta de conhecimento de nossos Direitos e Deveres como cidadãos.

Questão 3.4: *Durante seu Ensino Médio foi orientado sobre sua participação como cidadão? Como por exemplo, tirar seu Título de Eleitor, Participar de Grêmios Estudantis, Participar de Partidos Políticos, Acesso a Instituições Públicas como Prefeituras e Câmaras Municipais, contato com vereadores da sua cidade;*

Gráfico 10 — Cidadania Participativa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nestas questões buscamos compreender através da fala dos alunos, como a escola apresentou para eles sua participação cidadã. Pautamos esta necessidade na fala de Maria Victoria Benevides (1996) e a sua argumentação sobre a cidadania participativa.

Assim observamos que em 2019, 50% respondeu que tiveram orientações sobre sua participação ativa como cidadãos e a outra metade respondeu que não ou em partes, e algumas justificativas foram:

“Em partes, só situações que abordava a escola, como o Grêmio estudantil.”

“Sim, fomos muito orientados sobre a nossa participação como cidadãos, como por exemplo tirar o título de eleitor!”

“Em partes, pois houve somente a orientação para criar grêmios estudantis.”

Em 2019 foi ressaltada a orientação a participação no Grêmio, que é um objeto de construção democrática muito importante a ser incentivado em ambiente escolar.

Em 2020, observamos que a maioria disse que foram orientados sobre sua participação política, porém um comentário nos chamou atenção:

“Em partes, a escola sempre viu o grêmio estudantil como oportunidade de auxiliar em partes o aluno a se desenvolver, fiz parte do grêmio durante um ano, onde conseguimos reconhecimento por projetos aplicados, conseguimos realizar coisas diferentes dos demais anos, onde o que importava era tentar aumentar o horário de intervalo e realizar interclasse. Acho que poderiam reestruturar a forma como o Grêmio é apresentado para os alunos, pois hoje em dia a proatividade, o ser destaque conta muito no mercado de trabalho e essa personalidade pode ser trabalhada e desenvolvida principalmente dentro das escolas.”

O argumento e justificativa apresentado demonstra a percepção desenvolvida por este(a) estudante sobre a importância do grêmio e vai em paralelo ao que apresentamos no decorrer desta pesquisa, das ações que podem ser incentivadas em ambiente escolar que simulariam situações do cotidiano e desenvolveria desde cedo a importância do trabalho coletivo em prol da maioria e dos preceitos democráticos para organização das instituições que neste caso é representado pelo grêmio estudantil.

Assim, concluindo o bloco 3 de questões, conseguimos refletir que os Direitos Políticos, Sociais, Cívicos e a participação cidadão foi desenvolvida em sala de aula, de acordo com a maioria dos alunos e isto demonstra que a concepção que utilizamos de cidadania está sendo desenvolvida em sala de aula e a luta e ações afirmativas são para que 100% dos anos saiam com estas habilidades concebidas e sua participação política em todos estes processos seja efetiva. Os argumentos apresentados, observamos que os alunos possuem consciência da importância destes temas, o que já podemos considerar uma vitória da educação brasileira, pois já reconhecem algumas falhas e podem apontá-las ou tentar melhorar para as próximas gerações.

Iniciando o último bloco de questões deste questionário, as turmas de 2019 e 2020 foram separadas nesta etapa da pesquisa para cumprir nosso último objetivo específico, verificamos no primeiro grupo suas impressões do Projeto OAB vai à Escola, os pontos que enxergavam como positivos e negativos, assim como, do trabalho dos temas desenvolvidos pelos advogados. E no segundo grupo no 4º Bloco, sendo os alunos de 2020, que devido a pandemia não puderam participar do Projeto, a expectativa deste grupo sobre o Projeto e as discussões destas temáticas em sala de aula. Por fim, nos dois grupos, buscamos elencar a importância que cada aluno, em suas diferentes realidades, percebe os temas ligados a cidadania e ao seu cotidiano.

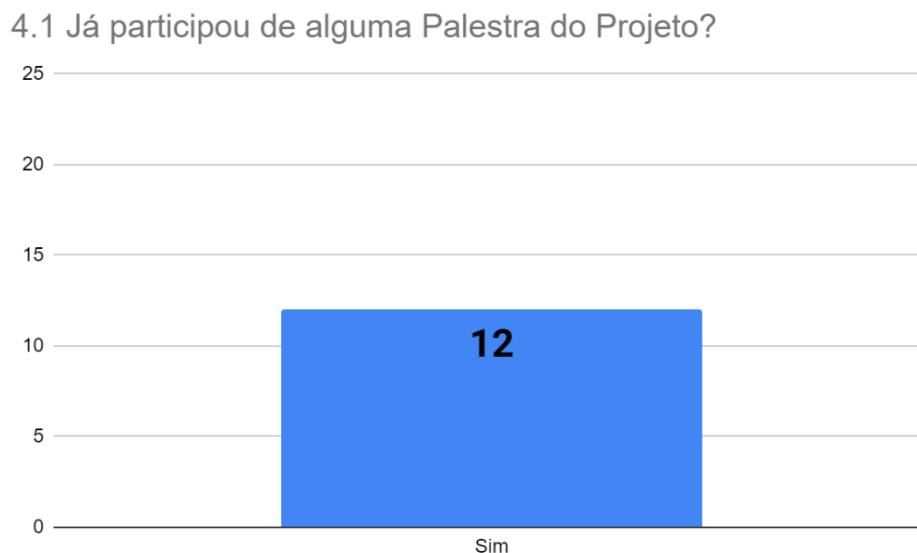
No início dos questionários salientamos para os alunos o que se refere ao projeto, tanto para os que participaram se lembrarem e os que mesmo durante 2019 não participaram do projeto, assim todos conseguiriam ter uma visão do Projeto e responder de forma clara e com mais segurança nas respostas, a descrição ficou no seguinte texto:

“O projeto OAB VAI À ESCOLA, é formado por advogados da subseção do município de Patrocínio Paulista, que bimestralmente realizam palestras aos alunos do 3º ano do Ensino Médio tratando de temas diversos que compõem o mundo do Direito e que se complementam nas discussões da comunidade.”

As questões 4.1 a 4.4 versaram sobre a visão dos alunos de 2019 sobre o projeto que participaram, por este motivo sua apresentação, quantificação e reflexões foram separadas dos grupo de 2020.

4.1 – Você já participou de alguma palestra do Projeto?

Gráfico 11 — Questão 4.1 – Turma 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

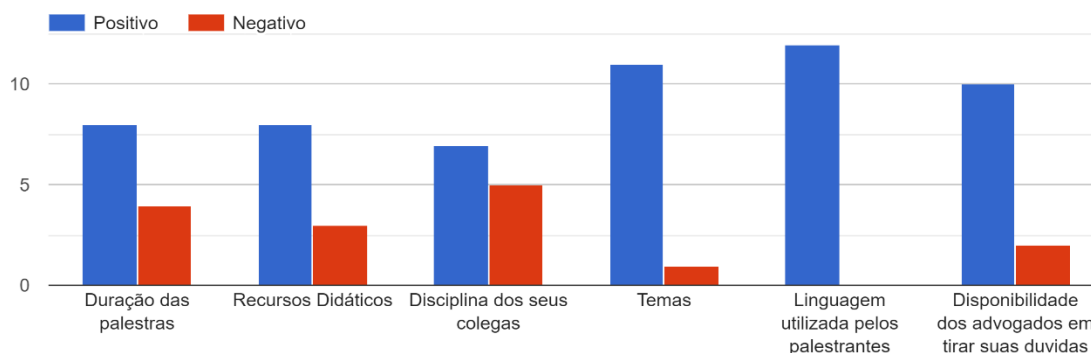
Como pudemos observar na análise deste resultado, 100% dos que participaram do questionário responderam que participaram do Projeto em 2019. Convém lembrarmos que o Projeto era aplicado 1 vez a cada bimestre, durante as aulas regulares, em que o professor cedia o espaço da sua aula para os advogados palestrarem sobre os temas levados. Esta resposta, serve como embasamento para afirmarmos que as questões posteriores são pautadas em alunos que efetivamente participaram do projeto tendo assim arcabouço de argumentos para julgá-lo conforme as perguntas que trouxemos.

Na questão 4.2: Se você já assistiu as palestras do projeto, aponte abaixo quais aspectos apontaria como negativo e como positivo?

P – Positivo N – Negativos

Gráfico 12 — Questão 4.2 – Turma 2019.

4.2 Se você já assistiu as palestras do projeto, aponte abaixo quais aspectos apontaria como negativo e como positivo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Com estes resultados pudemos apurar a percepção dos alunos mediante alguns aspectos levantados sobre a palestra e seus mecanismos metodológicos, com este material conseguiremos fornecer aos advogados autores do Projeto um feedback dos alunos sobre suas palestras no quesito metodológico, e assim poderão utiliza-las como base para pensar na realocação do Projeto em sala de aula novamente.

Analisando as respostas, o primeiro bloco, os alunos em maioria acham positivo o tempo das palestras que atualmente são de 2hrs aula que equivalem a 1h 30min. No segundo bloco de Recursos didáticos, os alunos acharam que os recursos didáticos aplicados são positivos. Já no 3 bloco quase não temos um consenso e maioria a respeito da disciplina dos colegas durante as palestras, o que poderia ser revisto e pensado pela equipe escolar durante as palestras.

Os temas das palestras também foram aprovados pela grande maioria, demonstrando um contentamento dos alunos com os temas tragos nas palestras, que conforme mencionamos são temas que estão inseridos em discussões atuais e no cotidiano dos alunos. Temas estes que são pensados em algumas semanas antes das palestras para que justamente possam se adequar alguma demanda polemica no momento. Os palestrantes são vistos como 100% positivo pelos alunos, assim como, temos um consenso positivo sobre a disponibilidade dos advogados no momento de tirarem suas dúvidas.

Assim concluímos com este bloco de questões com a turma de 2019, que efetivamente participaram do projeto, que os aspectos que levantamos, em sua maioria são vistos como positivos pelos alunos, cabendo agora somente encarregar de aperfeiçoamento dos alunos que

responderam alguns itens como negativos. É sempre necessário reforçar a necessidade de a educação atingir a 100% daqueles que a procuram.

Na questão 4.3 questionamos: Você acha este projeto relevante para sua formação como cidadão?

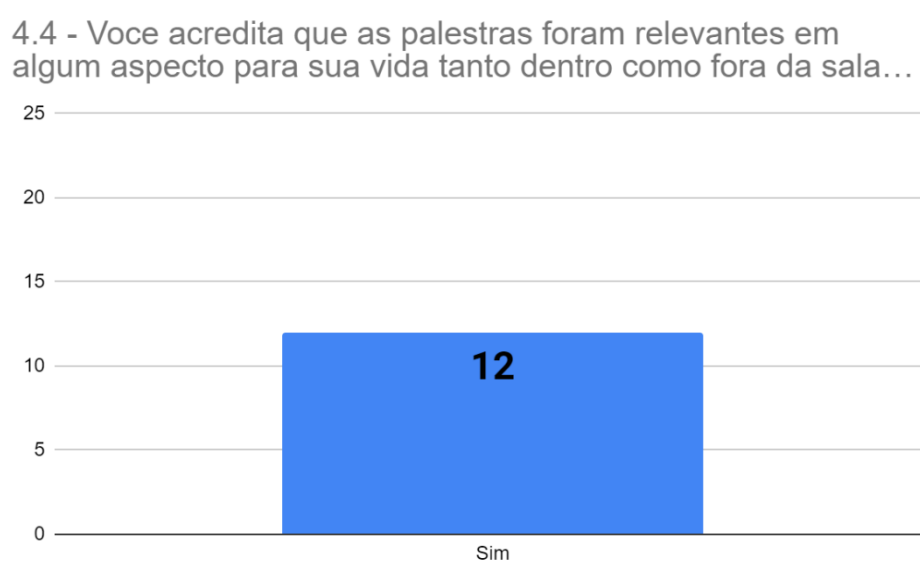
Gráfico 13 — Questão 4.3 – Turma 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Na questão 4.4 abordamos: Você acredita que as palestras foram relevantes em algum aspecto para sua vida tanto dentro como fora da sala de aula?

Gráfico 14 — Questão 4.4 – Turma 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Com estas respostas conseguimos interpretar que os alunos veem importância no Projeto aqui mencionado, e que ele efetivamente poderia ajudá-los na construção cidadã e que os temas abordados e as discussões apresentadas puderam ser base de conhecimento para situações tanto dentro quanto fora da escola. Temos nesta resposta um feedback de aprovação do Projeto e que ele corrobora com a construção dos sujeitos como cidadãos, demonstrando a importância da continuidade e aprimoramento do Projeto.

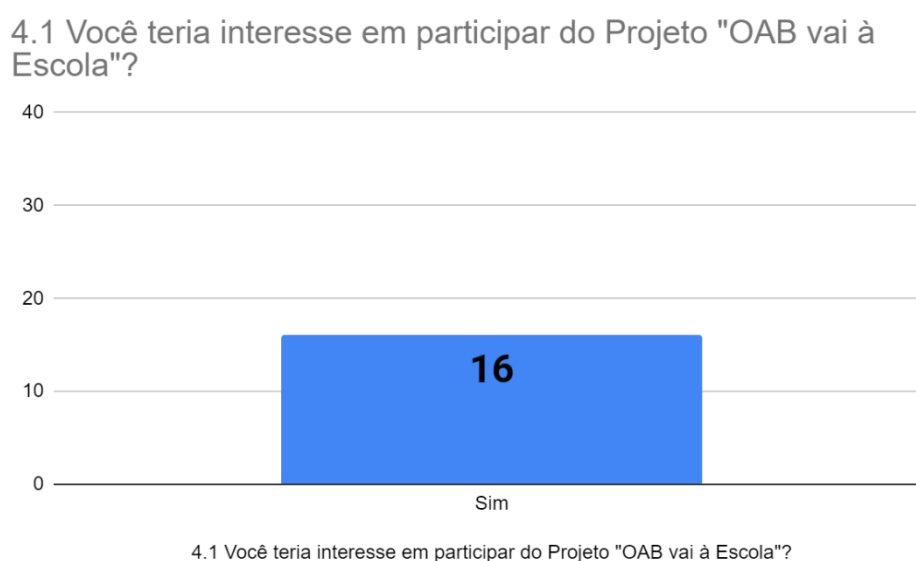
Nestas questões sobre o Projeto “OAB vai à Escola” aplicado em uma escola estadual de Ensino Médio localizada no interior do Estado de São Paulo, a importância que o projeto possui para auxílio da construção cidadã nos alunos do Ensino Médio e como questões assim devem ser recorrentes nesta etapa da educação.

Apresentamos a perspectiva dos alunos de 2019 sobre o Projeto mencionado, agora vamos verificar qual a perspectiva dos alunos que se formaram em 2020 e que por causa da pandemia as aulas presenciais foram transformadas em aulas online, e neste momento o “Projeto OAB vai à Escola” deixou de transcorrer com suas palestras bimestrais. Mediante a problemática apresentada no decorrer da pesquisa, achamos necessário verificar qual a projeção que estes alunos fazem do Projeto, mediante nossa breve explicação e se assim consideram que poderia corroborar com a formação deles.

A questão 4.1 apresentada aos alunos de 2020:

Você teria interesse em participar das palestra deste projeto?

Gráfico 15 — Questão 4.1 – Turma 2020.

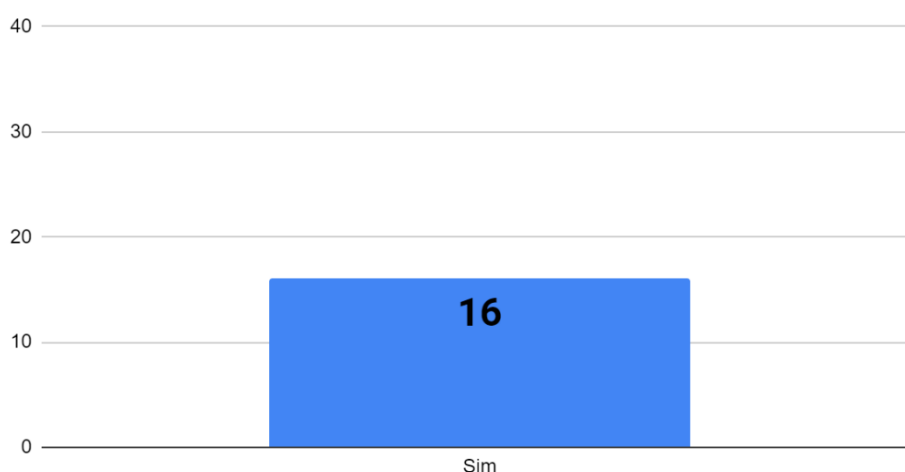


Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Questão 4.2: Pela breve apresentação do Projeto, você acredita que ele seria relevante para sua formação como cidadão? Nesta questão colocamos como opções; SIM, NÃO, Informações insuficientes para responder à questão.

Gráfico 16 — Questão 4.2 – Turma 2020.

4.2 - Pela breve apresentação do Projeto, voce acredita que ele seria relevante para sua formação como cidadão?



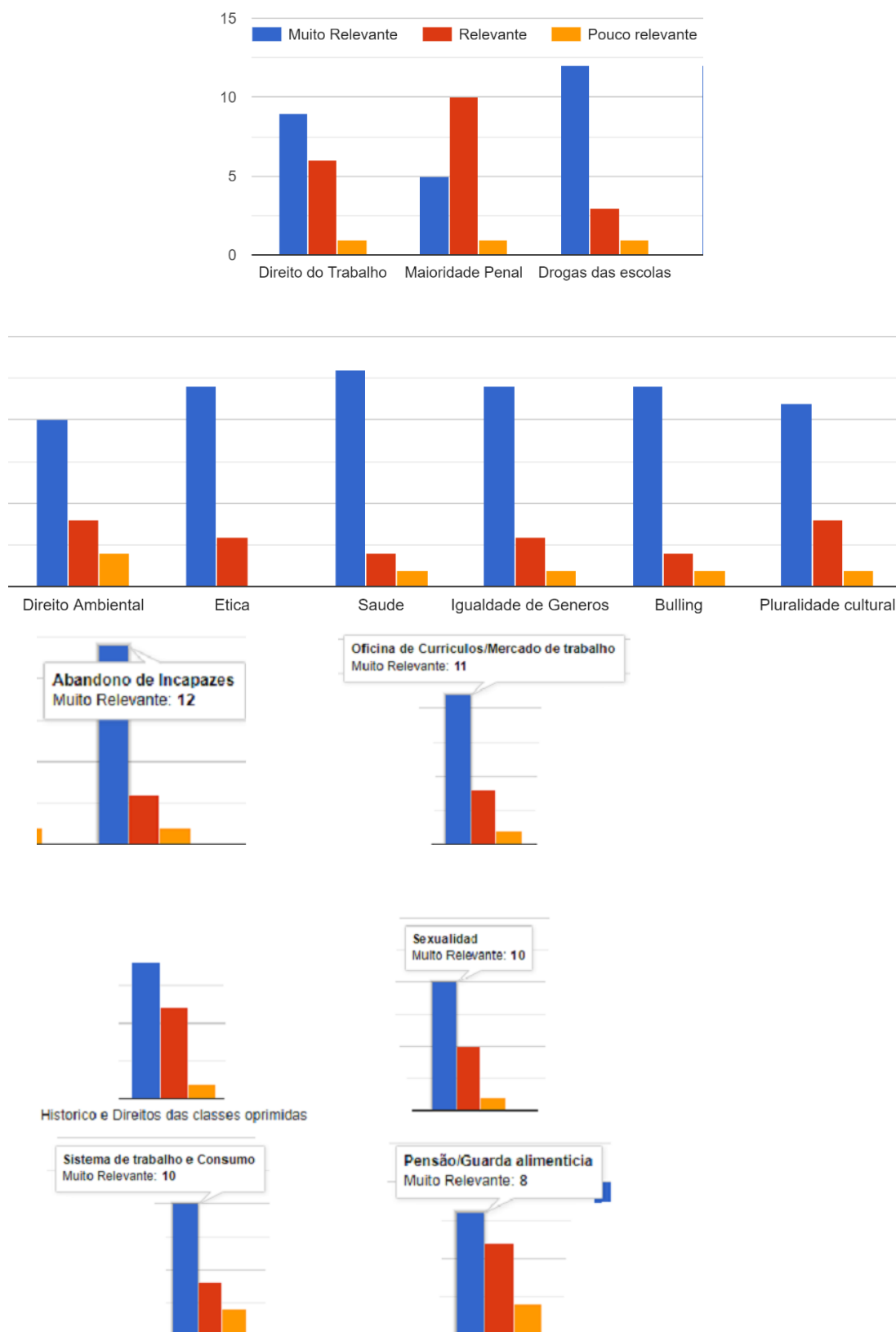
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nestas duas questões, observamos que 100% dos alunos entrevistados de 2020 tem interesse em participar do projeto e acreditam que sua participação poderia ser relevante para o desenvolvimento de sua formação como cidadão.

A questão 4.3 buscou: Favor avaliar os temas abaixo, mediante sua importância em vosso cotidiano, colocando notas de 1 a 3, sendo 1 Muito relevante e 2 mais ou menos relevante e 3 para pouco relevante; Cada um dos temas foi retirado dos Temas Transversais, dos temas das palestras já realizadas pelo Projeto nos anos anteriores e de questões que estiveram em discussão no decorrer desta pesquisa.

Os resultados obtidos foram:

Gráfico 17 — Questão 4.3 – Turma 2020.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Após os dados acima mensurados conseguimos ter um material quantitativo dos temas que os jovens alunos da escola pesquisada, que se formaram em 2020, consideram relevantes para sua formação como cidadãos. Constatamos que alguns temas se destacaram como sendo “Muito Relevante” como nos casos do Drogas na Escola, Ética, Igualdade de Gêneros, Bullying, Abandono de capazes, dando ênfase ao tema saúde que foi o que recebeu maior quantidade de marcações como Muito Relevante. Assim como tivemos um tema a Maioridade Penal que foi visto pela maioria como Relevante, diferente de todos os outros temas que a maioria achou Muito Relevante de ser abordado em sala de aula.

Este material irá fornecer documentação quantitativa do interesse dos recém formados nesta escola, sobre os temas que eles acham relevantes e gostariam que fosse trabalhado em sala de aula. Assim, em posse da equipe de gestão da escola, poderá servir de guia para demais Projetos. A última questão dos questionários, que foi aberta para análise qualitativa, idêntica para os dois grupos pesquisados, buscou saber, além dos temas acima mencionados, “você possui sugestão de temas que podem ser trabalhadas pelo Projeto, assim como pela escola?”. Esta questão buscou levantar dados para Escola e para o Projeto aqui pesquisado, que poderia servir de orientação para futuros trabalhos em sala de aula, orientação de professores e equipe gestora sobre o que efetivamente os seus alunos necessitam que seja trabalhado em sala de aula.

Sabemos que uma das finalidades da educação, e luta da educação é a regionalização dos aprendizados, que o aprendizado se adapte as mais diversas realidades. Este material amparado nesta metodologia, buscou levantar junto a estes alunos formados 2019 e 2020 temas que eles acham necessários em sala de aula e que podem estar ligados ao seu cotidiano em sua comunidade. Trazendo assim o ensino para realidade dos alunos cobrindo suas necessidades pedagógicas e metodológicas.

Os resultados obtidos foram:

Quadro 1 — Sugestão de temas.

“Racismo, violência doméstica, abuso sexual, relacionamentos abusivo de qualquer forma.; Dentro do tema sexualidade, seria interessante abordar sobre o abuso sexual, sendo ele direto e "indireto";
“Como falar bem em público, como agir em uma entrevista de emprego”
“Educação Econômica, Economia, Educação financeira”
“Os direitos das mulheres na sociedade; Violência contra a mulher”
“Saúde mental”
“Uma tema que em dia as pessoas precisar saber mais é " inclusão "

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Uma última fala de um aluno(a) que faz um apontamento sobre o projeto e sobre a gestão do tema, poderia ser colocado para discussão:

Todos os temas acima acho fundamentais, porém queria dar ênfase para "oficina de currículos/mercado de trabalho" e para "drogas nas escolas". Acho que a forma de abordagem pode ser melhorada, acho o projeto incrível porém é apenas um momento de descanso para o aluno, ao passo que ainda temos aquela visão de palestras ser um momento compartilhado com alguém que sabe sobre um tema e essa pessoa verbaliza isso, lembro dos advogados todos de terno e gravata em pé encostados na lousa falando um monte de coisas de extrema importância mas de uma forma não interessante. A abordagem deveria ser diferente, partir de uma roda de conversas, trazer uma dinâmica em grupo sobre o tema e dar espaço para um diálogo entre os alunos. (QUESTAO 4.5)

Observamos nestes comentários alguns temas que os alunos sugerem para serem colocados pelo Projeto "OAB vai à Escola" e pela própria unidade de ensino. Temas que são ligados ao seu cotidiano e correspondem o anseio de discussões que permeiam a realidade destes grupos pesquisados. Temas que podemos perceber estar em constantes discussões em nossa sociedade, como a respeito da violência, saúde mental, inclusão, comportamentos e mercado de trabalho, educação para vida econômica. Alguns destes conteúdos estão nos Currículos para discussões porém de forma transversal e não diretamente, como é o caso da Inclusão, saúde mental, mercado de trabalho, porém são temas que poderiam ser transformados em projetos pela equipe pedagógica da escola, na proposta de semanas completas sobre uma temática específica, trabalhos, apresentações, teatros, jogos, em que todas as disciplinas poderiam falar sobre um único tema nas suas mais diversas variações.

O comentário acima, expõe algumas críticas já colocadas por este trabalho, porém verbalizada por um entrevistado(a), sobre como estes temas tragos nas palestras poderiam se tornar algo maior e de maior tempo de exposição e construção de conhecimento pela escola, através das mais diversas variações metodológicas, afim de, alcançar 100% dos alunos e não somente a maioria, a aluna aproveita para mencionar uma nova metodologia de exposição da palestra, como roda de conversa com perguntas que possa estimular a discussão e o diálogo entre os alunos, fugindo do padrão de uma aula expositiva, em que somente a figura do professor ou advogado expõem o tema e ao final abrem para dúvida.

Vamos apoiar e mencionar as metodologias de ensino que trouxe o autor Paulo Freire (2014) para nós, em que o professor não deve ser somente um mero transmissor de conhecimento e o aluno um mero receptor, um caixa em que só é feito depósitos. Este comentário expõe a crítica ao ensino tradicional e mostra o anseio por uma reformulação nos

métodos pedagógicos. Há de se considerar, que as pesquisas tem avançado, os currículos mudando e adaptando a nova realidade, porem a muito trabalho a ser feito.

Assim, ao concluir este capítulo de análise de resultados, conseguimos observar que no item 2 sobre a presença dos Temas Transversais em sala de aula e sua percepção dos alunos, observamos que em todas as questões a maioria dos alunos responderam que já foi trabalhado em sala de aula, e podemos concluir que os Temas Transversais propostos pelo Governo Federal e transposto no Currículo do Estado de São Paulo tem chegado nestas duas turmas de alunos no decorrer de seu Ensino Médio, contemplando assim o que os Documentos Oficiais julgam como necessários para construção cidadã em sala de aula. Assim, a resposta afirmativa para nosso objetivo específico 2 que visava verificar estas temáticas no aprendizado destes alunos, obtivemos a resposta e foi verificado que são temas que permeiam o aprendizado destes grupos.

Nas questões 3 observamos como as concepções desta pesquisa sobre o que é cidadania, chega em sala de aula, e conforme constatamos, as habilidades tragas pelos autores teóricos aqui trabalhados chegam em sala de aula, para pelo menos maioria das turmas, e a construção da cidadania participativa, também para maioria dos entrevistados fez presente em sala de aula na orientação dos professores. Assim, concluimos com este bloco e respondendo ao nosso objetivo específico 3 que as concepções de Direitos Sociais, Políticos, Cívicos e a Cidadania Participativa foram vistos pelos grupos pesquisados e assim podemos concluir que a cidadania teve sua construção iniciada mediante estes temas discutidos em sala de aula, pautado na concepção dos autores trabalhados.

No último bloco de questões, separamos as respostas em 2 momentos inicialmente, em que os alunos de 2019 tiveram um feedback positivo sobre o Projeto “OAB vai à Escola” inclusive afirmando que este projeto contribui para sua formação cidadã e que é relevante para seu cotidiano e avaliando aspectos positivos e negativos do Projeto que irá virar material a ser disponibilizado para os Advogados autores do Projeto da Subseção da OAB de Patrocínio Paulista. Os alunos de 2020 que não tiveram acesso ao Projeto, mas pela breve descrição que colocamos, avaliaram que seria de seu interesse participar e que os temas são relevantes para sua formação. Ao final puderam os dois grupos sugerir temas que poderiam ser trabalhados tanto pelo Projeto quanto pela Unidade Escolar, fornecendo assim material de sugestão de projetos e temas a ser trabalhado com os alunos.

Cumprindo o que foi colocado no objetivo específico 4 desta pesquisa, observamos através dos dados levantados que o Projeto “OAB vai à Escola” foi bem avaliado pelos alunos, através do olhar deles conseguimos observar o que eles acham do Projeto, se ele possui relevância para seu cotidiano e para sua construção cidadã, a resposta foi positiva para todos os

itens apresentados na avaliação do Projeto, dos Temas Propostos, e das sugestões de temas para sala de aula nos próximos anos letivos. Através do olhar dos alunos, observamos como o Projeto deve ser incentivado assim como outros trabalhos no ambiente escolar, com o material levantado poderemos encorajar a equipe pedagógica da Unidade Escolar a elaborar projetos e atividades que possam trazer estas discussões em sala de aula pautando no protagonismo dos alunos nestas discussões. Conseguimos observar a importância que eles colocam nestes temas e o quanto poderia ajuda-los na sua construção como agentes ativos da comunidade e consequentemente do Estado e Pais que estão inseridos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a presente pesquisa, faz-se necessário alguns apontamentos conclusivos de cada uma das sessões pesquisadas, todo seu corpo serviu como base para respondermos a pergunta e os objetivos deste trabalho. Cabe reforçar neste momento, o objetivo da pesquisa, assim como dos objetivos específicos, afim de orientar nossa conclusão e reforçar a análise do leitor. Nos propusemos analisar qual a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola no interior do Estado de São Paulo sobre o tratamento de temas relacionados à cidadania, mediante análise do Currículo Paulista e do Projeto “A OAB vai à Escola”, sendo nossos objetivos específicos, Verificar como a cidadania está inserida nos documentos oficiais de educação; Verificar se os alunos adquiriram conhecimento sobre as temáticas transversais; Verificar se os alunos tiveram acesso as concepções tratadas nesta pesquisa sobre cidadania, sendo, Direitos Civis, Políticos, Sociais e cidadania ativa e por fim Verificar suas percepções sobre o Projeto “OAB vai à Escola”.

Com este escopo dividimos o trabalho inicialmente definindo o que a pesquisa trataria como conceito de cidadania; como a cidadania está inserida dentro da educação; analisamos como ela se coloca nos documentos oficiais da educação brasileira; como ela foi inserida dentro do Currículo do Estado de São Paulo e por fim análise do projeto “OAB vai à Escola” in loco.

Na primeira parte da pesquisa, intencionamos realizar uma análise do processo de construção da cidadania no Brasil, assim realizamos uma reconstrução histórica do termo, de tal modo que pudemos compreender o atual estágio do conceito e sua relação com a práxis. Concluimos que se trata de um conceito inacabado, mas que depende do tempo histórico para ser definido. Foi de nossa preocupação deixar evidente que o conceito de cidadania pode ser alterado de autor para autor e de tempo histórico, situação econômica e social, enfim, é um termo em constante construção. Porem ao analisarmos, a partir de autores como José Murilo de Carvalho, Maria Victoria Benevides, Boaventura de Souza Santos, Pinsky, observamos que a cidadania está preocupada com a garantia dos Direitos e Deveres de cada cidadão, a partir da garantia dos Direitos Sociais, Civis e Políticos e além destes direitos a sua efetiva participação na sociedade, desde filiações a partidos políticos, grêmios, eleições, e ter sua vida política e social ativa mas também no respeito as diferenças, isto é ser cidadão mediante nossas conclusões.

Afinal, não nascemos cidadãos, porem a cidadania se forma através de nossa prática cotidiana de estudos, respeito, compreensão e intervenção em nosso meio social. Observamos na 1ª sessão que o brasileiro nem sempre teve seus direitos garantidos, basta observarmos os

períodos ditatoriais. Porém não quer dizer que em regimes democráticos a cidadania aconteça forma transparente e pautada na equidade. Não cabe somente a educação o papel de garantir esta tomada de consciência, porém o ambiente escolar assume muitas vezes esta responsabilidade e cabendo assim aos educadores a promoção de ampliar os debates sobre a cidadania e os limites impostos a sua prática.

Conscientes da importância da cidadania para construção de um Brasil justo para todos, concluímos mediante análise da sessão sobre cidadania e a autonomia do saber, a importância que o despertar da consciência, traz aos alunos suas responsabilidades para consigo mesmo e para com os outros, colocam-se a repensar as estruturas vigentes, entendê-las e posicionar-se frente ao que lhe foi colocado por sua cultura. Trata-se de se fazer conscientizar de seu condicionamento, das circunstâncias que geram as desigualdades e a opressão, mas também da possível mudança. Nesse sentido, a educação se dá na medida em que o indivíduo possa aprender a ser crítico, ter sua formação ética, determinar suas ideologias políticas, fazer escolhas e traçar seu destino de forma autônoma.

Essa concepção individualista significa tornar o homem cada vez mais capaz de reconhecer a sua situação e o seu lugar na sociedade, a fim de conseguir nela intervir. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes, em suas relações uns com os outros, e de todos com o professor, ensaiam a experiência de emancipar-se. A experiência em Angicos mostrou como a alfabetização pode quebrar barreiras ao trazer a autonomia a uma sociedade, trazendo até ela a cidadania, através da interação das leis que regem o seu país e a aproximando das discussões que a permeiam.

Ao observarmos as colaborações de Paulo Freire e de Pierre Bourdieu nos aspectos educacionais, observamos uma aproximação dos autores à conclusão de que é possível construir uma educação superando a estrutura dominante vigente. São duas propostas que visam proporcionar, aos alunos das classes menos favorecidas, igualdades de condições com os alunos dos mais variados meios sociais.

A cidadania alcançada através da educação, pelo trabalho no meio escolar de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, prepara-os para os questionamentos e para as reflexões críticas da sociedade, e os coloca em níveis autônomos na busca pelo conhecimento. É necessário considerar o capital cultural dos alunos, e trazê-los para o ambiente escolar, pois suas experiências são de grande valia para a sua formação.

Observada a importância da cidadania, analisamos como ela foi tratada nos documentos legais que regem a educação brasileira. Nosso breve histórico sobre a situação política no momento da Constituição de 1988 e o desenvolvimento das Leis e Diretrizes Bases da Educação

LDB (1996) serviu de amparo para nossa análise crítica destas leis, para chegar à compreensão da legislação, não devemos apenas nos atentar a letra da Lei, mas em paralelo captar o espírito e o contexto no qual ela foi construída e inserida. E observada as políticas Neoliberais deste momento, as Leis da educação Brasileira, desenvolvidas na década de 90 e inclusive em paralelo com as leis educacionais atuais, se pautam em políticas neoliberais que colocam a educação como barganha de mercado, transformando tanto o produto educacional como os próprios alunos em meros agentes econômicos.

Assim, observando um dos objetivos específicos desta pesquisa, buscando a cidadania na legislação, constatamos que a Legislação Brasileira prescreve a importância da educação para cidadania, prescreve em seus documentos que ela deve acontecer, prescreve na Constituição de 88, na LDB de 1996, no PCN e DCN, no PNE, na nova BNCC, porém nossa crítica ao que foi observado ficou evidente que é prescrito, porém sua prática fica pautada no desenvolvimento dos Temas Transversais, não com conteúdos diretos e trabalhados de forma aprofundada. É reconhecido a importância da cidadania nos documentos e como ela é importante para aprendizado e desenvolvimento de autonomias, mas as práticas são dispersas e pouco incentivadas.

Ao analisarmos o Novo Currículo do Estado de São Paulo, concluímos que, de fato, existe uma nova roupagem da educação que foge das vertentes da educação tradicional, pelo menos de uma forma aparente. A necessidade de se emancipar a educação da abordagem tradicional ainda é uma luta recorrente dos professores, pois sua liberdade de conteúdos contidas neste Novo Currículo Paulista ainda é ilusória, pois o documento não foge das prescrições conteudistas e condiciona a aplicação das pesquisas e desenvolvimento de projetos as competências contidas nos documentos legais.

Considerando a educação como um dos principais mecanismos de desenvolvimento da cidadania, observamos que o ambiente escolar, pautado em premissas de adiestramento conforme a legislação coloca sobre como a educação deve ser, observamos nesta pesquisa que a educação tem alterado, mas tomando os mesmos caminhos mas com novas roupagens, observamos no Novo Currículo do Estado de São Paulo e na Nova BNCC, esta liberdade de escola de novos conteúdos focados em áreas do conhecimento, mas seria, uma nova concepção de formação de operários, que não é porque você pode escolher qual área você quer estudar que você não está sendo, de alguma forma, controlado pelo Estado a ser tendencioso nesta escolha.

Como vimos, a garantia da cidadania está efetivada nos documentos oficiais, cabendo a nós educadores e cidadãos, elencar mecanismos de exercício pleno no ambiente escolar. É necessário sair da zona de conforto, deixando de apenas observar este termo nos documentos

oficiais e busca-lo em nosso cotidiano de trabalho, fazendo presente em procedimentos metodológicos educacionais que atinja todos com igualdade. Cidadania é ligada ao campo da ação e requer envolvimento de toda sociedade.

Quando falamos que ela requer envolvimento de toda sociedade, amparamos nossas conclusões na terceira sessão deste trabalho que aponta como a Legislação Brasileira dialoga com a participação da comunidade no ambiente escolar, porém ainda de forma muito amistosa. Assim, o Projeto “OAB vai à Escola” tem este caráter de diálogo entre a comunidade e o ambiente escolar, uma Política Pública de terceiros inserida em ambiente do Estado que visa suprir esta demanda por uma educação que dialogue com o cotidiano dos alunos.

Partindo desta ideia, nossa última pergunta a pesquisa, foi avaliar a percepção dos alunos sobre os conteúdos que embarcam a construção da cidadania, dada pelos documentos oficiais através de Temas Transversais e assim verificamos que os alunos pesquisados, conseguiram em sua maioria observar estes temas em seu Ensino Médio, assim como, observaram também as premissas que alguns teóricos julgam necessário para que a cidadania seja efetivada, e mais uma vez a grande maioria correspondeu positivamente. Ao avaliarmos, os alunos de 2019 que efetivamente participaram das palestras do Projeto e dos alunos que se formaram em 2020 que não tiveram as palestras, constatamos que o Projeto é importante para construção destes cidadãos, assim como abordagem dos temas que eles trazem, e que a Escola tem cumprido com seu papel de dialogar com estes assuntos.

Nossa crítica fica em buscar alcançar cada vez mais, a totalidade dos alunos, e não somente a maioria, pautando na ideia de que a educação deve atingir a todos e não somente a maioria, ela deve ter seus métodos revisados e adaptados as mais diversas realidades.

Assim, concluindo o objetivo principal desta pesquisa, a percepção que tivemos sobre os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola no interior do Estado de São Paulo sobre os temas relacionados à cidadania, foi positiva, mediante análise das respostas dos questionários, conseguimos perceber que eles tiveram as discussões dos temas transversais conforme a importância é apontada pelos Documentos orientadores da educação brasileira, conseguimos observar que corresponderam ao que os teóricos concebem como necessário para o desenvolvimento da cidadania e por fim, uma resposta positiva sobre a importância que este projeto teve nas reflexões e formações dos alunos de 2019 e sua expectativa construtiva nos alunos que não puderam participar do Projeto. Assim, com estes resultados quantitativos e qualitativos, poderemos apresentar a Unidade Escolar e aos advogados do Projeto, material para elaboração de futuros projetos para esta Escola, transformando o ensino em algo próximo a

realidade destes jovens. Contribuindo com sua formação e seu pleno desenvolvimento como cidadãos.

O indivíduo devido ao não uso da reflexão crítica ao seu meio político, econômico e social, pode limitar-se a ver a realidade como estática e passível de contradições e ambiguidades, levado pelo preconceito, ideias simples, palavras atraentes e de fácil propaganda. Sendo a consciência crítica amparada pela construção da cidadania, necessárias para reversão deste quadro, colocando testes de hipóteses no mundo real, conclusões sempre provisórias e revisões constantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Educação e a exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para La Educacion**: examen del Banco Mundial. Washington: World Bank, 1996.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. Orientador: Andreola Balduino Antônio. 2002. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Porto Alegre, 2002.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cidadania. **Revista Educação Cidadã - SEC**, Porto Alegre, n. 2, p. 63-74, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional de 1971. Brasília, DF: Legislativo, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Legislativo, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Executivo, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 1. versão. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara De Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE; CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15/04/2021. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidente da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC; SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Vade Mecum- Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2016.

BULOS, U. L. **Constituição Federal anotada**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARDOSO, A. M. Desigualdades, injustiça e legitimidade: uma investigação empírica sobre aspectos da sociedade brasileira. In: SCALON, Celi. (Org.) **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, L. S. O Capital Cultural na construção de uma Educação Democrática, Reflexiva e Libertadora. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2012.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A Técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidencia. Araxá. v.7. p. 251-266, 2011.

CHAGAS, A.T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Administração Online. Prática – Pesquisa – Ensino. FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado). Vol. 01/nº1, Jan/Fev/Mar – 2000

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE, 2014. **Documento final**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CONTRERAS, J. El curriculum como formación. **Cuadernos de pedagogia**. v. 194, jul/ago. 1989.

CORREA, D. **A construção da cidadania: Reflexões Histórico-Políticas**. Ijuí: Unijuí, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DAGNINO, E. Movimentos Sociais. *In*: DAGNINO, E. **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. cap. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania, p. 101-115.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de Papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. 136 p.

FERREIRA, J. M. G.; SOUZA, G. P. Reflexões acerca do movimento 'Escola sem Partido: inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 34-59, maio/ago. 2018.

FILHO, J. C. P. **Política Educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1999-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE, 2005.

FREIRE, P. **A pedagogia da sutonomia. Saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, P. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, L. T. **Cidadania e Práticas escolares**: as representações de um grupo de alunos do Ensino Médio de uma escola pública paulista. Orientador: Denis Domeneghetti Badia. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2014.

KAPUZINIAC, C. **A Cidadania como finalidade da educação**: uma reflexão sobre as LDBs. Orientador: José Carlos de Araújo. 2000. 164 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia, 2000.

LUCA, T. R. Direitos Sociais no Brasil. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais e a falácia de seus temas transversais. *In*: **Currículo: Políticas e práticas**. Papirus. Campinas, p. 43-58, 1999.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: setembro de 2020.

MANZINI, E. J. **A Entrevista na Pesquisa Social**. Didática. São Paulo. v. 26/27. p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina. Eduel, p. 11-25, 2003.

MELLO, G. N. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo. Cortez. 1995.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 37-48, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/766>. Acesso em: 10 mai. 2021.

NAVARRO, K; CLÁUDIA E; SILVA, S. R. *et. al.* A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, 2020, v. 36 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 04 out. 2021.

NETO, B. M. OAB vai à Escola leva noção de cidadania a estudantes. *In: Jornal do Advogado*, ano XLIII, n 430, ago. 2017, p. 7. Disponível em: <https://www2.oabsp.org.br/jornal/Edicao430/#/6/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NETO, J. A. de F. Transversalidade e a renovação do ensino de História. *In: KARNAL, Leandro (org).* **História na sala de aula, conceitos, práticas e propostas**. São Paulo. Contexto, 2004. p. 57-74.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. 27 p.

OAB SÃO PAULO. Comissão especial “OAB vai à Escola”. **Cartilha**. São Paulo: OAB São Paulo, [2017]. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/oab-vai-escola/cartilhas/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PINSKY, J. Introdução. *In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.)* **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

REIS, E. Cidadania: história, teoria e utopia. *In: PANDOLFI, D. C. et al. (Orgs.)*. **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 24, p. 30-58, 2016.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questões colocadas pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, R. Os professores e a violência simbólica em Bourdieu: representações de professores da escola básica, finalidade da educação e violência escolar. *In*: Congresso Nacional de Educação- Educere, 5., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, 2011. p. 4381-4395.

ROSCHILD, J. M. Educação e Autonomia. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2012.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campos, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, [Campinas], v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SCHAWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHÜTZ, J. A.; FENSTERSEIFER, P. E. A relação entre educação e cidadania em Paulo Freire e Dermeval Saviani: reflexões sob a ótica de Hannah Arendt. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristovão, v. 11, n. 26, p. 219-240, 2018.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo horizonte: Autentica, 2009.

SINGER, P. A Cidadania para todos. *In*: PINSKY, J. **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, H.; RODRIGUES, C. **Ética e cidadania**. São Paulo. Moderna, 1994.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In: **Simpósio Brasileiro, XXV. Congresso Ibero-Americano de Política de Administração da Educação, II***. 2011. p. 1-13.

ZIZEMER, J. A escola pública e a educação para a cidadania. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 102-113, jul./dez. 2017.

ANEXO I - Produto Destinado a Unidade Escolar Pesquisada

POLITICAS EDUCACIONAIS PARA CIDADANIA

RESULTADOS E ANALISES DE UMA PESQUISA

Olá equipe gestora, pedagógica e docentes do E.E. Jorge Faleiros

Apresentações:

Me chamo Luis Henrique Ferreira, sou formado em História pela Unesp em 2017, professor, e resido atualmente no município de Patrocínio Paulista-SP.

Em 2019 iniciei uma pesquisa a nível de Mestrado junto a Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP no campus de Franca para composição da Dissertação intitulada: Políticas Educacionais para Cidadania: o caso do Projeto “OAB vai à Escola” juntamente com meu orientador o Prof. Dr. Genaro Fonseca, no Programa de Pós Graduação em Análise e Planejamento de Políticas Públicas.

Neste programa desenvolvemos a pesquisa que objetiva verificar a percepção dos alunos desta unidade escolar sobre a temática da cidadania, mediante análise do Projeto “OAB vai à Escola”. Assim no decorrer da pesquisa, discutimos as percepções teóricas que a temática está inserida, analisamos como a cidadania é discorrida na Legislação Educacional, no Currículo do Estado de São Paulo, afim de verificarmos como ela chega em sala de aula e assim a opinião dos alunos sobre os temas trabalhados.

A metodologia utilizada na presente pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo pautada nos princípios de um estudo de caso, de caráter descritivo. Para o levantamento dos dados, utilizamos questionários, sendo dirigidos a dois grupos de alunos da unidade escolar pesquisada os alunos formados no 3º ano do Ensino Médio em 2019 (que participaram do Projeto) e outro grupo de alunos formados em 2020 (que não participaram do Projeto, porém, projetaram suas expectativas). Os dados, assim, foram quantificados e tabulados para melhor apresentação dos resultados.

BREVE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.

Avaliação do Projeto “OAB vai à Escola”

Na turma de 2019 obtivemos 12 respostas ao questionário, e na turma de 2020 foram 16 participações.

Nas primeiras perguntas para turma que se formou em 2019, verificamos que os alunos concebem a importância do Projeto “OAB vai à Escola” para sua construção como cidadãos. Com estas respostas conseguimos interpretar que os alunos veem importância no Projeto aqui mencionado, e que ele efetivamente poderia ajuda-los na construção cidadã e que os temas abordados e as discussões apresentadas puderam ser base de conhecimento para situações tanto dentro quanto fora da escola.

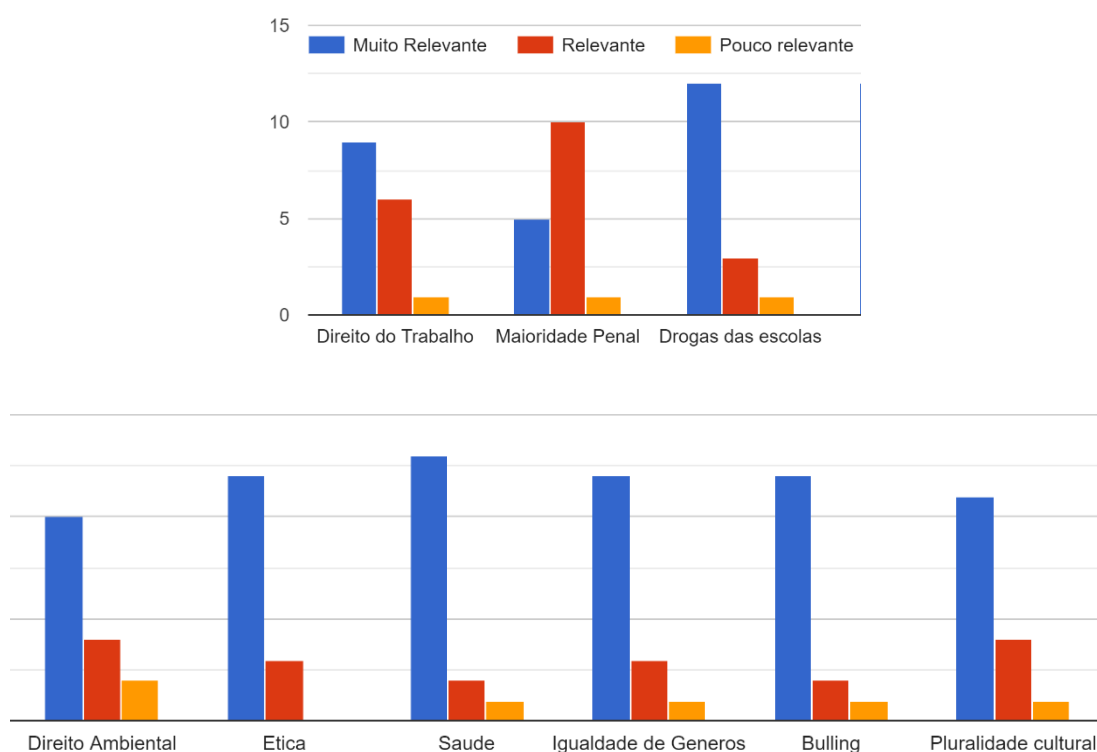
Apresentamos a perspectiva dos alunos de 2019 sobre o Projeto mencionado, agora vamos verificar qual a perspectiva dos alunos que se formaram em 2020 e que por causa da pandemia as aulas presenciais foram transformadas em aulas online, e neste momento o “Projeto OAB vai à Escola” deixou de transcorrer com suas palestras bimestrais. Mediante a

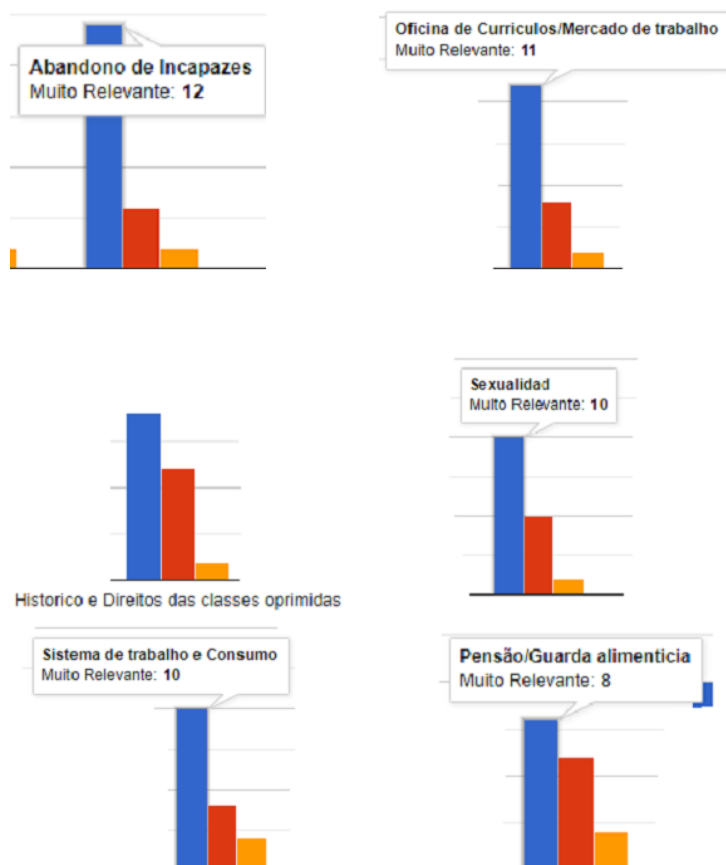
problemática apresentada no decorrer da pesquisa, achamos necessário verificar qual a projeção que estes alunos fazem do Projeto, mediante nossa breve explicação e se assim consideram que poderia corroborar com a formação deles. E assim, observamos que 100% dos alunos entrevistados de 2020 tem interesse em participar do Projeto e acreditam que o Projeto poderia ser relevante para sua formação como cidadão.

BREVE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.

Temáticas

Questionamos aos alunos quais temas eles acham muito relevantes, relevantes e pouco relevante para sua formação, e os resultados obtidos foram:





Após os dados acima mensurados conseguimos ter um material quantitativo dos temas que os jovens alunos desta escola, que se formaram em 2020 e 2019, consideram relevantes para sua formação como cidadãos. Constatamos que alguns temas se destacaram como sendo “Muito Relevante” como nos casos do Drogas na Escola, Ética, Igualdade de Gêneros, Bullying, Abandono de capazes, dando ênfase ao tema saúde que foi o que recebeu maior quantidade de marcações como Muito Relevante.

Deixamos por ultimo uma questão aberta para que os alunos pudessem colocar temas que eles acham necessário ser abordados em sala de aula, e que não foi contemplado na questão anterior. Os resultados foram

- Racismo
- Violência doméstica física e psicológica
- Como falar bem em publico
- Entrevista de emprego
- Educação Econômica e Financeira
- Direitos das mulheres e Violência contra mulher
- Saúde Mental
- Inclusão.

Considerações Finais

A cidadania alcançada através da educação, pelo trabalho no meio escolar de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, prepara-os para os questionamentos e para as reflexões críticas da sociedade, e os coloca em níveis autônomos na busca pelo conhecimento. É necessário considerar o capital cultural dos alunos, e trazê-los para o ambiente escolar, pois

suas experiências são de grande valia para a sua formação. Afinal, não nascemos cidadãos, porém a cidadania se forma através de nossa prática cotidiana de estudos, respeito, compreensão e intervenção em nosso meio social, sendo a escola um mecanismo.

Observamos que o brasileiro nem sempre teve seus direitos garantidos, basta observarmos os períodos ditatoriais. Porém não quer dizer que em regimes democráticos a cidadania aconteça forma transparente e pautada na equidade. Não cabe somente a educação o papel de garantir a tomada de consciência, porém o ambiente escolar assume muitas vezes esta responsabilidade e cabendo assim aos educadores a promoção de ampliar os debates sobre a cidadania e os limites impostos a sua prática

Com estes resultados quantitativos, esperamos colaborar com esta estimada unidade de ensino que serviu de inspiração para estes pesquisadores, na esperança de que esta pesquisa sirva também de inspiração e exemplo para outras unidades escolares quanto a importância da tratativa de temas. Os resultados esperam aproximação da perspectiva gestora da educação e o diálogo com seus principais agentes, que são os alunos.

ANEXO II - Produto Destinado a OAB de Patrocínio Paulista

POLITICAS EDUCACIONAIS PARA CIDADANIA

RESULTADOS E ANALISES DE UMA PESQUISA

POLITICAS EDUCACIONAIS PARA CIDADANIA: o caso do Projeto “OAB vai a escola”

Olá membros da 213ª Subseção da OAB de Patrocínio Paulista-SP

Apresentações:

Me chamo Luis Henrique Ferreira, sou formado em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP campus de Franca, professor, e resido atualmente no município de Patrocínio Paulista-SP.

Em 2019 iniciei uma pesquisa a nível de Mestrado junto a Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP no campus de Franca para composição da Dissertação intitulada: Políticas Educacionais para Cidadania: o caso do Projeto “OAB vai à Escola” juntamente com meu orientador o Prof. Dr. Genaro Fonseca, no Programa de Pós Graduação em Análise e Planejamento de Políticas Públicas.

Neste programa desenvolvemos a pesquisa que objetiva verificar a percepção dos alunos desta unidade escolar sobre a temática da cidadania, mediante análise do Projeto “OAB vai à Escola”. Assim no decorrer da pesquisa, discutimos as percepções teóricas que a temática está inserida, analisamos como a cidadania é discorrida na Legislação Educacional, no Currículo do Estado de São Paulo, abrangemos a discussão para importância das contribuições da comunidade no ambiente escolar para o pleno desenvolvimento do conhecimento nos jovens estudantes, e assim, percebermos como a cidadania chega em sala de aula e assim a opinião dos alunos sobre os temas trabalhados.

Para analisar a percepção dos alunos formados nesta instituição em 2019 e 2020, aplicamos questionários online, sem nenhuma identificação, e obtivemos alguns resultados. Através deste questionário, levantamos quais temas os alunos acham relevantes para sua formação cidadã.

BREVE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentação do Projeto “OAB vai à Escola”

Esta pesquisa reflete sobre o desafio da escola pública em concretizar a participação da comunidade no ambiente escolar. Pensando nesta importância, conforme coloca Perrenoud (2001. p. 39): "família, comunidade e escola são instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada". Estas interações existem justamente porque um sujeito em ambiente escolar não é alheio ao ambiente externo e nem este ambiente escolar alinha-se das questões assentadas pela comunidade. Todos interagem, assim, obtém-se uma educação de qualidade e melhor formação de nossos cidadãos.

A participação da comunidade tem, o papel de democratizar a educação, fomentando o diálogo entre os sujeitos envolvidos de forma direta e indireta no processo educativo. Observa-se que este projeto, parte de um órgão não governamental, para suprir a necessidade dos jovens

com esta metodologia de ensino, onde os prepare para os desafios do cotidiano, mercado de trabalho e etc.

Esta pesquisa apresenta o Projeto “OAB vai à escola” da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) do município de Patrocínio Paulista-SP. Este projeto tem definido como seu principal objetivo, de acordo com a Cartilha da “Comissão OAB Vai à Escola” do Estado de São Paulo, publicada pela OAB de São Paulo e pela Conselheira Seccional e Presidente da Comissão Especial “OAB Vai à Escola” a Sra. Andréa Regina Gomes:

O projeto OAB VAI À ESCOLA tem o objetivo de levar aos alunos do ensino médio noções de Direito e Cidadania, com ênfase no Artigo Quinto da Constituição Federal onde estão relacionados todos os Direitos do Cidadão e também desenvolver tópicos que julgamos mais cotidianos na vida dos jovens.

[...] Um projeto em que o jovem poderá conhecer seus direitos e deveres e de tornar-se um cidadão respeitador para com suas obrigações. (COMISSÃO OAB VAI À ESCOLA – OAB SP, 2017, p. 06, grifo nosso)

A metodologia utilizada na presente pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo pautada nos princípios de um estudo de caso, de caráter descritivo. Para o levantamento dos dados, utilizamos questionários, sendo dirigidos a dois grupos de alunos da unidade escolar pesquisada os alunos formados no 3º ano do Ensino Médio em 2019 (que participaram do Projeto) e outro grupo de alunos formados em 2020 (que não participaram do Projeto, porém, projetaram suas expectativas). Os dados, assim, foram quantificados e tabulados para melhor apresentação dos resultados.

BREVE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.

Avaliação do Projeto “OAB vai à Escola”

Na turma de 2019 obtivemos 12 respostas ao questionário, e na turma de 2020 foram 16 participações.

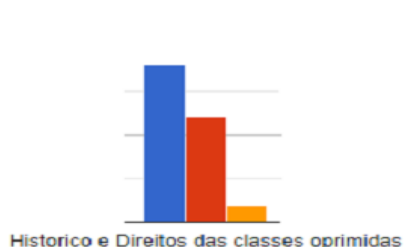
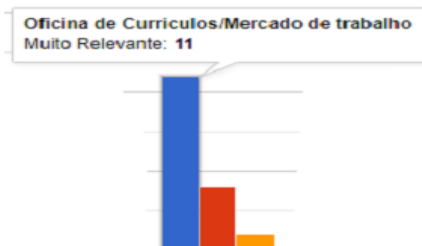
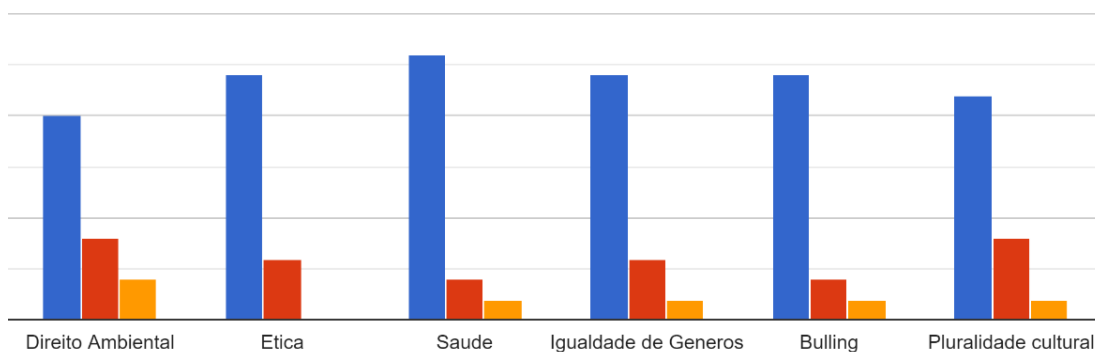
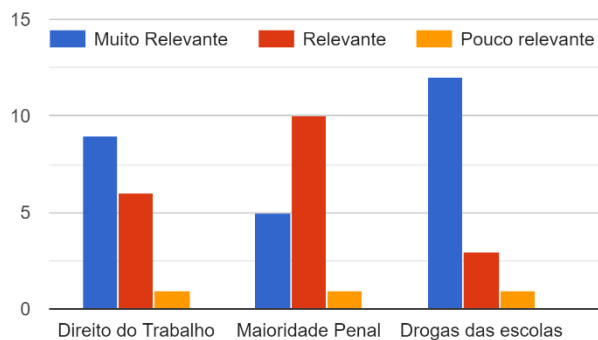
Nas primeiras perguntas para turma que se formou em 2019, verificamos que os alunos concebem a importância do Projeto “OAB vai à Escola” para sua construção como cidadãos. Com estas respostas conseguimos interpretar que os alunos veem importância no Projeto aqui mencionado, e que ele efetivamente poderia ajuda-los na construção cidadã e que os temas abordados e as discussões apresentadas puderam ser base de conhecimento para situações tanto dentro quanto fora da escola.

Apresentamos a perspectiva dos alunos de 2019 sobre o Projeto mencionado, agora vamos verificar qual a perspectiva dos alunos que se formaram em 2020 e que por causa da pandemia as aulas presenciais foram transformadas em aulas online, e neste momento o “Projeto OAB vai à Escola” deixou de transcorrer com suas palestras bimestrais. Mediante a problemática apresentada no decorrer da pesquisa, achamos necessário verificar qual a projeção que estes alunos fazem do Projeto, mediante nossa breve explicação e se assim consideram que poderia corroborar com a formação deles. E assim, observamos que 100% dos alunos entrevistados de 2020 tem interesse em participar do Projeto e acreditam que o Projeto poderia ser relevante para sua formação como cidadão.

BREVE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.

Temáticas

Questionamos aos alunos quais temas eles acham muito relevantes, relevantes e pouco relevante para sua formação, e os resultados obtidos foram:



Após os dados acima mensurados conseguimos ter um material quantitativo dos temas que os jovens alunos desta escola, que se formaram em 2020 e 2019, consideram relevantes para sua formação como cidadãos. Constatamos que alguns temas se destacaram como sendo “Muito Relevante” como nos casos do Drogas na Escola, Ética, Igualdade de Gêneros, Bullying, Abandono de capazes, dando ênfase ao tema saúde que foi o que recebeu maior quantidade de marcações como Muito Relevante.

Deixamos por último uma questão aberta para que os alunos pudessem colocar temas que eles acham necessário ser abordados em sala de aula, e que não foi contemplado na questão anterior. Os resultados foram

- Racismo
- Violência doméstica física e psicológica
- Como falar bem em publico
- Entrevista de emprego
- Educação Econômica e Financeira
- Direitos das mulheres e Violência contra mulher
- Saúde Mental
- Inclusão.

Considerações Finais

A cidadania alcançada através da educação, pelo trabalho no meio escolar de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, prepara-os para os questionamentos e para as reflexões críticas da sociedade, e os coloca em níveis autônomos na busca pelo conhecimento. É necessário considerar o capital cultural dos alunos, e trazê-los para o ambiente escolar, pois suas experiências são de grande valia para a sua formação. Afinal, não nascemos cidadãos, porem a cidadania se forma através de nossa prática cotidiana de estudos, respeito, compreensão e intervenção em nosso meio social.

Observamos que o brasileiro nem sempre teve seus direitos civis, políticos e sociais garantidos, basta observarmos os períodos ditatoriais. Porém não quer dizer que em regimes democráticos a cidadania aconteça forma transparente e pautada na equidade. Não cabe somente a educação o papel de garantir a tomada de consciência, porem o ambiente escolar assume muitas vezes esta responsabilidade e cabendo assim aos educadores a promoção de ampliar os debates sobre a cidadania e os limites impostos a sua prática

Com estes resultados quantitativos, esperamos colaborar com está estimada 213^a Subseção da OAB de Patrocínio Paulista-SP, que suas contribuições a comunidade serviram de inspiração para estes pesquisadores, na esperança de que esta pesquisa sirva também de inspiração e exemplo para outras unidades da OAB, quanto a importância do desenvolvimento do Projeto e o quão é importante a interação entre a comunidade e as Instituições Escol

ANEXO III - Questionários Alunos de 2019

Questionário – ALUNOS ESTUDANTES DE 2019

QUESTIONÁRIO – ALUNOS ESTUDANTES DE 2019

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade (.....)

1.2 Já trabalhou? Sim (.....) Não ()

1.3 Trabalha atualmente? Sim (.....) Há quanto tempo? _____ Não ()

2. TEMÁTICAS TRANSVERSAIS

2.1 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Saúde que possa ter cumprido com o objetivo abaixo:

A educação para a Saúde cumprirá seus objetivos ao promover a conscientização dos alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes e capacitá-los para a utilização de medidas práticas de promoção proteção e recuperação da saúde ao seu alcance (PCN/SAUDE, 1998, p. 27)

(.....) Sim

(.....) Não

(.....) Em partes: Explique

2.2 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Orientação Sexual?

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento. (PCN/ORIENTAÇÃOSEXUAL, 1998, p. 311).

(.....) Sim

(.....) Não

(.....) Em partes: Explique

2.3 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Etica?

“Habilidades como: Respeito Mútuo; Justiça; Diálogo; Solidariedade; (PCN/ETICA, 1998, p. 70)

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

2.4 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Pluralidade Cultural?

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia. (PCN/PLURALIDADECULTURAL, 1998, p. 143)

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

2.5 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Meio Ambiente?

“colaborar para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa; protegendo, preservando todas as manifestações de vida no planeta; e garantindo as condições para que ela prospere em toda a sua força, abundância e diversidade.”. (PCN/MEIOAMBIENTE, 1998, p. 197).

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

2.6 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Trabalho e Consumo?

Que os alunos possam compreender a importância do trabalho na construção da riqueza do país e que as relações de trabalho e de consumo se inserem em um sistema que apresenta grande diversidade e complexidade, construir uma imagem de si próprios. (PCN/TRABALHOECONSUMO, 1998, p. 373).

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

3. PERCEPÇÃO DE CIDADÃO

3.1 Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Civil?

Direito civil: ir e vir; agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve etc; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica.

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

3.2 Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Político?

Direito político: resume-se no ato de votar e ser votado, participar da vida política do país.

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

3.3 Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Social?

Direito a Saúde, Educação, Moradia, Previdência Social (Aposentadoria e afastamento por doença); Direito do Trabalho;

- (.....) Sim
 (.....) Não
 (.....) Em partes: Explique

3.4 Durante seu Ensino Médio foi orientado sobre sua participação como cidadão? Como por exemplo, tirar seu Título de Eleitor, Participar de Grêmios Estudantis, Participar de Partidos Políticos, Acesso a Instituições Publicas como Prefeituras e Camaras Municipais, contato com vereadores da sua cidade

(.....) Sim

(.....) Não

(.....) Em partes: Explique

4. PROJETO “OAB VAI À ESCOLA”

O projeto OAB VAI À ESCOLA, é formado por advogados da subseção do município de Patrocinio Paulista, que bimestralmente realizam palestras aos alunos do 3º ano do Ensino Médio tratando de temas diversos que compõem o mundo do Direito e que se complementam nas discussões da comunidade.

4.1 Você já participou de alguma palestra deste projeto?

Sim (.....) Não (.....)

4.2 Se você já assistiu as palestras do projeto, aponte abaixo quais aspectos apontaria como negativo e como positivo?

P – Positivo N – Negativos

() Duração das palestras

() Temas

() Linguagem utilizada pelos palestrantes

() Recursos didáticos

() Disponibilidade dos advogados em tirar suas duvidas.

() Disciplina dos seus colegas

4.3 Você acha este projeto relevante para sua formação como cidadão?

Sim () Não ()

4.4 Você acredita que as palestras foram relevantes em algum aspecto para sua vida tanto dentro como fora da sala de aula?

Sim () Não ()

4.5 Favor avaliar os temas abaixo, mediante sua importância em vosso cotidiano, colocando notas de 1 a 3, sendo 1 Muito relevante e 2 relevante e 3 para pouco relevante?

(.....) Direito do Trabalho

(.....) Direito Ambiental

(.....) Saúde

() Discussões acerca da maioridade penal

() Ética

() Igualdade de Generos

- () Droga nas escolas
- () Bulling
- () Pensão alimentícia/Guarda
- () Abandono de incapazes
- () Pluraridade cultural
- () Sexualidade
- () Histórico e Direitos das classes oprimidas
- () Sistemas de trabalho e consumo
- () Oficina de currículos/Mercado de trabalho

4.6 você comentava sobre os temas das palestras em casa com seus familiares:

Sim (.....) Não (....) Algumas vezes (.....)

4.7 Você possui sugestão de temas que podem ser trabalhadas pelo Projeto, assim como pela escola?

Quais?

ANEXO IV - Questionários aos Alunos de 2020

Questionário – ALUNOS ESTUDANTES DE 2020

QUESTIONÁRIO – ALUNOS ESTUDANTES DE 2020

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade (.....)

1.2 Já trabalhou? Sim (.....) Não ()

1.3 Trabalha atualmente? Sim (.....) Há quanto tempo? ____ Não ()

2. TEMÁTICAS TRANSVERSAIS

2.1 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Saúde que possa ter cumprido com o objetivo abaixo:

A educação para a Saúde cumprirá seus objetivos ao promover a conscientização dos alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes e capacitá-los para a utilização de medidas práticas de promoção proteção e recuperação da saúde ao seu alcance (PCN/SAUDE, 1998, p. 27)

(.....) Sim

(.....) Não

(.....) Em partes: Explique

2.2 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Orientação Sexual?

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento. (PCN/ORIENTAÇÃOSEXUAL, 1998, p. 311).

(.....) Sim

(.....) Não

(.....) Em partes: Explique

2.3 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas a Etica?

“Habilidades como: Respeito Mútuo; Justiça; Diálogo; Solidariedade; (PCN/ETICA, 1998, p. 70)

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

2.4 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Pluralidade Cultural?

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia. (PCN/PLURALIDADECULTURAL, 1998, p. 143)

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

2.5 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Meio Ambiente?

“colaborar para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa; protegendo, preservando todas as manifestações de vida no planeta; e garantindo as condições para que ela prospere em toda a sua força, abundância e diversidade.”. (PCN/MEIOAMBIENTE, 1998, p. 197).

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

2.6 Em seu Ensino Médio, em alguma disciplina foi abordado temáticas relacionadas Trabalho e Consumo?

Que os alunos possam compreender a importância do trabalho na construção da riqueza do país e que as relações de trabalho e de consumo se inserem em um sistema que apresenta grande diversidade e complexidade, construir uma imagem de si próprios. (PCN/TRABALHOECONSUMO, 1998, p. 373).

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

3. PERCEPÇÃO DE CIDADÃO

3.1 Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Civil?

Direito civil: ir e vir; agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve etc; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica.

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

3.1 Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Político?

Direito político: resume-se no ato de votar e ser votado, participar da vida política do país.

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

3.2 Durante seu Ensino Médio foi tratado temas de Direito Social?

Direito a Saúde, Educação, Moradia, Previdência Social (Aposentadoria e afastamento por doença); Direito do Trabalho;

- (.....) Sim
- (.....) Não
- (.....) Em partes: Explique

3.3 Durante seu Ensino Médio foi orientado sobre sua participação como cidadão? Como por exemplo, tirar seu Título de Eleitor, Participar de Grêmios Estudantis, Participar de Partidos Políticos, Acesso a Instituições Públicas como Prefeituras e Camaras Municipais, contato com vereadores da sua cidade

- (.....) Sim
- (.....) Não

(.....) Em partes: Explique

4. PROJETO “OAB VAI À ESCOLA”

O projeto OAB VAI À ESCOLA, é formado por advogados da subseção do município de Patrocínio Paulista, que bimestralmente realizam palestras aos alunos do 3º ano do Ensino Médio tratando de temas diversos que compõem o mundo do Direito e que se complementam nas discussões da comunidade.

4.1 Você teria interesse em participar das palestra deste projeto?

Sim (.....)

Não (.....)

4.2 Pela breve apresentação do Projeto, voce acredita que ele seria relevante para sua formação como cidadão?

Sim ()

Não ()

() Informação insuficiente para responder

4.3 Favor avaliar os temas abaixo, mediante sua importância em vosso cotidiano, colocando notas de 1 a 3, sendo 1 Muito relevante e 2 mais ou menos relevante e 3 para pouco relevante?

(.....) Direito do Trabalho

(.....) Direito Ambiental

(.....) Saúde

() Discussões acerca da maioria penal

() Ética

() Igualdade de Gêneros

() Droga nas escolas

() Bulling

() Pensão alimentícia/Guarda

() Abandono de incapazes

() Pluralidade cultural

() Sexualidade

() Histórico e Direitos das classes oprimidas

() Sistemas de trabalho e consumo

() Oficina de currículos/Mercado de trabalho

4.4 Você possui sugestão de temas que podem ser trabalhadas pelo Projeto, assim como pela escola?

Sim (.....) (.....) Não

Quais?
