



EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, MAS QUAL?

EDUCATION FOR CITIZENSHIP, BUT WHAT KIND OF?

Pablo Raphael Vieira Fernandes¹

RESUMO: Qual é a cidadania que buscamos no âmbito escolar? Pretende-se aqui uma discussão sobre as dimensões políticas de diferentes concepções de cidadania, entendendo que tal conceito é permeado por uma disputa de sentidos entre projetos políticos antagônicos. Finalmente, será defendida a necessidade em *desobscurizar* conceitos, expondo os deslocamentos de significado subjacentes como compromisso ético da prática docente.

Palavras-chave: Educação, cidadania, deslocamento de significado.

ABSTRACT: What kind of citizenship do we want in school? This article aims for discussing the political elements involving different conceptions of citizenship, intending citizenship as a concept permeated by a meaning contest between opposite political project. Finally will be advocated that reveal conceptual meaning displacements must be an ethic teaching practice compromise.

Keywords: Education, citizenship, meaning displacement.

INTRODUÇÃO

Atualmente é senso comum que a escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento da cidadania. Como Ribeiro (2002) diz, a educação escolar é apontada quase que por unanimidade como via para a construção da cidadania. De fato, diversos autores

¹ Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia Farmacêutica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (em andamento) e bacharel e licenciatura plena em Biologia (2017 e 2016, respectivamente) pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO.

argumentam que formar para a cidadania é uma das principais, senão a principal, responsabilidade da escola (ARROYO, 1987; SEVERINO, 2000; SILVA, 2000; DOS REIS, 2010). Na seguinte citação, a importância da formação para o exercício cidadania na escola parece evidente:

É necessário pensar a escola como a continuidade do lugar em que se vive e exercer a cidadania dentro e fora da escola. Para isso deve haver um engajamento de toda a comunidade escolar para promover a participação, e dar voz e vez à criança, de modo que esta não tenha medo de perguntar, expor suas opiniões, promovendo uma convivência democrática; através das regras de funcionamento e normas de conduta e a realização das mesmas pela atuação consciente dos atos e não pelo cumprimento sem o entendimento e não compreendendo sua existência e importância da mesma; também por meio da organização dos conteúdos em torno de projetos para contemplar a questão da cidadania como tema transversal nos campos das áreas do conhecimento, podendo abordar problemas contextualizados da comunidade escolar e do entorno (BRITO, 2014, p. 2).

Parece suficientemente claro que a educação é fundamental para o desenvolvimento da cidadania, mas o que, de fato, é expresso quando falamos em cidadania? O que significa cidadania? Qual o seu sentido? Para Dagnino, esse conceito envolve uma disputa de sentidos (DAGNINO, 2004), o que será compreendido no contexto deste artigo.

A ideia para o desenvolvimento do presente estudo se originou a partir de duas principais inspirações. Primeiro, através do contato com o trabalho realizado pela cientista política Evelina Dagnino (2004) que discute a cidadania como um dos conceitos chave envolvidos em uma disputa de sentidos entre dois projetos políticos distintos, o democratizante participativo e o neoliberal². Segundo, à partir do questionamento sobre qual é a cidadania que nós, educadores, buscamos promover em nossa prática quando dizemos *educar para a cidadania*³.

Discutir a cidadania no âmbito escolar se faz relevante pela permanente necessidade da reflexão crítica sobre a prática. Como Freire aponta, a prática docente crítica “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2000, p. 17). Portanto, além de necessário para a prática docente crítica, refletir sobre a prática é constante

² Para a autora, tal disputa culmina em uma confluência perversa entre o discurso de ambos os projetos políticos, mascarando as dimensões políticas do conceito de cidadania e promovendo efeitos políticos condizentes com o projeto neoliberal (DAGNINO, 2004).

³ Como comentamos no primeiro parágrafo do texto, é certo que a escola se apresenta como uma via fundamental para o desenvolvimento da cidadania, mas qual é a cidadania que pretendemos desenvolver?

responsabilidade do educador⁴.

Tendo exposto o que motiva e justifica o trabalho, pretendemos debater os aspectos político-pedagógicos de concepções divergentes de cidadania. No decorrer da discussão, defenderemos a não neutralidade do ensino e a necessidade em *desobscurizar* conceitos, expondo as disputas de sentido subjacentes, como compromisso ético da prática docente.

O CONCEITO DE CIDADANIA

Uma boa maneira de iniciar este debate é dizendo que cidadania é um desses conceitos obscuros e que, apesar disso, se faz muito presente no discurso dos mais diversos *atores sociais*⁵. Mas o que, afinal, é cidadania? As pretensões aqui são mais reflexivas do que resolutivas em relação a tal pergunta, e só se pode tirar alguma conclusão sobre o assunto após um breve exame do contexto histórico no qual se originou o que chamamos de cidadania.

Seu lugar foi na Grécia antiga, concomitantemente ao surgimento da democracia (CABRAL NETO, 1997). Sobre a democracia, é relevante dizer que esta era essencialmente excludente em sua origem, ao contrário do que hoje se pretende, ao menos em nível formal. Em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os adultos de sexo masculino (CABRAL NETO, 1997; MENEZES, 2010) filhos de pai e mãe atenienses (CABRAL NETO, 1997). Mulheres, crianças, estrangeiros e escravos não poderiam ter palavra e voto (CABRAL NETO, 1997; MENEZES, 2010). Em outras palavras, nem todos os habitantes de Atenas desfrutavam dos mesmos direitos políticos.

[Da democracia ateniense] faziam parte a aristocracia, que trazia consigo todos os hábitos da nobreza; a classe média rural, constituída por agricultores que ansiavam por liberdade; e a população urbana integrada pelos negociantes, industriais e trabalhadores de todas as categorias, que, ao lado de segmentos da população rural, formavam um forte sustentáculo das idéias democráticas (CABRAL NETO, 1997, p. 4).

Em contrapartida, cabe afirmar que em Esparta - outra cidade-Estado da antiga Grécia - o poder político era altamente centralizado, exercido por um pequeno número de aristocratas

⁴ Tal discussão pode ser encontrada na obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), em que a reflexão crítica sobre a prática e a consciência do inacabamento são apontados como saberes necessários à prática docente.

⁵ Entendidos aqui como aqueles indivíduos que, imersos na trama de relações sociais, desempenham algum papel nesta mesma. Entre os atores sociais referidos encontram-se professores, políticos, pedagogos, líderes comunitários, religiosos e lideranças políticas no geral.

(FUNARI, 2004). Foi em Atenas mesmo que a democracia teve seu princípio. Através de longos períodos de participação popular, comerciantes, proprietários rurais e camponeses defrontaram o poder aristocrático (FUNARI, 2004), conquistando direitos políticos que até então eram novos.

A forma com que a democracia é compreendida e exercida atualmente é consequência de um processo histórico, dos embates políticos e mudanças nas condições materiais e culturais da sociedade desde seu surgimento na Grécia antiga. Democracia é, então, “[...] expressão de uma experiência histórica [...]” (MENEZES, 2010, p. 19). Transitando no processo histórico, “[...] o conceito de democracia sofreu deslocamentos importantes que proporcionam grande diversidade de abordagens que ora se aproximam, ora se distanciam, de seu modelo inicial [...]” (MENEZES, 2010, p. 2). Para o mesmo autor, a principal diferença entre a democracia da Grécia antiga e a democracia moderna é a forma como a participação se dá na esfera pública. Antigamente, a tomada de decisão política se fazia por parte dos próprios cidadãos reunidos em assembleia; atualmente, a participação política é mediada por um corpo independente de políticos profissionais com legitimidade para decidir em nome dos cidadãos (MENEZES, 2010).

Transitando o campo do debate para a idade moderna, chegamos às revoluções burguesas. Foi no seio dessas revoluções, ocorridas nos séculos XVII e XVIII na Europa que se processou o desenvolvimento do pensamento liberal (CABRAL NETO, 1997), desestruturando o antigo regime e instituindo os fundamentos da democracia liberal. Com o advento do iluminismo e da revolução industrial, transformações econômicas, sociais e intelectuais promoveram mudanças importantes no pensamento europeu à partir do século XVII (VIEIRA, 2011), processo que, segundo Mello e Donato (2011, p. 249) “[...] levou à dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo saber racional e científico [...]”, desestruturando ainda as instituições religiosas da época e o poder centralizado, característico das monarquias⁶. Com a ascensão dos ideais democráticos liberais, nasce o cidadão liberal, cujos direitos fundamentais visados são a garantia às liberdades individuais, à propriedade e a igualdade perante a lei.

Pensar sobre a democracia no contexto deste trabalho é pertinente pelos seguintes fatores: 1 - pela sua origem - concomitante à origem da cidadania; 2 - pelo fato de que a busca pela democracia é uma condição para que haja, de fato, cidadania. Como Lima afirma, “É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia [...]” (LIMA, 2004, p. 76). E como se sabe, a participação democrática é indissociável à cidadania. Pode-se ainda considerar

⁶ A monarquia era a forma de governo predominante na Europa até então.

que em regimes autoritários a cidadania é suprimida na medida em que se suprime a participação social⁷ e os demais direitos característicos de um regime democrático. De tal modo, pode-se dizer que a participação democrática e o exercício da cidadania em regimes autoritários se dão pelo enfrentamento ao Estado, na busca pela democracia e participação social.

Retornando ao conceito de cidadania, é entendido que este envolve a forma como ocorre a participação do povo na vida pública. Em uma perspectiva legalista, trata do conhecimento e exercício dos direitos e deveres. Longe de ser um debate simples, de definições prontas, diversas acepções de cidadania são possíveis.

Dallari diz que “[...] o conceito de cidadão é mal definido, ambíguo e utilizado com diferentes sentidos [...]” (1984, p. 1). Um destes sentidos, por exemplo, é o de eliminar as diferenças entre os seres humanos considerando-os todos iguais (DALLARI, 1984). Outro sentido é o de vínculo jurídico com o Estado e gozo de direitos políticos (ibidem.). Como já dito, pode envolver até mesmo o confronto com o Estado, na medida em que as liberdades democráticas são suprimidas. Em resumo, o cidadão pode ser entendido como aquele que possui direitos e deveres fixados por uma estrutura legal; o indivíduo que possui vínculo jurídico com o Estado, segundo a teoria constitucional moderna (BENEVIDES, 1994).

Para Dagnino (2004) o conceito de cidadania é permeado por uma disputa de sentidos entre dois projetos políticos distintos, o projeto democratizante participativo e o projeto neoliberal. Entendendo que os deslocamentos de sentido envolvendo o conceito de cidadania são históricos e políticos, fruto de embate entre projetos políticos contraditórios, dar-se-á sequência à discussão em pauta.

AS DISPUTAS DE SENTIDO

À luz do processo que Dagnino (2004) denomina *confluência perversa* se expande a compreensão sobre como o conceito de cidadania é expresso na sociedade brasileira. *Confluência perversa* é o conceito encontrado em Dagnino (2004) que trata do processo em que dois projetos de sociedade distintos e antagônicos convergem a nível de discurso camuflando suas dimensões políticas e provocando efeitos políticos que tendem a um projeto específico, o

⁷ O conceito de *participação social* tem a ver com a atuação da sociedade civil na esfera pública, debatendo e deliberando acerca de questões coletivas que dizem respeito às suas vidas; sendo ainda um elemento essencial da democracia e da própria política (CICONELLO, 2008)

neoliberal.

Essa identidade de propósitos, no que toca à participação da sociedade civil, é evidentemente aparente. Mas essa aparência é sólida e cuidadosamente construída através da utilização de referências comuns, que tornam seu deciframento uma tarefa difícil, especialmente para os atores da sociedade civil envolvidos, a cuja participação se apela tão veementemente e em termos tão familiares e sedutores. A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004, p. 97).

Para a autora, o conceito de cidadania foi o que sofreu o mais dramático processo de deslocamento de significado decorrente de tal confluência. O seguimento do debate será dividido em três etapas: 1 – A apropriação do conceito de cidadania pelos movimentos sociais, deslocando seu significado em direção a uma agenda político-cultural; 2 – A apropriação do conceito de cidadania pelo projeto neoliberal, na pretensão de isentar o Estado de seu papel garantidor de direitos; 3 – O papel da escola em *desobscurecer conceitos*, revelando os possíveis aspectos políticos e/ou ideológicos envolvidos no sentido de um conceito expresso.

O PROJETO POLÍTICO-CULTURAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

No final dos anos setenta e início dos anos oitenta, movimentos sociais que se organizavam em luta contra a ditadura formavam uma concepção de cidadania de novo tipo, buscando implementar um projeto de construção democrática e transformação social que envolvia a união entre cultura e política (DAGNINO, 2004). Os movimentos desta época demandavam não só questões de inserção socioeconômica como redistribuição de renda, educação e saúde (DAGNINO, 2004; SOARES DO BEM, 2006); os sujeitos sociais de novo tipo se organizavam em torno de questões minoritárias, impondo o tema da identidade cultural⁸ –

⁸ O sociólogo Zygmunt Bauman assume uma postura cautelosa em relação às demandas de identidade. Bauman comenta que demandas sociais não atendidas têm sido deixadas de lado enquanto a sociedade centraliza seu discurso reivindicatório em torno de demandas de reconhecimento. O autor ainda critica a denominada “esquerda cultural”, em consonância com as ideias de Richard Rorty, tendo esta sido culpada por afastar da agenda política norte-americana a questão da privação material, fonte mais profunda de toda a desigualdade e injustiça. As consequências em reivindicar as questões de diferença cultural isoladas das questões de distribuição de renda, para Bauman, são ainda mais profundas: impedirá o debate sobre os defeitos e virtudes relativos a formas culturais que

envolvendo questões de movimentos feministas, de gênero e etnia, por exemplo – como demanda central de sua agenda política (DAGNINO, 2004; SOARES DO BEM, 2006).

Para Soares do Bem, os movimentos sociais “[...] são os indicadores mais expressivos do funcionamento das sociedades [...]” (SOARES DO BEM, 2006). São os movimentos sociais que, para o autor, revelam em cada momento histórico os focos de insatisfação e os desejos coletivos; traduzem o permanente movimento das forças sociais; e permitem a identificação de tensões entre os diferentes grupos de interesses (SOARES DO BEM, 2006).

Mobilizados politicamente, tais movimentos constituíam uma nova concepção de cidadania que redefinía a ideia de direitos (DAGNINO, 2004). Indo além do entendimento dos direitos como obrigações legais, o ponto de partida da nova cidadania era o *direito a ter direitos*.

[A nova cidadania] inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas. Nesse sentido, a própria determinação do significado de “direito” e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política. O direito à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção do meio ambiente, o direito à moradia, são exemplos (intencionalmente muito diferentes) dessa criação de direitos novos [...] (DAGNINO, 2004, p. 10).

Nessa concepção, a cidadania não é situada exclusivamente “[...] dentro dos limites das relações com o Estado, ou entre Estado e indivíduo, mas deve ser estabelecida no interior da própria sociedade, como parâmetro das relações sociais que nela se travam [...]” (DAGNINO, 2004, p. 11). A construção da cidadania se dá através da afirmação e reconhecimento de direitos (DAGNINO, 2004). Tendo sido disseminada de forma expressiva, essa concepção de cidadania “[...] orientou não só as práticas políticas de movimentos sociais de vários tipos, mas também mudanças institucionais, como as incluídas na Constituição de 1988 [...]” (DAGNINO, 2004, p. 11); o que põe em evidência o protagonismo dos movimentos sociais nos processos históricos de transformação social, tal como defende Soares do Bem (2006).

Cidadania ganhava então um significado político claro, devido ao seu empreendimento pelos movimentos sociais na luta por novos direitos e os ganhos políticos e sociais subsequentes (DAGNINO, 2004). Significado que teve sua expressão máxima com o fim da ditadura militar e uma nova constituição consagrando o princípio de participação da sociedade civil nos processos

coexistem em sociedade, que podem ser justamente produto de condições sociais injustas e desiguais. Na luta para perpetuar diferenças, formas culturais específicas e identidades, acabamos por perpetuar a própria injustiça e desigualdade. Esta discussão pode ser encontrada em *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (BAUMAN, 2003).

de discussão e tomada de decisão (DAGNINO, 2004), conquista de muitos anos de luta e do sangue - em sentido literal - daqueles atores sociais que enfrentaram o Estado autoritário - para o qual censura, repressão, e violência autorizados estavam na ordem do dia⁹.

Em resumo, o primeiro deslocamento de significado do conceito de cidadania debatido por Dagnino (2004) se dava em direção a um projeto político e cultural que envolvia desde questões de ordem socioeconômica até as de identidade cultural, demandadas por diversos movimentos sociais que ganhavam força. Apesar de ter provido de um novo significado, político e de transformação social, o sentido de cidadania passa a ser alvo de concepções neoliberais. O projeto neoliberal estabelece um entendimento individualista de cidadania e conexões entre cidadania e mercado (DAGNINO, 2004), o que será resumido em seguida.

A CIDADANIA NEOLIBERAL

Considerando a roupagem reivindicatória que o conceito de cidadania vinha tomando, na busca pela criação de novos direitos, participação social e ampliação da democracia, não tardou para que as forças hegemônicas entrassem em ação, se apropriando do conceito de cidadania.

As redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. Esse parece ser o princípio subjacente a um enorme número de programas para ajudar as pessoas a “adquirir cidadania”, isto é, aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2004, p. 12).

Como visto em Dagnino (2004), as redefinições neoliberais de cidadania pretendem individualizar o cidadão, que através de sua integração ao mercado configura sua trajetória na sociedade e o seu papel de cidadão. Nesse contexto, o Estado transpõe sua responsabilidade

⁹ A tortura era uma prática comum e institucionalmente autorizada. Diferente do que se pensa, tais práticas não foram realizadas apenas com aqueles considerados “inimigos da nação” ou comunistas. Além dos presos políticos, segmentos da população como professores, estudantes, jornalistas, advogados, etc. eram censurados, e por diversas vezes, eram encarcerados, torturados e/ou assassinados pelo Estado (OLIVEIRA, 2011).

de garantidor de direitos ao mercado. Cidadania, no contexto neoliberal, tem seu sentido deslocado do público para o privado. Exercer a cidadania passa a ser a forma como o indivíduo se relaciona com a sociedade através do mercado. Ser cidadão é estar qualificado, inserido competitivamente no mercado de trabalho. Ser cidadão é integrar-se à lógica de consumo e produção da sociedade capitalista, que tende de forma compulsória à desregulamentação e flexibilização do trabalho. Bauman afirma que tal processo é uma tendência global do estágio em que o capitalismo se encontra e afirma a necessidade de resgatar uma abordagem coletiva aos problemas que hoje são individualizados:

Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. O que quer que nos separe e nos leve a manter distância dos outros, a estabelecer limites e construir barricadas, torna a administração dessas tarefas ainda mais difícil. Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida — mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente. (BAUMAN, 2003, p. 133-134)

Os efeitos claramente sociais da desregulamentação do Estado e da individualização da cidadania – ou da privatização da vida pública – ainda afetam a sociedade a nível psicológico, individual:

A insegurança afeta a todos nós, imersos que estamos num mundo fluido e imprevisível de desregulamentação, flexibilidade, competitividade e incerteza, mas cada um de nós sofre a ansiedade por conta própria, como problema privado, como resultado de falhas pessoais [...] (BAUMAN, 2003, p. 129).

Por fim, a respeito da cidadania neoliberal, Dagnino conclui o seguinte:

[...] o encolhimento das responsabilidades sociais do Estado encontra sua contrapartida no encolhimento do espaço da política e da democracia. Ambas devem ser limitadas ao mínimo indispensável. Como no Estado mínimo, esse encolhimento é seletivo e suas conseqüências são o aprofundamento da exclusão exatamente daqueles sujeitos, temas e processos que possam ameaçar o avanço do projeto neoliberal. (DAGNINO, 2004, p. 109)

O PAPEL DA ESCOLA

“A educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma” (DE CASTRO, 2007). Cabe à escola, à partir de docentes que desempenhem sua prática crítica, “[...]”

desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade [...]” (SEVERINO, 2007, p. 70). Não quer dizer que a Escola deva ser “neutra”, sem com que uma postura seja assumida em relação à realidade, à política e ao seu próprio papel na sociedade. Como Freire assume, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, que à medida que expressa alguns fatos, oculta outros (FREIRE, 1996). Portanto, pelo compromisso ético, não deve o docente se afirmar como imparcial e dizer que o conhecimento trabalhado também é, da mesma maneira. Por muitas vezes nossa própria parcialidade se passa despercebida. Visto que estamos acostumados a agir e pensar de determinada forma e não de outra, nossos hábitos ganham naturalidade e tornam-se certezas. São essas certezas que Freire considera como perigosas à prática docente ética, afirmando o seguinte:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das minhas certezas. (FREIRE, 1996, p. 50)

É justo concordarmos, a prática docente exige um constante exercício de alteridade¹⁰. Em outras palavras, reconhecer as diferenças na diversidade de pensamento, no caráter ideológico implícito ou explícito nos discursos. A prática docente exige ouvir o outro e refletir de forma crítica. Freire completa:

Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 1996, p. 50).

Novamente, é justo concordarmos. Se expor às diferenças e recusar o dogmatismo é estar aberto para o diálogo, para compreender o outro e se fazer compreendido.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se

¹⁰ Aqui entendida como a dimensão da relação intersubjetiva. Do contato do sujeito com o outro, do reconhecimento do outro como parte de sua constituição como sujeito. Um debate mais profundo sobre a questão da alteridade pode ser encontrado em Zanella (2005).

ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 35).

Interpretamos que, para Freire, o não exercício da alteridade, no desrespeito à posição do aluno em relação ao educador, em uma perspectiva filosófica, é um desrespeito à formação do educando, um desrespeito o outro e a si mesmo como sujeitos.

O conceito de sujeito é relevante para o entendimento do quanto pode ser considerado grave o que aqui é tratado como desrespeito, já que a educação - e a prática docente - desempenha papel importante na construção da subjetividade do aluno. (No debate da cidadania, quer dizer que a forma com que o assunto for tratado, terá efeito nos sentidos construídos pelo aluno como sujeito).

No plural, as subjetividades, para Ortner (2007, p. 385), são “[...] estruturas complexas de pensamento, sentimento, reflexão, e similares, que fazem dos seres sociais sempre algo mais do que meros ocupantes de posições particulares e portadores de identidades particulares [...]”.

Subjetividade é a consciência cultural e historicamente específica (ORTNER, 2007). O sujeito – indivíduo com consciência subjetiva – sendo ser social, não constitui sua identidade à partir de si como indivíduo, ocupando posições particulares, mas é construído na inter-relação estabelecida com o mundo externo – o ambiente, a cultura, outros indivíduos, a escola. A subjetividade então, é constituída obrigatoriamente na relação do indivíduo com o outro e com o meio. Tal como debatida aqui, a questão da cidadania é uma questão de subjetividades, visto que envolve o processo de construção do significado de cidadania pelo sujeito imerso no contexto dos deslocamentos de significado aqui já debatidos. Portanto, faz-se desejável o entendimento de como a prática docente afeta a construção do aluno como sujeito, na medida em que ele é sujeito da construção do conhecimento e é afetado, em sua constituição, pelas práticas vivenciadas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, assumimos que cabe à educação o papel de desmascaramento ideológico. Mais ainda, cabe ao professor, em sua prática, *desobscurizar conceitos*, demonstrar que nossas noções são historicamente construídas, muitas vezes à partir de noções antagônicas, sempre à

partir de um contexto social e cultural.

É ético aquele professor que cumpre tal função, se posiciona mas demonstra que pode haver diversas posições envolvidas na constituição de um conceito. Significados não são fixos, são deslocados. Mais ainda, muitas vezes são disputados, e essa é a causa do deslocamento de sentido de muitos conceitos. É nisso que pode ocorrer a má compreensão, a internalização de ideias fixas na constituição do sujeito, do aluno.

E isso tem tudo a ver com o debate sobre a cidadania. Qual é a cidadania buscada no âmbito escolar? De fato, não há uma resposta conclusiva e universal, pela diversidade de ideologias, visões de mundo e subjetividades que constituem todos os atores sociais envolvidos na Escola. Além de tudo parece que não há concepções bem delimitadas que sejam buscadas intencionalmente, menos ainda são trabalhadas concepções formais. No próprio entendimento dos professores, assumo eu, é possível que não haja clareza em suas concepções. Suponho que esse questionamento, sobre o que é cidadania, por muitos jamais tenha sido feito.

Finalizando, não é devido culpabilizar os professores, individualmente, por não disporem de um arcabouço metodológico-conceitual que dê conta da reflexão sobre a prática; sobre os conceitos estabelecidos (ou não estabelecidos) em seu subjetivo; e da *desobscurização de conceitos*. É preciso buscar alternativas de difundir, a nível de senso comum, o fato de que conceitos podem variar em seu sentido, de acordo com o sujeito que o concebe e com o meio social em que ele é expresso. Assim, caminhos podem ser traçados em direção a uma prática docente crítica, que tenha como objetivo *desobscurizar conceitos*, ou seja, demonstrar que os significados são, de alguma forma e em alguma medida, construídos, muitas vezes de acordo com as disputas de sentido subjacentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, E. Educação e cidadania: que educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1987.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. Lua Nova, n. 33, p. 5-16, 1994.
- BAUMAN, Z. Comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BRITO, A. de. O papel da educação escolar para o exercício da cidadania. Revista Primus Vitam, n. 7. 2014.
- CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. Estudos de Psicologia, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, jul./dez., 1997.

- CICONELLO, A. A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil. In: From pover: how active citizens and effective states can change the world. Oxfam International. Oxfam International, jun. 2008.
- DAGNINO, E. “¿Sociedade civil, Participação e Cidadania: de que estamos falando?” In: MATO, D. (coord.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, 2004.
- DALLARI, D. Ser Cidadão. São Paulo: Lua Nova, 1984.
- DOS REIS, M. P. A Escola no processo de construção da cidadania. In: XIII MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA e VIII MOSTRA DE EXTENSÃO UNICRUZ – Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2010, p. 1-4.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNARI, P. P. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto, 2004.
- LIMA, L. C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização. São Paulo: Porto, 2004.
- MELLO, V. D. S. de; DONATO, M. R. A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. Revista Crítica Histórica, Alagoas, ano 2, n. 4, p. 248-264, dez. 2011.
- MENEZES, M. L. de. Democracia de Assembleia e Democracia de Parlamento: uma breve história das instituições democráticas. Sociologias, Porto Alegre, ano 12, n. 23, p. 20-45, jan./abr. 2010.
- OLIVEIRA, L. Military dictatorship, torture, and history: the "symbolic victory" of the defeated. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 26, n. 75, p. 07-25, 2011.
- ORTNER, S. B. Subjetividade e crítica cultural. Horizontes antropológicos, v. 13, n. 28, p. 375-405, 2007.
- PHILLIPS, A. O que há de errado com a democracia liberal? Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 6, p. 339-363, jul./dez., 2011.
- RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez., 2002.
- SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 65-71, 2000.
- SILVA, Aínda Maria Monteiro. Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 2000.
- SOARES DO BEM, A. S. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006.
- VIEIRA, R. Os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade na prática democrática: entre Rousseau e Habermas. Lumen et Virtus: revista de cultura e imagem, v. 2, p. 121-133, 2011.
- ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia & Sociedade, v. 17, n. 2, p. 99-104, 2005.