

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.004)

CIDADANIA NA ESCOLA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E TESES E DISSERTAÇÕES TEM A CONTRIBUIR?¹

Janaina Andretta Dieder

Mestra e Doutoranda Bolsista CAPES/PROSUC do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale. Licenciada em Educação Física – Universidade Feevale, Novo Hamburgo/RS. janainaandrettadieder@gmail.com

RESUMO

A cidadania no espaço escolar se torna um tema relevante na medida em que temos uma Constituição que é considerada como “constituição cidadã”, balizando as normas que conduzem o Estado brasileiro. Nesse sentido, o estudo buscou analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania, bem como compreender de que forma ela é trabalhada nas escolas a partir de teses e dissertações. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que discute e apresenta o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania na escola: Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Fica evidente a prevalência da cidadania em todos os documentos que regem a educação nacional. Cabe ressaltar que apesar de as responsabilidades estarem definidas, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil,

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

dificultando a prática real do que se encontra nos documentos. O estudo utilizou como base outra pesquisa existente, que levantou e analisou as concepções sobre a relação escola e cidadania que foram construídas até a elaboração do trabalho (2012) pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira. Os estudos foram explorados e analisados na presente pesquisa, buscando identificar investigações que focassem na relação escola-cidadania, levando-se em conta a cidadania como prática cotidiana.

Palavras-chave: cidadão, cidadania, educação, escola, formação.

INTRODUÇÃO

Para pensar a cidadania no espaço escolar é importante analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira nesse aspecto. Deste modo, apresentarei o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania e formação do cidadão: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Vale destacar, antes de tudo, que a partir de 1988 a palavra “Cidadão” entrou nos “discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, “não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo, de seu verdadeiro significado se exaustivamente usado e repetido.” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Buscando compreender de que forma a cidadania é trabalhada nas escolas, foi realizada uma busca de teses e dissertações que abordassem o tema na plataforma Portal de Periódicos Capes no ano de 2018. Dentre as pesquisas encontradas, a primeira delas serviu de base e exploração desse estudo: “Escola e cidadania: balanço das concepções expressas pelas dissertações e teses das Universidades Brasileiras” de Cavalcante (2012). A autora levantou e analisou as concepções sobre a relação escola e cidadania que foram construídas até a elaboração do trabalho (2012) pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira. Esses trabalhos encontrados por Cavalcante (2012) foram explorados e analisados no presente estudo, buscando identificar investigações que focassem na relação escola-cidadania, levando-se em conta a cidadania como prática cotidiana, isto é, uma “cidadania em construção”, que preconiza a “valorização da dimensão processual na qual o resultado final não se reporta já a uma noção fixa de cidadania, ou a um modo preestabelecido de agir como ou ser cidadão/cidadã”, mas sim uma problematização e

construção da sua própria cidadania (MENEZES; FERREIRA, 2014, p. 135). Portanto, nesse caso a cidadania

não deve ser vista apenas como um status que se conquista após a passagem por determinadas experiências, mas como um processo de legitimação de formas de ser e fazer que desde sempre cada indivíduo exercita ao longo de sua trajetória de vida, em um movimento de autorreflexão permanente. (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 623).

Sendo assim, o estudo buscou analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania, bem como compreender de que forma a cidadania é trabalhada nas escolas a partir de teses e dissertações.

METODOLOGIA

Esse estudo busca analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira no que diz respeito à cidadania. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que discute e apresenta o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania na escola: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Caracteriza-se como um estudo qualitativo, no qual foi realizada uma busca de teses e dissertações que abordassem o tema cidadania e escola na plataforma Portal de Periódicos Capes no ano de 2018. Para tanto, foi escolhido um estudo que fez um balanço de concepções sobre escola e cidadania expressas pelas teses e dissertações das Universidades Brasileiras (CAVALCANTE, 2012). Essas pesquisas encontradas por Cavalcante (2012) foram exploradas e analisadas no presente estudo, buscando identificar investigações que focassem na relação escola-cidadania, levando-se em conta a cidadania como prática cotidiana (MENEZES; FERREIRA, 2014; MAIA, PEREIRA, 2014). Os achados foram analisados descritivamente na sequência.

A presente pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Feevale, sob o número de protocolo: 81015617.1.0000.5348.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CIDADANIA NA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) aponta, em seu Art. 2º, que a educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo que sua garantia é dever da família e do Estado (BRASIL, 2015, p. 9). Portanto, fica evidente que a intenção do governo é tornar a escola um recinto que prepare o cidadão para desempenhar seus direitos e deveres e para se inserir no mercado de trabalho.

Além disso, em seu Art. 27 a LDB sinaliza que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, ou seja, formar sujeitos de acordo com os princípios da cidadania (BRASIL, 2015, p. 21). O documento indica como finalidade para o Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2015, p. 24). Bem como tem a incumbência de destacar a

educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 25).

Nesse sentido, é importante destacar o Plano Nacional de Educação, que desde 2009 passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal e com metas que são referências para a educação nacional, nas quais buscam a eliminação de desigualdades que são históricas no País (BRASIL, 2014). O Plano ressalta que as responsabilidades acerca da educação nacional estão definidas, entretanto, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil. Essas lacunas de articulação federativa são muito perceptíveis no âmbito da educação básica em função da obrigatoriedade e da decorrente necessidade de universalização (BRASIL, 2014).

O PNE consiste em 20 metas para serem atingidas num período de dez anos. Essas metas são direcionadas no sentido de combater as dificuldades para o acesso e a permanência na escola; as desigualdades educacionais em cada região com foco nas particularidades de sua população; a formação para o trabalho, percebendo as potencialidades das práticas locais; e o exercício da cidadania. Além disso, o PNE incorpora “os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento afirma também que é necessário superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino, uma vez que vivemos em um país vasto, com distintas culturas e realidades. Dessa forma, é essencial que se “desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão”, bem como a participação de todas as partes envolvidas na elaboração dos planos de educação, pais, estudantes, gestores, profissionais da escola e sociedade em geral (BRASIL, 2014, p. 14).

No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sua formulação é uma atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituída pela LDB. Essas Diretrizes

para a Educação Básica são necessárias tendo em vista a emergência da atualização das políticas educacionais que unifiquem e consolidem o “direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013a, p. 7). As DCN têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013a, p. 7).

Essa formação básica comum nacional se choca com alguns desafios, uma vez que formular e implementar Diretrizes Curriculares Nacionais tem como aspecto limitante a desigualdade existente ao longo do território brasileiro, permeada por distintas óticas que vão desde a presença política, recursos financeiros e naturais até dimensão geográfica, demografia e, sobretudo, questões socioculturais (BRASIL, 2013a).

Além da desigualdade decorrente da extensão nacional é importante frisar que os alunos também são singulares, dessa forma, é imprescindível debater e praticar a inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, cultural, social e econômica dos grupos historicamente marginalizados. “Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais [...]”, ou seja, todos aqueles indivíduos constituem a diversidade que é a

sociedade brasileira e que começam a ser considerados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013a, p. 16). Para conseguir essa inclusão é necessário que a educação escolar esteja fundamentada na ética, nos valores da liberdade, pluralidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, com o objetivo de desenvolver cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometido com a transformação social. Em vista disso, Maia e Pereira (2014, p. 623) chamam a atenção no sentido de que

a cidadania pode ser experienciada no dia a dia de múltiplas formas, dependendo, entre outras coisas, da condição de inclusão ou exclusão em relação ao contexto que cada indivíduo internaliza em cada situação que vivencia. Assim, se o sujeito praticante se percebe dentro de um modelo em que as boas práticas são definidas como capacidades e conhecimentos que esse indivíduo não possui, a experiência de cidadania tende a ser negativa, na medida em que negligencia e desvaloriza os conhecimentos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem.

Por isso é importante que haja reflexão entre escola, docente e aluno, buscando aproximar, dialogar e ressignificar as práticas que fazem parte do contexto onde o ambiente escolar está inserido. É por meio da valorização de experiências do cotidiano dos alunos antes ignoradas ou subvalorizadas pelo processo educacional ou pela oportunidade oferecida aos mesmos para “refletir sobre e transformar continuamente seus processos identificatórios de acordo com as demandas contextuais por justiça e igualdade/diferença” que construímos a cidadania almejada, tornando esses alunos sujeitos protagonistas, empoderando-os frente aos dilemas educacionais e sociais (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629).

Nesse sentido, Lopes (2011) reconhece que a escola não é o ambiente exclusivo para a formação cidadã, contudo, por ser um ambiente de socialização, torna-se um local onde se deve aprender a participar da vida pública e se estabelecem relações com o outro. Dessa forma,

à escola cabe, de direito, formar o cidadão, mas uma cidadania ativa. A preocupação não é a de ensinar o indivíduo a defender os seus interesses nem

prepará-los para a competição do poder. Não cabe à escola iniciar a criança ou o jovem na vida política. Deve, sim, dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão e assim torná-los aptos a compreender os problemas e às políticas pretendidas, e a debater sobre isso. (LOPES, 2011, p. 42).

As DCN trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania, expondo que sua ideia, no Brasil, era e ainda é tratada como essencialmente social. Atualmente esse discurso está mais político e menos social, é entendida como a participação ativa dos sujeitos nas decisões pertinentes à sua vida diária, em outras palavras significa participar das decisões públicas, conseguir direitos e incumbir-se de deveres, assegurando certas condições de vida minimamente civilizadas. Em um cenário caracterizado pela ampliação de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania surge hoje como uma “promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (BRASIL, 2013a, p. 19).

De acordo com a LDB os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente devem ser compreendidos como temas transversais nos currículos escolares, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio de produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2015). Em decorrência disso, apresenta-se outro documento relevante nessa discussão, Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (EDH), aprovada pelo Ministério da Educação em 2012, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas Diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: “a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2013b, p. 9)

De acordo com a EDH os Direitos Humanos são aqueles que o sujeito detém apenas por ser uma pessoa humana, por sua

relevância de existir, como o direito à vida, à educação, ao trabalho, à família, à alimentação, à liberdade, à orientação sexual, à religião, ao meio ambiente sadio, etc. Nesse aspecto, a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214 e se torna uma ferramenta indispensável para que o sujeito possa reconhecer a si próprio como atuante na alteração da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na constituição de uma democracia (BRASIL, 2013b).

Portanto, é de extrema importância que as instituições de ensino apontem seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, não apenas se preocupando com conteúdos e letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas, ou seja, na formação de cidadãos (BRASIL, 2013b). Pois a escola precisa estar comprometida com

a construção, criação, investigação de novos conhecimentos, que possibilitem um desenvolvimento progressivo integral e harmônico para o exercício competente e consciente da Cidadania que lhe confere a autonomia e a verdadeira emancipação humana. O rompimento de paradigmas e o estabelecimento de outros influenciam na mudança de valores, conceitos e práticas. (TASSA; SCHNECKENBERG; CRUZ, 2015, p. 499).

A EDH deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos indispensáveis e orientadores do âmbito escolar: projetos político-pedagógicos (PPP); regimentos escolares; e planos de desenvolvimento escolar (PDE). Conforme a EDH, a criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos é responsabilidade dos locais de ensino e devem ser inseridos também nos currículos, nas avaliações, em elaboração de instrumentos pedagógicos e na atualização/capacitação dos docentes.

É importante ressaltar que a Educação em Direitos Humanos baseia-se na formação ética, crítica e política do indivíduo:

A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos

cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade. (BRASIL, 2013b, p. 12).

Educar para os DH significa instruir os sujeitos para que possam participar do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e mais justa, priorizando a formação da autonomia política e da participação atuante e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Portanto, a educação se mostra como um componente fundamental para a formação do cidadão enquanto sujeitos de direitos, ou seja, o sujeito que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual faz parte (BRASIL, 2013b).

A educação para a mudança e transformação social é uma das concepções trazida pela EDH e sua proposta está pautada em fazer com que o indivíduo possa concretizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das transgressões e dos preconceitos que transpassam seu contexto, como a discriminação, as desigualdades e a violência. Quando os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, por meio da educação dos valores humanísticos, ocorre a conquista do entendimento crítico, logo, o cotidiano serve como referência e deve ser analisado, entendido e alterado (BRASIL, 2013b). Nesse processo, os alunos têm oportunidades contínuas de “atribuir significados às suas práticas e de construir uma compreensão própria do que significa ser um cidadão nos âmbitos local e global, a partir de uma postura de contestação e questionamento dos contextos sociopolíticos e culturais” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619). E isso demanda o exercício da cidadania de todos os que fazem parte do processo de elaboração de conhecimento acerca dos direitos humanos (BRASIL, 2013b).

A EDH defende, portanto, o cotidiano do ambiente educacional, isto é, o momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Pois, a cidadania como prática cotidiana pode e deve ser ampliada a uma série de experiências e vivências dos indivíduos, dentro e fora do contexto escolar (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619). De acordo com a EDH, esse ambiente é favorável para a constituição dos valores, significados

e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos. A atmosfera educacional é o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece, na qual há uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que têm cultura e experiências distintas. Neste caso, a EDH interfere através de uma intervenção pedagógico-pacificadora, restaurando os valores e a segurança indispensáveis para o recinto educacional saudável, no qual a solidariedade, a igualdade, a justiça, o respeito e a consideração entre os indivíduos predominam (BRASIL, 2013b).

Sob o entendimento das diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora. (BRASIL, 2013b, p. 48).

Diante disso, a EDH considera a viabilidade de interação entre as diversas áreas de conhecimento podendo, assim, instruir os sujeitos para compreender e intervir na realidade. É importante que essa interação seja problematizadora, causadora de conhecimento e conteúdos em conformidade com as pautas e demandas

da sociedade. Portanto, “educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa” (BRASIL, 2013b, p. 39). Entretanto, para isso é necessário a união entre os “membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2013b, p. 39).

Nesse sentido, Rifiotis (2006) aponta para a necessidade de trabalhar nas escolas os Direitos Humanos. Não numa abordagem prescritiva ou normativa, num “rol de textos legais” ou de um “padrão cultural” exemplar, tornando o mesmo um “novo conteúdo” ou até mesmo “mais um conteúdo”, com a “carga negativa que pode ter tal expressão” (RIFIOTIS, 2006, p. 241). Mas sim numa “perspectiva que partisse e valorizasse a dimensão vivencial das experiências dos alunos” (ibidem, p. 240). Trata-se de uma postura complexa para que “o educador não fosse um simples reproduzidor de um modelo cultural (“cultura dos Direitos Humanos”), mas um agente de criação que trabalhasse com os seus alunos” (ibidem, p. 241). Evitando, dessa forma, engessar os conteúdos e seus significados, e, principalmente, a capacidade crítica e inovadora dos indivíduos. Portanto, “reafirmamos que é na vivência e capacidade criativa dos sujeitos que residem os Direitos Humanos como uma bandeira emancipatória” (ibidem, p. 241), pois, “se não forem feitas com o sujeito podem – no limite – desobrigá-lo de seu lugar efetivo de sujeito de ação, e tirar-lhe o protagonismo” (ibidem, p. 242).

Dubet (2011, p. 304) contribui que o desafio primordial da formação para a cidadania é a constituição de um “espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres”. Ele afirma que este é um problema difícil,

porque nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos obriga a conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições. (DUBET, 2011, p. 304).

Nessa perspectiva, Maia e Pereira (2014, p. 628) apontam que a cidadania como prática cotidiana deveria possibilitar aos indivíduos averiguar “os contextos, práticas e instituições onde são interpelados como cidadãos e buscar avaliar até que ponto as condições heterogêneas de cidadania a que têm acesso lhes permitem aprender sobre princípios solidamente democráticos”. Indo ao encontro da afirmação de Dubet (2011), para as autoras esse movimento precisa ser promovido também dentro do recinto escolar, indagando a própria interpelação dos discentes como cidadãos no campo da educação. Diante disso, elas questionam: “teriam esses sujeitos espaços nesse ambiente para se subjetivarem e defenderem concepções heterogêneas sobre direito e justiça social?” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 628). E concluem que a educação para a cidadania necessita ir além de “soluções racionais para definir o que seria adequado para um bom cidadão, de forma a refletir a complexidade das subjetividades envolvidas nos processos cívicos e as múltiplas dimensões de suas opções e entendimentos de cidadania” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629).

CIDADANIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Buscando compreender de que forma a cidadania é trabalhada nas escolas, busquei artigos, teses e dissertações que abordassem o tema. A primeira delas, de Cavalcante (2012), levantou e analisou as concepções sobre a relação escola e cidadania que foram construídas até a elaboração do trabalho pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira.

Nessa busca, Cavalcante (2012) encontrou trabalhos que investigaram a concepção da formação da cidadania nos discursos dos professores de ciências e física, respectivamente, das escolas públicas (TREVISAN, 2009; ALENCAR, 2006), trabalhos que se aproximam a esse que está em construção. Outros estudos procuraram examinar como estão sendo construídas as representações sociais dos professores e alunos a respeito da cidadania (MOURA, 2006; OLIVEIRA, 2009). A maioria dos estudos analisou a cidadania tomando como base as legislações brasileiras (BARROSO, 2005; ROSA, 2007; CHIARO, 2007; TIBOLA, 2006; OLIVEIRA, 2008; BASILIO, 2009). E os demais tomaram a escola como espaço

privilegiado de formação para a cidadania ou, ao contrário, focalizaram-na como meio favorável à acentuação das desigualdades sociais (IOSIF, 2007; RODRIGUES, 2007; LOPES, 2006; OLIVO, 2008; FERREIRA, 1994).

Por fim, Cavalcante (2012) constatou que as pesquisas analisadas estabelecem a concepção de cidadania de acordo com as tendências: relacionam a cidadania aos direitos e deveres; ela é concebida como histórica, pois se modifica conforme as transformações da sociedade; os direitos de cidadania foram entendidos como sinônimo dos direitos humanos; “tratam do descompasso entre as leis dos direitos de cidadania proclamadas e as práticas vivenciadas pelas pessoas; e, por fim, focalizam os excluídos dos direitos de cidadania” (CAVALCANTE, 2012, p. 84). No que diz respeito à relação escola-cidadania, adotada pelas investigações, a autora verificou a predominância das investigações na perspectiva propositiva, as quais acreditam que o acesso à educação é condição de acesso à cidadania.

Dos estudos analisados por Cavalcante (2012), utilizei aqueles que se aproximavam ao meu. Alencar (2006) analisou o conteúdo de discursos dos docentes de Física sobre a formação para a cidadania como meta educacional, no ensino médio. O autor percebeu que os professores constatavam a existência de uma conexão forte entre o Ensino de Física e a formação cidadã, na contextualização dos conhecimentos e o senso crítico, principalmente por esta relação se apresentar fortemente nas discussões teóricas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, leituras especializadas e documentos oficiais. Mas que, na prática, se mostraram em dúvida ou não souberam responder sobre propostas educativas que realmente visassem a formação de cidadãos.

Alencar (2006, p. 144-145) aponta que o educador que realmente “deseja construir um trabalho alternativo, mais crítico, mais libertador, mais cidadão, pode utilizar a capacidade humana de transcender as realidades mais imediatas”, ou seja, que os docentes também precisam “tomar uma decisão crítica e participar das tentativas de transcender o ensino clássico que só informa”, acreditando, portanto que os modelos tradicionais reprodutivistas de ensino devam ser superados. Para o autor,

a prática docente ultrapassa a visão comum de mera reprodução do conhecimento científico e aponta para a realização de utopias, como a formação de pessoas críticas e responsáveis socialmente. Assim sendo, os professores como multiplicadores das possibilidades de ação pedagógica são possíveis protagonistas com o poder de construir novos saberes para iluminar ação educativa crítico-politizada. (ALENCAR, 2006, p. 134).

O autor conclui então que é necessária uma “ruptura maior e melhor com o ensino tradicional e um reposicionamento epistemológico e pedagógico do ensino de Física, visando a formação para a cidadania”, bem como compreender no ensino de Física a “formação para uma práxis cidadã embasada em conhecimentos científicos, éticos” e uma prática de tomada de decisão e ação social (ALENCAR, 2006, p. 8).

Outro estudo que se aproxima com este é o de Trevisan (2009), realizado com professores de ciências de escolas públicas do ensino fundamental do município de Altamira, situado na região oeste do Estado do Pará. Teve como objetivos “identificar elementos presentes no fazer pedagógico de professores que afirmam vincular sua prática docente à aprendizagem para a formação da cidadania dos alunos” e “compreender as razões que levam os educadores a desenvolver atividades com tal perspectiva” (TREVISAN, 2009, p. 26).

A partir dos resultados encontrados, Trevisan (2009) formulou três princípios vinculados à prática docente que servem como alicerces para as práticas promotoras de ensino de ciências voltado para a formação da cidadania. O primeiro princípio diz respeito a aprender a conhecer e a fazer, visando à promoção de aprendizagem de conteúdos socialmente significativos para os alunos, “estabelecendo uma relação menos artificial dos conteúdos com as realidades dos contextos próximos e longínquos”, que “serve de via para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos” (TREVISAN, 2009, p. 100).

O segundo princípio corresponde a aprender a conviver, na qual o “professor cria e participa de *espaços de locução/troca* efetiva e afetiva que permitem exercer a capacidade de negociação, descentralização, enraizamento, auto formação e compreensão da interdependência” entre os membros da escola e da comunidade

(TREVISAN, 2009, p. 100-101, grifo da autora). Dentre esses espaços estão: fóruns escolares, realização de projetos temáticos, inserção em espaços socioambientais de ensino e aprendizagem, formulação de parcerias, “estratégias de acolhimento à comunidade com o propósito de formar para a cidadania, ao possibilitar a vivência de atividades compartilhadas que promovem a compreensão pública da ciência e da cidadania responsável” (TREVISAN, 2009, p. 101).

Seu terceiro princípio remete a aprender a ser, através do “convívio solidário e de novos tipos de relacionamentos”, buscando a “construção e organização de saberes coletivos” que contribuem para a “*tomada de consciência*, despertando nos alunos o sentido de “pertencimento”, participação e responsabilidade na busca de respostas locais e globais”, apontando, assim, para uma construção de sujeito engajado na reflexão de valores em cada situação (TREVISAN, 2009, p. 101, grifo da autora).

A autora traz então algumas considerações sobre o contexto escolar que contribuem para as práticas voltadas à formação da cidadania, dentre elas: currículo dinâmico e flexível – os estudos partem de problemas reais e concretos, que são estudados, investigados e debatidos, se “tomam decisões, analisam, comunicam resultados, interagem com a comunidade, constroem conhecimentos” (TREVISAN, 2009, p. 102); organização institucional – “promoveram-se condições institucionais e de ensino que possibilitaram a participação, o debate, a troca de experiências, o trabalho interdisciplinar, favorecendo a realização de ações planejadas no coletivo” (TREVISAN, 2009, p. 102); fóruns escolares – interação com os vários segmentos sociais, seja para “conhecer, investigar, discutir as questões/problemas identificados/levantados”, seja para “comunicar/socializar os resultados obtidos a partir dos estudos investigativos realizados e participar direta ou indiretamente da solução encontrada em termos coletivos” (TREVISAN, 2009, p. 102); projetos coletivos – “cultura de aprendizagem coletiva e colaborativa, pois as pessoas participam da discussão e da projeção de metas, objetivos, estratégias visando alcançar determinadas finalidades discutidas e acordadas no grupo” (TREVISAN, 2009, p. 102); e socialização de experiências pedagógicas – as experiências docentes diferenciadas podem ser socializadas no âmbito da escola ou no âmbito externo, em “seminários e encontros de professores

organizados por universidades e outras instituições promotoras de formação continuada docente” (TREVISAN, 2009, p. 103).

A autora sinaliza que apesar de as docentes demonstrarem vontade e intenção pessoal para a “construção de um ensino mais humanista e comprometido com a aquisição de valores para o exercício da cidadania”, durante esse processo de mudança “as condições institucionais e a falta de cultura institucional escolar que adote essas ideias” acabavam por limitar as potencialidades de propostas inovadoras (TREVISAN, 2009, p. 104). Independente disso, Trevisan (2009) enfatiza que é essencial ter um docente de ciências (e particularmente digo que não só de ciências) “diferenciado, que seja articulado com os demais componentes da escola, com instituições, com espaços socioambientais e instituições de divulgação científica disponíveis na comunidade”, com a finalidade de proporcionar um ensino centrado na aprendizagem socialmente significativa, isto é, que “promova a aprendizagem do *sentido das coisas* a partir da vida cotidiana, vivenciando processos para abrir novos caminhos, e não apenas para observar o caminho” (TREVISAN, 2009, p. 105, grifo da autora). Desta forma, “[...] criam espaços propícios para a vivência e a discussão de um ensino que tem por objetivo formar cidadãos conscientes, participativos, críticos e proativos” (TREVISAN, 2009, p. 106).

Com o estudo, Trevisan (2009) reconheceu que educar para cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Percebeu que a escola pode

favorecer a construção e o desenvolvimento de individualidades, a construção de conhecimentos, o respeito a si mesmo e ao outro, o reconhecimento do outro como ser diferente, a fraternidade, a convivência equilibrada com as diferenças, contrariedades e complementaridades. (TREVISAN, 2009, p. 107).

Os alunos manifestam sua cidadania ao serem incentivados e desafiados a instituir relações entre os “conteúdos programáticos e o contexto onde vivem, refletindo sobre a função social dos conteúdos” e na conquista da participação no ambiente social (TREVISAN,

2009, p. 107-108). Os fóruns escolares se fundamentam em recursos criativos e proativos na elaboração de distintos diálogos, que permitem “troca de experiências, confronto de ideias e conceitos, ao discutir temas de interesse comum, permitindo vivência de aprendizagem compartilhada” (TREVISAN, 2009, p. 108). O trabalho coletivo interdisciplinar supera as rígidas fronteiras que afastam os componentes curriculares, proporcionando a “problematização da situação em que se localiza a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada e socialmente significativa para os sujeitos aprendentes” (TREVISAN, 2009, p. 108). Por fim, a autora constatou que

o cuidado expresso na ação organizadora da aprendizagem vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento, criando o desejo de cuidar, ajudando a construir um ser que busca a compreensão humana para além da explicação de fatos, eventos e fenômenos, indo ao encontro do sentido de importância que o outro tem como cidadão no contexto social. (TREVISAN, 2009, p. 107).

Santos (2010, p. 6) em seu estudo buscou pensar a “questão da(s) cidadania(s) e os sentidos a ela(s) conferidos por estudantes concluintes do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas”. Durante a pesquisa percebeu que professores e alunos conferiam à escola sentidos diferentes. Enquanto que para o professor o “sentido estava na instrumentalização dos alunos para o universo do trabalho”, com uma ação “voltada para o futuro, para um tempo *depois* da escola”, para os alunos o sentido estava fora da escola (SANTOS, 2010, p. 127, grifo da autora). Para eles, o colégio tomava o tempo que poderiam usar trabalhando, pois assim conseguiriam “comprar seus celulares, seus computadores, suas roupas “de marca”, melhorar a vida de suas famílias” ou “fazendo cursos mais *ágeis e eficientes*”, portanto, o “sentido para eles estava *além* da escola” (SANTOS, 2010, p. 127, grifo da autora). Aqui se percebe o discurso do jovem consumista, como abordado no capítulo inicial nas ideias de Bauman (1999, 2005, 2008) e Schmidt (2012).

De acordo com Santos (2010, p. 128, grifo da autora), isso nos faz “repensar a própria função da escola”, pois, “se a verdadeira vida

está *depois, fora e independente* do percurso escolar, qual o papel dessa instituição na vida desses alunos?”.

Parecendo não saber ao certo o que fazer com o papel que historicamente lhe foi outorgado, falta à instituição escolar reconsiderar que as diferenças e as particularidades – dos sujeitos, das práticas e dos sentidos – são matéria-prima de toda e qualquer forma de cidadania. (SANTOS, 2010, p. 128).

A autora lembra que tanto a escola como a cidadania são formadas por práticas sociais e discursivas peculiares e que se integram em seus ideais, ou seja, na formação e no desenvolvimento humano (SANTOS, 2010).

Lopes (2011) realizou um estudo de caso etnográfico através da observação de uma escola privada por dentro, durante um ano, focando em seus principais atores: alunos, professores e pais. Por meio de entrevista com os professores percebeu que o discurso sobre a cidadania utilizado na escola se manifesta em torna da solidariedade, já que seus alunos são “favorecidos”. Diferentemente do discurso bem difundido pelos professores das escolas públicas, aos “desfavorecidos”, que “ressaltam os direitos dos cidadãos aos bens e serviços da sociedade” (LOPES, 2011, p. 85-86).

Ao questionar aos docentes se o fato dos alunos desta escola terem um poder aquisitivo alto dificultava o trabalho de formação cidadã, os mesmos apontam que “os alunos, assim como os seus pais, colocam-se como clientes da instituição e, portanto, consideram o professor um funcionário seu”, enquanto que os “filhos dos funcionários também são discriminados pelos alunos, pois eles sabem que os mesmos só estão ali porque são beneficiados por bolsas de estudo” (LOPES, 2011, p. 88). Além disso, a autora afirma que os docentes percebem entre os alunos atitudes de racismo e preconceito social, bem como *bullying* e posturas machistas, as quais procuram combater por meio do diálogo e da reflexão. Os professores confirmaram em suas falas que muitos alunos, quando responderam o questionário para a pesquisa, o “fizeram de forma racionalizada, escrevendo o que o interlocutor queria ouvir, um discurso politicamente correto” (LOPES, 2011, p. 90).

Os professores pesquisados trabalhavam na instituição há mais de quatro anos, enquanto que a maioria dos alunos também, sendo que muitos estão na escola desde a educação infantil. Com isso, a Lopes (2011, p. 90) confirma que

apesar dos anos de “preparo” de exercício de cidadania por esta escola, o grupo ainda apresenta posturas que, caso não mudem, poderão fortalecer as culturas escravocrata, clientelista e patrimonialista que estão presente no referencial dos brasileiros, o que impede que a cidadania seja exercida, de fato, e que o país possa se consolidar como um país democrático.

Lopes (2011) afirma que essas tradições culturais foram retratadas por meio de várias nuances no cotidiano escolar do local analisado, pelos diferentes atores que atuam nesse ambiente, sendo que cada um reproduziu essas marcas da sua forma e de acordo com a sua posição.

A autora contribui que o espaço público e privado, bem como a natureza de ser indivíduo e a de ser cidadão parecem hoje confusos e, por muitas vezes, “as suas necessidades pessoais têm se sobreposto às necessidades coletivas, isso no espaço público” (LOPES, 2011, p. 99-100). Dessa forma, é necessário que a escola resgate o sentido do universal, neste caso, na escola da rede privada, na perspectiva de que os “interesses da comunidade precisam ser priorizados em detrimento dos interesses individuais” (LOPES, 2011, p. 100).

Lopes (2011) enfatiza que o espaço estudado parece representar o que existe na sociedade, predominando “os interesses dos que dominam e, para manter esse poder, são utilizados diversos métodos e formas de coação, pressão e persuasão” (LOPES, 2011, p. 100). A autora aponta que preparar os “filhos da elite da nossa cidade (ou país) para o exercício da cidadania nos parece um grande desafio para a escola da rede privada de ensino”, pressupondo que é necessário “prepará-los para enxergar o OUTRO e para reconhecer que no espaço público TODOS SÃO IGUAIS” (LOPES, 2011, p. 100, grifo da autora).

Após a apresentação a respeito de alguns trabalhos que tem como objeto de pesquisa a relação escola-cidadania, buscando compreender como ela se dá em diferentes contextos e públicos, percebe-se poucos estudos que tratam a cidadania como prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange aos documentos legais, fica evidente a prevalência da cidadania em todos os documentos que regem a educação nacional. Contudo, cabe ressaltar que apesar de as responsabilidades estarem definidas, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil, dificultando a prática real do que se encontra nos documentos.

Na busca de teses e dissertações, a partir do estudo analisado “Escola e cidadania: balanço das concepções expressas pelas dissertações e teses das Universidades Brasileiras” de Cavalcante (2012), que fez um levantamento e análise de concepções sobre a relação escola e cidadania pelas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileira, a autora encontrou diferentes tipos de pesquisas. Encontrou trabalhos que investigaram a concepção da formação da cidadania nos discursos dos professores de ciências e física, respectivamente, das escolas públicas, trabalhos que se aproximam ao conceito de cidadania como prática cotidiana utilizada nesse estudo. Outros estudos procuraram examinar como estão sendo construídas as representações sociais dos professores e alunos a respeito da cidadania. A maioria dos estudos analisou a cidadania tomando como base as legislações brasileiras. E os demais tomaram a escola como espaço privilegiado de formação para a cidadania ou, ao contrário, focalizaram-na como meio favorável à acentuação das desigualdades sociais. No que diz respeito à relação escola-cidadania, adotada pelas investigações, a autora verificou a predominância das investigações na perspectiva propositiva, as quais acreditam que o acesso à educação é condição de acesso à cidadania.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. R. S. **A formação para a cidadania em discursos de professores de Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, 2006.

BARROSO, W. C. **Educação e cidadania no Republicanismo paraense:** a instituição pública primária nos anos de 1889-1897. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Pará, 2005.

BASÍLIO, D. R. **Direito à educação:** um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. Dissertação (Mestrado em Direito) – Departamento de Direitos Humanos da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2009.

BAUMAN, Z. **Pós-Modernidade ou vivendo com ambivalência.** IN: BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Sociedade dos consumidores.** IN: BAUMAN, Z. Vida para consumo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em abril 2017.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol 1. 2006.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

CAVALCANTE, V. L. **Escola e cidadania**: balanço das concepções expressas pelas dissertações e teses das Universidades Brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CHIARO, L. **Estado e políticas públicas educacionais**: uma análise sobre o conceito de cidadania em textos escolares após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiti do Paraná, 2007.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? **Movimento**, v. 18, n. 04, p. 135-154, out/dez de 2012.

FERREIRA, M. L. P. **Cidadania para alunos, professores e pais**- o espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento com a cidadania emancipada:** implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade de Brasília, 2007.

LOPES, L. P. **A construção da cidadania e da cultura de paz com adolescentes da 5ª série das escolas públicas estaduais de Teresina.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Fortaleza, 2006.

LOPES, S. F. Como se educa o soberano para a democracia? **A formação cidadã na escola da rede particular de ensino** (uma leitura contemporânea). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

MENEZES, I.; FERREIRA, P. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. **Educar em Revista**, n. 53, p. 131-147, 2014.

MOURA, K. M. P. **Representações sociais de professores e alunos sobre a cidadania:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

OLIVEIRA, M. **As representações sociais de cidadania no ensino médio brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009.

OLIVEIRA, M. C. **O ensino para o exercício da cidadania na educação básica brasileira (1960-2000).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

OLIVO, F. **A educação como condição de acesso à cidadania.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

RIFIOTIS, T. **Sujeito de direitos e direitos do sujeito**. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária, 2007. p. 231-244.

RODRIGUES, S. D. **Cidadania e espaço público a partir da escola**: resgate, recriação ou abandono? Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Brasília, 2007.

ROSA, B. C. **Educação para a cidadania**: uma exigência Constitucional para a efetivação da cidadania no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, 2007.

SANTOS, T. B. A. **Palavras de cidadania(s)**: discursos, percursos e significações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, 2010.

SCHMIDT, S. Discutindo a educação para o consumo em tempos de juventude líquida. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 2, n. 4, 2012.

TIBOLA, L. R. **A formação do cidadão no Ensino público fundamental entre década de 70 e 90**: considerações sobre a Legislação educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

TREVISAN, I. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências**: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.