

Docência da Oprimida: a cidadania imperfeita e mutilada da professora de Educação Básica

Verone Lane Rodrigues*

O presente artigo trata da apresentação dos resultados de uma investigação qualitativa realizada com professoras do Ensino Fundamental de 5^a à 8^a série, de três escolas pertencentes a diferenciadas redes de ensino, que têm, na atualidade, a missão de formar seus alunos e alunas para a cidadania, cumprindo a função precípua da Educação Básica brasileira. Levantamos a representação simbólica que essas professoras apresentam a respeito da temática da educação para a cidadania, tão proclamada nos discursos educativos, assim como, a representação estabelecida pela professora em relação à sua própria cidadania.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Paulo Freire, 1997

Impregnar de sentido tudo que nos rodeia tem sido a máxima a conduzir nosso caminho docente nestes últimos anos. Máxima freiriana, que reconhecemos e acreditamos ser geradora de visões utópicas sobre o destino de nossos alunos e alunas e, por que não dizer, do futuro da humanidade. Entendemos a utopia como uma nova forma de ver o mundo e a educação como um caminho e um veículo para sua concretização, desde que se constitua em meio integrador de outras identidades sócio-culturais, isto é, que respeite todas as possibilidades de manifestações culturais, que escute todas as vozes que vêm sendo marginalizadas por um longo tempo.

Já não podemos nos permitir mais, na contemporaneidade, pensar a educação como o universo de uma pedagogia mais tradicional - "bancária", como dizia Paulo

* Professora e Vice-diretora do Colégio e Faculdades Padre João Bagozzi em Curitiba, Paraná, Brasil. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Freire -, mas como um processo de construção auto-emancipatória, constantemente estimulador, fundamentado em experiências que permitam novas possibilidades de inserção dos excluídos no usufruto e práticas de vivências democráticas autênticas.

Nossa proposta de projeto educativo não pode estar alheia às reflexões sobre a realidade brasileira, centrada em uma sociedade hierarquizada e autoritária, que limita os direitos de atuação dos cidadãos e cidadãs.

Nossa reflexão recai, também, mais concretamente, sobre a formação dos cidadãos e cidadãs e as perspectivas da educação para a cidadania em nossas escolas, uma vez que esta temática passou a ser o legado fundamental do século XX e, nós, como educadores e educadoras, devemos refletir sobre ele, questioná-lo e promovê-lo.

Percebemos, na atualidade, uma certa incredulidade de muitos educadores e educadoras quando falamos em inovações. Sem a base de sustentação teórico-prática, sem a socialização do processo de discussão e sem a formulação coletiva, as inovações são proclamadas, mas não efetivadas, porque padecem dos efeitos dessa descrença. E, de fato, muitas vezes, não passam de discurso vazio.

Buscamos uma nova inserção como profissional diante desse universo pedagógico que clama a modernidade a duras penas. Ele exige uma nova ordem de postura ética. Em face desse novo contexto de mundo com hegemonia neoliberal que pretende ser ele, segundo Romão (2001), caracterizado pela ausência de classes, ideologia e história, da educação e da pedagogia são cobrados novas formulações e novos procedimentos.

No entanto, é necessário estar atento para não recair no voluntarismo ingênuo que, por vezes, caracteriza algumas práticas pedagógicas que conduzem educandos (as) e educadores (as) a um campo estéril do ativismo inconsciente ou do verbalismo inconseqüente.

Nosso desafio consiste em desenvolver a prática de refletir constantemente as nossas próprias práticas, como aconselhava Paulo Freire, reconhecendo professores e professoras, alunos e alunas como cidadãos e cidadãs, numa convivência que deve ser democrática e que os (as) faça sujeitos de suas próprias histórias, com aspirações de igualdade social, política, econômica e cultural.

A partir de sua concepção da essência humana, Paulo Freire (*passim*) enxergou o ato pedagógico como um ato de esperança, porque é por meio dele que os seres humanos buscam a completude, a conclusão e o acabamento, após a conscientização de que, como todos os demais seres do Universo, são incompletos, inconclusos e inacabados. Na educação, a humanidade busca ser mais e, por isso, tem nela um espaço de afirmação das diferenças e identidades específicas. Por outro lado, como "já agora ninguém educa ninguém, como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1978: 79), a educação é também o espaço da convivência, da troca, do compartilhamento do processo de (re) significação do mundo e da vida pessoal e coletiva.

A escola que queremos é aquela que se faz local de construção de consciências, isto é, local de organização da reflexão crítica sobre as determinações sociais e naturais.

É neste sentido que entendemos a função precípua da escola, ou seja, o ato de preparar os educandos e educandas para a cidadania passa a ser responsabilidade precípua da Educação Básica brasileira – da Educação Infantil ao Ensino Médio – e a sua realização está nas mãos dos professores e das professoras, mais especificamente, das professoras, uma vez que nos anos 90, no plano educacional brasileiro, o espaço profissional está definitivamente feminizado em quase todos os níveis de ensino (Almeida, 2002).

Em face desta realidade, cabe indagar: que concepções de cidadania e de educação para a cidadania as professoras brasileiras constróem em sua prática cotidiana, com seus alunos e alunas?

Esta questão aguçou nosso interesse para a compreensão do caminho traçado pela mulher brasileira ao longo de sua trajetória histórica (da qual também fizemos parte) para apreender e incorporar, em sua própria vida, o conceito de cidadania que, conforme veremos mais adiante, trata-se de uma cidadania incompleta. À medida que fomos levantando informações, foram surgindo novas reflexões, pois, às motivações que conduziram à escolha da temática cidadania, somaram-se três novos eixos norteadores de nossa reflexão: educação, cidadania e gênero.

Portanto, ao analisarmos historicamente a construção da cidadania feminina brasileira para verificarmos suas significações na atualidade, percebemos que ela está associada à construção histórica da cidadania da professora brasileira, que se viu privada da maioria de seus direitos, ao longo de dois séculos (Louro, 2001). Percebemos, também, que o conceito de cidadania moderna, considerado universal, o qual foi construído a partir da elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, com a Revolução Francesa, sob moldes seletivos deslocou o conceito de ser humano para o conceito de masculino, procurando privilegiar um individualismo abstrato moldado sobre critérios e normas unilaterais (Bonacchi e Groppi, 1985). Portanto, ao reconstituirmos a historicidade do processo de desenvolvimento da cidadania feminina brasileira, percebemos que suas representações, práticas sociais e doutrinas avançariam, no máximo, nos limites do constructo da elaboração da cidadania burguesa.

Assim, foi quase natural a resolução de nos aprofundar na questão da (re) significação do conceito de cidadania feminina, o que nos levou a rever, também, o conceito de cidadania burguesa, pretensamente universal e homogeneizador, a partir da análise do discurso e das práticas pedagógicas das professoras que atuam diretamente no processo de construção e formação da cidadania de seus alunos e alunas.

Construindo o contexto...

O Brasil contemporâneo retomou a temática da cidadania com certa ênfase, em sua legislação¹ oficial mais recente.

O discurso sobre cidadania aparece como resposta a alguns questionamentos trazidos à tona, quando o processo da modernização produziu conseqüências alarmantes, sob a égide do excesso de racionalização do homem. A humanidade, construída na modernidade², convive com extremos contrastantes, como o estímulo excessivo ao acúmulo de bens e a impossibilidade de uma humanização do homem, que só será obtida por meio de um projeto educativo libertário. A superação das contradições da modernidade é traçada como um dos desafios contemporâneos.

Uma nova forma de agir e pensar é proclamada no sentido do resgate da humanização do homem (Romão, 2001), que retome efetivamente a cidadania como discurso e prática democráticos.

Educar para a cidadania continua sendo o cerne de uma questão que deve romper com as leituras superficiais e ingênuas da sociedade. A escola, enquanto espaço político, como afirmava Freire (1997), deve permitir o salto qualitativo da consciência transitivo-ingênuo para a consciência transitivo-crítica³ (Freire, 2001) promovendo o desenvolvimento humano enquanto forma civilizatória, como mecanismo emancipatório.

A idéia de cidadania⁴ burguesa, ou seja, a cidadania entendida como “equalização formal” data da Revolução Francesa, de 1789, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Essa concepção de cidadania moderna é inédita na história da humanidade, porque significou a defesa do tratamento igual aos desiguais. É bom lembrar que, em todos os aparatos jurídicos pré-burgueses (direito escravista e direito feudal), os seres humanos eram considerados como “essencialmente desiguais” e, por isso, recebiam tratamento desigual até mesmo perante a lei. Por exemplo, no Estado Escravocrata Moderno Brasileiro (1500 a 1888), o escravo era considerado, na legislação, como “bem semovente”. Neste tipo de Estado, os seres humanos eram divididos em duas categorias – alguns capazes e outros incapazes de praticar atos de vontade⁵. No direito feudal se dava o mesmo tratamento diferenciado, embora os servos fossem considerados como competentes para a prática de alguns atos de vontade. Sabemos, também, que o tratamento igual proporcionado ao direito burguês não avança para a superação das desigualdades políticas e sociais. Contudo, mesmo assim, a burguesia promoveu uma verdadeira revolução, ainda que sua tendência estrutural, ou seja, ainda que sua finalidade principal fosse uma libertação para transformar os libertos em partes contratantes ou futuros livres consumidores. Assim, por mais que se enfatizem os limites da concepção de cidadania burguesa, o processo civilizatório humano avançou muito com esse movimento classista moderno.

Entretanto, o furor com que as revoluções burguesas puniram os que tentaram avançar além dessa igualdade formal revela os mais profundos limites de uma concepção de cidadania. É bom lembrar o caso de Graco Babeuf⁶, com seu “Manifesto dos Iguais” e, como veremos a seguir, o movimento das mulheres que ousaram arrotar o “esquecimento” da necessária igualdade de gêneros.

Corria o ano de 1791, quando Olympe de Gouges elaborou a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (Groppi, 1985), ao perceber que as mulheres são

marcadas sexualmente e definidas como de menor capacidade de ação político-racional. No movimento revolucionário liderado pelos homens, elas corriam o risco de tornarem-se excluídas do processo de construção de sua própria cidadania. O conceito de humanidade, trazido na Revolução Francesa, privilegiava um individualismo abstrato, moldado sob critérios e normas unilaterais, ao deslocar o conceito de ser humano para o conceito de masculino. Ao contrário, longe de defender apenas o universo feminino, longe de privilegiar o sexismo às avessas, Olympe questiona os mecanismos de exclusão de sua época e, ao fazê-lo, entendemos que estabeleceu uma leitura de mundo bastante evoluída, pois se posiciona como contrária à simples troca de papéis entre opressores e oprimidos⁷. Esta seria, ao nosso ver, uma base teórica interessante para o início da reflexão de uma (re) significação do conceito de cidadania moderna para o conceito de cidadania ativa⁸, planetária e multicultural, pois trazem, em seu teor, concepções emancipatórias sobre tolerância ao diferente.

A progressiva intromissão dos questionamentos a respeito da cidadania feminina provocou-nos para o repensar, sistematicamente, do fato de as professoras do Ensino Fundamental serem as principais responsáveis pelo processo de construção e formação da cidadania das crianças brasileiras nas escolas, ainda que esta formação social tenha-lhes mutilado – porque são mulheres numa sociedade patriarcal machista – a vivência e o gozo das prerrogativas até mesmo da limitada cidadania formal burguesa.

A compreensão das representações femininas nas relações pedagógicas contemporâneas interessa-nos como subsídio para uma investigação, no sentido de clarificar a concepção feminina e sua relação com a práxis em sala de aula voltada para a formação de cidadãos e cidadãs.

Ao delimitarmos a cidadania feminina como nosso objeto de reflexão investigativa, partimos do pressuposto de que as mulheres constroem formas próprias de suas identidades e exercitam-se como sujeitos sociais, sendo, portanto, controladas ou controladoras, dependendo de sua capacidade de resistir ou de se submeter. Se os discursos das professoras forem analisados no sentido da reflexão que não homogeneiza as mulheres professoras brasileiras, como ocorre com a pretensa cidadania universal, poderemos compreender que fatores podem estar envolvidos nesse processo e contribuir para a (re)significação da cidadania na contemporaneidade.

A seguinte questão serviu de inspiração: *Como essas professoras que, apesar de não terem tido oportunidades reais de uma formação, nem de vivência e usufruto concreto e histórico da cidadania, estão realizando suas práticas pedagógicas com vistas à construção desta concepção em seus alunos e alunas?*

Como desdobramentos obrigatórios de possíveis respostas a este questionamento, emergem, dentre outros, os seguintes objetivos mais relevantes para nossa investigação:

1.º) Levantar e identificar as representações e idealizações de cidadania desenvolvidas pelas professoras de 5º à 8ª série do Ensino Fundamental, bem como seu entendimento sobre a responsabilidade profissional que lhe é atribuída como missão precípua da formação cidadã das crianças.

2.º) Verificar como essas profissionais estão atuando, no sentido da construção da cidadania, dentro de suas escolas. Isto é, verificar se a atuação reflete aquelas representações e idealizações levantadas e identificadas – com seus avanços e limites – ou se reproduz as limitações e incompletudes de uma vivência cidadã mutilada.⁹

O inquérito, utilizado como modalidade investigativa para o levantamento de informações, foi realizado com 24 (vinte e quatro) professoras, todas do sexo feminino, que ministram disciplinas na Educação Básica brasileira. Recortamos o universo de nossa investigação de modo a focar professoras exclusivas do Ensino Fundamental¹⁰, de 5ª a 8ª série, entrevistadas nos meses de março e abril de 2003. As professoras, cujas idades oscilam entre 25 e 55 anos, pertencem a três escolas de redes diferenciadas de ensino: uma particular, uma estadual e outra municipal.

As escolas selecionadas estão localizadas na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, e estão situadas no mesmo bairro. Denominamo-las EP (Escola Particular), EE (Escola Estadual) e EM (Escola Municipal), com a finalidade de preservar seu anonimato. Os critérios para a escolha das escolas, que são representativas do bairro, devem-se a uma série de fatores, dentre os quais se destacam:

I - proximidade – o que garante, apesar de suas diversidades estruturais, organizativas e funcionais, uma semelhança mínima necessária e contrária à intervenção de “ruídos” (variáveis não controladas pela pesquisa), que podem interferir nos resultados das apresentações e atuações¹¹ ;

II - tradição de aparente organização;

III - proclamação de desenvolvimento de projetos político-pedagógicos próprios que estimulam a realização de práticas inovadoras no cotidiano escolar;

IV – feminização do corpo docente, em sua maioria;

V - estímulo, em todas as áreas do conhecimento, à elaboração de projetos relacionados à educação para a cidadania, principalmente, na Educação Básica de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Selecionamos, posteriormente à aplicação dos inquéritos, 6 (seis) docentes diferentes dos inquiridos e distribuídos de acordo com os agrupamentos e critérios norteadores a seguir relacionados:

Grupo I – critério geracional.....4 professores;
Grupo II – militância política..... 2 professores.

O Grupo I foi constituído por um cruzamento das variáveis geracional e de gênero, ou seja, formamos um par (masculino e feminino) de professores com mais de 25 (vinte e cinco) anos de atuação profissional e um par de docentes com menos de 5 (cinco) anos, na mesma atuação. As razões desse cruzamento se assentam na hipótese de que as mulheres, em ambos os pares, apreendem os conceitos de cidadania diferentemente dos homens, por causa de sua inserção diferenciada em uma sociedade

que privilegia o outro gênero. E as diferenças de longevidade profissional apontam para percepções também variadas, independentemente do sexo, porque ela possibilita, também, uma trajetória de proposições curriculares de diversas administrações e, portanto, uma maior gama de entusiasmos ou de decepções em relação às possibilidades de vivência da cidadania plena preconizada nas proclamações oficiais.

O Grupo II se justifica porque, certamente, uma militância mais intensa e fora dos muros da escola e extra-sistema educacional, permite maiores e mais variadas oportunidades de percepção e vivência de cidadania.

Quer seja nos inquéritos, quer seja nas entrevistas em profundidade, não buscamos toda a história existencial dos(as) entrevistados(as), como se exige no exame de histórias de vida. Entretanto, algo dos itinerários pessoais acabou por emergir nas entrevistas – e não o inibimos –, porque, se não havia o intuito de detalhar biografias, havia e de verificar se, nos contextos sociais específicos, emerge a idéia de cidadania imperfeita¹².

A partir da leitura das informações obtidas por meio das técnicas descritas, analisamos os dados e informações, a fim de confirmar ou não nossa hipótese de investigação: *a concepção feminina de cidadania, presente na prática educativa das professoras, reflete ou supera um conceito incompleto e mutilado desta categoria política, comprometendo ou exprimindo, conseqüentemente, o desígnio legal de formação de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania.*

Gênese da cidadania incompleta e mutilada

Seria ingenuidade considerar que a construção da cidadania feminina no Brasil fosse um processo único e universal, uma vez que a sociedade brasileira sempre foi evidentemente seletiva¹³.

A obediência cega¹⁴, tratada como fator ideológico essencial por parte dos países ibéricos, foi inculcada na população, no sentido de garantir a transmissão de princípios morais rígidos que, no caso das mulheres, reforçavam sua inferioridade e ignorância. Os valores conservadores manteriam a ideologia patriarcal brasileira que discriminou o feminino.

O principal fator que ocorreu na divisão das sociedades de classes foi a dicotomia dos espaços público e privado. As mulheres foram relegadas ao espaço doméstico quase como num confinamento. Fora desse espaço, o que representaria um abandono à condição ideal de sua função dentro da família, se a mulher não recebesse a proteção masculina, teria mínimas condições de reconhecimento por parte da sociedade.

Apesar das possibilidades de acesso das mulheres à escolarização, em nome do discurso da modernização do país, o modelo patriarcal brasileiro sempre subjugou as mulheres. Admite-se a inferioridade da mulher como “natural”. A educação só seria permitida e incentivada desde que colaborasse para a manutenção da ordem e dos processos sociais que garantissem a preservação das tradições. Segundo Louro (2001:

446-447), o discurso hegemônico aplicava-se na ênfase da constituição do caráter das mulheres que justificaria, como suficientes, doses mínimas de instrução. A autora continua:

(...) não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro. (...) sua educação continuava a ser justificada pelo destino de ser mãe.

O silêncio foi rompido por vozes femininas que se basearam na negação da desigualdade, incorporando a diferença como construção sócio-histórico-cultural.

A emergência do movimento feminista mundial e brasileiro - mesmo o segundo considerado como discurso emancipatório ameno, emprestado da ideologia da classe dominante, de acordo com Almeida (2002) - foi considerada, indiscutivelmente, como importante na organização da resistência e da luta contra a opressão masculina a que as mulheres foram submetidas ao longo da história. Qualquer avanço no sentido da conscientização feminina para o rompimento do silêncio a que foram forçadas torna-se significativo.

Ao analisarmos a trajetória histórica em que se construiu a cidadania feminina, sob moldes imperfeitos - uma vez que se caracteriza como a cidadania abstrata burguesa, portanto, estabelecida num universo limitado – e apresentando-se mutilada - uma vez que foi instalada numa sociedade patriarcal machista seletiva, impregnada de mecanismos de exclusão – a mulher professora é convocada como principal responsável para a formação da educação para a cidadania¹⁵ de seus alunos e alunas, na contemporaneidade. Neste caso, levantamos a seguinte questão: *Como essas professoras, apesar de não terem tido - ou terem tido poucas possibilidades de - oportunidades reais de uma formação para a cidadania mais concreta historicamente, estão realizando suas práticas pedagógicas com vistas à construção da cidadania?*

Cidadania da oprimida: a questão feminina

Temos interesse de retomar a reflexão-crítica sobre como os modelos masculino e feminino foram elaborados socialmente, bem como analisar a construção da identidade feminina enquanto ideologia. Esta reflexão permite-nos elaborar um conhecimento verdadeiro sobre a estrutura social na qual a mulher está inserida e que imprime um caráter de “ocultação” das contradições a que ela foi submetida historicamente, visando à dominação de classe, em que apenas o mundo masculinizado foi e tem sido valorizado. Entendemos que somente a tomada da consciência crítica da mulher sobre sua própria existência e suas necessidades de superação, que são os pressupostos básicos para a construção dos “Paradigmas do Oprimido”, possibilitará a emergência da estruturação de seu próprio “eu” e, conseqüentemente, da construção de sua

própria identidade. Na perspectiva dos "Paradigmas da Oprimida", entendemos que somente a tomada de consciência sobre sua própria existência e sobre a necessidade de superação da submissão que lhe é imposta, enfim, a apropriação de seu próprio eu e de sua identidade, é que pode posicionar a mulher num patamar que lhe permita enxergar o mundo a partir de seu próprio olhar e, não, com o olhar do hospedeiro masculino.

Instituiu-se um silêncio histórico "velado", por parte da sociedade, de qualquer possibilidade de desenvolvimento de um espírito crítico feminino, que pudesse significar, à mulher, a liberdade de questionar-se sobre sua condição de submissão e passividade. No caso brasileiro, segundo Brabo (1997), a situação agravou-se ainda mais, pois somente nas décadas de 70 e de 80 é que surgiram ações mais concretas, no sentido de "desmascarar" uma sociedade que não se preocupava com os graves problemas passados pelas mulheres.

Dai, nesta perspectiva, a importância do grupo "Paradigmas do Oprimido" constituído, no Brasil, na "Cátedra do Oprimido", que integra a "Universitas" Paulo Freire (Unifreire), do Instituto Paulo Freire. O grupo¹⁶, congregando pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento, vem revendo o "processo civilizatório" sob o olhar dos oprimidos. Para se reconstituir a história e a historiografia dos oprimidos, deve-se, como se refere Araújo (2002: 111), "fazer ouvir vozes que apresentem as faces de novas visões, de outras realidades" e não somente aquelas apresentadas pelo discurso das classes hegemônicas. Por isso a importância da formulação de hipóteses que permitam a investigação sob esse novo olhar, o olhar que possibilita o respeito ao diferente.

Se refletirmos sobre a construção histórico-social da cidadania feminina, sob a ótica da "privatização", ou seja, de sua impossibilidade de construção concreta e plena, segundo o individualismo masculino, este processo teria sido causado pela corporativização da concepção de cidadania burguesa como estrutura ideológica exclusiva de um segmento dominante. Ou seja, assim como a privatização dos bens de produção e consumo, na atualidade, levou à alienação de uma minoria no processo de acumulação desenfreado despreocupando-se com os efeitos gerados por essa ação, como a miséria de uma parcela significativa da população, entendemos que a privatização do sistema simbólico de representação da construção da cidadania burguesa (como exclusividade dos auspícios masculinos) gerou a exclusão feminina. Romão (2002c; 2003) esclarece, também, em seu texto que mesmo a afetividade entre os seres humanos pode ser privatizada, emergindo, conseqüentemente, o "delírio e a loucura do narcisismo" (p.16). Neste caso, se o processo de privatização conduz a efeitos tão preocupantes, a coletivização de todos os processos sociais seria considerada a solução ideal? Para esta reflexão, o autor afirma que nem sempre a coletivização assume a perspectiva necessária para a expansão da libertação. Isso dependeria da construção de uma "Pedagogia" produzida "pelo oprimido" e não "para o oprimido", como sempre sugeriu Paulo Freire, em sua proposta de construção do processo educacional e pedagógico.

A cidadania incompleta e mutilada das docentes

Com o intuito de dar voz aos saberes e vivências próprios das mulheres-professoras, buscamos induzi-las à expressão da representação da missão que lhes é legalmente atribuída pelo Sistema Educacional Brasileiro, no locus específico de sua atuação profissional – a escola.

Levamos em consideração os seus discursos, que passaram a determinar a base de nossa investigação, por exprimirem, certamente, a representação de uma interação, estruturada a partir do papel social feminino em uma sociedade burguesa. Em outras palavras, quando da formulação do projeto, levantáramos a hipótese de que os discursos dessas docentes certamente exprimiriam, no nível de seus sistemas simbólicos, as condições concretas de produção e reprodução de suas existências, cerceadas pelas limitações de uma sociedade que desqualifica, relativamente, a importância do papel da mulher enquanto agente do processo civilizatório ou humanizante e, por isto, confere-lhe uma cidadania amputada ou mutilada.

. Inquéritos

Escolhemos 24 (vinte e quatro) docentes mulheres para aplicar o inquérito, por meio de um instrumento de coleta de opinião, com 7(sete) questões. O inquérito utilizado teve o formato semi-estruturado, na medida em que, até certo ponto, norteou as respostas, ainda que potencializasse espaços de livre manifestação do pensamento das entrevistadas. A parte mais fechada das questões – que controlava, dentro de determinados parâmetros, as respostas – foi estruturada em três eixos, a saber:

a) Cidadania

O primeiro eixo buscou parametrizar o levantamento do(s) tipo(s) de cidadania concebido e incorporado pelas docentes. A tipologia das representações de cidadania realizadas pelas docentes foi levantada de dois modos: ou, diretamente, perguntando-lhe o que entendiam por cidadania; ou, indiretamente, interrogando-as sobre as características ou dimensões que entendiam ser necessárias a uma concepção válida de cidadania.

b) Cidadania e Educação

O segundo eixo vinculou-se ao levantamento do grau de informação e, no limite, do de consciência das professoras a respeito da responsabilidade institucional atribuída pelo aparato legal do país, à função docente, relativamente à construção da cidadania dos/pelos discentes. Ainda aí, procurou-se verificar como as professoras vêem a própria atuação, no sentido do cumprimento da exigência legal e se julgam eficazes as eleições curriculares e didático-metodológicas que fazem para o cumprimento dessa missão.

c) Cidadania, Educação e Gênero

O terceiro eixo vai ao cerne, à espinha dorsal, ao coração das pretensões do projeto inicial: tenta levantar a consciência dos professores a respeito dos impactos da condição feminina sobre o cumprimento da máxima de educar para o exercício pleno

da cidadania e se a militância política, em nichos extra-escolares, relativiza os limites determinados pela condicionante feminina.

. Entrevistas em profundidade

Posteriormente à aplicação dos inquéritos, como afirmamos anteriormente, fizemos a recolha de dados de 6 (seis) entrevistas em profundidade¹⁷, tendo 3 (três) professoras e 3 (três) professores como população alvo para a investigação. Estes dois semi-universos foram constituídos a partir de dois fatores: o de antiguidade na profissão, que denominaremos de “geracional”; e o de inserção e militância em movimento ou instituição extra-escolar, que denominaremos, para efeito desta dissertação, de “politização”. O fator geracional foi considerado para o professor e a professora de acordo com o tempo de atuação no magistério: um par com mais de 25 anos de exercício da profissão e outro com tempo igual ou inferior a 5 (cinco) anos de desempenho no magistério, ou seja, professor e professora iniciando sua atuação no magistério.

As 7 (sete) primeiras questões das entrevistas em profundidade foram formuladas de modo a obter informações similares às resultantes dos inquéritos, realizados com as vinte e quatro professoras. Elas foram aplicadas com o intuito de melhor explorar os tipos de cidadania ou as dimensões de um conceito mais totalizante, a fim de confirmar ou não nossos objetivos que, para relembrar, tentam responder aos seguintes questionamentos:

a) Que conceito de cidadania apresentam as docentes do Ensino Fundamental no Brasil?

b) O(s) conceito(s), incorporados pelas professoras mencionadas na alínea anterior, enquadra-se (enquadram-se) numa formulação de cidadania ativa ou passiva?

c) O fato de viverem em uma sociedade cujo grupo hegemônico formula e dissemina um conceito de cidadania incompleto e imperfeito – reduzido apresentam a agravante de o fazerem de forma mutilada, pelo o fato de serem mulheres, já que boa parte do campo de trabalho nesse nível de ensino encontra-se feminizado? Apresentam a agravante de o fazerem de forma mutilada, pelo o fato de serem mulheres, já que boa parte do campo de trabalho nesse nível de ensino encontra-se feminizado?

d) Finalmente, se têm a missão institucional, atribuída pelo aparato legal do Sistema Educacional Brasileiro, de formar os alunos e alunas para o exercício da cidadania, será que têm consciência da prioridade desta missão? E como desempenham suas funções docentes em relação à concepção de cidadania incorporada e em relação a essa missão atribuída?

Como a análise dos resultados dos instrumentos de investigação de nossa dissertação representa um volume considerável de informações e o fato de retratá-la, sem pormenores, num artigo sucinto, representaria correr o risco de reduzi-la, sem contextualizá-la rigorosamente, decidimos, portanto, apresentá-la sob a forma de “Considerações finais” que traduzem, ao nosso ver, em sua essência, a leitura final de seus resultados e fazemos, de antemão, um convite à leitura de nossa dissertação.

Pudemos perceber que só permanecemos indiferentes e alheios ao que acontece ao nosso redor, quando negamos nossa própria humanidade, porque há um permanente e inquietante chamamento que nos assedia para o questionamento de tudo: de nós mesmos e das relações que mantemos com nossos semelhantes e com o mundo.

Não aceitar o “universalismo” – no sentido da pretensa validade universal de determinadas idéias –, nem o “naturalismo” – no sentido das veleidades de “naturalização” do que é histórico –, requerer reflexões a respeito das temáticas que nos afligem, levantar novas incógnitas em questões que parecem estar fechadas, porque já resolvidas, e não estão, tudo isso constitui, parece-nos, o movimento próprio do ser humano, porque responde à insatisfação que lhe é inerente e decorrente da incompletude, da inconclusão e do inacabamento que lhes são próprios, como dizia Paulo Freire, em várias de suas obras. E, é bom lembrar que estes termos parecem não ser sinônimos: incompletude remete-nos à idéia de que somos incompletos e que, por isso, necessitamos de outros e de outras para buscar a plenitude; inconclusão induz-nos a pensar de que estamos em processo de construção de nós mesmos, de nossa humanidade, cujos vários de seus componentes estão em nós, ainda em potencial; inacabamento dirige-nos para o reconhecimento de nossos limites, de nossa imperfeição, porque a arrogância é, certamente, uma das maiores inimigas da humanização.

Tentamos permanecer fiéis a essas características dos seres humanos ao escrever os resultados desta investigação – insatisfeitos, porque grita em cada um deles o desejo de ser mais. Ou seja, sem qualquer declaração subjetiva de modéstia, sabemos-la incompleta, inconclusa e inacabada. Incompleta porque, certamente, necessita de outras investigações e estudos – realizados ou por realizar – para dar conta da complexidade que envolve as questões de gênero, agravada pela complexidade maior ainda que diz respeito às suas relações com o processo educativo básico. É, também, um trabalho inconcluso, porque, a partir dele, temos a certeza, não conseguiremos estancar nossas preocupações e reflexões sobre o tema, ao mesmo tempo que, certamente, ele também provocará impulsos investigativos em seus eventuais leitores. Finalmente, é uma dissertação inacabada, porque apresenta uma série de lacunas e imperfeições – algumas delas percebidas na última das incontáveis revisões – mas que as exigências acadêmicas, algum dia, determinam um término. Se não fossem elas, o processo de elaboração de teses e dissertações – esta experiência mo demonstrou – seria interminável.

Como mulher e professora, questionamo-nos sobre o quanto nossas posturas não devem ser pré-determinadas, que a realidade é contingente e necessária. Necessária, porque é fruto de correlações históricas; contingente porque passível de ser refletida, questionada e transformada. Assim, ainda cabe indagar: o que é ser cidadão e cidadã no Brasil em que vivemos, hoje? Afinal, que cidadania é almejada pelos brasileiros? É a prevista na legislação? É a proclamada pelos grupos hegemônicos? Que classe

ou grupo social almeja e detém as condições para a construção da cidadania que vai além da construída em cima do mero cumprimento de deveres e do gozo de direitos limitados pela formalidade institucional?

Sair de uma investigação ainda com questões e indagações ratifica a inconclusão, o inacabamento e a incompletude mencionados, além de ser, ao mesmo tempo, um convite a novas investigações.

Se, para nós, cidadania é, antes de tudo, o direito a ter direitos, além do direito: (i) a uma vida digna; (ii) à igualdade econômica, política, social e civil; (iii) à atualização (no sentido aristotélico) plena de potencialidades, para a construção do desenvolvimento sustentável; (iv) participação direta no processo de tomada de decisões, com responsabilidade; (v) ao usufruto dos bens materiais e culturais socialmente produzidos, com austeridade; cabe indagar ainda sobre o que podemos e devemos fazer para que todos e todas possam gozar dessas prerrogativas. Mais: de que forma o processo educativo pode ser realmente eficaz na construção de uma cidadania ativa, planetária e multicultural? Em outros termos, como pode a Educação Básica dar conta da formação para uma tarefa humana tão complexa?

Nos resultados desta investigação, a percepção das próprias docentes da Educação Básica emergiu com algumas respostas oportunas e adequadas, como a que destacou a necessidade do trabalho formativo por parte, também, de outras agências, além da escola, para a tarefa da formação para o exercício da cidadania.

Na verdade, esta investigação ensinou-nos que o conceito de cidadania está umbilicalmente vinculado ao de sujeito, isto é, ela só é possível enquanto conquista, porque nela está implícita a autoconscientização. Assim, quando ela deriva de concessões do Estado ou de quem quer que seja, não se plenifica, mas se estiola em arremedos cidadãos.

Passamos a entender, também que a cidadania ativa, aquela que reflete o exercício pleno da democracia, a vivência plena dos valores democráticos, deve acontecer para todos e todas, sem exceção, ou ela não será possível. Curiosamente, a cidadania plena carrega na sua própria essência a necessidade de socialização. Ou seja, para ser plena em cada um, ela tem de estar com todos e todas. A verdadeira cidadania deve ser ampliada como processo de conquista por meio do diálogo, da discussão, da troca de opiniões, do debate, do compartilhar idéias, do respeito ao diferente, das reivindicações pela justiça e igualdade social.

Especificamente para as mulheres, a construção da cidadania ativa concreta tem custado a chegar. Na maioria das vezes, parece muito longínqua ainda. Todas as conquistas são árduas e fruto de muito sacrifício. E, no caso específico da condição feminina, pequenas conquistas têm exigido esforços descomunais. Diante desse quadro, muitas vezes adverso, várias são as reações femininas, dentre as quais destacamos as que afloraram nesta investigação:

1.ª) Algumas mulheres, lendo o mundo com os olhos dos homens, reagem tentando trocar de posição com eles. Neste caso, os avanços parecem medíocres; não se

consegue superar a situação de opressão – ela é invertida, mas se mantém. Para estas mulheres, suas gargantas só contêm grito de revolta. Suas vozes tornam-se o questionamento niilista da realidade, não a desvendando totalmente. As realidades compostas de incertezas apontam para a necessidade emergente de se questionar a própria prática.

2.ª) Outras mulheres, lendo a realidade da mesma forma – a partir da perspectiva masculina – caem na armadilha da “naturalização” das relações vigentes, escorregando para o conformismo e, no limite, para o fatalismo. Aí, pior do que no caso anterior, não se vislumbra qualquer mudança. Para algumas mulheres, a apatia toma conta. Não há brilho no olhar, o discurso sai engasgado. O comodismo fala mais alto. Anestesia. É mais fácil esperar.

3.ª) Finalmente, há aquelas – poucas, é verdade – que querem a modificação da situação de opressão da condição feminina. São as transformadoras e libertadoras, porque, no seu projeto, incluem também os homens, na esperança de livrá-los de sua alienação apropriadora.

O objetivo de qualquer investigação relevante do ponto de vista social deve ser o questionamento dos “invisíveis”, ou seja, do que é velado, da agenda oculta, do não-dito, astutamente, pela ideologia dominante, induzindo – quase sempre impondo – passividade e aceitação das condições impostas. A mulher assume um lugar nesse espaço de “invisibilidade”, sustentado pela correlação de forças político-ideológicas.

A concepção universal de cidadania promovida pelos ideais liberais, associada ao seu significado “neutro” – porém, fortemente embasado em prerrogativas masculinas – mantém, ainda, o sistema simbólico de interpretação arraigado às pautas culturais da subordinação feminina.

A socialização, tão importante, ao nosso ver, para que a pessoa assuma, consciente e criticamente, o mundo no qual vive, tornando-se sujeito de seu próprio projeto de vida, pessoal e coletivo, permite a construção da relação dialética indivíduo/sociedade, si mesmo/outro, desde que sejam estabelecidos os papéis sócio-culturais na realidade cotidiana que se apreende como fruto do movimento histórico das formações sociais. Se as significações individuais convergem para as significações coletivas, o processo de socialização superará o de apropriação.

Ao desempenhar seus papéis sociais ativamente – estamos nos referindo, também, aos extra-escolares – as mulheres-professoras participam de seu mundo social, iniciando sua construção na perspectiva da superação da opressão masculina. Esta investigação demonstrou que o engajamento ativo nos movimentos sociais e nas instituições extra-escolares tem sido uma das alternativas para o re-encontro da profissão docente, mormente no que diz respeito à sua missão institucional de formação das novas gerações para o exercício da cidadania.

A partir daí, o processo educacional recupera-se como instrumento privilegiado de socialização da criança.

Portanto, para se promover reflexões de auto percepção feminina – essenciais para a (re) significação da concepção universal de cidadania – a dissertação constatou que a opinião dos docentes investigados aponta para a busca de espaços extra-escolares de discussão sobre o novo papel da mulher, exigindo novas leituras da estruturação social, superadoras da reprodução das desigualdades e das incorporações da subalternidade induzida pelo tráfico ideológico masculino.

Não podemos ignorar a visão dos marginalizados da história que se tornaram infelizmente, apenas meros espectadores das relações “permitidas” socialmente pelas classes hegemônicas. Como as mulheres podem assumir novos códigos interpretativos que as auxiliem na construção social pautada na identidade dos gêneros, a partir da relação dialética entre identidade e diferença?

Entendemos que conseguimos demonstrar, com nossa investigação, que as professoras compreendem a sua função como protagonistas na formação para a cidadania de seus alunos e suas alunas e compreendem a responsabilidade profissional que lhes é atribuída como missão precípua preconizada pela LDB atual. No entanto, elas não têm muito bem delineado o tipo de cidadania que devem assumir e, no mesmo diapasão, formar seus alunos e alunas, uma vez que a concepção burguesa, passiva, ainda está bastante arraigada em suas representações simbólicas. Ora, não estariam, então, plenamente convencidas a respeito desta concepção e não constituiria ela o conteúdo básico daquela formação? Não! Afinal, a hesitação das docentes decorre, aí, certamente, da audição interminável de uma concepção proclamada, mas, ao mesmo tempo contrariada em suas vivências concretas. Em termos mais simples, as professoras brasileiras parecem saber qual o conceito de cidadania que não devem aceitar... mas, não sabem ainda qual o que deve ser cultivado e disseminado. Vivem uma cidadania imperfeita e mutilada, mas, mesmo em não percebendo, muitas vezes, aquela imperfeição, sentem, na pele, a mutilação.

As noções de uma cidadania universal, incompleta, ainda são muito fortes em seu universo de trabalho. O que não dificulta que algumas professoras tenham tido atitudes transgressoras, ao desenvolverem suas disciplinas especificamente, como foram, repetindo o que ocorreu, semelhantemente em outros períodos históricos: mulheres como Olympe de Gouges, Nísia Floresta, Elza Freire, e Nadezhada Krupskaya, souberam, paciente e objetivamente, transformar suas vidas, dentro de seus espaços de atuação, idealizando um futuro mais humano, mais justo e igualitário para mulheres e... homens.. Essas posturas transgressoras fizeram a diferença em suas épocas, pois não refletiram apenas as limitações e incompletudes de uma vivência cidadã mutilada. Ousaram arrostar o “esquecimento” masculino a respeito da necessária igualdade entre os gêneros e questionaram a regulação feminina que foi provocada, principalmente, pelo confinamento da mulher no espaço doméstico e reforçado pelas representações históricas do patriarcado na sociedade.

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* determinou, historicamente, uma concepção de cidadania moderna, construída segundo os auspícios masculinos.

Identificou-se, astuciosamente, os direitos da humanidade com os do homem. Portanto, a concepção de cidadania moderna está impregnada de parcialidade, segundo um gênero específico: o masculino. Compete às mulheres, no futuro, não só a sua libertação, como também a superação dessa astúcia, no sentido da inclusão dos homens no projeto de avanço civilizatório. E, retomando uma hipótese que perpassa esta dissertação, somente as mulheres, porque oprimidas, em se libertando, podem também libertar seus parceiros.

A construção da cidadania ativa, planetária e multicultural para todos e todas, homens e mulheres, depende do esforço coletivo da utopia, do sonho de que é possível reconstruir um processo social mais justo e paritário. Essa parte da história das oprimidas ainda deve ter a chance de ser contada.

Correspondência:

Faculdade Padre João Bagozzi

Curitiba, Paraná, Brasil.

E-mail: veronelane@terra.com.br

Notas

- ¹ A partir da década de 80 e durante a década de 90, o Brasil passou pelo período de transição política pós-ditadura. Durante esse período, foram formulados e sancionados documentos oficiais considerados básicos para o desenvolvimento da democracia brasileira. Dentre eles, merecem destaque a "Constituição Cidadã", de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que levou o nº 9394, de 24 de dezembro de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A função precípua da Educação Básica na LDB (da Educação Infantil ao Ensino Médio) é a de formar educandos e educandas como cidadãos e cidadãs.
- ² Usaremos o termo modernidade que se refere ao modo de organização social que emergiu na Europa, no século XVII (Giddens, 1998).
- ³ Os termos "consciência transitivo-ingênua" e "consciência transitivo-crítica" foram usados por Paulo Freire num diagrama, no Anexo II, do livro "Educação e atualidade brasileira" (2001). Romão (2002b) esclarece, embasado nas idéias de Freire, que o ser humano nunca será absolutamente alienado, ou seja, intransitivo. O fato de estar aberto às relações determina sua "transitividade" desde que adequado às suas "circunstâncias". Neste caso, a dialogicidade tem papel fundamental nesse processo. Ao buscar a consciência transitivo-crítica, por meio de um processo educativo libertário, pressupõe-se uma construção coletiva, comungada com verdades relacionais ou históricas.
- ⁴ A origem da cidadania relaciona-se à vida nas cidades greco-romanas onde os cidadãos são apenas os homens, titulares de direitos políticos e proprietários. Mulheres, crianças, escravos, estrangeiros, artesãos e comerciantes não eram considerados cidadãos (Brabo, 1997). Na sociedade feudal, suprime-se a cidadania. Com a ascensão da burguesia em luta contra o feudalismo, o exercício da cidadania é resgatado, mas os cidadãos continuam uma minoria. O Estado liberal burguês, do século XVIII, trazia, por trás de sua representatividade de sociedade imaginária de homens livres e iguais, os interesses particulares que seriam preservados pelas leis.
- ⁵ A responsabilidade, porém, mesmo no Estado Escravocrata, era imputada ao escravo, no direito penal, numa clara contradição da prática como norma. Se aplicada ao pé da letra, a concepção escravista deveria punir o proprietário do escravo, quando este cometesse alguma infração à lei. Sabemos que, neste caso, o próprio escravo era punido.
- ⁶ A Revolução Francesa foi pródiga em gerar idéias e projetos de reforma social. Um deles merece destaque: o movimento de Graco Babeuf, um dos precursores do comunismo moderno, líder da "Conspiração dos Iguais", que o levou à guilhotina, em 1797. Imaginava uma sociedade onde todos teriam direito a uma vida digna, esboçando ideais para o alcance de uma sociedade perfeita. Suas idéias fizeram dele uma ameaça em potencial à ordem social burguesa da época (Romão, 2000).
- ⁷ Para a complementação dessa idéia, recomendamos o texto de Romão (2002c/2003), "Civilização do oprimido", que reforça as idéias de Paulo Freire com a "A pedagogia do oprimido", ao levantar a hipótese da autoria oprimida dos avanços civilizatórios. Esse assunto será abordado posteriormente, com mais detalhes, em um capítulo específico de nossa dissertação.

- ⁸ A concepção de cidadania ativa multicultural, que utilizamos nesta dissertação, foi-nos sugerida por Romão (2001), que se inspirou na definição de Torres (2001), ao se referir à cidadania ideal como a multicultural, isto é, a que supera o “daltonismo cultural” que discrimina os diferentes, que caminha para o desprezo da alteridade e, conseqüentemente, a exclusão dos outros. O autor acrescenta dois adjetivos ao conceito: “ativa” e “planetária”, pois é a participação de todos no processo decisório que adiciona uma dimensão à cidadania que a capacita por tornar todos os homens e mulheres, sobre o Planeta, senhores e senhoras de seus próprios destinos, ou seja, sujeitos de suas próprias histórias. O segundo adjetivo foi extraído do texto de Gadotti e foi explicitado na apresentação que Romão fez na “Pedagogia da Terra” (Gadotti, 2000). Este termo, além de apontar para a universalização tendencial da cidadania, sugere a identidade comum, no seio da diversidade cultural, dos habitantes de toda a Terra. Este conceito, assim adjetivado, é a referência para nossa análise a respeito dos limites da cidadania burguesa.
- ⁹ Um dos passos mais importantes para a superação humana de qualquer limitação é a consciência sobre ela. Paulo Freire esclareceu isso, de forma genial, em “Pedagogia da autonomia” (1997), distinguindo, ontologicamente, a especificidade humana pela consciência da própria incompletude, inacabamento e inconclusão, que os demais seres do Universo – embora, também, inconclusos, incompletos e inacabados – não têm.
- ¹⁰ A Educação Básica brasileira compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1a a 4a série, Ensino Fundamental de 5a a 8a série, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em nossa investigação, delimitados o universo de abrangência ao Ensino Fundamental de 5a a 8a série. Estas séries têm uma identidade própria, constituindo o segundo desse grau de ensino, diferente do correspondente às quatro primeiras séries, por sua organização curricular, estrutura docente (um por disciplina), etc. Não é um segmento inteiramente feminizado e, por isso, permitem uma comparação das representações e vivências cidadãs de docentes femininas e masculinas. Nas escolas em que investigamos, o Ensino Fundamental está organizado em séries ou ciclos, mas o Ensino Fundamental de 5a a 8a séries investigado continua seriado.
- ¹¹ Se a variação nos perfis dos alunos é grande, por se tratar de universos com escolas públicas e particulares, os professores não apresentam muita variação. Na maioria das vezes, são os (as) mesmos(as), que têm vínculo contratual com unidades escolares mantidas pela iniciativa privada e que foram concursados(as) e nomeados(as) para escolas de rede pública de ensino. Na medida do possível, trabalhamos com docentes que atuam em mais de uma rede.
- ¹² Martinelli (1997) elaborou um interessante artigo em que recupera, na história republicana brasileira, os significados da cidadania face a seus contextos políticos, em suas circunstâncias históricas, e afirma que, após 1988, aparecem denominações específicas para a falta de cidadania como “cidadania atrofiada”, segundo Milton Santos e a “cidadania mutilada”, de acordo com Teresa M. F. Haguette, quando se referem ao empobrecimento ou à supressão de debates sobre direitos, deixando a cidadania à sua própria sorte.
- ¹³ A autora BUFFA (2001) em seu artigo “Educação e cidadania burguesas”, afirma e reforça idéias trazidas por Chauí (1986), que o Brasil, país capitalista, é caracterizado por uma sociedade autoritária e hierarquizada, em que a elite (uma minoria), pelo fato de possuir todos os privilégios, não necessita de direitos; e para o povo (a imensa maioria da população), os direitos são inexistentes, pois ao tentar obtê-los é tratado rigorosamente pelo Estado opressor.
- ¹⁴ Brabo (1997) destaca uma discussão trazida por Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro “Raízes do Brasil”, que havia uma repulsa por parte das nações ibéricas, como Espanha e Portugal, da exaltação do trabalho manual, como faziam os protestantes. Essa característica desenvolveria a “cultura da personalidade”, um valor que independeria dos outros homens para ser desenvolvida, o que levaria à incapacidade de organização social e de solidariedade. O princípio da obediência seria obtido por meio da centralização do poder e seria fortalecido, posteriormente, pela catequese jesuítica. Essa herança social impediria o povo brasileiro, por exemplo, de solucionar questões coletivas e não propiciaria o desenvolvimento de uma cidadania entendida como construção social.
- ¹⁵ Arroyo (2001) aborda a questão da vinculação entre educação e cidadania no Brasil como projeto social da burguesia que determinava a tese da imaturidade e despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania. Julga que estas concepções são constantes na história do pensamento e práticas políticas brasileiras. O exercício não se efetiva porque o povo não estaria preparado. No entanto, reconhece que a ênfase do discurso sobre cidadania é comum entre os políticos, intelectuais e educadores. Como a educação passou a ser encarada como mecanismo central da nova ordem social, o autor considera imprescindível refletir os valores dessa nova ordem, entendendo que a cidadania deve ser construída e não agraciada como doação do Estado. Deve-se ter a cautela da visão reducionista da cidadania como aceitação da obrigação moral e do bom convívio, pois esta visão torna-se um obstáculo à compreensão da questão da cidadania como processo de construção.

- ¹⁶ O grupo que vem se reunindo, em São Paulo e em Minas Gerais, já congregando quase cinco dezenas de pesquisadores, chegou à conclusão de que "oprimido" e o "opressor" são agentes históricos, não "entidades êticas". Ou seja, todos os seres e todos os grupos humanos podem exercer papéis de oprimido e opressor, inclusive simultaneamente, porque trazem dentro de si, potencialmente, os impulsos humanizantes e "barbarizantes", que serão desenvolvidos ou não, dependendo das determinações históricas e das posições específicas nessas determinações.
- ¹⁷ Que foram registradas em áudio, em fitas cassete.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. S. (2002). As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília: O Instituto.
- Araújo, H. C. (2002). Há lugar para mapeamento nos estudos sobre gênero e educação em Portugal? Uma tentativa exploratória. *Revista da sociedade portuguesa de ciências da educação*. (SPCE). Investigar em educação. Julho. Volume 1. Número 1.
- Arroyo, M.I (2001). Educação e exclusão da cidadania. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Bonacchi, I, G. e Groppi, A. (1985) *O dilema da cidadania. Direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: UNESP.
- Brabo, T. S. A. M. (1997). *Cidadania da mulher – professora*. Dissertação de mestrado. Marília. UNESP.
- Buffa, E. (2001). Educação e cidadanias burguesas. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. RJ: Paz e Terra.
- Gadotti, M.(2000). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Petrópolis.
- Giddens, A. (1998). As raízes de um problema. *O dilema da cidadania. Direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: UNESP.
- Louro, G. L. (2001). *Mulheres na sala de aula. História de mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Martinelli, R. (1997). As (res) significações da cidadania e da democracia em face da globalização. *Revista Katálysis*. UFSC. Centro Sócio-econômico. Departamento de Serviço Social. Número 1. Junho. Florianópolis: Editora UFSC.
- Romão, J. E. (2000) *Dialética da diferença: O projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Romão, J. E. (2001). Resenha do livro de Carlos Alberto Torres: Democracia, educação e multiculturalismo. Apresentada no Simpósio "Cultura y Globalización en America del Norte: Desafios para el Siglo XXI". 7 de junho de 2001. México,DF.
- Romão, J. E. (2002a). Paulo Freire. Educador ou pensador do século XX. In : *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília: Plano.
- Romão, J. E. (2002b). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez.
- Romão, J. E. (2002c). *Civilização do Oprimido*. Texto apresentado no "Terceiro Fórum Internacional Paulo Freire". 21 de setembro de 2002. IPF. Califórnia: Los Angeles.
- Romão, J. E. (2003). *Civilização do Oprimido*. Texto apresentado na "X Semana de Sociologia". 6 de junho de 2003. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal, Lisboa.
- Torres, C. A. (2001) *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania no mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Vozes.