

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

JEFFERSON FAGUNDES ATAIDE

O JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS:
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Goiânia

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

JEFFERSON FAGUNDES ATAIDE

3. Título do trabalho

O JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Nyara Araújo Da Silva Mesquita, Professor do Magistério Superior**, em 12/04/2021, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JEFFERSON FAGUNDES ATAIDE, Discente**, em 12/04/2021, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1997627** e o código CRC **A3A54913**.

JEFFERSON FAGUNDES ATAIDE

**O JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS:
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Texto apresentado à banca avaliadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás.

Orientadora: Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Goiânia

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ataide, Jefferson Fagundes

O jogo das posições sociais [manuscrito] : educação em ciências e a formação do cidadão / Jefferson Fagundes Ataide. - 2021.
247 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2021.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Cidadania. 2. Currículo. 3. Ciências da Natureza. 4. Pierre Bourdieu. 5. BNCC. I. Mesquita, Nyuara Araújo da Silva, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata da sessão de Defesa de Tese de JEFFERSON FAGUNDES ATAIDE, que confere o título de Doutor(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s 21 dias do mês de dezembro de 2020, a partir da(s) 14:00, por VIDEOCONFERÊNCIA, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "O JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS: BNCC, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) NYUARA ARAÚJO DA SILVA MESQUITA - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) MARILDA SHUVARTZ - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVESE - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) DIJACI DAVID DE OLIVEIRA - UFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) RITA VILANOVA PRATA - UFRJ, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) NYUARA ARAUJO DA SILVA MESQUITA, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO



Documento assinado eletronicamente por Nyuara Araújo Da Silva Mesquita, Professor do Magistério Superior, em 21/12/2020, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Dijaci David De Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 21/12/2020, às 19:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por MARILDA SHUVARTZ, Usuário Externo, em 28/12/2020, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Luiz Gonzaga Roversi Genovese, Professor do Magistério Superior, em 28/12/2020, às 20:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Rita Vilanova Prata, Usuário Externo, em 29/12/2020, às 08:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1727052 e o código CRC FE9519DC.

DEDICATÓRIA

A todos que viveram e ainda vivem sem verdadeiramente experimentarem a cidadania plena, especialmente à comunidade LGBTQIA+, às mulheres, aos pretos e pretas e aos indígenas. Juntos todos são grande parte da história do Brasil. Este texto é um manifesto contra toda forma de desigualdade que fora instalada no Brasil como um projeto de controle e extermínio do povo.

A minha avó materna Maria Alves Fagundes, avô paterno Glicério Pereira de Ataíde, e bisavós paternos João Alves Fagundes e Lizarda Mendes Fagundes, que partiram na certeza da continuidade dos meus estudos.

Aos meus pais Miralda Fagundes Ataíde e Eliseu Fagundes Ataíde e minha irmã Jeffane Fagundes Ataíde por todas as contribuições materiais e imateriais que viabilizaram o encerramento de um ciclo tão importante.

À minha família como um todo, especialmente aos que me apoiaram incondicionalmente.

Aos colegas de profissão que cotidianamente investem esforços para ajudar na formação de outros sujeitos, sem necessariamente desfrutarem de reconhecimento social equivalente.

Dedico também, *in memoriam*, a todos os cidadãos que, na carência de oportunidades e ações das autoridades (in)competentes, tiveram suas vidas interrompidas em decorrência da pandemia da Covid-19.

Aos alunos que tive e aos alunos que terei, eis minha singela contribuição.

AGRADECIMENTOS

Aos que constituem a classe trabalhadora e seguem no movimento de (re)existência contra toda forma de exploração e mesmo assim financiam o país com seu suor e impostos, inclusive parte significativa desta pesquisa. Os considero cidadãos legítimos sem, no entanto, desfrutarem das prerrogativas relacionadas a esse status.

Ao meu amor Josiel Leite Silva, por todo o empenho desenvolvido no sentido de me apoiar, de se preocupar e criar condições sem as quais os estudos não seriam viáveis.

Aos meus amigos ansiosos (Camila, Joseane, Patrícia, Rafaella, Suellen, Vini e Vinícius Pina) pelas discussões calorosas, sensatas, críticas e engraçadas ao longo de 15 anos de amizade.

Às amigadas construídas desde 2014 a partir do ambiente de trabalho, as quais levarei para a vida.

Aos demais amigos da vida pelos entrelaçamentos de nossas histórias.

À Universidade Federal de Goiás por ser meu espaço de desenvolvimento profissional na graduação, no mestrado e agora no doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Em Ciências e Matemática pelas inúmeras experiências formativas oportunizadas.

Aos professores e colegas da primeira turma de doutorado do referido programa.

Aos professores Dijaci David de Oliveira, Luiz Gonzaga Roversi Genovese, Marilda Shuvartz, Rita Vilanova Prata, membros da banca avaliadora, pelas contribuições valorosas à pesquisa.

À minha orientadora Nyuara Araújo da Silva Mesquita por toda dedicação durante esses anos, convertida em sugestões, correções, paciência, palavras de incentivo e compromisso inabalável. Certamente um exemplo do qual emergirá grande parte da minha inspiração. Estas palavras não representam nem de longe todo sentimento de gratidão que em mim reside.

Intertexto

*Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro*

*Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário*

*Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável*

*Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei*

*Agora estão me levando
Mas já é tarde.*

*Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.*

(Bertolt Brecht)

RESUMO

ATAIDE, Jefferson Fagundes. **O jogo das posições sociais**: educação em ciências e a formação do cidadão. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

Nesta pesquisa, a cidadania ocupou a posição de categoria analítica, sobre a qual foi proposto o objetivo de investigar suas interconexões com elementos curriculares, conceituais e históricos sob a fundamentação da sociologia de Pierre Bourdieu. Trata-se de uma investigação com caráter qualitativo desenvolvida mediante associação entre a pesquisa bibliográfica e documental. Sobre a primeira foi desenvolvida uma revisão da literatura do tipo narrativa em consideração a eventos preponderantes para a cidadania ocidental e brasileira. Em seguida estruturou-se uma revisão sistemática acerca do mesmo conceito presente em artigos científicos que articularam a ideia com a Educação em Ciências. Para isso, selecionou-se três bases de dados: *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG). A etapa caracterizada como pesquisa documental seguiu os direcionamentos da Análise Textual Discursiva (referencial metodológico). As interpretações se basearam nos pressupostos do método praxiológico de Pierre Bourdieu (referencial analítico). As concepções de cidadania estão vinculadas historicamente às lutas travadas nos campos sociais. No caso do Campo Educacional Brasileiro, mesmo antes de sua existência formal, percebe-se o caráter estratégico da monopolização do capital cultural por parte de uma minoria elitizada, bem como a necessidade de perpetuação mínima de alguns conhecimentos e direitos para dar seguimento à ascensão de uma nova visão de mundo, a do capitalismo. Constatou-se que a Educação em Ciências tem papel fundamental na promoção de diálogos sobre a formação do agente/cidadão. No entanto, ainda são promovidos poucos estudos de natureza conceitual sobre a cidadania nessa área do conhecimento. Documentos curriculares de abrangência nacional, como é o caso da BNCC, repercutem fortemente na definição dos rumos de uma nação, mas não devem dissimular as bases que produzem e mantêm as desigualdades sociais. O movimento de produção de conhecimento sobre a relação entre cidadania e educação constitui etapa imprescindível para tomada de decisões sob o viés crítico-reflexivo. Movimento esse que nutre as categorias minoritárias para se manterem em (re)existência.

Palavras-chave: Cidadania. Currículo. Ciências da Natureza. Pierre Bourdieu. BNCC.

ABSTRACT

ATAIDE, Jefferson Fagundes. **The game of social positions**: science education and formation of citizens. Thesis (Doctorate in Science and Mathematics Education) – Federal University of Goiás, Goiânia, 2021.

In this research, citizenship occupied the position of analytical category, on which the objective of investigating its interconnections with curricular, conceptual, and historical elements was proposed under the foundation of Pierre Bourdieu's sociology. It is a qualitative investigation developed through an association between bibliographic and documentary research. On the first, a review of the literature of the narrative type was developed in consideration of events that are preponderant for western and Brazilian citizenship. Then, a systematic review was structured about the same concept present in scientific articles that articulated the idea with Science Education. For this, three databases were selected: Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO); Digital Library of Theses and Dissertations of the Federal University of Goiás (BDTD / UFG). The stage characterized as documentary research followed the directions of the Discursive Textual Analysis (methodological framework). Interpretations were based on the assumptions of Pierre Bourdieu's praxiological method (analytical framework). Conceptions of citizenship have historically been linked to struggles in social fields. In the case of the Brazilian Educational Field, even before its formal existence, one perceives the strategic character of the monopolization of cultural capital by an elite minority, as well as the need for a minimum perpetuation of some knowledge and rights to follow the rise of a new worldview, that of capitalism. It was found that Science Education has a fundamental role in promoting dialogues about the formation of the agent / citizen. However, there are still few studies of a conceptual nature on citizenship in this area of knowledge. National curriculum documents, such as the BNCC, have a strong impact on the definition of the direction of a nation, but they must not hide the foundations that produce and maintain social inequalities. The movement to produce knowledge about the relationship between citizenship and education is an essential step for decision-making under the critical-reflexive bias. Movement that nourishes the minority categories to remain in (re) existence.

Keywords: Citizenship. Curriculum. Natural Sciences. Pierre Bourdieu. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – População mundial com acesso a recursos digitais em 2020	35
Figura 2 – Permanência diária em horas nas diferentes redes sociais em 2020	35
Figura 3 – Matriz conceitual para a Educação proposta pelo Brased	76
Figura 4 – Estrutura do Campo Educacional Brasileiro em consideração às relações explícitas e hierárquicas	147
Figura 5 – Emergência do subcampo Educação em Ciências e subcampo Políticas Educacionais	151
Figura 6 – Fluxograma referente à construção da Base Nacional Comum	183
Figura 7 – Modelo de confluência com base na <i>Investment Theory of Creativity</i> ...	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Protocolo de pesquisa número 1 da revisão sistemática	78
Quadro 2 – Protocolo de pesquisa número 2 da revisão sistemática	78
Quadro 3 – Levantamento de artigos com abordagem sobre educação em ciências e cidadania pela ERIC	80
Quadro 4 – Levantamento de artigos com abordagem sobre educação em ciências e cidadania pela SciELO	92
Quadro 5 – Relações entre as Concepções de Cidadania e a Educação em Ciências (EC)	98
Quadro 6 – Levantamento de teses e dissertações com abordagem sobre educação em ciências e cidadania a partir da BDTD/UFG entre 2010 e 2020	110
Quadro 7 – Modos de operação da ideologia	143
Quadro 8 – <i>Modus operandi</i> da <i>doxa</i> em Pierre Bourdieu	144
Quadro 9 – Descrição dos grupos de professores com relação à formação inicial	152
Quadro 10 – Transcrição das estratégias do PNE que remetem à ideia de uma base curricular comum	181
Quadro 11 – Competências Gerais da Educação Básica conforme a BNCC	191
Quadro 12 – Competências Específicas de Ciências da Natureza conforme a BNCC	193
Quadro 13 – Relação dos conceitos de cidadania e suas respectivas finalidades da Educação em Ciências (EC)	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas às questões específicas em educação ambiental, cidadania e ciência	88
Gráfico 2 – Percentual de alunos autodeclarados como brancos, pretos, amarelos e indígenas da graduação à pós-graduação no Brasil entre os anos de 2014-2016	129
Gráfico 3 – Distribuição dos discentes da pós-graduação no Brasil por tipo de instituição em 2018	130
Gráfico 4 – Distribuição das pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, brancas e outras etnias em IES do Brasil em 2018 (%)	131
Gráfico 5 – População jovem de 18 a 24 anos autodeclarada preta ou parda e branca na educação	133
Gráfico 6 – Porcentual de alunos brancos, pretos e pardos matriculados na Educação Básica no Brasil	135
Gráfico 7 – Porcentual de pessoas com 25 anos de idade ou mais que concluíram a Educação Básica	136
Gráfico 8 – Indicador de adequação da formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental por disciplina	153
Gráfico 9 – Indicador de adequação da formação docente dos anos finais do Ensino Fundamental por disciplina	153
Gráfico 10 – Indicador de adequação da formação docente do Ensino Médio por disciplina	154
Gráfico 11 – Número de matrículas em Cursos de Graduação Presencial por turno (2008 a 2017)	157
Gráfico 12 – Percentual dos docentes em cursos de graduação a distância no Brasil, segundo o grau de formação, no ano de 2018	169
Gráfico 13 – Percentual dos docentes em cursos de graduação presencial no Brasil, segundo o grau de formação, no ano de 2018	170
Gráfico 14 – Docentes em atuação na educação básica com pós-graduação concluída	171
Gráfico 15 – Distribuição dos docentes da Educação Básica conforme tipo de pós-graduação concluída em 2017 no Brasil	172
Gráfico 16 – Docentes em exercício na universidade pública, por grau de formação em 2018 no Brasil	173
Gráfico 17 – Docentes em exercício na universidade pública por grau de formação em 2018 em Goiás	173
Gráfico 18 – Distribuição de descritores relacionados à cidadania ao longo da BNCC	212

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AC – Alfabetização Científica
ACD – Análise Crítica do Discurso
ACT – Alfabetização Científica e Tecnológica
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATC – Análise Textual Discursiva
BDTD/UFG – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás
BI – *body image*
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Campo Educacional Brasileiro
CERCOMP/UFG – Centro de Recursos Computacionais da UFG
CF – Constituição Federal
CHAT – *Hybrid Cultural-Historical Activity Theory*
CIBEC – Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional pela Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
EA – Educação Ambiental
ENPEC – Encontros Nacionais de Pesquisadores em Educação em Ciências
ERIC – *Education Resources Information Center*
FNE – Fórum Nacional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFGo – Instituto Federal de Goiano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC – Letramento Científico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP – Movimento Escola sem Partido

MSE – *Mandatory Secondary Education*
NCF – *The National Curriculum Framework*
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD-Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPC – Projetos Pedagógicos de Curso
PPGECM – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
Sars-Cov-2 – *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SES – Subcampo da Educação Superior
SPSS-14 – *Statistical Package for Social Sciences*
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO AO JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS	17
1 RELEITURA HISTÓRICA DA CIDADANIA NO OCIDENTE E NO BRASIL	27
1.1 IDENTIDADE, CIDADANIA E POLÍTICA NO ÂMBITO DA MODERNIDADE TARDIA	29
1.2 OS PREÂMBULOS DA CIDADANIA	41
1.3 TEORIA CLÁSSICA DE CIDADANIA: ANÁLISE DO PENSAMENTO DE THOMAS HUMPHREY MARSHALL	53
2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: REVISÃO SISTEMÁTICA	74
2.1 PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO	74
2.2 EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)	78
2.3 SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)	91
2.4 BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFG	109
3 O TABULEIRO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	117
3.1 DISTINÇÃO, COLORAÇÃO E SUBALTERNIZAÇÃO DE JOGADORES – EFEITO DA DOXA	119
3.2 AS REGRAS DO JOGO – <i>NOMOS</i>	139
3.3 ESTRUTURA INAUGURAL DO CEB E PRIMEIRAS RODADAS DO JOGO	146
3.4 A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA OS JOGADORES	160
3.5 PROFESSORES, TITULARIDADES E POSIÇÕES NO JOGO	169
4. BNCC, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOS JOGADORES	177
4.1 DESMONTAGEM DA BNCC: CONTEXTO E ESTRUTURA	179
4.1.1 Marcos Legais	180

4.1.2	Contexto de elaboração	182
4.1.3	Fundamentos da BNCC	188
4.1.4	Igualdade, diversidade e equidade	194
4.1.5	Elementos que remetem à dominação	195
4.1.6	Elementos que remetem à autonomia	197
4.2	ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES – CATEGORIZAÇÃO	199
4.2.1	Continuidades	201
4.2.2	Descontinuidades	202
4.2.3	Anúnciação	202
4.2.4	Dissimulação	203
4.3	CAPTAÇÃO DO NOVO EMERGENTE	204
	O JOGO CONTINUA	222
	REFERÊNCIAS	229

INTRODUÇÃO AO JOGO DAS POSIÇÕES SOCIAIS

O campo é um jogo no qual as próprias regras estão em jogo.

Pierre Bourdieu

*A*ntes de apresentar características essenciais de um tipo de jogo relacionado à dinâmica social de disputa por posições sociais, considere importante elencar algumas experiências que contribuíram e propriamente constituíram minha caminhada. E ela se iniciou bem longe dos domínios da ciência, mais precisamente em um povoado do sertão baiano chamado de Represa, dentro dos limites territoriais do município de Canápolis. Essa distância é resultado de jogadas muito antigas que estabeleceram previamente algumas posições e poderes para então concentrá-los nas mãos de poucos.

Apesar desse distanciamento, algumas poucas conexões com o conhecimento foram capazes de proporcionar algumas oportunidades das quais desfrutei. Refiro-me ao fato de dona Miralda, minha mãe, ter se constituído docente da Educação Básica em uma época que era pouco comum as mulheres alcançarem a formação em nível superior. Isso e outros tantos fatores sociais a impediram de seguir nos estudos e fazer uma graduação, por exemplo. Mesmo assim, considero que sua trajetória foi marcadamente de sucesso por seguir firmemente em uma profissão que mesmo hoje, passados 33 anos desde que me aventurei neste mundo, não tem reconhecimento compatível com a função social.

Viver em um contexto no qual é rarefeita toda forma de manifestação do pensamento crítico e liberdades que dele derivam, me (re)fez nas minhas vontades e inseguranças de tentar algo diferente. O habitual é sucumbir às pressões mundanas que revelam a natureza fria das sociedades que o capitalismo produziu. Nesse sentido, a complexidade que envolve o entendimento de minhas origens e os caminhos aos quais trilhei só pode ser minimamente compreendida pelas teorias dialéticas.

Em um dado espaço concorrencial (campo) existem os agentes aspirantes e aqueles que já alcançaram alguma posição no terreno das relações sociais. O passo inicial para pertencer ao Subcampo da Educação Básica é ingressar em um curso de licenciatura. Pois então, assim o fiz. Em 2006, após o processo seletivo (*nomos* de ingresso) me matriculei no curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal de Goiás.

O tabuleiro do jogo se organizou historicamente, *a priori*, para que diferentes posições não revelassem diferentes valores sociais ou mesmo hierarquias. O ingresso na Educação Básica está condicionado à aprovação dada pela Educação Superior via diploma. O que está posto é a relação entre espaços sociais, mas também a hierarquia de posições e jogadores. É o caso do professor da escola e o da universidade. O status de cientista é atribuído quase sempre ao segundo.

Reconheci que, mesmo em um cenário de desvalorização, o investimento em formação não poderia dar outro resultado a não ser o aprimoramento da minha capacidade de leitura do mundo. Foi quando me interessei mais agudamente pelo olhar sociológico para com o fenômeno educacional, mais precisamente pela perspectiva do Pierre Bourdieu. Decidi ingressar no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e para isso escrevi um projeto de pesquisa com alguns esboços de leituras iniciais sobre o pensamento e obra do referido sociólogo francês.

As experiências construídas durante o mestrado me permitiram ocupar uma posição na Educação Superior, posição essa que ainda me encontro até o presente momento. Contudo, a necessidade de formação é incessante e percebi a oportunidade de retornar ao programa de pós-graduação, dessa vez na primeira turma de doutorado do PPGECM, no ano de 2016.

Em uma disposição que desafia a lógica esperada, também me matriculei em uma segunda licenciatura, a Pedagogia e logo em seguida em um curso de Especialização em Docência no Ensino Superior. Foram tempos de absoluta falta de energia e saúde mental. Todavia, ambos os cursos foram concluídos com sucesso, algo que permitiu não só o aprimoramento profissional, mas a abertura para novas experiências, agora como pedagogo.

Cá estou, concluindo o curso de doutorado, mas com tanto a aprender com a vida. Todo o prestígio associado ao título de doutor de nada vale se a sociedade permanecer injusta. Apesar de almejar a mudança de posição tanto no Campo Educacional quanto no Campo Científico, meu lugar nunca deixará de ser a escola, pois é para lá que toda a minha formação aponta.

A trajetória percorrida foi longa e cheia de obstáculos. Todavia, foi nela que conheci pessoas maravilhosas e vivi experiências extraordinárias. Mesmo assim, me reconheço como uma exceção em um jogo injusto, pois muitos daqueles que partilharam comigo o mesmo tempo, não puderam explorar o mundo da ciência. Talvez seja isso que os faça felizes. O conhecimento é libertador, mas também nos coloca em um mundo repleto de coisas horrendas visíveis apenas para aqueles que tiveram sua visão desobstruída da catarata conhecida como ignorância.

Me considero ignorante em tantos outros aspectos. Mais um doutor a jogar os dados. Ao contrário dos dados que acompanham os jogos de tabuleiro e outros tantos, os dados sociais não contam com a aleatoriedade, mas são forçados a revelar resultados tendenciosamente apontados para a vitória dos vitoriosos.

Um dos meus interesses nesse jogo é subverter a lógica do próprio jogo, ou pelo menos contribuir para isso. Enquanto a vitória de poucos implicar quase que obrigatoriamente na derrota de muitos, a sociedade não poderá ser considerada justa. A justiça é o grande prêmio de um jogo no qual o resultado, que nunca pode ser final, sempre dá empate.

No jogo das posições sociais, tal como um jogo de tabuleiro, a organização humana em sociedade se deu historicamente em função dos jogadores ocuparem distintas posições com relação às estratégias que possibilitaram o avanço ou permanência nas casas. No sentido do jogo e da vida social, existem aqueles que são aspirantes (os que querem jogar), os iniciantes (com pouca experiência e ainda nas primeiras casas do tabuleiro), jogadores intermediários (com experiência considerável, mas ainda em posições desprivilegiadas) e os dominantes (com muita experiência, prestígio e frequentemente tomado como exemplo para os anteriores).

Este texto é parte integrante do conjunto de estratégias pensadas para alcançar novas posições no tabuleiro e está vinculado à linha de pesquisa denominada Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente e ao eixo

número 2 nomeado de Filosofia, História e Sociologia da Ciência no Ensino de Ciências e Matemática.

As reflexões seguiram os fundamentos da sociologia de Pierre Bourdieu, um exímio jogador. Ainda estamos nas instruções contidas na caixa do jogo, de modo que para conhecê-lo é preciso se atentar aos conceitos fundamentais que integram a sociologia bourdieusiana. São eles: campo; capital cultural; *habitus*; violência simbólica. Outras acepções derivam do núcleo conceitual do método praxiológico e, grosso modo, o sustentam.

A noção de campo em Bourdieu (2011; 2015a) diz respeito aos espaços sociais nos quais os agentes travam inúmeras disputas para alcançar as posições de maior prestígio. Todo campo conserva relativa autonomia para com os demais campos e possui estrutura regimentar própria, denominada de *nomos*. A convivência aparentemente consciente com as regras de funcionamento do campo – *illusio* – seguida da incorporação da estrutura estruturante nos corpos e comportamentos – *hêxis* e *ethos* respectivamente – engendram o *habitus*.

O conjunto de disposições duráveis na forma de matrizes de apreciações e ações coerentes com a estrutura geral do campo é o *habitus*, também conhecido como resultado de um “duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 43). A *doxa* está para o campo como um ideário quase ortodoxo que o guia mediante o poder simbólico. Num sentido aproximado, porém não equivalente, a *doxa* é a ideologia conforme princípios marxistas. O *modus operandi* de convencimento dos agentes se dá pela violência simbólica, uma espécie de coerção que opera sutilmente na direção da dominação (BOURDIEU, 2011; 2014; 2015a).

As maiores ou menores movimentações dentro de um campo – estratégias de subversão e conservação – são financiadas por moeda própria, conhecida como capital cultural. Existem três estados fundamentais para o capital cultural: o objetivado (bens materiais com valor econômico e cultural); o institucionalizado (diplomas, certificados e certidões); incorporado (condescendência do corpo aos padrões previstos para sua hereditariedade) (BOURDIEU, 2015b). Uma das falas mais representativas quanto ao método praxiológico, está na afirmação de que

a relação ao mundo social não é a relação de causalidade mecânica que podemos estabelecer frequentemente entre o “meio” e a consciência, mas uma sorte de cumplicidade ontológica: na medida em que é a mesma história que assombra o *habitus* e o *habitat*, as disposições e a posição, o rei e sua corte, o patrão e sua empresa, o bispo e sua diocese, a história se comunica de algum modo com ela mesma, se reflete nela mesma. A história ‘sujeito’ se descobre ela mesma na história ‘objeto’; ela se reconhece nas ‘sínteses passivas’, ‘ante-predicativas’, estruturas estruturadas antes de toda operação estruturante e toda expressão linguística. A relação *dóxica* ao mundo natal, esse tipo de engajamento ontológico que instaura o senso prático, é uma relação de pertencimento de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria de maneira absoluta e imediata das coisas habitadas pela mesma história (BOURDIEU, 1980, p. 5-6.).

Esta pesquisa recorreu tanto a dados quantitativos como qualitativos. No entanto, a abordagem qualitativa dos dados ocupou posição central no que se refere às interpretações da realidade social. Conforme Triviños (2009) e Goldenberg (2004), a recusa dos modelos positivistas em estudos das ciências sociais, a ênfase processual, a interpretação situada em um contexto sócio-histórico e cultural, o estado facultativo de hipóteses rígidas *a priori*, integram as características da pesquisa com abordagem qualitativa.

Desenvolveu-se nuclearmente uma pesquisa documental caracterizada por recorrer a documentos de natureza não analítica nos quais estão registradas visões de mundo, de educação e sociedade. De acordo com Triviños (2009, p. 111), esse tipo de pesquisa “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto”, dentre outros tipos de fontes sem tratamento analítico. Com relação ao referencial analítico, a presente pesquisa seguiu os direcionamentos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016).

Associadamente à pesquisa documental, no sentido da ampliação de conhecimentos sobre a temática, elaborou-se uma pesquisa bibliográfica dividida em duas partes principais. A primeira é denominada de revisão narrativa da literatura, na qual não se almeja esgotar as fontes de dados, mas providenciar fundamentação teórica consistente e coerente com a temática mediante busca orientada por pressupostos epistemológicos construídos ao longo da história do pesquisador (CORDEIRO et al., 2007). Já a segunda parte caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, cuja busca procedeu com base em critérios

objetivos, metódicos, explícitos e passíveis de reprodução (SAMPAIO; MANCINI, 2007). As bases de dados selecionadas para a revisão sistemática foram: *Education Resources Information Center* (ERIC); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG).

Logo de início é preciso saber que se trata de um jogo caro e sem o menor valor. Para jogá-lo é preciso tempo, dinheiro, um pouco de abnegação como uma espécie de sacrifício “voluntário” de tudo e de todos. Essa é a conhecida etiqueta com cores vibrantes na qual estão as advertências mais expressivas. No entanto, não adianta se negar a participar do jogo. Uma vez nascido nesta sociedade de *Homo sapiens*, você se verá obrigado a jogar. Aliás, você será forçado a jogar e a gostar do jogo. Caso contrário, a sanção é viver excluído de todas as rodadas e ver alguns poucos jogadores desfrutarem dos “prêmios”.

A partir daqui os jogadores serão chamados de cidadãos ou agentes, o tabuleiro associado à noção de campo, as regras ao *nomos*, a lógica que subjaz o jogo será a *doxa*, a adesão a essa lógica e a vontade de jogar constitui a *illusio*, as experiências já internalizadas quanto ao modo de ser e agir em cada jogada associar-se-ão ao *habitus*, por fim, mas não menos importante, à moeda que financia as jogadas é atribuída a expressão capital cultural.

Como existem vários tipos de tabuleiros, é preciso definir que no caso desta pesquisa, a referência é essencialmente ao Campo Educacional Brasileiro (CEB). As duas grandes subdivisões serão nomeadas de Subcampo da Educação Básica (SEB) e Subcampo da Educação Superior (SES). Uma vez que se considera as relações de modo mais específico a ponto de compreender as propriedades distintas do jogo e sua jogabilidade com a necessidade de um ponto de referência maior ou mais amplo como no caso do CEB, é possível pensar o espaço relacional como um subcampo ao invés de caracterizá-lo como um campo.

Algumas das características fundamentais do jogo conforme Huizinga (2014) incluem: atividade livre; ser jogado até o fim (considerando limites de tempo, espaço e sentidos peculiares); criador da ordem e materialização da ordem; possibilidade de novas jogadas e “rodadas”; essencialmente dinâmico. O historiador e linguista

holandês Johan Huizinga chamou os jogadores, no caso dos animais humanos, de *Homo ludens*.

No jogo em questão, os agentes precisam avançar as casas à medida que cumprem tarefas e requisitos. As posições são fundamentalmente dinâmicas e o movimento em maior ou menor escala depende da experiência do jogador com as regras, das relações entre os jogadores e das oportunidades que surgem ao longo do jogo. É preciso se atentar a alguns detalhes e associações do pensamento de Huizinga com o de Bourdieu com relação ao jogo.

Para Huizinga (2014) o jogo é uma atividade livre. No entanto, para Bourdieu (2011) se refere a uma ação na qual a liberdade é cerceada por uma série de condições materiais e simbólicas. Ou seja, todos os jogadores dispõem de uma autonomia relativa, uma vez que está condicionada à posição ocupada no tabuleiro (campo social). A sociologia reflexiva de Bourdieu defende que a estrutura das relações objetivas influencia fortemente na prática do jogador/agente/cidadão.

Segundo Huizinga (2014), o jogo transcende os limites da atividade puramente física ou biológica. Segundo Bourdieu (2011; 2013; 2015a;) o campo internaliza modos de ser e agir pelo *ethos* (comportamento) e pela *hexis* (expressão corporal) de tal forma que a história se faz natureza engendrando o *habitus*. Nada é físico e biológico no *habitus*, mas tudo se expressa física e biologicamente. Cada classe de jogador tem uma *hexis* e um *ethos*. O corpo e a mente tendem a corresponder à sua origem social.

O jogo acontece antes mesmo da entrada de um jogador e cada um recebe desuniformemente um montante de capital cultural para financiar suas estratégias. As regras são criadas durante as partidas pelos agentes que ocupam as melhores posições para que estas sejam indefinidamente mantidas. Para Huizinga (2014) o jogo é permanentemente dinâmico sob o ponto de vista da jogabilidade, permitindo que se repita as jogadas quantas vezes forem necessárias. Em contrapartida, o tabuleiro visto à moda bourdieusiana tem suas casas definidas previamente e o conjunto de “jogadas” depende da quantidade de capital acumulado, numa associação entre o capital econômico e o cultural. Ou seja, embora haja movimento dentro do jogo, algumas ações transformam a realidade e outras a conservam em uma permanente disputa dialética. Portanto,

[...] torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista: é preciso **pensar relacionalmente**. Com efeito, poder-se-ia, dizer, deformando a expressão de Hegel: o real é relacional (BOURDIEU, 2002, p. 27-28, grifo nosso).

A educação figura como um dos direitos sociais previstos pela Constituição Federal (CF) promulgada em 5 de outubro de 1988. Historicamente, a noção de cidadania está relacionada ao alcance formal das prerrogativas e obrigações que conferem a distinção de diferentes grupos num mesmo espaço social. A partir do momento que a educação vigora como um direito de todos sem nenhum tipo de efeito distintivo, se consolida como o exercício da cidadania.

Ainda que a educação seja um direito social resguardado pela CF de 1988, o que se sabe é que as classes oprimidas não têm acesso pleno a tal prerrogativa, isso quando não experienciam uma versão combinativa da exclusão. Um exemplo típico é o da pessoa em situação de rua que não usufrui dos direitos inerentes à moradia, à saúde, alimentação, trabalho, lazer, segurança, transporte e comumente à educação a proteção à maternidade e à infância. É plausível dizer que nesses casos as pessoas não gozam de nenhum dos direitos sociais previstos no Artigo 6º da Carta Magna (BRASIL, 1988).

Pode-se dizer que no jogo das posições sociais, os cidadãos experienciam diferentes gradientes de cidadania à medida que avançam nas casas. Por não corresponder ao que Ulysses Guimarães chamou de “Constituição Cidadã”, a realidade que está posta precisa ser investigada exaustivamente pelas ciências sociais sob o risco de o Brasil continuar sendo morada da injustiça.

Nesta investigação científica considerou-se a relação entre Educação em Ciências e cidadania mediada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estritamente no que se refere ao currículo de Ciências da Natureza. Por ser um documento de caráter normativo de abrangência nacional, reconhece-se a existência de impactos diretos na formação dos cidadãos brasileiros. Evidentemente, quando se define o conjunto orgânico e progressivo de objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), firma-se um perfil desejado de cidadão.

Na Educação em Ciências em particular, os estudos sobre cidadania possibilitam a compreensão do mundo social enquanto espaço mediado pelas tecnologias, avanços científicos em geral e fundamentalmente por pessoas sócio-historicamente situadas em realidades diversas, nas quais impera a divisão assimétrica de direitos sociais, políticos e civis. O exercício pleno da cidadania perpassa a superação dos desafios da Educação em Ciências, dentre eles a democratização do acesso à cultura científica como estratégia de formação crítica e reflexiva. A participação consciente nos processos decisórios envolve aquisição de conhecimentos que estão, em grande medida, relacionados com o ensino-aprendizagem das ciências da natureza.

Demarcada a relevância desta investigação científica, as ações estão orientadas a partir da seguinte questão da pesquisa: no que consiste a perspectiva de cidadania presente nas partes geral e específica de Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular e as implicações para a formação do agente/cidadão sob os fundamentos da filosofia da ação de Pierre Bourdieu?

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as interconexões entre questões curriculares, conceituais e históricas com a cidadania, sob a perspectiva analítica da sociologia de Pierre Bourdieu. Os objetivos específicos propostos foram: compreender o contexto de emergência da cidadania ocidental mediante a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais sob a ótica de uma revisão narrativa da literatura; caracterizar o Campo Educacional Brasileiro (CEB) no que se refere aos eventos preponderantes para sua fundação e explicitar sua constituição sob o ponto de vista da sociologia bourdieusiana; desenvolver revisão sistemática da literatura sobre a perspectiva de cidadania vinculada ao currículo de Ciências da Natureza; analisar a cidadania enunciada e velada em seguimentos gerais e específicos de Ciências da Natureza da BNCC, conforme fundamentos sociológicos bourdieusianos.

Quanto à disposição das ideias, o texto foi dividido em quatro seções fundamentais. O primeiro capítulo consiste em uma releitura histórica sobre a cidadania no contexto ocidental e brasileiro com base nos princípios metodológicos de uma revisão narrativa da literatura. Promoveu-se um diálogo entre diferentes perspectivas de cidadania com ênfase nas ideias do sociólogo T. H. Marshall. A síntese interpretativa teve como parâmetro a sociologia de Pierre Bourdieu.

O segundo capítulo se refere à uma revisão sistemática da literatura a partir das seguintes bases de dados: *Education Resources Information Center* (ERIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG). Para o levantamento foram selecionadas obras diretamente vinculadas com o estudo da relação entre Educação em Ciências e cidadania.


O terceiro capítulo constitui uma síntese descritiva e analítica sobre o campo educacional brasileiro no que tange a seus elementos constitutivos. Na seção as relações dialéticas entre agentes e campo são exploradas numa perspectiva histórica. São lançadas percepções e argumentações amparadas pelo método praxiológico.

O quarto capítulo se refere aos resultados da Análise Textual Discursiva (referencial analítico) em consideração à parte geral da BNCC bem como ao trecho relativo à área de Ciências da Natureza. Na ocasião, os argumentos se fundamentaram na teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

1. RELEITURA HISTÓRICA DA CIDADANIA NO OCIDENTE E NO BRASIL

Aquilo que foi criado para se tornar instrumento de democracia direta não deve ser convertida em mecanismo de expressão simbólica.

Pierre Bourdieu

 conceito de cidadania ocupa uma posição de destaque em diversos âmbitos da sociedade, como educação, cultura e política, uma vez que é frequentemente evocado pela narrativa científica e empírica. Em situação análoga, discursos oficiais reiteradamente fazem menção à formação do cidadão e ao exercício da cidadania, de modo que se tornaram expressões praticamente obrigatórias na retórica política, seja esta de governo ou de estado.

As inúmeras concepções historicamente construídas pelas sociedades trazem consigo um projeto de coletividade sob o viés ideológico dominante e por vezes a partir de um pensamento crítico e emancipador. Com origem etimológica no Latim, o termo cidadania deriva de *civitas* e de *civis* e deles descende o que chamamos de cidadão. Ambos estão vinculados à ideia de cidade que também é originária de *civitas*. A ideia de cidadania transcende um espaço geográfico delimitado no qual se concentram seus moradores. Para ela são considerados também os limites de natureza política que definem a posição espacial e social, ocupação, escolhas e oportunidades (ROLNIK, 2012).

Este capítulo foi subdividido em três partes, sendo que a primeira consistiu em um estudo de natureza descritiva referente às ideias de identidade e suas interlocuções com cidadania e a política no âmbito da modernidade tardia – algo que inclui reflexões sobre a construção das identidades mediadas pelas redes sociais e outras formas de consumo.

Na segunda parte foram explorados alguns eventos preambulares relativos à cidadania com destaque para a formação da cidadania nas cidades-estado e

posteriormente nos Estados Nacionais. Para isso, recorreu-se à combinação de elementos da pesquisa descritiva e explicativa. Conforme Triviños (2009), a pesquisa descritiva apresenta fatos e fenômenos relativos a uma realidade específica, enquanto a pesquisa explicativa atribui a cada um dos fenômenos descritos uma explicação acerca de sua ocorrência.

Na terceira parte desenvolveu-se uma revisão narrativa da literatura que, conforme Cordeiro *et al.* (2007), tem o propósito de tecer reflexões sobre um assunto sem a necessidade de análise de todas as fontes disponíveis em um ou mais bancos de dados. O critério de seleção das obras é a afinidade teórica para com o tema da pesquisa. A revisão narrativa da literatura também é caracterizada como um tipo de levantamento de fontes para o qual se considera o interesse do pesquisador, bem como da pesquisa. Esse interesse é guiado pelos pressupostos epistemológicos do autor para a apresentação de uma síntese qualitativa do objeto de estudo. Sendo assim, optou-se pela interlocução entre dois projetos distintos de sociologia. O britânico T. H. Marshall sob o ponto de vista mais clássico e complacente e o francês Pierre Bourdieu mais inabitual e combatente.

Para a desnaturalização do real, nosso ponto de partida está associado à compreensão da historicização da cidadania enquanto etapa *sine qua non* para o desvelamento da crença tácita de que todo ser humano amparado por um conjunto de normativas legítimas – *nomos* – pode ser considerado cidadão. Admite-se também que o cidadão/agente está tacitamente incorporado a uma “história feita natureza” que é aqui compreendida como evidência dóxica. Nesta direção, as perspectivas não emergentes da consciência – *doxa* – atuam histórica e dissimuladamente na cristalização dos perfis de cidadania/*habitus* (BOURDIEU; EAGLETON, 1996).

Não se trata puramente do descritivismo fenomenológico sobre a história da cidadania, mas da apreensão das regularidades desse processo. Sobre as influências da fenomenologia, a sociologia bourdieusiana rechaça o ímpeto pela descrição e a aplica apenas como etapa investigativa, ao passo que acolhe o rompimento com noções que precedem o estado racional e crítico. Nesta direção, Bourdieu (2011, p. 30) ressalta que a construção do objeto supõe uma postura ativa e sistemática “para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso-comum, não se trata de propor grandes construções

teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico com a intenção construir um modelo”.

A produção científica, em meio aos debates sobre as origens, elementos constitutivos e desdobramentos da cidadania, conta com diversas ideias imanentes a distintas perspectivas teórico-metodológicas. No presente capítulo, sob uma perspectiva de caráter teórico-bibliográfico e explicativo, desenvolveu-se a historicização da cidadania em consonância com os direcionamentos analíticos de Pierre Bourdieu. Embora a cidadania não esteja entre os temas nucleares em sua vasta obra, a sociologia bourdieusiana dispõe de conceitos chave para depreender estudos sobre qualquer construção social cuja fundação e perpetuação estão ancoradas nas relações de poder e dominação. Este é, indubitavelmente, o caso da cidadania.

A partir desses direcionamentos, as ideias foram organizadas sob dois pontos de vista. O primeiro trata a cidadania sob a perspectiva histórica, mediante descrição e reflexão sobre os contextos direcionadores da cidadania no Brasil e no mundo. Para isso, considerou-se as publicações de Pinsky e Pinsky (2003) e Arendt (1989; 1990; 2012). O segundo apresenta releituras de discussões essencialmente clássicas propostas por Marshall (1967) com intento de (re)constituição de corpo teórico.

Tonet (2005, p. 470) sinaliza que, no discurso pedagógico é comum lançar mão de terminologias como educação cidadã, educar para a cidadania e formar cidadãos críticos, dentre outras. Quando a realidade objetiva diz respeito às publicações do campo de estudos da Educação em Ciências, área sobre a qual se foca a presente tese, a carência bibliográfica se acentua. Neste sentido, o propósito deste capítulo é sistematizar preâmbulos teórico-conceituais relativos à estrutura historicizada da cidadania.

1.1 IDENTIDADE, CIDADANIA E POLÍTICA NO ÂMBITO DA MODERNIDADE TARDIA

Antes de contextualizar a cidadania é pertinente desenvolver algumas ideias de modo a estabelecer conexões com diferentes visões de identidade. Isso porque a relação das pessoas com os contextos dos quais também são integrantes gera

sentimentos únicos de pertencimento. A etimologia do termo identidade aponta para sua origem latina, na qual o prefixo “idem” significa “o mesmo” e o sufixo “dade” indica estado, condição ou qualidade (CEIA, 2020).

Dentre os teóricos que se dedicaram ao estudo da identidade¹, Stuart Hall e Zygmunt Bauman são notáveis por conta de seus legados científicos. A capacidade de tradução de toda a densidade do conceito de identidade para ideias mais nítidas, bem como o potencial de articulação com novas construções teóricas fizeram o entendimento dessa acepção algo imprescindível para as ciências sociais.

Há um suposto conflito epistemológico no fato de se trazer concepções pós-críticas oriundas da sociologia histórica, a um texto que recorre, enquanto fundamentação maior, a conceitos sociologicamente críticos. Suposição semelhante de que as teorias pós-críticas de currículo não encontram aproximações com as teorias críticas, ou mesmo que as últimas foram superadas pelas primeiras.

Evidentemente que há embates entre ideias que existem por digladiar entre si. Em alguns casos são explicações provenientes de diferentes tipos de conhecimento. Admite-se a relação próxima entre conhecimento e poder, isso quando não os vemos representações linguísticas distintas para o mesmo elemento social. A defesa por um ponto de vista é, por associação lógica, a defesa de uma posição no jogo social.

Não se pode afirmar que o houve um movimento disruptivo quando o foco recai sobre as noções atuais de identidade defendidas pela ciência. Ou seja, duas ou mais teorias sobre o mesmo objeto não são necessariamente excludentes. A ruptura ocorreu concretamente quando as teorias críticas inverteram os fundamentos das teorias tradicionais (SILVA, 2015). No entanto, esse rompimento não se deu com a emergência das teorias pós-críticas, tendo em vista que diversos

¹ Embora existam diferentes concepções sobre as divisões históricas da modernidade e da pós-modernidade, é consenso que formação das identidades passou por transformações agudas em consonância com o advento científico e tecnológico de cada época. Neste quesito, corrobora-se com Bezerra (2007, p. 191), quando a autora defende que a “ampliação do sentimento antimoderno e a desilusão perante o projeto iluminista, embora com caráter diferenciado da crítica estabelecida pela primeira Escola de Frankfurt e de suas denúncias da homologação cultural, graças à expansão das técnicas de manipulação na era da indústria cultural, explodem nas décadas de 1960 e 1970. É nestas décadas que se costuma enunciar a emergência da chamada pós-modernidade e do pensamento pós-moderno”.

fundamentos são mantidos em relação às críticas. Neste caso, ambas são potenciais recursos de compreensão da realidade.

Há uma corrente de cientistas que rejeitam posturas compatíveis o neopositivismo, do qual nascem as visões que engessam as formas de estudo dos fenômenos sociais, reduzindo-os a dualidades do tipo realidade-teoria para a qual existe um arcabouço teórico único e inflexível para cada seguimento do objeto social. Essas posturas podem ser denominadas como expressões do epistemologismo, que segundo Cotrim (2005), se caracteriza como versão deformada da herança marxiana, ou mesmo como um tipo de marxismo vulgar.

O raciocínio é semelhante quando se trata da suposta superação do estruturalismo pelo pós-estruturalismo. Em suma, como afirma Ribeiro (2016), há uma corrente de pensamentos que concebe as categorias pós-críticas como elaborações teóricas afins com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo rumo à superação das concepções críticas.

Isso parece corromper ontologicamente o caráter dialético do conhecimento científico que se vale de interpretações variadas a fim de ampliar a compreensão de determinado fenômeno, sobretudo quando os componentes teóricos apresentam elaborações consistentes e amplamente aceitas pela comunidade científica.

Silva (2015) reforça que a perspectiva pós-crítica dá ênfase aos estudos de cultura, gênero, etnia, linguagem e fenômenos vinculados às diferenças entre os sujeitos. Por outro lado, as concepções críticas se concentram no estudo de questões relacionadas ao poder e à ideologia. Sobre essas diferentes abordagens advindas de ambas as correntes de pensamento, Lopes (2013, p. 9) adverte que

por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele.

Não é preciso um estudo muito dispendioso para compreender que os enfoques, tanto do lado crítico quanto do lado pós-crítico, revelam conexões. A pretensa ruptura entre os dois grupos de teorias do currículo supõe algum tipo de cisão entre os temas. Porém, sabe-se bem que o poder e a ideologia, sobretudo

esse primeiro, permeiam o contexto social nas múltiplas formas de manifestação dos fenômenos.

É nesse sentido que a coexistência, absolutamente intencional neste texto, parte do princípio que versões amplamente aceitas pela comunidade científica não podem ser interpretadas como exemplos típicos de um gradualismo. Este coopta os pensamentos para o entendimento das transformações sociais como movimentos lineares nos quais um estágio menos evoluído precede o estado mais evoluído. A história mostra que há períodos nos quais se observa progresso e outros caracterizados por algum tipo de retrocesso, sem necessariamente obedecerem a um padrão. Sobre isso, Lopes (2013, p. 10) ressalta que

ao apostarmos no gradualismo, julgamos-nos participando de uma etapa social que obrigatoriamente vai evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa que vivemos, assumimos que estamos num movimento progressivo com um cerne racional capaz de conferir uma certeza tranquilizadora para as nossas metas. É algo que parece garantir um fundamento às nossas opções políticas.

Retomando mais diretamente a noção de identidade, não se pode afirmar que sua construção, ainda que se admita seu caráter histórico, esteja desvinculada do efeito opressor pelo qual o poder é exercido, tendo como referências as sociedades nas quais o capitalismo é o modelo hegemônico ou mesmo em versões deturpadas do socialismo e do comunismo².

Identidade e cidadania se interconectam em pontos como, por exemplo, a efetivação dos direitos pelos quais os sujeitos encontram respaldo e liberdade para expressão de suas singularidades. Em outras palavras, a identidade do cidadão é construída pelo intermédio dos resultados de muitas lutas que já foram incorporados nos dispositivos legais. Por esse motivo, pode-se dizer que a tanto a identidade quanto a cidadania não são plenas, pois há uma série de mecanismos estruturais que suprimem a livre construção e vivência de tudo aquilo que marca subjetiva e intersubjetivamente as pessoas.

² São exemplos de práticas ou versões deturpadas do socialismo e do comunismo respectivamente: o Nacional-socialismo (nazismo) de Adolf Hitler na Alemanha que se propunha fantasiosamente como um movimento político de esquerda, mas apenas tomando-o como referência para maior adesão das massas ao ideário nazista, que tinha como meta o extermínio dos Judeus e outros povos não-arianos. O stalinismo foi um regime totalitário orquestrado por Josef Stalin, membro do Partido Comunista da União Soviética. Sob sua liderança, o stalinismo foi responsável pelo genocídio de cerca de 5 milhões de pessoas.

Hall (2006) propôs três concepções de identidade. A primeira, denominada de identidade do sujeito do Iluminismo, se refere à compreensão da pessoa humana como alguém que já nasce com sua essência e esta permanece intacta ao longo da vida. Tem-se então uma concepção de indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (*Ibidem*, p. 10).

A segunda, nomeada de identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade crescente do mundo moderno e todo o universo relacional do “eu” com o outro. De caráter eminentemente interacionista, nessa concepção “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

A terceira concepção de identidade proposta por Hall (2006) foi chamada de identidade do sujeito pós-moderno. Ela não conserva essencialidade e assume formatos variados em decorrência dos sistemas culturais dos quais sofre influência. Para Hall (2006, p. 12), “o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Essa última se aproxima da visão de Zygmund Bauman pela ênfase dada ao dinamismo das identidades típico da pós-modernidade.

Por sua vez, Bauman (2001) se refere à identidade como uma peça reencenada diariamente com personagens que não se repetem. No antigo teatro, que representa o mundo pré-moderno, com peça única e papéis pré-definidos pelos diretores em sua linhagem sucessiva e hereditária de poder, os atores não tinham outra opção a não ser se adaptarem às características fixas e roteiros igualmente fixos. Todos nasceram para encenar um determinado personagem e assim o fariam até fim do ato que é a própria vida. No teatro que sucedeu o antigo, as identidades são fluidas, com atores livres para construir os personagens. Nesse ato moderno, os atores mudam continuamente a peça e o próprio teatro ao passo que são transformados pela peça e pelo teatro. Nas palavras do sociólogo polonês,

a sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade”. [...] A “individualização” agora significa uma coisa muito diferente do que significava há cem anos e do que implicava nos primeiros tempos da era moderna — os tempos da exaltada “emancipação” do homem da trama estreita da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias (BAUMAN, 2001, p. 39).

Bauman (2005) afirma que a identidade não é algo que se descobre, mas que se inventa. Os indivíduos buscam suprir a necessidade de pertencimento à medida que constroem sua identidade. No entanto, no mundo de relações líquidas os indivíduos pertencem a mundos transitórios, o que faz com que as identidades permaneçam em trânsito constante, em uma “condição precária e eternamente inconclusa” (*Ibidem*, p. 22).

A volatilidade da constituição identitária emerge da crise de pertencimento (BAUMAN, 2005). O autor parte do princípio de que houve uma grande ruptura do tecido social, da chamada “antiga modernidade” para a modernidade líquida. Os estamentos – rígidas molduras sociais às quais se pertencia por hereditariedade – deram lugar para as classes regidas por um tipo de “pertencimento fabricado”. Para Bauman (2001, p. 41),

os estamentos eram uma questão de atribuição, o pertencimento às classes era em grande medida uma realização; diferentemente dos estamentos, o pertencimento às classes devia ser buscado, e continuamente renovado, reconfirmado e testado na conduta diária.

Ao remeter às classes como posições que fabricam identidades e são fabricadas por elas, Bauman (2001) destaca a questão do consumo ao afirmar que “a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é condição *sine qua non* da liberdade de ser diferente, de ter identidade” (*Ibidem*, p. 98). Conforme o autor, na sociedade de consumo somos simultaneamente clientes e mercadorias, como no caso uso/consumo das relações humanas (*Ibidem*).

O argumento de Bauman (2001) sobre o consumismo vai de encontro com a ascensão das redes sociais que alimentam a realização de desejos característicos da vida líquida por serem voláteis, efêmeros, evasivos e caprichosos. Essas mesmas redes sociais frequentemente funcionam como “confessionários eletrônicos portáteis” (BAUMAN, 2008, p. 9) e proporcionam reificações identitárias na tentativa de saciar os desejos que vem e vão. Ainda sobre a manifestação dessa lacuna do ser – o desejo – Bauman (2001, p. 88) afirma que ele “está fadado a permanecer insaciável qualquer que seja a altura atingida pela pilha dos outros objetos (físicos ou psíquicos) que marcam seu passado”.

Mesmo que a intenção deste texto não seja propriamente a teorização da (re)construção incessante da identidade via redes sociais, não se pode negar a influência crescente que elas desempenham nesse processo. As figuras 1 e 2 a seguir apresentam dados relativos à abrangência dos tipos mais comuns de redes sociais no mundo em 2020.

Figura 1

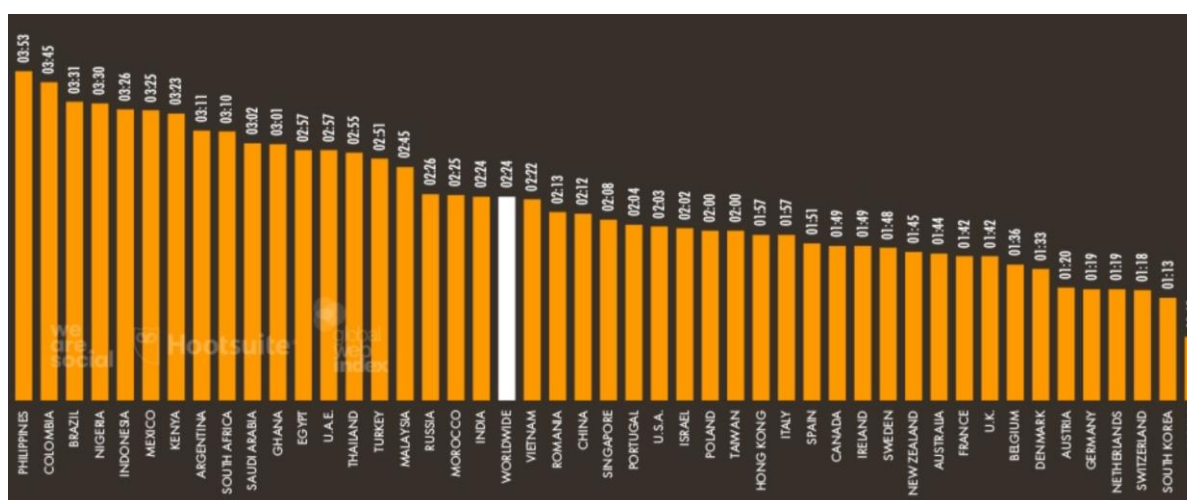
População mundial com acesso a recursos digitais em 2020.



Fonte: Hootsuite; We are social (2020)³.

Figura 2

Permanência diária em horas nas diferentes redes sociais em 2020.



Fonte: Hootsuite; We are social (2020).

³ Hootsuite” e “We are social” são agências de marketing digital com atuação e reputação a nível mundial na elaboração de relatórios focados em mídias sociais.

Os dados da figura 1 indicam que a popularização da tecnologia digital, principalmente no que diz respeito à telefonia móvel e internet alcançou as marcas de 67% e 59% respectivamente da população mundial em 2020 estimada em 7,75 bilhões de pessoas. Desse total de habitantes do planeta, quase metade são usuários a ativos de alguma rede social. Em comparação com o mesmo período de 2019, o crescimento foi de 2,4% no número de pessoas que utilizam celulares, 7,0% para o acesso à internet e 9,2% na quantidade de contas ativas nas redes sociais (HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL, 2020). Os dados se diferem de um país para outro, mas quanto maior é a imersão nos princípios que regem a sociedade do mercado, maior a adesão populacional ao consumo de tecnologia móvel, internet e redes sociais.

De acordo com os dados expostos na figura 2, os brasileiros ficam em média 03:31 horas diariamente nas redes sociais, valor que deixa o Brasil na terceira posição entre os países cujos usuários mais permanecem nas distintas plataformas do tipo *social media*. A média mundial é de 02:24 horas e a menor marca é do Japão com 45 minutos (HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL, 2020).

As redes sociais não inauguraram comportamentos humanos. Ao invés disso, se tornaram ferramentas que ampliaram as possibilidades comunicativas por meio de conexões sob os mais variados formatos. Sua popularização, aliada com a desigualdade de distribuição do conhecimento, que é uma manifestação de poder, potencializou a exploração dialeticamente sutil e grosseira das ausências e incompletudes humanas. Cabe aqui a reflexão promovida por Lipovetsky (2006, p. 27), ao afirmar que

agora, a busca das felicidades privadas, a otimização de nossos recursos corporais e relacionais, a saúde ilimitada, a conquista de espaços-tempos personalizados e que servem de base à dinâmica consumista: a era ostentatória dos objetos foi suplantada pelo reino da hipermercadoria desconfitada e pósconformista.

Tomando o “agora” como exemplo, principalmente com a ascensão do *e-commerce* acompanhado pelo agigantamento de empresas como Amazon, Alibaba, *E-bay* e Google a partir de 2003, as redes sociais com maior número de usuários proporcionaram um acesso quase irrestrito ao perfil de consumo das pessoas ao

mesmo tempo que estimulavam novas tendências de mercado. Como reflexo de tudo isso,

a ansiedade e depressão aumentaram notavelmente, mas a exigência epicurista da invisibilidade está quase desaparecida. No entanto, o tratamento para esses dois males típicos da modernidade líquida poderia ser justamente a invisibilidade, aquela invisibilidade que hoje não passa da pior “doença” social moderna. Se não estiver visível na rede, você terá poucas chances de escalar a pirâmide social, mas sobretudo não terá nenhuma chance no e-commerce sentimental (BAUMAN; LEONCINI, 2018, p. 74).

No *e-commerce* sentimental corporificado virtualmente pelas redes sociais, comumente se observa eventos como: compra de seguidores sem expressar afinidade com essas pessoas a não ser o interesse mútuo por visibilidade; batalhas incansáveis por curtidas, comentários e visualizações, algo que inclui uma série de *hashtags* como #FollowMe, #Follow, #Follow4Like, #LikeForLike, #TagsForLikes, #Follow4Follow dentre outras; os balões coloridos e as comemorações pelos números de seguidores atingidos; omissões, superexposições e alterações de imagens; apogeu dos chamados *digital influencers*; *fake news*/desinformação em massa; robôs que operam redes sociais. Tudo isso revela uma superficialização do ser sem precedentes registrados. Para Bauman (2008, p. 65), esse consumo irracional “estimula as emoções consumistas e não cultiva a razão”.

Evidentemente que as redes sociais ampliaram o debate sobre temas controversos e isso favorece a chegada de informações a uma quantidade cada vez maior de pessoas. A contrapartida crítica ficou a cargo de cientistas que criaram seus perfis nas redes sociais ao notarem uma oportunidade de aumentar o acesso popular a informações confiáveis, contribuindo assim para a divulgação científica. Estima-se que 49% da população mundial utiliza as redes sociais como forma de se manterem informadas sobre assuntos diversos (HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL, 2020). De acordo com Sibilia (2016), as redes digitais de comunicação mudaram vertiginosamente o mundo, principalmente quando a intimidade se tornou um espetáculo.

A espetacularização da intimidade está associada com a liquidez das identidades. Os usuários das redes sociais se identificam com um tipo de conteúdo e expressam essa afinidade seguindo, curtindo, comentando e compartilhando. Boa parte desse “conteúdo” preenche o expectador ao mesmo tempo que o esvazia.

Novas celebridades se ascendem e se tornam referências isentas de referências ao debater temas para os quais não apresentam estudo algum. A propósito, estudar se transformou num verdadeiro *out of fashion*, se considerada a quantidade maciça de *digital influencers* com seus milhares de seguidores – milhões em alguns casos – tomados como exemplo para a formação de opinião.

Concorda-se com a ideia de que a identidade se constitui como produto da relação dialética do corpo (objetivo) e da consciência (subjetiva) com o mundo, não podendo ser diminuído unicamente a uma dessas dimensões (MAHEIRIE, 2002). Portanto, tendo em vista a pluralidade de contextos, “o sujeito, como singularidade humana, está tecido no mundo e caracterizado por uma situação específica. Nela ele se movimenta, se constrói e produz a história, à luz de um projeto” (*ibidem*, p. 35).

Para Carvalho (1996, p. 342) “a existência de uma identidade nacional, para além da simples titularidade de direitos, tem sido reconhecida como ingrediente indispensável da cidadania”. Mais do que nacional, a sociedade do consumo prevê uma cidadania global ainda que algumas características mais singulares de cada nação sejam preservadas para então serem contempladas nas transações comerciais. Em tempos líquidos, consumir é existir como indivíduo e exercer um tipo cidadania que enaltece a posse e a ostentação, ambas centradas na materialidade. Por assim dizer, essa espécie de cidadania líquida

é constantemente redefinida no tempo e espaço pois cada comunidade constrói para si tanto uma representação do que sejam os direitos e deveres dos seus membros quanto as práticas legítimas para seu exercício estabelecendo assim diferentes identidades sociais para o cidadão (PACHECO, 2000, p. 2).

A criação de um forte sentimento de identidade vinculado à expressão da cidadania, conforme Carvalho (2008), tem a ver com interesses comuns que formam um tipo de unidade regional ou nacional, no qual o fator que agrega pode ser de ordem política, territorial, religiosa, étnica, cultural, dentre outras. Por outro lado, as identidades e cidadanias também se formam para atender os anseios particulares, sem que isso implique em agregação. Contraditoriamente, as pessoas compartilham interesses que visam a individualidade e não a coletividade. Isso também se deve a

uma espécie de ressonância entre a formação da identidade e as classes sociais, como sugere Souza (2018, p. 102) ao dizer que

a classe trabalhadora é obrigada a fazer da necessidade – ou seja, da dependência inexorável a um padrão mínimo de consumo e de estilo de vida ditado pela privação e ausência de meios – uma virtude. Uma virtude que se define como adaptação à realidade.

Pode-se dizer que tudo isso culmina num modelo cultural narcisista, típico da “sociedade competitiva e hiperindividualizante” (FREIRE, 2001, p. 80). Em um movimento marcadamente egocêntrico e acrítico, as pessoas consumidas pelas tecnologias que elas consomem deixam de enxergar o outro ao passo que olham cegamente para si mesmas. Correlativamente ao exposto, considera-se que as relações humanas na modernidade tardia são

marcadas pelas regras de marketing, pela conduta profissional, por exigências de mercado e pelo desejo de reconhecimento. Interpenetrações entre o mundo público, o privado e o íntimo distorcem as experiências em que os indivíduos poderiam se encontrar de forma mais autêntica (FREIRE, 2001, p. 80).

No que tange a essas interpenetrações dos interesses públicos e privados, mais enfaticamente pelo fato dos últimos se sobressaírem aos primeiros, a influência das redes sociais no debate público é inegável – proporcionando experiências de engajamento autênticas ou inautênticas. A repercussão de algumas plataformas tem aumentado significativamente, o que também possibilitou o aumento da divulgação de informações inverídicas, as chamadas *fake news*. As plataformas mais utilizadas a partir de 2016 com o golpe que culminou no impeachment de Dilma Rousseff foram o WhatsApp e Facebook. Além das notícias falsas, ganharam destaque os “*memes*”⁴ no processo de disseminação de determinadas posições políticas mescladas com humor. Em ambos os casos, a

⁴ Termo proposto originalmente por Richard Dawkins no livro “O Gene Egoísta” e relacionado com a replicação comportamental. Segundo Dawkins (2007, p. 330) “exemplos de memes são melodias, ideias, *slogans*, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os *memes* também se propagam no *pool* de *memes* saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação”. Um sentido adicional e muito popularizado pelos usuários de redes sociais da internet em geral se refere à mimetização de situações e personagens na forma de imagens (associadas a textos curtos ou não), e GIF’s (*Graphics Interchange Format*).

propagação do ódio se tornou uma importante ferramenta de manipulação de opiniões.

Em julho de 2020, o Facebook removeu diversas contas ligadas ao presidente Bolsonaro e políticos do Partido Social Liberal (PSL). Os perfis eram geridos por assessores cujos salários saíam dos cofres públicos. A equipe técnica do Facebook identificou a prática de comportamento inautêntico coordenado, que consiste em páginas e perfis com autoria não declarada responsáveis por transmitir massivamente mensagens de apoio à candidatura de Bolsonaro e de repúdio/ódio aos seus adversários no processo eleitoral de 2018. A manobra para influenciar a opinião pública também aconteceu pelo WhatsApp, que conforme Almeida (2019, p. 190) “teve papel decisivo na construção da (i)legitimidade dos candidatos”.

A formação da identidade está intimamente ligada com a formação da cidadania. Diferentes identidades se formam à medida que vivenciam experiências próprias de cada contexto. O usufruto dos direitos ou a supressão deles são capazes de dar novos rumos à constituição identitária, como no caso de representantes da elite branca, masculina, heteronormativa, conservadora, burguesa e de direita que tem sua identidade enclausurada por princípios que os impedem de enxergar aqueles que não se encaixam nos mesmos padrões.

Por outro lado, a identidade pós-convencional⁵ precisa ser fundada na “[...] consciência de (dever garantir) oportunidades iguais e gerais para a participação nos processos de aprendizagem criadores de normas e de valores (como) o fundamento de uma nova identidade, que não deve ser mera projeção” (HABERMAS, 1990, p. 101). Esse último tipo de indivíduo/cidadão se constitui no exercício autônomo e pleno de todas as prerrogativas sem nenhum tipo de distinção social.

As muitas formas de cidadania – como resposta às diferentes experiências com os elementos que a constituem como os direitos, os deveres, as lutas, as omissões, a participação ativa ou passiva na comunidade política – se congregam

⁵ Inspirados na perspectiva de Jürgen Habermas, Casagrande e Hermann (2017, p. 46) defendem que “a identidade do eu num nível pós-convencional pode ser caracterizada como o estágio mais avançado do desenvolvimento moral, implicando plena responsabilidade, liberdade ética no pensar, no agir e no dizer. Alcançar tal estágio de desenvolvimento pressupõe processos de socialização e de individuação, descentramento, aprendizagem contínua, ganhos de racionalidade, liberdade e autorrealização”.

por meio da ordem de consumo (CANCLINI, 2015). Portanto, pode-se dizer que consumir muito ou pouco, os tipos de serviços ou bens consumidos, o tempo e o ritmo de consumo, os tipos de prazeres associados ao consumo, o consumo consciente ou alienado, se tornam uma espécie de sinalização para o tipo de cidadão historicamente constituído.

1.2 OS PREÂMBULOS DA CIDADANIA

A apreciação do conceito de identidade nos conduz para a ideia de que não é possível atribuir o nascimento da noção de cidadania a um único povo, tendo em vista que em diferentes culturas e tempos históricos é possível constatar um tratamento distinto para com os moradores das cidades a partir do estrato social ao qual pertenciam, como imigrantes e pessoas escravizadas.

Tucídides (460 – 400 a. C.), importante historiador da Grécia Antiga, noticiou que em Atenas no ano de 431 a. C., Péricles, homem de estado ateniense, proferiu uma homenagem aos primeiros mortos na Guerra do Peloponeso ao afirmar suas mortes se configuraram como ato de nobreza em nome de Atenas. Este evento ficou conhecido como o primeiro caso com registros históricos preservados da cultura ocidental sobre a formulação da ideia de cidadania (TUCÍDIDES, 2001). Nas palavras do historiador:

assim estes homens se comportaram de maneira condizente com nossa cidade; quanto aos sobreviventes, embora desejando melhor sorte deverão decidir-se a enfrentar o inimigo com bravura não menor. Cumpre-nos apreciar a vantagem de tal estado de espírito não apenas com palavras, pois a fala poderia alongar-se demais para dizer-vos que há razões para enfrentar o inimigo; em vez disso, contemplai diariamente a grandeza de Atenas, apaixonais vos por ela e, quando a sua glória vos houver inspirado refletir em que tudo isto foi conquistado por homens de coragem cômicos de seu dever, impelidos na hora do combate por um forte sentimento de honra (*ibidem*, p. 112-113).

Percebe-se que a homenagem tinha um propósito a mais, o de instaurar nos moradores da *polis*, sobretudo nos combatentes, um sentimento de pertencimento semelhante ao patriotismo que se vive nos Estados-nacionais. Numa época marcada por conflitos armados, o espírito de unidade criado nos exércitos das cidades-estado era decisivo para o resultado das guerras. Trata-se, portanto, da relação dialética entre estruturas objetivas e subjetivas traduzidas respectivamente pela organização sociopolítica ateniense juntamente com suas estratégias de

perpetuação e o referido espírito de unidade enquanto disposições duráveis que tendem a reproduzir/manter o *status quo* de Atenas em relação aos esquemas sociopolíticos.

Esse movimento diz respeito às “relações dialéticas entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 47). O primeiro processo representa inculcação do *nomos*, bem como da *doxa*, e o segundo é a prática das disposições já inculcadas em um sentido no qual predomina a conservação das estruturas sociais.

Barreto (1993, p. 31) destaca que as palavras de Péricles, as quais conferiram honra aos guerreiros falecidos em combate, séculos mais tarde integrariam a “substância da cidadania moderna” a partir da junção de três elementos: a igualdade de todos diante da lei; ausência de desigualdades sociais capazes de impedir a ascensão social; meritocracia como critério para seleção dos governantes. Péricles notou precocemente que a cidadania só se efetivaria mediante a participação política dos cidadãos no governo.

Destarte, os processos decisórios precisam contar com a participação política do povo, compreensão tida como requisito *sine qua non* para o exercício legítimo da cidadania desde a Idade Antiga (4000 a. C. - 476 d. C.). Nota-se que junto com a defesa da presença dos cidadãos nos pleitos deliberativos nasce seu respectivo entrave, visto que no século XXI ainda são travadas muitas lutas para garantir a referida participação. Isso porque delegar poder ao povo foi logo percebido como uma ameaça ao predomínio do poder nas mãos de uma minoria.

O desenvolvimento da concepção e vivência cidadã no ocidente traz especificidades que o distingue do ocorrido em outras partes do mundo e o contrário é absolutamente válido. Seguindo por esse raciocínio, a construção da identidade de um povo também perpassa pela experiência de ganhos e perdas nas batalhas travadas pelos oprimidos em busca de condições mais igualitárias sob circunstâncias históricas próprias.

Nessa direção, Pinsky e Pinsky (2003, p. 30-31) destacam que não há uma continuidade linear entre o que é ser cidadão nas cidades-estado da antiguidade

clássica entre os séculos IX e VII a. C. e a que foi construída pelos Estados-nacionais no século XIX, de modo que a cidadania não se constitui como o desenvolvimento de modelos predecessores. Os mesmos autores afirmam que cada povo tem um processo único de construção identitária e deve-se tomar cuidado para não cair no que ambos chamaram de armadilha ideológica. Esta consiste em ceder às forças que direcionam o olhar para a concepção da História Antiga como elemento fundamental da história mundial, quando, em realidade, se tratou do nascimento e desenvolvimento de povos circunscritos num lugar, tempo e espaço delimitados. O exemplo mais comum é o equívoco cometido a partir do início da escolarização que projeta o contexto greco-romano como berço da civilização humana.

O termo cidade-estado pode ser aplicado a povos com realidades objetivas variadas. Grosso modo é possível elencar três características das *polis* clássicas: “um pequeno governo institucionalizado e autônomo da sociedade” (HANSEN, 2006, p. 40); compostas quase sempre por homens adultos e livres; coesão social a partir de uma forte influência moral conseguida pelo que se pode chamar de cidadania religiosa (HIRATA, 2016). Nesta última, sob a égide de uma divindade, estabeleciam-se parâmetros morais para a distinção dos indivíduos não amparados ou, nesse caso, não abençoados. Pinsky e Pinsky (2003, p. 32) definem a cidade-estado como “território agrícola composto por uma ou mais planícies de variada extensão, ocupado e explorado por populações essencialmente camponesas, que assim permaneceram mesmo nos períodos de intensa urbanização no mundo antigo”.

Finley (1988) ressalta que o poder da *polis* era absoluto, originário de todos os direitos, obrigações e faces do comportamento humano. Esse poder estendia-se inclusive aos não-cidadãos de maneira particularizada, tendo em vista que pertenciam a uma categoria social inferior. Atenas e Esparta se destacaram diante das demais *polis* e contavam com uma organização social estratificada.

A população ateniense era dividida em três camadas, os cidadãos atenienses, os metecos e os escravizados. Apenas os primeiros podiam exercer direitos políticos. O fundamento elementar da cidadania em Atenas era a posse de terras, de modo que para integrar a aristocracia era preciso possuir ou herdar grandes extensões territoriais. Os metecos, segunda camada, eram considerados

homens livres e comuns que trabalhavam como artesãos, fabricação de armas, construção e restauração de obras públicas, dentre outras atividades vistas como de caráter secundário. As pessoas em situação de escravidão eram trazidas como prisioneiras de guerra e as crianças nascidas de pais escravizados, também seriam submetidas ao mesmo tratamento. Em meados do século V a. C. a estrutura social ateniense passou por grandes transformações ao que se pode chamar de experiência inicial com os princípios democráticos (FUNARI, 2002). No entanto, em Atenas,

eram considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses. Apenas pessoas com esses atributos podiam participar do governo democrático ateniense, o regime político do "povo soberano". Os cidadãos tinham três direitos essenciais: liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembleia (FUNARI, 2002, p. 36).

Esparta também se organizou socialmente em três estratos. No topo estavam os esparciatas, legítimos cidadãos espartanos, descendentes de pais e mães nascidos sob a mesma condição e os únicos a receber a educação espartana e exercer direitos políticos. Esse grupo era composto majoritariamente por homens com altos cargos políticos e militares e proprietários de volumosas somas de terras. A camada intermediária, os periecos, era composta por artesãos e comerciantes privados de direitos políticos e educação. Em última instância estavam hilotas, subalternizados em termos políticos, educacionais e financeiros. Quase sempre sob condições miseráveis e forçados a trabalhar apenas pela subsistência. Embora não fossem oficialmente denominados como escravos, os hilotas frequentemente eram tratados como tal, situação que motivou intensas revoltas por parte desse grupo (FUNARI, 2002).

Congruentemente, o cidadão no contexto das *polis* da antiguidade clássica era majoritariamente um homem adulto, não escravo, com ascendência nobre, que residia numa cidade não subordinada a nenhum outro sistema político e devoto de uma divindade específica considerada como representante e protetora diante dos demais deuses, os quais, segundo a mitologia grega, disputavam entre si para terem uma cidade-estado sob sua tutela. A partir desse contexto, fazemos um paralelo entre a caracterização da cidadania na polis e a compreensão de Bourdieu

(2008a, p. 592) sobre a distribuição de privilégios que, para o autor, está inscrita no “conjunto estruturado de licitações, solicitações e proibições”.

A participação feminina na *polis* grega como nos casos de Atenas e Esparta teve grande relevância no contexto das práticas religiosas, algo que configurou um tipo de cidadania civil (ANDRADE, 1998). Embora a vida pública tenha sido essencial na construção das identidades das pessoas na Grécia Antiga (FUNARI, 2002), isso ficou reservado aos homens. A mulher ficava restrita ao espaço da casa e das decisões relativas aos comandos daqueles em situação de escravidão. Nesse sentido, as mulheres não viviam a cidadania ativamente (ANDRADE, 1998).

É preciso considerar que o registro da história acontece predominantemente pelas mãos do opressor e isso nos permite compreender que no caso da participação de mulheres e pessoas escravizadas, ainda que determinante para o desenvolvimento das *polis*, ficou omissa nos documentos oficiais. O esquecimento deliberado faz parte dos projetos opressores que agem para a atenuação, silenciamento e finalmente para a eliminação da história dos oprimidos. Estes, ainda que na condição de oprimidos, existem para resistir e resistem para existir. Sob condições adversas, os movimentos feministas e os movimentos negros emergiram da luta e para a luta. É o que se nota na fala de Ribeiro (2006, p. 804) quando a autora preta diz que

participantes do movimento negro e feminista, as mulheres negras, conscientes da importância de seu papel na história, visam a desmascarar situações de conflito e exclusão. Com isso, não só contribuíram para a conquista de visibilidade como sujeitos políticos, perante esses movimentos e a sociedade, como também construíram um curso próprio através da constituição do movimento autônomo de mulheres negras. Com isso, lutaram e lutam para garantir a subsistência, direitos sociais e políticos, e qualidade de vida para si, seus familiares e para a comunidade.

As posições ocupadas pelos agentes/cidadãos que exercem algum poder em um campo dependem, preliminarmente, do saldo e da movimentação dos capitais econômico, cultural e social (BOURDIEU, 2013). No caso específico da *polis* grega, a condição de cidadão dependia fortemente da posição que o agente ocupava nos campos político, econômico e religioso em um vínculo direto o poder de influência atrelado a essa mesma posição. Neste caso, “a relação morador da cidade/poder urbano pode variar infinitamente em cada caso, mas o certo é que desde sua

origem cidade significa, ao mesmo tempo, uma maneira de organizar o território e uma relação política” (ROLNIK, 2012, p. 23).

A cidadania está longe de ser uma categoria estanque. A organização social, espacial e política das cidades-estados são uma importante herança histórica para a futura configuração em Estados-nacionais. No entanto, a essência que constitui a representação conceitual de Estado, de sociedade civil e nação, no contexto ocidental tem origem com a revolução capitalista que aconteceu inicialmente na Itália a partir do século XIV e se estendeu até a Inglaterra do século XVIII culminando na formação do estado-nação e das bases para a Revolução Industrial (HOBBSBAWN, 2000). Embora cada nação tenha um contexto próprio, a transição para o capitalismo criou regularidades como a convergência para modelos similares de organização social, política e econômica. Tal similaridade se compara aos diferentes modos de estabelecimento da hegemonia. Essa ideia é corroborada por Gramsci (1978, p. 52) quando se firma que “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico”.

Em vista disso, ainda sob a circunscrição ocidental, assume-se a Revolução Inglesa como primeira manifestação de eventos ligados ao desenvolvimento de direitos da cidadania. Também conhecida como revolução burguesa inaugural do século XVII, mais precisamente de 1640 a 1688, consistiu no processo histórico que culminou no nascimento do primeiro país capitalista do mundo (PINSKY; PINSKY, 2003).

Muito mais do que a instauração do estado-nação enquanto poder territorialmente demarcado debaixo dos princípios da revolução capitalista, nas sociedades modernas a emergência do capital se articulou com o prelúdio moderno de cidadania e trouxe grandes implicações para as concepções e práticas cidadãos dos séculos seguintes.

A tomada da prisão de Bastilha em 1789, evento inaugural da Revolução Francesa, estabeleceu as bases para o rompimento com o Absolutismo e ressignificou as práticas revolucionárias para a recente conjuntura moderna. Profundas transformações políticas, econômicas e sociais advindas da ascensão da classe burguesa ao poder instauraram, conforme Arendt (1990), os fundamentos

para as revoluções contemporâneas. Com inspirações iluministas, uma das culminâncias da revolução em destaque foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão pautada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

A proclamação desses princípios juntamente com as demais movimentações políticas da França ao final do século XVIII repercutiram na definição do que se entende por cidadania moderna. A crítica de Arendt (1990) sobre o fenômeno revolucionário moderno em questão reside no fato dos princípios não terem sido alcançados face à ausência de um elemento cimentar, a liberdade. Na visão arendtiana existem dois elementos que conferem regularidade às revoluções. O primeiro é a liberdade, entendida como propósito de toda revolução e o que dá sentido ao ato político. O segundo é o risco de assumir a violência como prática legítima.

Em contraste com a superficialização causada pela banalização do mal está o aprofundamento político pautado no bem comum, que por sua vez é expresso pela liberdade de acesso à ação política. Aos olhos da filósofa alemã, a cidadania equivale à condição de humanidade que só existe quando se tem direito a ter direitos. Por esta dimensão, a autora assevera que

só conseguimos perceber a existência de um direito a ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. O problema é que essa calamidade surgiu não de alguma falta de civilização, atraso ou simples tirania, mas, pelo contrário, que é irreparável porque já não há qualquer lugar "incivilizado" na Terra, pois, queiramos ou não, já começamos realmente a viver num Mundo Único. Só com a humanidade completamente organizada, a perda do lar e da condição política de um homem pode equivaler à sua expulsão da humanidade (ARENDR, 2012, p. 330).

Para a cidadania arendtiana a supressão de qualquer tipo de direito abre margem à instalação do totalitarismo que lança mão da violência para forçar a mudança postural ou para reprimir qualquer conduta indesejável à manutenção de um regime político. Arendt (1990) reforça que o terror gerado em meio aos atos revolucionários acontece quando as massas passam por privações de direitos relativos à própria manutenção da vida, como é o caso da fome. Em casos como este, a necessidade instintiva suplanta os ideais de liberdade e os substitui pela prática da liberação, que é compreendida enquanto

processo por via do qual se procura eliminar o constrangimento imposto pelo ciclo vital. O povo, inicialmente entendido como o conjunto dos cidadãos impossibilitado de participar dos assuntos públicos pela opressão do centralismo monárquico, passou a significar a multidão faminta, despossuída e sofredora. Na medida em que a necessidade tomou lugar da liberdade como legitimação da revolução, a urgência da questão social, vale dizer, da pobreza e da fome, tornou insignificante a questão da liberdade (AGUIAR, 2004, p. 14).

A violência tornada legítima, em casos extremos, semeia a barbárie ao mesmo tempo que forma no pensamento coletivo um falso sentimento de justiça ao ponto de a população considerar válida qualquer prática de tortura física, psicológica e extermínio. É possível citar ao menos dois grandes exemplos que compartilham a repercussão do pseudo patriotismo e da naturalização do terror. O primeiro, data da segunda metade do século XIX, quando o nacionalismo extremista fez a população alemã cúmplice dos horrores do holocausto. O segundo, bem mais recente, ocorreu em outubro de 2018 no Brasil. Movidos por um patriotismo cuja epistemologia se resume na disseminação ampla e repetitiva de palavras de ordem via redes sociais, aproximadamente 57,7 milhões de pessoas elegeram um candidato que ao longo de sua carreira pública fez reverência à guerra, ao ódio, ao preconceito e à violência no geral. Guiados por elementos ideológicos dissimulados, os ideais distorcidos de justiça fizeram uma parcela expressiva do eleitorado defender a opressão das minorias políticas.

Sob o olhar Bauman (1998), a desumanização dos objetos burocráticos, no sentido da sobressalência técnica e da destituição ética do agir humano, se expressa de modo potencialmente mais perigoso nas manifestações mais universais e corriqueiras ao invés daquelas mais vis e sensacionais. Corrobora-se com o sociólogo e filósofo polonês quando este reitera que “a desumanização começa no ponto em que, graças ao distanciamento, os objetos visados pela operação burocrática podem e são reduzidos a um conjunto de medidas quantitativas” (*ibidem*, p. 86).

Essa reflexão nos remete ao contexto pandêmico do *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*⁶ 2 (Sars-Cov-2), agente etiológico da doença do coronavírus (Covid-19) com início em dezembro de 2019 na China (SCHMIDT, *et al.*

⁶ Traduzido para a língua portuguesa como Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2.

2020). No dia 09 de agosto de 2020, conforme divulgação em site oficial do governo brasileiro, os óbitos confirmados chegaram à marca de 100.477 pessoas (BRASIL, 2020a)⁷. E foi a isso que se reduziram. Números, gráficos e estatísticas representam a finalização de tantas histórias. Diante de um evento catastrófico como esse, a necropolítica de Jair Bolsonaro encontrou um meio de dar continuidade ao extermínio das vidas dispensáveis⁸, mesmo sabendo que alguns dos “seus” seriam inevitavelmente incluídos, algo que evidentemente não eufemiza a tragédia.

Apesar dos esforços imensuráveis dos profissionais da saúde e daqueles que aderiram e se mantiveram voluntariamente em isolamento social como medida de combate à disseminação do vírus da Covid-19, as ações – dependendo do ponto de vista, a ausência delas – do chefe do executivo protagonizou eventos que projetaram ainda mais o Brasil como um caso de vexame internacional e, prioritariamente, influenciaram para o agravamento da situação pandêmica. Concorda-se mais uma vez com Bauman (1998, p. 164), quando o autor afirma que “no mundo racional da moderna burocracia, o aventureiro irracional é o ditador”.

Bauman (1998, p. 39) adverte que em sociedades nas quais a burocratização torna a violência o genocídio eventos corriqueiros – como no Brasil durante o governo Bolsonaro por dissociação das questões éticas – “o colapso (ou não emergência) da democracia parece ser a resposta mais convincente”. Apenas o Estado Democrático de Direito é capaz de fornecer os controles e contrapesos quem mantem a política longe dos extremismos (*ibidem*).

O bolsonarismo⁹ e toda a sua afinidade com os interesses de uma elite apontada para o atraso, se apoiou em um nível de ambição profunda que habita a mente dos oprimidos, que é a identificação autodestrutiva com os opressores. Acerca disso, Souza (2019, p. 124) ressalta que boa parte dos integrantes da classe

⁷ O monitoramento constante dos dados e da realidade brasileira de minimização dos impactos da pandemia da Covid-19 permitiu a seguinte inferência: o aumento vertiginoso dos óbitos é consequência da frágil política de enfrentamento à doença, um fato lastimável que atingiu principalmente a classe trabalhadora por ser maioria, por estar na linha de frente do combate à pandemia e por se encontrarem obrigados a aderir parcial ou minimamente ao isolamento social.

⁸ Alusão aos sujeitos que compõem os grupos minoritários tidos como alvo da política bolsonarista desde muito antes de sua ascensão à presidência da República.

⁹ Machado e Freixo (2019, p. 20) entendem o bolsonarismo como “fenômeno político que transcende a própria figura de Jair Bolsonaro, e que se caracteriza por uma visão de mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos “valores tradicionais” e assume uma retórica nacionalista e “patriótica”, sendo profundamente crítica a tudo aquilo que seja esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo”.

trabalhadora, “que lograram incorporar conhecimento útil em alguma medida significativa e, portanto, podem participar do mercado de trabalho competitivo, também procuraram se distanciar da ralé”.

Nesse tipo de conduta, costumeiramente se observa a dificuldade em respeitar a posição do outro/diferente. No entendimento de Appadurai (2009), a violência em grandes proporções não acontece simplesmente por conta de conflito identitário, mas em função da ilusão criada pelos fluxos globais sobre identidades fixas e plenas. O excesso de convicção referente a toda essa plenitude é na verdade um complexo de incertezas que não admite outras posturas que não a sua. Ainda na visão do antropólogo indiano,

a raiva e o medo que a incompletude e a incerteza, juntas, produzem não podem mais ser tratados por meio da extinção ou expulsão mecânicas das minorias indesejáveis. A minoria é o sintoma, mas a diferença em si é que é o problema subjacente. Assim, a eliminação da diferença em si mesma (não apenas o hiperapego às diferenças menores) é a nova marca registrada dos atuais narcisismos predatórios em grande escala (*Ibidem*, p. 19).

Quando a cidadania ocupa lugar de destaque nas discussões, fala-se invariavelmente do acesso desigual a uma série de condições legitimadas nacional ou internacionalmente. Os grupos que não desfrutam plenamente dos direitos, chamados de minorias, conforme Appadurai (2009, p. 39) “são uma categoria social e demográfica recente e, hoje, elas geram novas preocupações sobre direitos (humanos ou não), sobre cidadania, sobre fazer parte e ser autóctone e sobre titularidade de direitos concedidos pelo estado”.

A violência, em suas mais variadas formas, ocorre em meio às batalhas entre as minorias e as majorias – nos sentidos políticos dos termos – grupos sociais que também foram chamados respectivamente por Appadurai (2009) de humanidade em geral e cidadãos propriamente ditos. Nessas batalhas estavam em jogo os direitos das minorias, os quais se contemplados sob a ótica mais ampla dos direitos humanos, “adquiriram uma credibilidade notavelmente ampla durante esse período e, em diferentes situações nacionais, tornaram-se a base para grandes batalhas jurídicas e constitucionais sobre cidadania, justiça, participação política e igualdade” (APPADURAI, 2009, p. 54).

A contribuição bourdieusiana para desvelar os mecanismos coercitivos que ajustam a conduta dos agentes aos interesses das classes dominantes foi dada com o conceito de violência simbólica. Na concepção de Bourdieu e Passeron (2014), a legitimidade da violência, seja ela exercida pelo Estado ou pela população em nome de um suposto bem coletivo, é conseguida por intermédio da dissimulação das relações de força. O movimento dialético das relações de força acontece à medida que as significações são legitimadas pelos próprios agentes alvo das relações de força/poder em resposta ao ato propriamente simbólico e violento de quem intenta ou detém o poder.

O monopólio do uso legítimo da violência por parte do Estado atua conjuntamente com a violência simbólica para que os agentes enxerguem as representações sociais como estruturas naturais e ajam no sentido de conservá-las. Até certo ponto, essa compreensão é compartilhada por Max Weber e Pierre Bourdieu. Para Weber (1982, p. 98), a ideia de associação política corresponde à definição sociológica de Estado. O sociólogo alemão o descreve como uma comunidade humana que monopoliza e legitima o uso da força física no território por ela demarcado para agir coercitivamente contra aqueles que se opuserem aos seus interesses. A sociologia bourdieusiana vai além com a percepção de que o Estado também reclama para si a violência simbólica. Nesta direção, a reivindicação bem-sucedida da coerção física e simbólica atua no sentido de forçar explícita e implicitamente a incorporação do “princípio não escolhido de todas as escolhas” (BOURDIEU, 1990, p. 61).

O *nomos* no caso do Estado corresponde à objetividade da monopolização da violência – física e simbólica – e está basicamente incorporado a dois dispositivos estruturantes. O primeiro diz respeito às leis gerais que regem o Estado e o segundo vincula-se à autoincubência do poder de polícia para o condicionamento das liberdades individuais à liberdade coletiva no cumprimento do referido marco legal. Por outro lado, a *doxa* relaciona-se com os elementos subjetivos da institucionalização da violência, os quais estão associados às representações mentais de caráter ideológico. O resultado da adesão não consciente a essa *doxa* constitui a *ilusão*, que tem como exemplo a conivência de representantes civis e militares para com a repressão violenta em nome de um ideal supostamente evidente.

O Estado moderno foi estruturado para agir como “detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” (BOURDIEU, 1996a, p. 99). A ideia de um espaço social regido por um *nomos* próprio e sob influência dóxica permite interpretar o Estado como um tipo particular de campo. Ocorre que o Estado regula as relações e o funcionamento de diversos campos. Por esse motivo, a sociologia bourdieusiana o categoriza como metacampo (BOURDIEU, 2014). O Estado e o campo do poder emergem do panorama complexo que envolve a congregação de campos variados e seus respectivos capitais, a taxa cambial e a gerência das relações entre os campos a partir dos agentes. Em fortalecimento ao exposto, Bourdieu (1996, p. 99-100) declarou que

[...] a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do campo do poder, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução.

A investigação metódica sobre os esquemas de dominação é central em Bourdieu. Uma vez que estruturas estruturantes de grande peso no modelamento social, tais como o Estado e o capitalismo, atuam direta e indiretamente/simbolicamente na formação do cidadão, não se pode ignorar a trama complexa de relações cujo *modus operandi* almeja o *opus operatum*. Neste caso, o foco relacional não admite posições dogmáticas alheias à substância dialética da cidadania que emerge da relação entre as estruturas que definem os parâmetros de formação do cidadão e deste com as estruturas que o formaram.

O rompimento com o absolutismo no ocidente, cujo marco se deu com a Revolução Francesa inaugurou o período da modernidade. Sob o ponto de vista weberiano, as primeiras influências para a passagem do mundo medieval para o moderno estão localizadas em um momento anterior, a partir do desmanche dos laços entre tradição e religião em culminância ao Renascimento Cultural do século XIV e à Reforma Protestante no século XVI. Em consonância com essas intensas movimentações sociais, edifica-se o que chamaremos de cidadania moderna. Um pouco mais adiante, ao final do século XVIII, a instauração dos Estados Nacionais e do liberalismo econômico de Adam Smith articulada à expansão do capitalismo constituem eventos históricos marcantes para a emergência da cidadania liberal, um desdobramento do caráter moderno da cidadania.

Boa parte do contexto de estruturação da cidadania ocidental resulta do encontro impetuoso de interesses e da tentativa de permanência ou ascensão ao poder. Congruentemente, o exercício e entendimento da cidadania emergiram do embate histórico entre três grupos de agentes/cidadãos. Inicialmente temos os homens livres e “bem-nascidos” com as mulheres e escravos na *polis* grega. Temos em seguida os estados que compunham a estrutura social no contexto da Revolução Francesa, formada pelo primeiro estado (bispos do Alto Clero), segundo estado (nobreza e aristocracia francesa) e terceiro estado (burguesia e membros do Baixo Clero). Na modernidade, por sua vez temos a luta entre a classe burguesa e trabalhadora. Sobre essa última relação dialética entre capitalistas e proletariado, no sentido de historicizar o horizonte teórico da cidadania moderna, elege-se dois caminhos convergentes. O primeiro é constituído por perspectivas teóricas de natureza clássica, enquanto o segundo explora um pouco mais o carácter moderno e liberal da cidadania.

1.3 TEORIA CLÁSSICA DE CIDADANIA: ANÁLISE DO PENSAMENTO DE THOMAS HUMPHREY MARSHALL

A literatura científica que versa sobre a cidadania no contexto ocidental, conta com abordagens aqui compreendidas como clássicas dada a recorrência que aparecem nas produções acadêmicas nessa temática. O sociólogo londrino Thomas Humphrey Marshall (1893 - 1981) produziu um ensaio sobre o desenvolvimento da noção de cidadania e suas intersecções com o sistema de classes próprio do capitalismo. O autor admite que grande parte de seu pensamento fora influenciado pelo economista Alfred Marshall (1842 - 1924). *In memoriam* deste, T. H. Marshall realizou uma conferência em 1949 na Universidade de Cambridge que resultou na publicação de sua obra intitulada de “*Citizenship and Social Class*” no ano de 1950.

A ideia de cidadania em Marshall (1967) consiste na participação efetiva do cidadão na comunidade política, expressa pela correspondência aos modelos de conduta legítimos e pelo acesso aos bens e serviços, num tempo e espaço determinado. No que tange à conceituação, Marshall (1967) propõe a cidadania a partir de sua decomposição em três direitos: civis, políticos e sociais. Os direitos de ir e vir, bem como aqueles relativos à liberdade individual, à expressão de

pensamento, ao estabelecimento de contratos, à propriedade e ao acesso à justiça compõem os direitos civis. Os direitos políticos estão relacionados ao exercício do voto e à elegibilidade, ambos comuns a todos os cidadãos. O acesso mínimo aos bens materiais correlatos ao bem-estar de todos circunscritos num padrão de civilização integra os direitos sociais. Marshall contribuiu para a edificação de um panorama amplo sobre a cidadania moderna e para a compreensão do que o autor chamou de “divórcio entre os direitos”. Nesse sentido, conforme Marshall (1967, p. 66),

quando os três elementos da cidadania se distanciaram uns dos outros, logo passaram a parecer elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente - os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos.

Embora nossa intenção não esteja direcionada à teorização dos direitos que integram a cidadania marshalliana, reconheceu-se a centralidade de um olhar sociológico sobre os direitos, o que não exclui a perspectiva histórica, mas não se limita a ela. Corroborar-se com Barreto (1993, p. 33) sobre a dinâmica de transformações do estado de direito quando o autor anuncia que

a afirmação inicial dos direitos civis e, posteriormente, dos direitos políticos não ocorreu em todos os países. O caso tomado, como paradigmático por T. H. Marshall, o da Grã-Bretanha, não foi o mesmo encontrado na França ou no Brasil. Os direitos políticos na França foram antecidos pelos direitos civis, mas não de forma tão diferenciada, como foi o caso da Grã-Bretanha; no Brasil, por sua vez, os direitos políticos antecederam os direitos civis [...].

Portanto, a regularidade característica do processo de desenvolvimento da cidadania não está na repetição dos eventos e sim na substância fundante chamada de direitos humanos. Ainda que de modo subjacente, uma das maiores contribuições de Marshall foi tornar evidente que o caminho para estudar a condição de cidadão deve passar pela investigação da natureza dos direitos que a compõem.

Bobbio (2004, p. 6) aponta para três premissas nucleares para a questão dos direitos. A princípio, o filósofo e jurista italiano defende que “os direitos naturais são direitos históricos”. Em seguida o autor afirma que os direitos “nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade” e os

considera “um dos principais indicadores do progresso histórico”. A concepção bobbiana associa as ideias de direitos, cidadania e democracia ao proclamar que os

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, **a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais;** haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo (BOBBIO, 2004, p. 6, grifo nosso).

Bobbio (2004, p. 16) anuncia que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Há uma conexão do pensamento bobbiano com o bourdieusiano quando ambos descortinam a política e então a veem como espaço de lutas. Conforme Bourdieu (2004) o campo é um microcosmo regido por leis próprias no qual os agentes disputam posições mediante acúmulo de capital específico e com relativa autonomia para com outros campos. Correlativamente, a ideia de um campo político no qual seus membros estabelecem entraves acirrados em busca das melhores posições tem destaque na obra de Marshall. Para a sociologia marshalliana “a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (MARSHALL, 1967, p. 76).

Algumas reflexões são pertinentes quanto à visão de Marshall. Primeiramente, é preciso considerar o funcionamento da estrutura social que concede o referido *status* aos integrantes da comunidade. O entendimento de que os agentes podem possuir ou não o *status* e assim ter acesso a direitos e cumprir deveres não pode negligenciar a dinâmica social que dissimula as forças de distribuição desigual dos condicionantes da cidadania. No tocante às lutas pelos direitos, Marshall (1967) argumenta que

a cidadania exige um elo de natureza diferente, um **sentimento direto de participação** numa comunidade baseado numa **lealdade** a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado **tanto pela luta para** adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos (MARSHALL, 1967, p. 84, grifos nossos).

Tem-se então uma relação dialética não explorada pelo sociólogo britânico. De um lado estão o sentimento direto de participação e a lealdade a uma civilização. Do outro lado está a luta que visa a aquisição de direitos. É preciso desvelar a estrutura que simbolicamente confere aderência dos ideais políticos à ideologia dominante – *doxa*. O elo ao qual Marshall se refere, em Bourdieu (2001, p. 216) se trata de uma espécie de “acordo pré-reflexivo entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas”. Portanto, a autonomia absoluta “ou o reconhecimento livre da legitimidade pelos cidadãos” (*Ibidem*) é algo que habita o imaginário do senso comum. A lealdade é conseguida quando a exteriorização da interioridade responde à interiorização da exterioridade num sentido de conservação das estruturas objetivas.

Marshall não dá o devido destaque ao campo político, o que dificulta entender a densidade das relações entre os agentes que o compõem a partir da sua concepção. Na articulação de diversos campos para originar o metacampo designado de Estado, o campo político é dotado de grande autonomia, ainda que esta seja, necessariamente, sempre relativa. Os políticos/agentes desse campo tem em mãos o poder de regular outros campos em diferentes dimensões. Uma delas se refere ao sistema jurídico – *nomos* – que ampara os campos.

O campo político, assim como os demais campos, é definido como um espaço no qual acontece um jogo de interesses pelas melhores posições e especificamente na política, pelo monopólio do referido poder regulatório. Nesse contexto estão presentes os agentes aspirantes ao poder (políticos em início de carreira e em cargos de baixa hierarquia) e os agentes dominantes (com mais tempo de vida pública e regularmente em cargos mais elevados) dotados de maior autonomia dentro do campo. Ao tratar das competências políticas que constituem o jogo político, Bourdieu (2011, p. 174) assevera que

o desapossamento dos que são em maior número é correlativo, ou mesmo consecutivo, da concentração dos meios de produção propriamente políticos nas mãos de profissionais, que só com a condição de possuírem uma competência específica podem entrar com alguma probabilidade de sucesso no jogo propriamente político.

Em linhas gerais todo campo expressa uma hierarquia entre os agentes como revelado acima. A estrutura social classista para Bourdieu exprime elementos de uma “concepção marcadamente relacional da vida social” e “intensamente

agonística” (WACQUANT, 2013, p. 88-89), tal qual acontece no campo político. Neste ponto, o sociólogo francês se difere do sociólogo britânico quando este afirma que “o monopólio de classe na política, ao contrário do monopólio de classe na carreira jurídica, foi abolido indubitavelmente” (MARSHALL, 1967 p. 81). Ainda que sejam reconhecidas as singularidades de cada contexto, não se pode ignorar as evidências dóxicas que emergem das regularidades que estruturam os campos. O pressuposto de que as classes dominantes não monopolizam o capital político é rebatido por um dos axiomas do campo político. Bourdieu (2011, p. 169) propõe que a situação que promove o acúmulo de somas elevadas de capital político em posse de uma minoria é pouco contrariada quando a maioria é desapossada material e culturalmente, razão pela qual esses agentes participam passivamente da política.

Em articulação com o campo político está o campo educacional. A análise marshalliana da cidadania também considera a educação como processo inerente à formação do cidadão. De acordo com Marshall (1967, p. 73), a garantia da formação escolar por parte do Estado revela um compromisso para com “às exigências e a natureza da cidadania”. Ainda de acordo com o autor, a educação das crianças constitui direito social próprio da cidadania com o propósito de “moldar o adulto em perspectiva”. O sociólogo em questão afirma que frequentar a instituição escolar não deve ser visto como um direito da criança. Ao invés disso, deve-se conceber que o adulto tem o direito de ter sido educado.

Ao se remeter ao Estado na figura de garantidor dos direitos sociais ligados à educação, Marshall não propõe nenhuma reflexão sobre qualquer evidência dóxica capaz de desvelar as forças que movem o Estado nesta ou naquela direção. Ao que parece, o sociólogo londrino se deixou levar por “evidências ofuscantes”. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p. 23) consideram que “o sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável”.

Fica evidente a negação da infância e de seus agentes¹⁰ quando estes são estritamente adultos em potencial e não são ou não precisam ser contemplados por

¹⁰ As produções científicas que abordam conceitualmente a infância a entendem como período histórico vivido por sujeitos sensíveis. A “capacidade de sentir prazer e dor, afetividade, *aísthesis*, é

direitos de qualquer natureza. Sobre essa questão, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p. 91) alertam que ao relegar os sujeitos de uma cultura singular, como é caso da cultura da infância, e não os associar continuamente ao contexto do qual são integrantes, o sociólogo fica numa condição de vulnerabilidade frente à “ilusão da evidência imediata ou à tentação de universalizar, inconscientemente, uma experiência singular”.

Marshall (1967, p. 100-101) menciona a possibilidade ideal da educação conceber os estudantes integralmente como fim em si mesmo e o processo formativo como meio moldado pelas aspirações individuais. Tudo isso ocorreria de forma independente da posição profissional ocupada pelo estudante e mais ainda, “a despeito de quaisquer outras considerações”. O autor lança mão da expressão kantiana de “fim em si mesmo” que diz respeito ao conceito de dignidade humana. Para Kant (2011) o ser humano deve se reconhecer e aos outros como fins em si ao invés de meios para concretização da vontade alheia. Tal reflexão se caracteriza como pressuposto moral inalienável da dignidade humana. Nas palavras do filósofo prussiano,

no reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 2011, p. 82).

A filiação da visão marshalliana sobre a educação aos princípios gerais da moral em Kant ganharia mais fundamento se as implicações sociológicas relativas às posições ocupadas pelos agentes no campo educacional não ficassem em

independente de sua possível articulação [...] este tempo antes do *logos* é chamado *infantia*” (LYOTARD, 2006, p. 109) A compreensão da criança enquanto sujeito é rememorada e defendida como um discurso de caráter político por diferentes autores como Sarmiento e Vasconcellos (2007), Kramer (1999; 2006) e Lyotard (2006). Neste texto, nos referimos à criança como agente em correspondência ao pensamento bourdieusiano que vê os atores sociais de maneira distinta da sociologia clássica de Durkheim (produtos do meio social), Marx (moldados pelas condições de classe) e Weber (criativos e autônomos). A sociologia de Bourdieu concebe os agentes (pessoas físicas e jurídicas) sob a perspectiva concorrencial, uma vez que integram uma disputa pelas melhores posições no campo. Os agentes são dialeticamente formados pela interiorização da exterioridade (efeito das estruturas sociais estruturantes) e mediante a exteriorização da interioridade (ação relativamente autônoma sobre as estruturas estruturadas). A autonomia do agente é relativa à posição que este ocupa no campo e reverbera na reconstrução ou reiteração do social. Portanto, não se trata de uma autonomia inexpressiva, tampouco absoluta. Existem trechos e obras nas quais recorreu-se a terminologia sujeito para abordar aspectos metodológicos da sociologia e explicitar concepções de outros autores como visto em Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) e Bourdieu (2001). De modo geral, sempre que Bourdieu remete à praxiologia, o termo agente entra em cena.

segundo plano. Bourdieu (1996, p. 50) argumenta que o campo é um espaço “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

No mesmo trecho no qual o posicionamento marshalliano sobre a educação se associa à filosofia moral de Kant, outros elementos sugerem direcionamentos distintos aos praticados pela sociologia bourdieusiana embora ambos os autores sejam contemporâneos.

Essa distinção remete de um lado à admissão de elementos fenomênicos a *priori* por parte de Marshall como, por exemplo, um tipo de igualdade humana precedente à instauração das classes sociais a ponto destas pouco ou nada interferirem no âmago da participação integral na comunidade que o autor designa como cidadania. Trata-se de um postulado muito próximo da ideia de moral em Kant (2011) a qual se baseia numa metafísica apriorística sobre a moralidade e seus fundamentos. Em contrapartida, Bourdieu (2001; 2011) enaltece o caráter dialético de toda e qualquer estrutura social. Portanto, as estruturas objetivas moldam as estruturas subjetivas e estas se dedicam tendenciosamente à reprodução ou, potencialmente, à reestruturação. Conforme a sociologia de Bourdieu (2001, p. 190),

somente existem ação, história, conservação ou transformação de estruturas, porque existem agentes irreduzíveis ao que o senso comum e o “individualismo metodológico” introduzem na noção de indivíduo e que, enquanto corpos socializados, são dotados de um conjunto de disposições contendo ao mesmo a propensão e a aptidão para entrar no jogo e jogá-lo com maior ou menor êxito.

Ao continuar sua abordagem sobre o sistema educacional, Marshall (1967) faz menção à relação entre educação e mundo do trabalho e implicações para a formação do cidadão. No que tange a essa ideia, o autor afirma que há uma ligação íntima entre ambos e um dos benefícios pelos quais os estudantes anseiam é obter qualificação para posicionar-se apropriadamente ao nível de formação recebida. Logo mais adiante, Marshall (1967, p. 100) declara que “a proporção entre escolas primárias, técnicas e secundárias não pode ser determinada com precisão sem se fazer referência à proporção entre empregos de níveis correspondentes”. Na concepção do sociólogo londrino deve-se almejar o equilíbrio entre educação e mercado de trabalho a favor dos próprios estudantes. Ademais, ao concluir a

formação escolar básica, se o jovem é compulsoriamente encaminhado para uma “posição de desacordo com a educação recebida isso alimentará um rancor ou frustração e achará que foi ludibriado” (*Ibidem*, p. 100).

Tal ajustamento/subordinação da formação às demandas do mundo do trabalho está impressa na defesa do autor britânico pela correspondência entre ocupação profissional e educação recebida. A distribuição desigual dos diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) está vinculada à herança de classe. No que concerne ao sistema de ensino, alunos provenientes de classes desfavorecidas em termos de um ou mais capitais – certo de que há um entrelaçamento entre os volumes de capital acumulado – são direcionados às escolas carentes em recursos diversos e tendem a receber uma formação que legitima sua posição social desafortunada (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A referida correspondência é na verdade um elemento de distinção social via sistema de ensino e vai além disso. Defende-se que a escola cumpre duplamente as funções de distinguir as classes de origem e segregar seus representantes para segmentos sociais verticalmente arranjados. A disposição dos agentes e suas pretensões profissionais são simbolicamente ajustadas à disponibilidade ou ausência de capitais diversos que inclusive tendem a se movimentar pouco entre as classes (BOURDIEU, 2015).

Marshall, por sua vez, propõe um raciocínio que enaltece a necessidade de mudanças e infere que [...] “se desejar que tal atitude mude de modo que o jovem, em tais circunstâncias, fique grato pela educação que recebeu e não guarde ressentimento de seu cargo” (MARSHALL, 1967, p. 100). O estímulo à passividade estudantil está ligado ao jogo de interesses no qual os agentes dominantes praticam violência simbólica de forma culturalmente arbitrária. Neste caso, quem a exerce e quem é alvo das forças coercitivas veladas, assim o é sob a circunstância da cumplicidade tácita. Isso ocorre associadamente ao processo de dissimulação das relações de força, que por sua vez são tornadas legítimas mediante a inculcação do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A gratidão bem como a ausência de ressentimento por parte dos discentes pode ser compreendida como reflexos tácitos da violência simbólica, já que, por vezes, os agentes violentados podem, por uma decisão pré-reflexiva, desejar serem alvo da referida prática opressora.

Ainda de acordo com o pensamento de Marshall (1967, p. 100) sobre o que este denominou de “laços que unem a educação à ocupação”, a alternância entre a sociologia espontânea da qual emergem algumas prenoções e a aparente sociologia da objetivação de um sistema de relações objetivas cria no texto uma série de oposições ilusórias. Não obstante, uma análise mais profunda de seus argumentos revela que sucede a dissimulação das opiniões primeiras sobre o fato social em destaque sob a aparência de um arranjo erudito das ideias. É preciso adotar uma postura de vigilância epistemológica para reconhecer quando as falsas evidências abrem caminho no discurso sociológico por conta da legitimidade/credibilidade atribuída à fonte dos discursos (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 32). O arquétipo de noção contaminada pelas prenoções é revelado quando o Marshall (1967, p. 102) lança mão das seguintes palavras:

não vejo sinal algum de afrouxamento dos laços que unem a educação à ocupação. Ao contrário, eles parecem fortalecer-se cada vez mais. Dá-se uma grande e sempre crescente, importância a certificados, matrículas, formaturas e diplomas como qualificações para emprego, e a validade destes não desaparece com a passagem dos anos (p. 100). [...] A conclusão importante que se segue para minha linha de raciocínio é que, por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social. Não há razão alguma para se deplorar isto, mas se deve ter consciência de suas consequências.

A crítica lógica das prenoções tomadas como exemplo direciona-se à uma relação dialética não abordada. Por um lado, a compreensão de que ao final do século XIX a relação entre educação e mundo do trabalho passou por um estreitamento e que a certificação dos cursos agrega legitimidade às carreiras profissionais é uma concepção pré-científica tendo em vista que não se desvela o jogo de interesses do qual emerge a conjuntura ilustrada. No lado supostamente oposto está a prenoção sobre a desnecessidade de se incomodar com os resultados da hierarquização social, algo semelhante a uma espécie de eufemização do sofrimento dos agentes marginalizados.

A dialética é ilusória em função de Marshall ignorar o *modus operandi* das estruturas e as disposições duráveis envolvidas. As relações materiais e simbólicas que estruturam e reestruturam o mundo social atuam com uma forte tendência reprodutivista. Ainda assim, o “incômodo” que emerge dos agentes marginalizados é

uma manifestação genuína da dialeticidade presente em todos os campos. A atenuação ou mesmo a depreciação do descontentamento constitui prática que tenta moldar a conduta social frente aos interesses dominantes. Ambas as ideias marshallianas convergem para o

opus operatum totalizado e canonizado sob a forma de "obra completa" desgarrada do tempo de sua elaboração e suscetível de ser percorrida em todos os sentidos, oculta a obra em processo de elaboração e sobretudo o *modus operandi* do qual é produto (BOURDIEU, 2001, p. 66).

O encadeamento de outras opiniões primeiras sobre os fatos sociais também nos conduz nesta análise ao referido *opus operatum*. Marshall (1967, p. 101) alega que “o direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário”. Na sequência o sociólogo londrino agrega o pensamento de que “nos estágios iniciais do estabelecimento de tal sistema, o efeito maior reside, é lógico, na revelação de igualdades latentes; permitir que o jovem desprovido de recursos mostre que é tão capaz quanto o rico” (*Ibidem*, p. 101). O autor encerra o raciocínio de que “o resultado é uma estrutura de status desiguais distribuídos, de modo razoável, a habilidades desiguais” (*Ibidem*, p. 101), em referência à divisão das crianças em três grupos - iniciantes, intermediários e avançados.

A questão da igualdade de oportunidade conciliada com as ideias de seleção e mobilidade subjazem um contexto muito maior, a concepção de justiça escolar. Marshall se referia à Europa em plena efervescência industrial. O pioneirismo inglês na Revolução Industrial no século XVIII repercutiu na pressão pela formação da massa trabalhadora – com ênfase na alfabetização pública e obrigatória – e enxergou a educação como um caminho rumo à mobilidade social. O advento tecnológico centrado na eletricidade, a conversão do ferro em aço e o desenvolvimento de meios de transporte mais eficientes culminou numa etapa reconfigurada da Revolução Industrial a partir do século XIX e com implicações no século XX. Foi justamente sobre estes períodos que Marshall edificou sua versão sintética da cidadania.

Concernente à igualdade de oportunidades e seus limites associados à ideia de uma escola justa, Dubet (2004) adverte que nas sociedades europeias mais desenvolvidas até por volta de 1960, a distribuição desigual das oportunidades

estava ancorada aos vários tipos de escolas como “a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado” (p. 54). A criação dos diferentes tipos de escola, sobretudo em espaços mais carentes, não tinha o propósito de “criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo” (*Ibidem*, p. 54).

Para Dubet (2008) o fundamento meritocrático implícito na igualdade de oportunidades desenvolvida no contexto europeu se estendeu globalmente a vários países. Naqueles mais ricos e modernos houve uma implantação progressiva à medida que os anos de escolaridade obrigatória aumentavam. A reflexão dubetiana caminha para o entendimento de que o sistema de ensino não se converteu em algo mais justo com a proximidade entre os resultados mais notáveis de alunos de provenientes de estratos sociais distintos, pois as exceções – discentes pobres bem classificados nos exames – são variáveis já previstas em tal conjuntura. O que de fato aconteceu foi a permanência de representantes de muitas categorias sociais no mesmo âmbito competitivo/seletivo.

Em Dubet (2004), a crítica que corrobora para o desmanche de noções pré-reflexivas relativas à igualdade de oportunidades podem ser sintetizados em cinco limitações. O autor as pontua partindo do princípio de que elas se interseccionam para sustentar a meritocracia como modelo supostamente justo.

A primeira sustenta que a entrada de todos no cenário competitivo não assegura a existência da justiça social, tendo em vista que dissimula os matizes da desigualdade como os referentes à etnia, sexo, gênero, *habitus* de classe, dentre outras (DUBET, 2004). Portanto, nem todos os privilégios são hereditários como proposto por Marshall (1967).

A segunda, consubstanciada à anterior, anuncia a dialética do favorecimento e do desfavorecimento. As dificuldades são mais acentuadas para as populações marginalizadas (conciliação entre estudos e trabalho; escola como espaço único de formação do acadêmico), ao passo que as elitizadas recebem tratamento especial (maior tempo para dedicação aos estudos; possibilidade de cursos extracurriculares; vivência cultural ampliada) (DUBET, 2004).

A terceira representa a “crueldade” do modelo meritocrático das supostas condições igualitárias. A sociologia dubetiana destaca o sentimento de fracasso que nasce nos alunos “vencidos” em função da disparidade social. Com isso os jovens tendem a se culpar pelo próprio insucesso e contrair desgosto para com a carreira acadêmica (DUBET, 2004). Sobre a meritocracia e sua crueldade subjetiva Dubet (2008, p. 42) profere que esta

vem do fato de que os alunos são "obrigados" a se lançarem numa competição, pois são iguais em princípio, mesmo que os fracassos fatalmente engendrados por essa competição estejam privados das consolações coletivas [...]. Assim, a escola da igualdade das oportunidades e do mérito aparece como uma máquina que aspira e empurra os alunos num mesmo movimento. Essa crueldade é ainda mais aguda quando a crença na igualdade das oportunidades leva a propor a excelência a todos [...], o que tem como consequência colocar em prática uma orientação pelo fracasso. O aluno não é orientado em função do que sabe ou do que deseja, mas em função de suas incompetências e da distância que o separa de um modelo de excelência, ao qual ele é obrigado a aderir em nome da justiça e da universalidade da detecção do mérito.

A quarta limitação se filia aos problemas pedagógicos decorrentes do tratamento igual aos desiguais. Inevitavelmente, os resultados ruins são acumulados e ampliados nos discentes e aos poucos estes são segregados no próprio contexto escolar a ponto de integrarem grupos junto com outros alunos fragilizados e serem sempre rotulados como “desinteressados” (DUBET, 2004).

O último entrave relativo ao modelo de igualdade de oportunidades meritocrático é referente ao questionamento da própria ideia do mérito. Nela o privilégio hereditário é reconstituído e passa a atuar como virtude individual que legitima as desigualdades e o poder dominante. A meritocracia se tornou o algoz do fracasso daquelas pessoas cujas oportunidades foram subtraídas (DUBET, 2004).

Com a expansão do capitalismo europeu e a correlativa industrialização do continente, o acesso ampliado à formação escolar básica se tornou condição para a manutenção do crescimento do capital entre os séculos XVIII e XIX. Tal conjuntura influenciou os rumos da educação no século XX dando origem à tendência liberal tecnicista cuja ênfase foi dada para a instauração de competências individuais demandadas pela ordem socioeconômica vigente (LIBÂNEO, 1990). Edificou-se então a figura da justiça escolar aos moldes da igualdade meritocrática das oportunidades. Durante a elaboração de suas conjecturas sobre a relação entre educação e cidadania, de Marshall (1967) desconsiderou que na transição do

elitismo republicano a criação de oportunidades igualitárias subscreveu-se à segregação mediante o pilar da meritocracia.

Mais adiante, ao afirmar categoricamente que “a cidadania impôs modificações no referido sistema de classes”, Marshall (1967, p. 103) ignora o movimento dialético no qual as estruturas estruturantes próprias do capitalismo dão origem à estratificação classista que reflete na posse de diferentes quantidades de capitais. A imposição de mudanças na disposição socioeconômica por parte da cidadania remete pré-reflexivamente à concepção de uma autonomia irrestrita dos agentes no jogo que envolve o exercício e o cumprimento de direitos e deveres respectivamente. Esta asserção encontra fundamento em Bourdieu (2001, p. 125) quanto o autor afirma que os poderes ligados aos agentes em campos distintos, principalmente naqueles que prepondera um tipo particular de capital cultural,

podem decerto ser opressivos sob certos aspectos, e na ordem que lhes é própria, logo prontos a suscitar resistências legítimas, dispondo, no entanto, de autonomia relativa perante os poderes políticos e econômicos, e oferecendo ainda a possibilidade de uma liberdade em relação a eles.

Noutro momento de sua explanação, Marshall (1967, p. 108) se refere à legitimação dos diferentes *status* numa cidadania democrática, sob a condição de não serem muito díspares, ocorrerem numa “população unida por uma civilização única” e “desde que não sejam uma expressão de privilégio hereditário”. Para o sociólogo londrino as desigualdades são toleráveis no contexto social fundamentalmente igualitário quando atendem o requisito da não dinamicidade.

A predominância dos privilégios hereditários marcou o período absolutista monárquico na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Com a dissolução desse sistema político e administrativo a partir da ascensão da burguesia ao poder no final do século XVIII, os referidos privilégios foram tomados pela classe que monopolizara os meios de produção. A passagem das condições socioeconômicas privilegiadas de um grupo para outro não extinguiu a disparidade social, mas simplesmente mudou a substância que a constitui. Ou seja, a substituição do elemento hereditário pela condição de classe. Esta última é apreendida pela estatística social mediante parâmetros que revelam material e simbolicamente as posições que os agentes ocupam nas relações de produção. Em outras palavras, aponta-se para as “capacidades de apropriação material dos instrumentos de

produção material ou cultural (capital econômico) e das capacidades de apropriação simbólica desses instrumentos (capital cultural)” (BOURDIEU, 2013, p. 109).

A divisão classista passou a ser o *modus operandi* vigente nas sociedades cujo modo de produção é o capitalismo. A este articulada, a herança, não mais condicionada ao fator hereditário, se revelou sob nova configuração. O legado dos agentes é constituído pelo montante de capital econômico e cultural a partir de uma estreita relação com o *locus* desses agentes no campo. Pode-se dizer que o *habitus* de classe age em sintonia com o conjunto de estruturas estruturantes que o engendra. Sendo assim, cada agente é simbolicamente compelido a apreciar o mundo social com base na herança cultural característica de seu grupo.

A sociologia de T. H. Marshall não considerou o caráter essencialmente dialético da cidadania, possivelmente em função dos referenciais nos quais seu pensamento se fundamenta. Um dos mais citados por ele foi o economista Alfred Marshall. Tanto o sociólogo quanto o economista reconheceram as limitações da perspectiva puramente econômica na tentativa de compreender as forças que movem o contexto social. Não obstante, a dimensão mais profunda do objeto em cena não foi almejada.

Na obra intitulada *The Future of the Working Classes*, Alfred Marshall considerou que a característica preponderante das classes operárias, em seu estágio inicial de desenvolvimento, fora o trabalho pesado e excessivo. O economista londrino estabeleceu algumas previsões com base na crescente valorização por parte dos trabalhadores com relação à educação, ao lazer, bem como à aceitação progressiva dos deveres públicos e privados. No tocante às referidas estimativas, Marshall (1925, p. 6) afirmou que a classe trabalhadora estava “seguramente desenvolvendo uma independência e um respeito másculo por eles mesmos e, portanto, um respeito cortês pelos outros [...]. Estão cada vez mais tornando-se cavalheiros”.

A origem do cavalheirismo inglês remete aos primeiros cavaleiros, os quais eram conhecidos por sua lealdade, retidão de caráter e honradez no cumprimento dos desígnios da coroa. Congruentemente, a expansão deste modelo de homem a outros setores não militares ainda na Era Vitoriana, compreendida entre 1837 e 1901 se estabeleceu juntamente com a consolidação do capitalismo no que tange

ao atendimento de suas demandas. O fenômeno conhecido como *welfare state* nasceu em virtude de algumas necessidades e requerimentos do capital para seu contínuo crescimento (GOUGH, 1979). Na visão de Marshall (1985, p. 303),

o mal pode ser atenuado em muitos outros sentidos por uma compreensão mais ampla das possibilidades sociais de uma sorte de cavalheirismo econômico. Uma devoção ao bem público por parte dos ricos pode fazer muito [...] em bom serviço para os pobres.

O mal ao qual se refere o economista inglês é a possibilidade de uma revolução proletária. Neste sentido, o cavalheirismo econômico surge como elemento atenuante e capaz de inculcar no trabalhador sentimentos de satisfação e segurança. Com isso, as reivindicações da classe trabalhadora foram seletivamente atendidas a ponto de gerar o *welfare state*.

Em um ângulo distinto, para a sociologia de T. H. Marshall a progressiva dissolução da *Poor Laws*, criada em 1601 pela Rainha Elizabeth ao final de seu reinado, bem como a definição de novos “estados de dependência” promoveu o desenvolvimento de uma série de programas sociais vinculados à política de bem estar social. Ao que tudo indica, tal concepção sociológica via a adoção de medidas protetivas aos menos favorecidos, sobretudo aos trabalhadores, como um estágio de desenvolvimento das políticas sociais e não como o atendimento aos requisitos do capitalismo. Na direção deste raciocínio, Arretche (1995) argumenta que para T. H. Marshall, no que tange ao contexto inglês,

o Estado de bem-estar social naquele país tem início em meados da era vitoriana, qual seja, no último quartel do século XIX. Era de prosperidade e confiança, teria marcado o início da adoção de medidas de política social: leis de assistência aos indigentes, leis de proteção aos trabalhadores da indústria, medidas contra a pobreza, etc. Em tais medidas, estaria o embrião daquilo que, mais tarde, após a Segunda Grande Guerra, seria conhecido como *welfare state*.

A compreensão de que cidadania na concepção de T. H. Marshall está estreitamente relacionada com o capitalismo, sob a possibilidade de uma “coexistência harmônica”, e que o *welfare state* coaduna uma série de prerrogativas que atendem dialeticamente tanto as classes burguesas quanto as trabalhadoras, aponta assertivamente para o cavalheirismo inglês, a política de bem estar social e

a cidadania como fenômenos corresponsáveis pelo fortalecimento do modo de produção capitalista.

Alternando para a sociologia marshalliana, o autor considera que as desigualdades “permitidas e moldadas pela cidadania” podem vir a não influenciar a “livre distribuição de mão de obra” (MARSHALL, 1967, p. 108). Na visão do sociólogo londrino é possível conceber uma sociedade na qual a estratificação social é mantida e a “ambição social deixa de ser um fenômeno normal e se torna um padrão de comportamento desviante” (*ibidem*).

A cidadania marshalliana é compreendida como um dos arautos do capitalismo, historicamente vinculada ao processo de modernização do ocidente e posteriormente de grande parte do mundo. Sobre isso, Ianni (1999) assevera que o processo civilizatório apresenta diversas amarras com o modo de produção supracitado. Nesta conjuntura, todos os processos e relações são persuadidos a aderir material e cognitivamente os pressupostos capitalistas. A interpretação proposta por Ianni (2001, p. 208-209) sobre a ocidentalização do mundo aponta para as características da modernidade enquanto fenômeno global de redefinição das noções de tempo e espaço “acentuadamente influenciadas pela historicidade e territorialidade do Estado-nação, o globalismo abre outros horizontes de historicidade e territorialidade”.

Sendo a cidadania um conglomerado de direitos e deveres histórica e territorialmente difundidos com a expansão do Estado-nação enquanto organização sociopolítica e econômica preponderante nos países capitalistas, não se estranha a regularidade de sua ocorrência no contexto global. Em congruência ao exposto, Ianni (2001, p. 99-100) argumenta que alguns elementos constituem o ideário da teoria da modernidade, tais como a democracia, o prevalecimento da liberdade econômica para com a política, os direitos de cidadania e neles a predominância das prerrogativas políticas sobre as sociais e culturais. Numa ótica semelhante, Barreto (2010, p. 96) defende que

a cidadania está intimamente vinculada ao processo em devir dos Direitos Humanos que consolidou a sociedade na modernidade. O conceito de cidadania surgiu ligado a um ente estatal no século XVIII; seu exercício e realização se fizeram sob a tutela do Estado nacional. Porém, considerando a atual forma de sociedade, a cidadania afirma-se pelo envolvimento do cidadão nos movimentos sociais, nos mais diversos, no âmbito da emergente sociedade civil e esfera pública transnacional que se vai construindo no mundo globalizado.

O capitalismo inaugurou globalmente algumas tendências modernas e uma destas é a cidadania. O enfraquecimento e a eliminação de fronteiras são estratégias utilizadas para a ampliação comercial que precedem à fundação do modo de produção capitalista, mas como práticas fundamentais para tal. Isso ocorreu, por exemplo, durante a expansão marítima europeia a partir do século XV. Equivocadamente chamadas de “descobrimientos”, as invasões de territórios alheios instauravam coercitivamente novas culturas e nestas um sistema social classificatório que pendia invariavelmente aos invasores. Mesmo depois de mais de seis séculos, mais precisamente em 2019, em terras brasílicas, povos originários e negros são tratados como cidadãos de categoria inferior, tal como durante o período colonial brasileiro quando foram assassinados aos milhares ou mortos em vida mediante escravidão.

Ianni (2001, p. 133) se reporta alertadamente à cidadania como reflexo das “produções e reproduções da cultura de massa em escala mundial”. Desta forma cria-se uma homogeneidade de condições cujo propósito é unicamente preparar o terreno social, político e econômico frente às necessidades capitalistas. Tratar do fenômeno da globalização do capitalismo é considerá-lo associado à globalização da cidadania. Portanto,

na medida em que se dá a globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, desenvolve-se simultaneamente a sociedade global, uma espécie de sociedade civil global em que se constituem as condições e as possibilidades de contratos sociais, formas de cidadania e estruturas de poder de alcance global (IANNI, 2001, p. 205).

A modernização implica no direcionamento da vida social em suas mais variadas expressões rumo à secularidade e à individualidade (IANNI, 2001, p. 111). Os caminhos modernos apontam dialeticamente para a universalização e para a individualização. Se por uma perspectiva percebe-se a difusão de estilos de vida, elementos culturais e de regulação comercial, por outra nota-se a convergência para a individualização por conta da aderência à cultura da propriedade privada, da urbanização, industrialização, mercantilização, liberdade contratual e de contratar (*ibidem*). A dialética da modernidade remete ao desenvolvimento da autonomia privada.

Para concretizar o propósito de universalização, a ideologia dominante precisa estabelecer mudanças no sentido da formação de indivíduos com perfis semelhantes no que diz respeito a seus valores, direitos, deveres, propósitos pessoais e profissionais. Conhecida como Nova Ordem Mundial, a globalização traz consigo uma matriz de cidadania que tende a ser reproduzida à medida que os distintos contextos são subvertidos. Neste caso, as estruturas ideológicas globais – *doxa* – desestruturam as locais ao mesmo tempo que são compelidas novas regras – *nomos* – às quais todos os agentes/cidadãos devem seguir.

Retornando mais enfaticamente à análise sobre o pensamento sociológico de T. H. Marshall, o projeto dialético de edificação da cidadania tem um componente latente que se refere a seu potencial transformador, visto que os direitos historicamente conquistados são reflexos da força motriz que transforma a realidade social. Em contrapartida, a apropriação da cidadania no discurso e na prática pelos agentes a serviço da dominação coaduna-se com a permissividade da referida categoria social para com a ideologia capitalista.

Marshall coloca em segundo plano o rastreamento das implicações teóricas do conceito de cidadania. O sociólogo se limita a uma caracterização da concretização histórica da cidadania enquanto corporificação de direitos e deveres. Conforme a sociologia marshalliana, a classificação das prerrogativas individuais em diferentes espécies corresponde a um conjunto de marcadores para a historicidade da cidadania (SAES, 2000, p. 3). Sobre esse contexto histórico, o autor interpreta que durante o processo de consolidação dos direitos políticos, sociais e civis, as lutas populares não tiveram implicações relevantes. Isso não ocorreu em função de uma negligência deliberada. Acontece Marshall não dispunha de elementos teóricos capazes de analisar as influências das classes trabalhadoras na conquista por direitos e toda a dinâmica de origem de uma nova prerrogativa envolvendo pressão seguida de negociação e por vezes deliberação, para então alcançar o estágio de execução (*ibidem*).

As lutas populares constituem grande parte das forças que impulsionam as transformações sociais. Ainda que disponham de poucas condições para manifestar qualquer tipo de descontentamento e que enfrentem repressões violentas, as classes oprimidas se (re)organizam na contradição para atuar em prol de suas reivindicações. Dentre os diversos conceitos reconhecidos no âmbito da teoria dos

movimentos sociais, corrobora-se com a noção geral de Gohn (2000, p. 13) quando esta os compreende como ações sociopolíticas nas quais diferentes atores sociais coletivos integrantes de variados estratos da organização social se articulam para criar uma força política na sociedade civil. Portanto, os movimentos sociais são essencialmente dinâmicos e se efetivam em espaços não consolidados das estruturas e organizações sociais com o propósito de questioná-las e propor formas alternativas de organização sociopolítica (GOHN, 1997, p. 12). Sob um ponto de vista congruente, “os movimentos sociais são vistos como instrumentos de construção ou exercício de cidadania” (TASCHNER, 2010, p. 49).

Nesse sentido, os movimentos sociais podem ser concebidos como práticas de grupos que se mantêm coesos mediante perspectivas ideológicas congruentes vinculadas ou não a uma consciência de classe. Esta, por sua vez, emerge ajustadamente de uma condição de classe enquanto contingência de eventos sociais. A dialética de formação da liga que mantém a firmeza dos movimentos sociais está relacionada aos níveis de opressão aos quais os grupos sociais são submetidos. Por se tratar de processos marcadamente relacionais, as lutas populares revelam muito de seu tempo ao constituir tensões entre grupos sociais distintos.

Movimentos de estudantes e trabalhadores como Maio de 1968 e as Greves do Funcionalismo Público em 1995, ambos na França, Passeata dos Cem Mil em junho do mesmo ano no Brasil, Diretas Já com início em Goiânia em junho de 1983 e desfecho em 1984 em São Paulo, Movimento Passe Livre em junho de 2013 e as manifestações favoráveis e contrárias ao impeachment da Presidenta Dilma Housseff entre 2015 e 2016 são exemplos de organizações populares com grandes repercussões sobre o rol de direitos e deveres que integram a cidadania.

Evidentemente, em diversos movimentos sociais ocorre o embate entre interesses de minorias políticas e de representantes dos interesses das classes dominantes, mesmo que eles não pertençam às camadas elitizadas, algo que se pode chamar de efeito simbólico de dominação. Neste caso, é preciso se atentar ao fato de que “a força da autoridade científica, que se exerce sobre o movimento social e até no fundo das consciências dos trabalhadores, é muito grande” (BOURDIEU, 1998, p. 44). A apropriação de conhecimentos estatísticos e teóricos sobre os grupos minoritários faz a revolução conservadora reivindicar o

neoliberalismo, “assumindo assim uma roupagem científica e a capacidade de agir como teoria” (*ibidem*). Ainda assim, a inapropriação atua similarmente a favor da dominação capitalista, como visto em Marshall (1967) sobre o contexto dos movimentos sociais.

Ainda que não tenhamos a intenção de explorar de maneira mais direta a questão dos movimentos sociais, admite-se que em seu contexto histórico, tanto a insignificância quanto a criminalização e/ou repressão violenta às manifestações populares de insatisfação coletiva representam o fenômeno de ajustamento global à cidadania moderna, na qual prevalece o acesso aos direitos civis, políticos e sociais mais enfaticamente aos seguimentos privilegiados das sociedades capitalistas, algo que vai na contramão do Estado Democrático de Direito. Nesta direção corrobora-se com Maior (2013, p. 4) ao afirmar que

A função do Direito Social é distribuir a riqueza, para fins não apenas de eliminar, por benevolência, a pobreza, mas para compor o projeto de uma sociedade na qual todos possam, efetivamente, adquirir, em sua significação máxima, o sentido da cidadania, experimentando a beleza da condição humana, sendo certo que um dos maiores problemas que agredem a humanidade é a injustiça.

Com relação aos direitos civis e políticos, discussões em âmbito mundial culminaram na assinatura do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos em 16 de dezembro de 1966, documento proposto pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O pacto advém da compreensão sobre a atemporalidade, inviolabilidade e inalienabilidade e universalidade dos direitos da pessoa humana, também conhecidos como direitos fundamentais.

O desenvolvimento da cidadania em sociedades modernas, sobretudo a partir da expansão dos direitos dialeticamente em resposta às demandas capitalistas e dos movimentos sociais nos séculos XIX, XX e mais recentemente no XXI com a grande repercussão das redes sociais, revelou o que Barretto (1993, p. 34), denomina de “interdependência política e jurídica dos direitos constitutivos da cidadania”, algo entendido como o cerne da cidadania moderna face à singularidade histórica de cada grupo de direitos.

Desde as primeiras noções do que seria um cidadão na Grécia Antiga a partir de Tucídides em 431 a. C. até as concepções modernas de cidadania e suas implicações no exercício de direitos e deveres, transformações sociais profundas

resultaram na transferência da segregação associada ao *nomos* para a *doxa*. Ou seja, inicialmente a definição de quem era considerado ou não um cidadão se encontrava objetivamente declarada no sistema normativo das *polis*. Em seguida, com a ascensão de um novo modelo de cidadania no qual são previstos os mesmos conjuntos de prerrogativas e exigências legais a todos os civis, passou-se a segregar pela privação extrajudicial de condições materiais e simbólicas própria da ideologia capitalista.

No caso da definição de cidadania proposta por T. H. Marshall sobre o contexto inglês no século XIX, esta apresenta congruências com os contextos de demais países nos quais se instalou o capitalismo. As ideias marshallianas atuam como ponto de partida para o que se pode denominar de conjuntura teórica clássica da cidadania enquanto conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Em suma, o sociólogo londrino sistematizou historicamente o surgimento da cidadania em um ponto chave do ocidente com a premissa de que a participação integral na comunidade – cidadania em Marshall – não se mostrava incompatível com as desigualdades econômicas.

A concepção paradoxal de Marshall criou uma incoerência interna ao ignorar a essência do que se conhece por cidadania. A prenoção a partir da qual a desigualdade inerente ao sistema classista pode ser aceitável sob a condição de que a igualdade da cidadania seja reconhecida, pormenoriza as lutas sociais por condições verdadeiramente justas para todos, e isso inclui, dentre outros axiomas, que a riqueza material e imaterial produzida pela humanidade é um patrimônio desta. A defesa das liberdades individuais e coletivas não coexiste ontologicamente com nenhuma forma de opressão, sob o risco de vivermos uma fantasia do que se denomina Estado Democrático de Direito.

2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: REVISÃO SISTEMÁTICA

Há verdadeiramente duas coisas diferentes: saber e crer que se sabe. A ciência consiste em saber; em crer que se sabe reside a ignorância.

(Hipócrates)

As discussões que envolvem a ideia de cidadania perpassam os diversos campos sociais e frequentemente emergem de uma sociologia espontânea o que as tornam elementos convergentes para com a *doxa* dominante. Uma vez que a educação foi constituída como um dos mais efetivos sistemas de criação e manutenção da ordem social, que repercute diretamente no que e como o cidadão/agente precisa aprender, a relação estreita entre educação e cidadania em tempos de supremacia burguesa permitiu a instalação do que Buffa (2003) chamou de cidadania burguesa. A dialética entre o projeto de cidadania pautada na emancipação via conquista de direitos e combate aos privilégios bem como a cidadania seletiva que elege os “merecedores” com base na posse de bens – materiais e simbólicos – deve mover a pesquisa nas diferentes áreas do saber sobre os caminhos das discussões e as lacunas a serem preenchidas.

2.1 PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

A revisão sistemática (RS) viabiliza a sumarização de estudos relativos a potencialmente todas as temáticas. Esse tipo de recurso metodológico se além ao rigor, à cientificidade e replicabilidade dos passos para conceder acesso às informações mais relevantes, dificilmente identificáveis pelo critério da aleatoriedade. Em sintonia com o exposto, Sampaio e Mancini (2007, p. 84) defendem que as revisões sistemáticas “podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras”. Esse tipo de levantamento

bibliográfico é constituído essencialmente por cinco passos: definição/formulação da questão de pesquisa; busca por evidências; revisão e seleção dos estudos; análise da qualidade metodológica dos estudos; apresentação dos resultados (*Ibidem*, 2007).

No tocante ao primeiro passo da RS, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: a partir da seleção e análise de artigos científicos disponíveis em periódicos nacionais e internacionais, esta pesquisa visa saber que concepções de cidadania são propostas e defendidas pela Educação em Ciências enquanto área de pesquisa e quais as implicações para a elaboração de reflexões concernentes à BNCC?

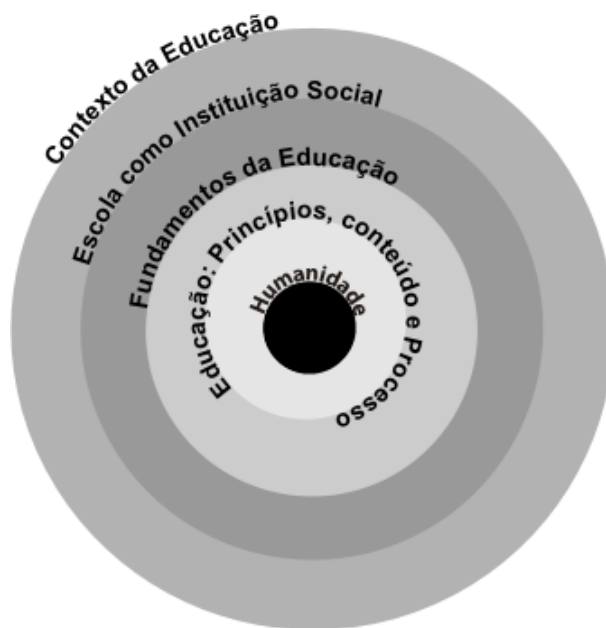
Seguindo os pressupostos de Sampaio e Mancini (2007, p. 85), a busca por evidências teve início “com a definição de termos ou palavras-chave, seguida das estratégias de busca, definição das bases de dados e de outras fontes de informação a serem pesquisadas”.

Para a identificação do descritor mais adequado para dar acesso fidedigno aos artigos publicados, o recurso denominado de *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) foi consultado. Nele está presente o vocabulário padronizado a partir da reunião de termos e conceitos presentes em documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). As palavras e acepções tem como parâmetro a própria estrutura conceitual da educação enquanto campo de pesquisa.

Após a consulta ao *Thesaurus* chegou-se aos seguintes descritores: “ensino de ciências” *and* cidadania (língua vernácula); “educação em ciências” *and* cidadania (Língua Portuguesa); “*science teaching*” *and* *citizenship* (língua inglesa); “*science education*” *and* *citizenship* (Língua Inglesa). Apenas o operador booleano “*and*” foi utilizado. A matriz conceitual a seguir (figura 3) ilustra o processo de identificação automatizada de descritores válidos para a pesquisa científica por intermédio do instrumento *thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Figura 3

Matriz conceitual para a Educação proposta pelo Brased.



Fonte: Brasil (2019).

Desenvolveu-se uma busca combinada nas seguintes bases de dados: *Education Resources Information Center* (ERIC); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG). A finalidade de tal combinação foi aumentar o alcance da análise e a representatividade dos dados. A primeira base é patrocinada pelo Ministério da Educação dos Estados Unidos com concessão de acesso à literatura sobre pesquisas com ampla adesão temática na área da educação. A segunda base consiste numa biblioteca eletrônica com aproximadamente 650 periódicos com acesso aberto e distribuídos na América Latina, Portugal, Espanha e África do Sul.

Foram desconsiderados os materiais classificados como literatura cinzenta (relatórios, atas e memorandos em geral) e admitidos apenas aqueles categorizados como literatura branca (obras que seguem padrões preestabelecidos de classificação, catalogação, edição e recuperação). Nesse sentido, somente artigos científicos nos quais um ou mais termos remetentes às discussões sobre cidadania e educação em ciências estivessem no título e/ou nas palavras-chave. Os textos correspondentes a esse critério de escolha, passariam para o segundo nível de

triagem mediante leitura do resumo. Os trabalhos com abordagem explícita da temática em seus resumos foram arquivados para leitura e análise na íntegra.

Para efeito desta pesquisa considerou-se apenas os textos publicados de 2010 a 2020 e no formato artigo científico por ser um dos veículos mais recorrentes no processo de divulgação científica. A escolha do recorte temporal levou em consideração as discussões dos últimos 10 anos sobre a relação da Educação em Ciências com a cidadania. Também se observou a existência de discussões sobre o currículo escolar ainda que a abordagem não fosse diretamente vinculada ao contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A opção pelo período de uma década se deu em função de possíveis trabalhos sobre a BNCC, com discussões iniciais propostas a partir de 2009 (PINHÃO; MARTINS, 2016). Pensa-se que as discussões sobre cidadania por intermédio de publicações da educação e mais estritamente da educação em ciências precisam contemplar o debate sobre o currículo escolar. Evidentemente que nem todos os textos se dedicam a esse propósito e isso não aponta para uma fragilidade do estudo. O que pode sinalizar para uma lacuna no âmbito das publicações científicas é a ausência de estudos que relacionem cidadania, educação em ciências e currículo.

Depois de proceder com os critérios de inclusão e exclusão dos textos encontrados iniciaram-se os dois últimos passos da RS que consistiram no estudo sobre os aspectos teórico-metodológicos dos artigos e na explicitação dos resultados. A técnica de leitura utilizada em associação com a RS é chamada de leitura informativa e aconteceu em quatro fases de acordo com Cervo e Bervian (2007): pré-leitura ou leitura de reconhecimento (fase preliminar com exploração voltada para a seleção de documentos afins com os critérios da pesquisa e adequada ao início de revisões da literatura); leitura seletiva (identificação de informações fundamentais mediante ferramenta de busca acionada pelo atalho Ctrl + F. Buscou-se pelo termo cidadania); leitura crítica ou reflexiva (identificação da ideia central do texto, reflexão por meio de análise, comparação, diferenciação e síntese); leitura interpretativa (etapa mais complexa que envolve apreensão da totalidade do estudo com maior ênfase nas ideias centrais, estabelecimento de relações com a problemática do estudo). Os protocolos de investigação estão representados nos quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 1

Protocolo de pesquisa número 1 da revisão sistemática

Tipos de publicação	artigos científicos
Recorte temporal	2010-2020
Bases de dados	ERIC; SciELO
Descritores (língua portuguesa)	“ciências naturais” e cidadania; “ensino de ciências” e cidadania; “educação em ciências” e cidadania;
Descritores (língua inglesa)	“ <i>natural sciences</i> ” and citizenship; “ <i>science teaching</i> ” and citizenship; “ <i>science education</i> ” and citizenship
Operadores booleanos	and; or

Fonte: autoria própria.

Quadro 2

Protocolo de pesquisa número 2 da revisão sistemática

Tipos de publicação	Teses e dissertações
Recorte temporal	2010-2020
Base de dados	Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG).
Descritores (língua portuguesa)	“ciências naturais” e cidadania; “ensino de ciências” e cidadania; “educação em ciências” e cidadania;
Descritores (língua inglesa)	Não aplicáveis
Operador booleano	e

Fonte: autoria própria.

2.2 EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Atualmente, mais de 1.000 periódicos são majoritariamente indexados no ERIC maneira abrangente com cerca de 1,6 milhão de itens contabilizados desde 1996. Ou seja, todos os artigos de cada edição estão incluídos na referida biblioteca digital on-line. Um número pequeno é indexado seletivamente. De toda forma, apenas os artigos relacionados à educação são selecionados para indexação. Além disso, autores e publicadores deram permissão ao ERIC para exibir mais de

350.000 materiais de texto completo disponíveis – sem nenhum custo. A base contempla materiais subdivididos em literatura branca e cinzenta.

A base, cujo nome traduzido é Centro de Informações sobre Recursos Educacionais, adota a língua inglesa como padrão. Para ela, os descritores aplicados foram “*science teaching*” or “*science education*” and *citizenship*, bem como “*natural sciences*” and *citizenship*. A execução do protocolo de pesquisa resultou em 9 artigos publicados em 8 periódicos. Neste caso, somente a revista intitulada de *International Journal of Environmental & Science Education* contou com mais de um artigo – 2 precisamente – dentre os textos selecionados para esta pesquisa. O Quadro 3 apresenta os principais dados para identificação das publicações selecionadas.

Quadro 3

Levantamento de artigos com abordagem sobre educação em ciências e cidadania pela ERIC

AUTORIA	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
1 PREEZ, Hannelie Du; NIEKERK, Retha Van	UTILISING A CULTURAL–HISTORICAL ANALYSIS TO MAP THE HISTORICITY OF SOCIAL STUDIES, NATURAL SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION IN THE EARLY YEARS	South African Journal of Childhood Education	2018
2 TSEGAY, Samson Maekele	UTILIZANDO UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL PARA MAPEAR A HISTORICIDADE DE ESTUDOS SOCIAIS, CIÊNCIA NATURAL E EDUCAÇÃO DE TECNOLOGIA NOS ANOS PRIMEIROS ANALYSIS OF GLOBALIZATION, THE PLANET AND EDUCATION ANÁLISE DA GLOBALIZAÇÃO, DO PLANETA E DA EDUCAÇÃO	International Journal of Environmental & Science Education	2016
3 GOLDMAN, Daphne; AYALON, Ofira; BAUM, Dorit; HAHAM, Shay	MAJOR MATTERS: RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC MAJOR AND UNIVERSITY STUDENTS' ENVIRONMENTAL LITERACY AND CITIZENSHIP AS REFLECTED IN THEIR VOTING DECISIONS AND ENVIRONMENTAL ACTIVISM GRANDES ASSUNTOS: RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO ACADÊMICO, A ALFABETIZAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COMO REFLETIDO EM SUAS DECISÕES DE VOTO E ATIVISMO AMBIENTAL	International Journal of Environmental & Science Education	2015
4 RODRÍGUEZ, Antonio V.; ESTÉVEZ, Manuel; PALOMARES, Juan	CURRICULAR TREATMENT OF BODY IMAGE, SELF-ESTEEM AND SELF-CONCEPT IN SPAIN TRATAMENTO CURRICULAR DE IMAGEM CORPORAL, AUTO-ESTIMA E AUTO-CONCEITO EM ESPANHA	Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones	2015

5	DOSTILIO, Lina D.; CONTI, Norman; KRONK, Rebecca; WEIDEMAN, Yvonne L.; WOODLEY, Sarah K.; TRUN, Nancy	CIVIC LEARNING THROUGH PUBLIC SCHOLARSHIP: COHERENCE AMONG DIVERSE DISCIPLINES APRENDIZAGEM CÍVICA ATRAVÉS DA BOLSA DE ESTUDOS PÚBLICA: COERÊNCIA ENTRE DIVERSAS DISCIPLINAS	Journal of Public Scholarship in Higher Education	2013
6	VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina Teneiro; MARTINS, Isabel P.	CRITICAL THINKING: CONCEPTUAL CLARIFICATION AND ITS IMPORTANCE IN SCIENCE EDUCATION PENSAMENTO CRÍTICO: ESCLARECIMENTO CONCEITUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	Science Education International	2011
7	IYENGAR, Radhika; BAJAJ, Monisha	AFTER THE SMOKE CLEARS: TOWARD EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN BHOPAL, INDIA DEPOIS QUE A FUMAÇA LIMPA: RUMO À EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM BHOPAL, ÍNDIA	Comparative Education Review	2011
8	ATTALI, Michael; GUEDJ- CHAUCHARD, Muriel; SAINTMARTIN, Jean;	FORMING MODERN CITIZENS IN THE 1960S: COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHING IN NATURAL SCIENCES, PHYSICAL SCIENCES AND PHYSICAL EDUCATION THROUGHOUT FRANCE FORMANDO CIDADÃOS MODERNOS NA DÉCADA DE 1960: ANÁLISE COMPARATIVA DO ENSINO EM CIÊNCIAS NATURAIS, CIÊNCIAS FÍSICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA EM TODA A FRANÇA	Pedagogy, Culture and Society	2011
9	JOHNSTON, Ronald	SCIENCE EDUCATION AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT	Collected Essays on Teaching and Learning	2011

Fonte: autoria própria.

Preez e Niekerk (2018) abordaram questões sociocientíficas e seu papel no processo de fortalecimento da cidadania e cultura democrática no contexto da África do Sul. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural vygotskyana, os autores aplicaram o método CHAT (*Hybrid Cultural-Historical Activity Theory*) para análise do currículo proposto nos anos iniciais da escolarização infantil. A pesquisa mapeou a historicidade de conteúdos de estudos sociais (disciplinas como antropologia, sociologia, economia, política, noções de cidadania, dentre outras), ciências naturais e educação tecnológica. A noção de cidadania se mostrou evidente em trechos nos quais as questões sociocientíficas ganharam destaque para a formação do cidadão. Preez e Niekerk (2018, p. 2, tradução nossa) defendem que

a inculcação intencional de estudos sociais, questões científicas e tecnológicas fortalece a cidadania democrática. Pode também formar as crianças como cidadãs ativas com raciocínio científico e habilidades para a tomada de decisão sobre em vários problemas sociocientíficos.

Tsegay (2016) elaborou um estudo sobre a interseção entre globalização, meio ambiente e educação, bem como a necessidade formativa rumo à cidadania planetária. Mediante uma abordagem crítica, o artigo defendeu a proposta da ecopedagogia como movimento de luta contra a opressão e instalação de hegemonias como a própria globalização. Embora não conste explicitamente, o artigo consiste numa pesquisa do tipo revisão narrativa a partir de reflexões sobre a globalização, o Estado na era global, a relação homem-natureza, os dilemas da humanidade, ecopedagogia, política ambiental e o papel da educação diante de questões socioambientais.

O posicionamento crítico e dialético com fundamentação freireana ganhou evidência no decorrer do texto. Neste sentido, Tsegay (2016, p. 11989) afirmou que “a globalização criou uma interconexão complexa entre capitalismo e democracia que afeta as sociedades, tanto positiva quanto negativamente”.

Goldman *et al.* (2015) investigaram a relação entre o letramento em questões ambientais com a cidadania para a tomada de decisões no âmbito da representatividade política e no ativismo ambiental. A pesquisa também se dedicou à associação de aspectos econômicos, de saúde e justiça social com o equilíbrio dos ecossistemas da Terra. As ideias de letramento ambiental e cidadania ambiental foram compreendidas como objetivos e pilares do desenvolvimento

sustentável (*ibidem*, 2015). O estudo recorreu ao questionário para obtenção de dados junto aos acadêmicos de nível superior e software estatístico (*Statistical Package for Social Sciences – SPSS-14*) para processamento de resultados. Goldman *et al.* (2015) consideraram o vínculo entre o letramento ambiental e a cidadania ambiental como elementos chave para alcançar a sustentabilidade.

Ainda conforme esses mesmos autores, eles expressaram uma ideia de cidadania atrelada à causa ambiental e política no sentido da formação de cidadãos ativamente engajados na luta pela superação dos problemas socioambientais. Para Goldman *et al.* (2015, p. 688, tradução nossa), níveis elevados de letramento ambiental e formação cidadã influenciarão os estudantes e futuros profissionais a incorporar uma perspectiva de sustentabilidade em sua conduta como cidadãos, profissionais e participantes políticos.

Outra abordagem de caráter mais transversal foi encontrada em Rodríguez, Estévez e Palomares (2015). O estudo foi desenvolvido sobre as diferentes influências do *Mandatory Secondary Education* (MSE) – currículo obrigatório do ensino médio – na construção da *body image* (BI) – imagem corporal – pelos adolescentes. Realizou-se um estudo com abordagem declaradamente do tipo qualitativa, conciliada com análise documental tendo como objetos a Lei Nacional da Educação (Espanha) e a Lei regional da Educação (Valência). Uma das reflexões propostas foi a de que

nas outras disciplinas do currículo do MSE, há algumas referências ao assunto de nosso estudo apenas em Educação para a Cidadania, Matemática, Biologia, Geologia, Ciências da Natureza e Música. Dada a sua presença escassa, os aspectos relativos à satisfação com a própria imagem corporal, autoestima e autoconhecimento são contemplados como irrelevantes, em termos de aceitação da própria identidade, trabalho sobre fatores afetivos, fatores psicológicos, hábitos sociais, autoconfiança, espírito de superação, iniciativa, perseverança, responsabilidade e autocrítica. A presença deles é assustadora na Educação Física (RODRÍGUEZ; ESTÉVEZ; PALOMARES, 2015, p. 64, tradução nossa).

O termo *citizenship* (cidadania) apareceu seis vezes ao longo do texto. Ainda que a discussão aponte para uma perspectiva ampla do termo, no artigo não consta nenhum trecho correspondente a um conceito de cidadania acompanhado de referencial teórico pertinente. No âmbito geral, ao defender a relevância da inclusão de debates sobre autoestima e imagem corporal no currículo escolar como um todo,

o artigo suscita um olhar para a cidadania como algo de constituição fundamentalmente complexa e multifacetária.

Em Dostilio *et al.* (2013) encontrou-se uma investigação sobre a aquisição de habilidades cívicas por meio da elaboração de soluções aos problemas próprios da comunidade. O trabalho foi realizado por alunos matriculados na disciplina de teorias educacionais de uma universidade no estado da Pensilvânia nos Estados Unidos. Esses alunos universitários desenvolveram atividades de ensino com crianças da *elementary school* e *middle school* (respectivamente similares às séries iniciais e finais do ensino fundamental no Brasil) a partir das disciplinas de ciências sociais, ciências naturais e ciências da saúde.

Na percepção de Dostilio *et al.* (2013, p. 44, tradução nossa) “a preparação de estudantes como cidadãos engajados e ativos, capazes de recorrer a habilidades disciplinares para promover mudanças, se torna possível mediante programas com bolsas de estudo voltados para o contexto local”. O texto abordou a formação para a cidadania como prática ativa de intervenção na comunidade a partir do enfrentamento dos problemas que ali ocorrem. Contudo, o termo “*citizenship*” não foi escrito ao longo do artigo bem como definições ou conceituações relativas à cidadania acompanhadas de aspectos teóricos. A expressão *engaged and active citizens* (cidadãos engajados e ativos) está ligada ao conceito de cidadania ativa que não fora efetivamente explorado. Dentre as reflexões finais presentes no texto analisado, Dostilio *et al.* (2013, p. 59, tradução nossa) argumentaram que

métodos de ensino e estratégias de engajamento específicos e estruturados são apenas os meios para alcançar fins maiores - eles não são fins em si mesmos. Todos os casos incluídos neste artigo representam tentativas significativas para alcançar a cidadania e a democracia.

Vieira, Vieira e Martins (2011) propuseram uma pesquisa de natureza teórica sobre o conceito de pensamento crítico, suas relações com o letramento científico seguida de apresentação e discussão de estrutura para promoção da ideia nas aulas de ciências da natureza concernentes à educação básica em Portugal. O estudo se assemelha a uma revisão narrativa da literatura (uso de fontes não especificadas e escolha condicionada ao viés teórico de quem a conduz), todavia não há nenhuma menção direta às questões metodológicas.

No texto de Vieira, Vieira e Martins (2011), o pensamento científico é expresso como elemento chave para a educação cumprir seu papel formativo. Em decorrência disso, os autores sustentam a ideia de que o uso da razão para questionamento e compreensão de crenças faz com os cidadãos sejam menos manipuláveis. No referido texto foi proposta uma estrutura do pensamento crítico, que pode ser descrita como a defesa da democratização do letramento científico, elemento base para o desenvolvimento de competências. Estas são formadas pela interlocução entre o conhecimento adquirido, as atitudes, os valores e as habilidades. Tudo isso converge para dar origem ao pensamento crítico.

A discussão sobre a ideia de cidadania não ocupou uma posição central no trabalho de Vieira, Vieira e Martins (2011). Contudo, em alguns trechos os autores sinalizaram a importância do pensamento crítico para se viver numa sociedade plural, algo reconhecido no texto como uma competência cidadã, algo que “contribui para uma participação consciente de instituições democráticas, nas quais os cidadãos são confrontados com a necessidade de tomar decisões racionais” (*Ibidem*, 2001, p. 45).

Iyengar e Bajaj (2011) investigaram a dimensão do processo de incorporação da educação ambiental nos currículos formais de Madhya Pradesh, estado localizado no centro da Índia. Inicialmente, sob o ponto de vista metodológico de uma pesquisa descritiva, o estudo recorreu à contextualização da Educação Ambiental (EA) com destaque para alguns eventos historicamente relevantes e situados entre as décadas de 1960 e 2000. Sobre a EA foram contempladas definições que a constituem, ideias que também foram interpretadas como conteúdos próprios dessa dimensão da educação, como por exemplo, aqueles caracterizados por uma abordagem de questões ambientais no processo de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de construção de valores, atitudes, habilidades e comportamentos eticamente amparados. Os documentos analisados pelo estudo foram o *The National Curriculum Framework* (NCF) proposto em 2000 e o *National Curriculum for Elementary Education* de 2005.

Na concepção de Iyengar e Bajaj (2011), as definições de EA são majoritariamente constituídas de componentes afetivos e comportamentais, componentes orientados para habilidades inerentes à ação e aqueles relativos à empatia e sustentabilidade. Os autores tratam da cidadania com um viés crítico e de

caráter não dissociativo da realidade socioambiental. Nesse caso, a EA é proposta como ação educativa permanente rumo à tomada consciente de decisões sobre os impactos da ação humana no ambiente. Essa ideia fica expressa quando os autores afirmam o seguinte:

ao analisar os conteúdos programáticos, nossos achados ressoam com outra literatura sobre educação ambiental (EA): os materiais educacionais de Madhya Pradesh (MP) concentram-se amplamente no ciências naturais e excluem a maioria das dimensões das ciências sociais da EA. Portanto, EA torna-se um meio para tornar as crianças informadas sobre fatos científicos em vez de fornecer uma abordagem holística em relação ao meio ambiente, desenvolvimento e os impactos adversos das causas naturais e desastres causados por humanos (IVENGAR; BAJAJ, 2011, p. 425, tradução nossa).

Iyengar e Bajaj (2011) perceberam, mediante análise de currículos oficiais, um foco nas abordagens convencionais de meio ambiente na disciplina de ciências naturais. A análise aponta para o fato de que os aspectos sociais são comumente negligenciados por abordagens superficiais da educação para o desenvolvimento sustentável, como o caso da cidadania ambiental, ideia pouco contemplada pelos documentos curriculares analisados.

Attali *et al.* (2011) escreveram sobre as reformas propostas na década de 1960 para o sistema educacional da França. O estudo considerou o reposicionamento de disciplinas como ciências físicas, ciências sociais e educação física nos planos de curso. A análise percorreu os caminhos de uma pesquisa documental sobre as implicações da Reforma Berthoin de 1959 e da Reforma Fouchet de 1963.

Novas demandas socioeconômicas surgiram após a Segunda Guerra Mundial como o crescimento populacional europeu, especificamente o francês. Sobre esse contexto, Attali *et al.* (2011) destacaram que a Comissão Francesa do Trabalho apontou em seus planos de ação (Plano IV elaborado em 1962), a estimativa de que, entre 1959 e 1975, a necessidade de engenheiros aumentaria em 50% e a necessidade de técnicos em 65%. O Plano V construído em 1966 destacou a necessidade de aumentar níveis de qualificação em geral.

Para Attali *et al.* (2011), a pressão exercida por todo esse contexto no currículo escolar das disciplinas de ciências físicas, sociais e da educação física alimentou a dimensão técnica da formação de diferentes cidadãos, alguns para

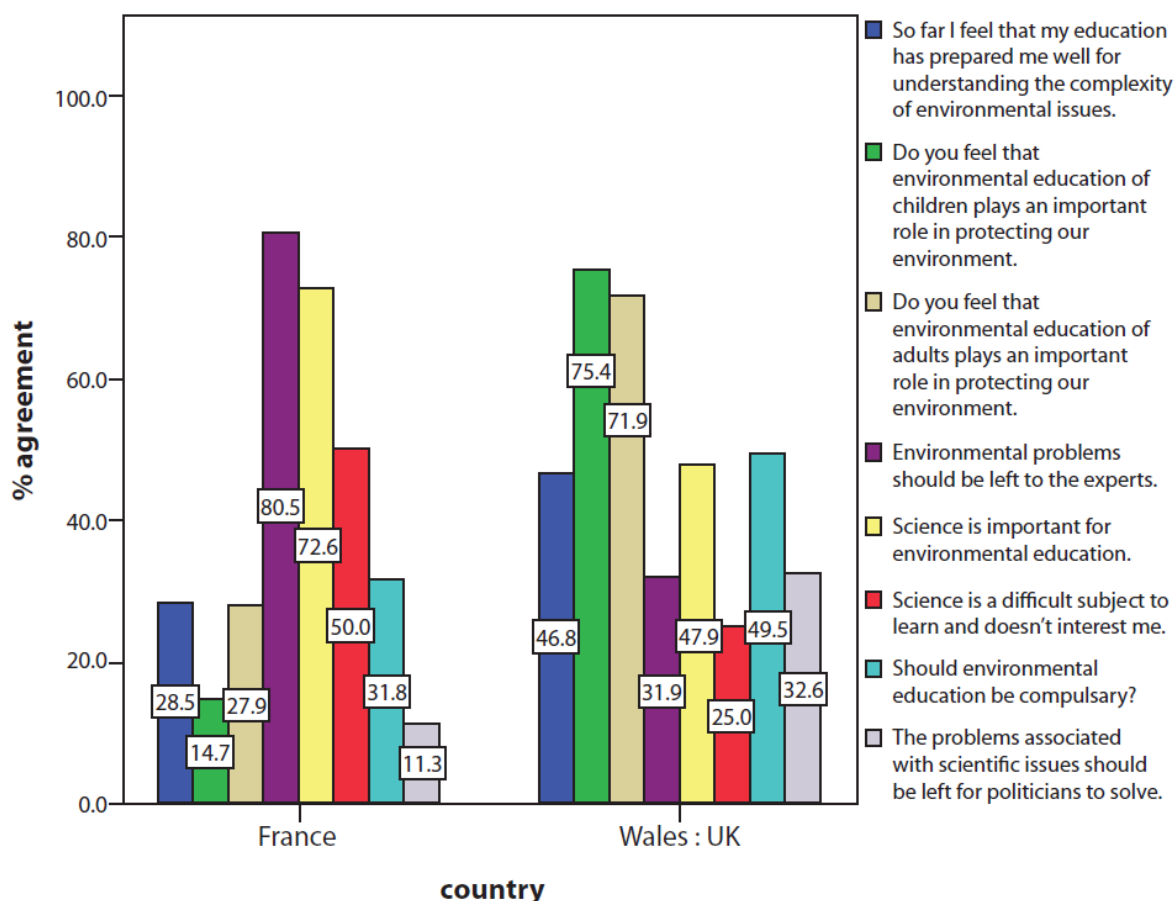
assumirem posições de liderança e outros, por uma questão de lógica capitalista, para assumirem o lugar dos liderados. Com relação à formação de futuros líderes da sociedade moderna, “de fato, cada sujeito teve que posicionar-se dentro de uma hierarquia alterada, dando origem a novas questões interdisciplinares que contribuíram para a transformação das escolas francesas” (*Ibidem*, p. 259, tradução nossa).

No artigo de Johnston (2011), abordou-se a necessidade de ações educativas para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global no Reino Unido e na Europa. O trabalho se caracterizou como um estudo qualitativo com grupo amostral formado por estudantes de nível superior da Universidade de Gales e do equivalente ao nível médio da escola *Paul Duez Lycee*. Foram comparadas as respostas a questões-chave sobre sustentabilidade, cidadania global e educação científica. As discussões propostas no texto partem do pressuposto que “considera os desafios enfrentados pelo ensino de ciências como um componente essencial da educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global” (JOHNSTON, 2011, p. 107, tradução nossa).

Conforme o estudo proposto por Johnston (2011), os resultados de uma pesquisa com estudantes no País de Gales, onde isso é obrigatório e na França, onde é opcional, são referidos como indicadores da eficácia e dos desafios e do papel do ensino de ciências nesse contexto. Como aponta um desses resultados, em todos os níveis educacionais do País de Gales estão presentes uma associação estreita entre questões de sustentabilidade e cidadania global. Isso foi notado a partir da análise do documento intitulado de *The Revised Curriculum for Wales* e das respostas dos estudantes. O gráfico 1 exprime os principais resultados obtidos pelo estudo.

Gráfico 1

Respostas às questões específicas em educação ambiental, cidadania e ciência



Fonte: Johnston (2011, p. 111).

Mesmo que a diferença entre França e do Reino Unido no que tange à proposta de estudo de Johnston (2011) seja expressiva, o estudo apontou para uma preocupação já consolidada sobre a formação para a sustentabilidade e cidadania global. Trazendo a reflexão para o contexto brasileiro, o debate sobre o tema se tornou mais necessário, se consideradas as últimas ações, sobretudo a partir de 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência, que sinalizaram para o desmantelamento do meio ambiente e dos direitos humanos enquanto pautas essenciais e para os interesses indubitavelmente inclinados à manutenção dos privilégios e suas arbitrariedades.

Dentre os 9 textos encontrados na ERIC nenhum foi publicado em periódico nacional ou mesmo sobre o cenário brasileiro, o que sugere a necessidade de mais

produções científicas cujo foco seja a educação em ciências e suas relações com a prática da cidadania especificamente sobre o contexto do Brasil. Para isso, a publicação em periódicos internacionais deve ser incentivada, uma vez que, conforme Kuhlmann Junior (2015, p. 847),

a crescente definição de critérios para a publicação em acesso aberto, bem como para a qualificação dos periódicos, impõe outros itens de custo aos periódicos. Indica-se a publicação em inglês. Mas quem paga a tradução? Quem paga a revisão para que o texto seja de fato legível naquela língua? Ao notar que há periódicos que adotaram a cobrança de uma taxa aos autores, surgem protestos. Mas quem arca com os custos?

A diversidade de abordagens dos estudos com relação às interconexões da cidadania com a Educação em Ciências, nos levou ao fortalecimento da compreensão de que a formação do cidadão perpassa pela construção de conhecimentos e promoção de debates acerca de assuntos afins com as Ciências da Natureza e Biologia na condição de componentes curriculares.

A cidadania foi tratada como propósito a ser alcançado em todos os textos selecionados para a revisão sistemática. As investigações de Vieira, Vieira e Martins (2011), Dostilio *et al.* (2013), Rodríguez, Estévez e Palomares (2015), Tsegay (2016), Preez e Niekerk (2018), recorreram exclusivamente ao viés qualitativo da pesquisa. Por outro lado, os trabalhos de Johnston (2011), Attali *et al.* (2011), Iyengar e Bajaj (2011) e Goldman *et al.* (2015) foram edificados a partir do que Castro *et al.* (2010) denomina de método misto, caracterizado pela associação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Sobre esse aspecto Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71) ressaltam que

de fato, os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

Não foram encontrados referenciais específicos para o estudo da cidadania enquanto categoria analítica. O desenvolvimento de estudos desse tipo também é necessário por parte de pesquisadores da área de Educação em Ciências para a construção de conhecimento estreitamente vinculado com as implicações da ciência na sociedade. Isso inclui as relações das estruturas sociais de dominação, nas suas

mais variadas formas, com as ciências, algumas mais permeáveis à perpetuação dessas estruturas do que outras.

Nos trabalhos de Johnston (2011), Iyengar e Bajaj (2011), Goldman *et al.* (2015), Tsegay (2016), Preez e Niekerk (2018), discussões acerca da formação do cidadão no que tange às questões científicas e tecnológicas articuladas com valores, habilidades e conhecimentos voltados para a tomada de decisões socioambientalmente responsáveis tiveram presença marcante. Isso vai de encontro a posicionamentos amplamente defendidos sobre as interconexões entre cidadania, ciência, tecnologia, sustentabilidade e educação (SANTOS e MORTIMER, 2000; LOUREIRO, 2004; JACOBI, 2003; 2005a; 2005b; GADOTTI, 2008; GUTIÉRREZ e PRADO, 2013).

Dentre as obras selecionadas, os trabalhos de Attali *et al.* (2011), Johnston (2011), Iyengar e Bajaj (2011), Vieira e Martins (2011), Dostilio *et al.* (2013), Rodríguez, Estévez e Palomares (2015), Vieira, Preez e Niekerk (2018) promoveram investigações científicas nas quais a relação entre os currículos de ciências da natureza e biologia com a formação do cidadão teve centralidade.

Nenhum dos artigos que compuseram o levantamento bibliográfico desenvolvido no banco de dados da *Education Resources Information Center* (ERIC) apresentou uma discussão conceitual sobre a cidadania. Por se tratar de uma biblioteca digital on-line com mais de 500 mil acessos semanais, a pesquisa identificou uma oportunidade de ampliação da produção científica sobre a natureza teoria da cidadania por parte dos pesquisadores da área de Educação em Ciências. Isso certamente trará mais robustez a esse seguimento da ciência, algo que reverberará em melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

Para a busca desenvolvida na base SciELO foram utilizados os descritores em língua portuguesa, a saber: “ciências naturais” ou “ensino de ciências” ou “educação em ciências” e cidadania. Como esperado, ocorreu espelhamento de alguns resultados a partir das palavras-chave apresentadas. Neste caso, o procedimento foi considerar o material apenas uma vez para o levantamento.

No total foram compilados 16 artigos científicos cuja análise segue adiante. O Quadro 4 apresenta os principais dados para identificação dos trabalhos (ordenados a partir das publicações mais recentes). Na primeira vez que o protocolo de pesquisa foi aplicado, os resultados ainda não contemplavam pesquisas do ano de 2020. Por esse motivo, a busca foi realizada uma segunda vez com o propósito de incluir trabalhos publicados mais recentemente.

Quadro 4

Levantamento de artigos com abordagem sobre educação em ciências e cidadania pela SciELO

	AUTORIA	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
1	VITTORAZZI, Dayvisson Luís; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da	AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CIENTÍFICA PARA A CIDADANIA THE REPRESENTATIONS OF SCIENCE TEACHING AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS GROUP: IMPLICATIONS FOR SCIENTIFIC TRAINING FOR CITIZENSHIP	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2020
2	CASSIANI, Suzani	REFLEXÕES SOBRE OS EFEITOS DA TRANSNACIONALIZAÇÃO DE CURRÍCULOS E DA COLONIALIDADE DO SABER/PODER EM COOPERAÇÕES INTERNACIONAIS: FOCO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS REFLECTIONS ON THE EFFECTS OF TRANSNATIONALISATION OF CURRICULA AND THE COLONIALITY OF KNOWLEDGE/POWER IN INTERNATIONAL COOPERATION: FOCUS ON SCIENCE EDUCATION	Ciência e Educação (Bauru)	2018
3	KREUGER, Sarah Berrios; RAMOS, Paula	CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E OS PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE PETRÓPOLIS – RJ CONCEPTIONS OF CITIZENSHIP IN SCIENCE EDUCATION: THE OPINION OF POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS AND OF THE TEACHERS OF MUNICIPAL SCHOOLS OF PETRÓPOLIS – RJ	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2017
4	MARQUES, Ana Rita; REIS, Pedro	ATIVISMO COLETIVO FUNDAMENTADO EM INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DA PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE VODCASTS SOBRE POLUIÇÃO AMBIENTAL NO 8º ANO DE ESCOLARIDADE COLLECTIVE ACTIVISM REASONED BY RESEARCH THROUGH PRODUCTION AND DISSEMINATION OF VODCASTS ABOUT ENVIRONMENTAL POLLUTION IN THE 8TH GRADE	Da Investigação às Práticas (Lisboa)	2017

5	SCHEID, Neusa Maria John;	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A PROMOÇÃO DA DISCUSSÃO E AÇÃO SOCIOPOLÍTICA EM AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS EM CONTEXTO PORTUGUÊS	Ciência e Educação (Bauru)	2016
	REIS, Pedro Guilherme Rocha dos	INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THE PROMOTING OF THE DISCUSSION AND SOCIOPOLITICAL ACTION IN SCIENCE CLASSROOMS IN PORTUGUESE CONTEXT		
6	PINHÃO, Francine; MARTINS, Isabel	CIDADANIA E ENSINO DE CIÊNCIAS: QUESTÕES PARA O DEBATE CITIZENSHIP AND SCIENCE EDUCATION: DEBATING ISSUES	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2016
7	SELLES, Sandra Escovedo; DORVILLÉ, Luís Fernando Marques; PONTUAL, Leandro Vahia	ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA TEACHING OF RELIGION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO PUBLIC SCHOOLS: IMPLICATIONS TO SCIENCE AND BIOLOGY TEACHING	Ciência & Educação (Bauru)	2016
8	FISCHER, Marta Luciane; TAMIOSO, Priscilla Regina	BIOÉTICA AMBIENTAL: CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O USO DE ANIMAIS PARA CONSUMO, TRABALHO, ENTRETENIMENTO E COMPANHIA ENVIRONMENTAL BIOETHICS: COLLEGE STUDENTS' CONCEPTION OF THE USE OF ANIMALS FOR FOOD, WORK, ENTERTAINMENT AND COMPANY PURPOSES	Ciência & Educação (Bauru)	2016
9	VILANOVA, Rita	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CIDADANIA: MUDANÇA DISCURSIVA E MODOS DE REGULAÇÃO NA POLÍTICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO SCIENCE EDUCATION AND CITIZENSHIP: DISCURSIVE CHANGE AND REGULATION PRACTICES IN THE BRAZILIAN TEXTBOOK POLICY FOR PUBLIC EDUCATION	Ciência & Educação (Bauru)	2015

10	CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves	ÁLBUM FOTOGRÁFICO: UM MAPA DE CENÁRIOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AULAS EXPERIMENTAIS DE CIÊNCIAS PHOTO GALLERY: A MAP OF DISCURSIVE SCENARIOS IN BRAZILIAN ACADEMIC ARTICLES ON EXPERIMENTAL SCIENCE LESSONS	Ciência & Educação (Bauru)	2014
11	RAZERA, Julio César Castilho; SOUZA, Carla Santana Santos	O ENSINO INFORMAL DE CIÊNCIAS NO AMBIENTE DE POSTOS DE SAÚDE: UMA ANALOGIA COM O AMBIENTE MUSEOTÉCNICO À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VIGOTSKI THE INFORMAL TEACHING OF SCIENCE IN A HEALTH CENTER: AN ANALOGY WITH THE MUSEOGRAPHICAL ENVIRONMENT UNDER THE LIGHT OF VIGOTSKI'S SOCIAL AND HISTORICAL THEORY	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2013
12	VILANOVA, Rita	DISCURSOS DA CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS CITIZENSHIP DISCURSES AND SCIENCE EDUCATION IN SCHOOL TEXTBOOKS	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2013
13	SILVA, Paulo Fraga da; KRASILCHIK, Myriam	BIOÉTICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: O TRATAMENTO DE TEMAS CONTROVERSOS – DIFICULDADES APRESENTADAS POR FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA BIOETHICS AND SCIENCE EDUCATION: HOW TO DEAL WITH CONTROVERSIAL THEMES – THE DIFFICULTIES OF FUTURE SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS	Ciência & Educação (Bauru)	2013
14	PIASSI, Luís Paulo	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS LIMITES DOS CONCEITOS DE CIDADANIA E INCLUSÃO VEICULADOS NOS PCN K-9 SCIENCE EDUCATION: THE LIMITS OF CITIZENSHIP AND INCLUSION CONCEPTS IN THE BRAZILIAN NATIONAL CURRICULUM PARAMETERS	Ciência & Educação (Bauru)	2011

15	VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e	CIDADANIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS CITIZENSHIP, ETHNICAL-RACIAL RELATIONSHIPS AND EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE TEACHING OF SCIENCES	Educação e Pesquisa (São Paulo)	2010
16	MILARÉ, Tathiane; ALVES FILHO, José de Pinho	DO ENSINO DISCIPLINAR À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DA CIDADANIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS FROM DISCIPLINARY TEACHING TO INTERDISCIPLINARY TRAINING OF CITIZENSHIP IN SCIENCE EDUCATION	Educación Química (Ciudad Universitaria, México).	2010

Fonte: autoria própria.

Após a aplicação dos filtros outrora citados, 16 textos corresponderam ao interesse desta produção científica para efeito de análise. Os artigos selecionados foram publicados em 5 periódicos diferentes e distribuídos da seguinte forma entre eles: 8 na revista *Ciência e Educação* (Bauru); 5 no periódico *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte); 1 em *Da Investigação às Práticas* (Lisboa); 1 em *Educação e Pesquisa* (São Paulo); 1 em *Educación Química* (Ciudad Universitaria, México). A análise a seguir está ordenada de acordo com a sequência dos artigos no Quadro 5.

Vittorazzi e Silva (2020) propuseram uma investigação no sentido de identificar e analisar como 20 professores que trabalham no Ensino Fundamental da rede estadual do Espírito Santo concebem o ensino de ciências. Para isso os autores recorreram à Teoria das Representações Sociais, originalmente criada pelo psicólogo social Serge Moscovici. Os sujeitos da pesquisa responderam um questionário e as respostas foram analisadas a partir dos fundamentos de Laurence Bardin com relação à análise de conteúdo. Os conceitos de alfabetização científica e letramento científico foram apontados como ideias que muito mais se aproximam do que se divergem como outros estudos sugerem. Para tanto, os autores firmaram sua preferência pelo sentido ampliado da alfabetização científica, algo que não se limita puramente à decodificação de signos, códigos e significados da ciência.

Conforme o estudo, os docentes que responderam o questionário proposto associaram o ensino de ciências com o termo “conhecimento” que por sua vez está voltado para a formação crítica do cidadão sobre temas convergentes com a ciência e tecnologia. Neste sentido, Vittorazzi e Silva (2020, p. 4) consideram

a implicação do ensino de ciências na promoção da cidadania, uma vez que, considerando fundamental a interação dos indivíduos com questões públicas que envolvem a ciência e a tecnologia, o que acautela direitos de participação na vida política, não é cabível desconsiderar a necessidade de expandir o nível de conhecimento científico e tecnológico da sociedade.

Portanto, a noção de cidadania defendida no texto é essencialmente caracterizada como um projeto no qual o ensino de ciências desempenha papel protagonista. O intercâmbio entre a alfabetização científica e a formação cidadã é elevada ao status de ideia central da obra. Sobre a referida associação, Vittorazzi e Silva (2020, p. 18) sinalizaram para “a necessidade de explorar os processos

formativos para docência, no sentido de perceber seus vínculos com as questões político-sociais e culturais do país”.

Cassiani (2018) elaborou uma investigação a partir de sua experiência na coordenação do Programa de Qualificação de Docentes de Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) com reflexões acerca da educação em ciências e ações de consolidação da paz. O programa se refere à parceria entre Brasil e Timor Leste por meio do envio anual de 50 professores brasileiros para atuação na formação docente no país asiático.

A pesquisa se fundamentou em referenciais teórico-metodológicos ligados às noções de transnacionalização e colonialidade do saber/poder como Paulo Freire e Edgardo Lander. Ainda que a essência da parceria esteja vinculada à vontade de promover melhorias no sistema educacional timorense, Cassiani (2018) quis saber se isso não provocaria um efeito reverso, como o estabelecimento de relações de colonialidade e o subjugamento da cultura local aos padrões eurocêntricos. Conforme a autora

tais reflexões nos remeteram a problemas mais amplos, como a globalização e suas consequências, aprofundamentos de noções teóricas que remetiam a transnacionalização do currículo e efeitos de colonialidade do saber/poder, ao pensar em uma educação assistencialista. Portanto, nesse artigo, considero essencial explicitar os sentidos relacionados a estas noções, a partir do enfoque de alguns autores que se debruçam a estudá-las, tomando como base das análises discursos que circulam atualmente em materiais didáticos daquele país (CASSIANI, 2018, p. 226-227).

No artigo de Cassiani (2018), o estabelecimento de vínculo entre cidadania e subjetividade da cultura local ocorreu por meio da preocupação em não enxergar o outro como oprimido e não agir como opressor, ainda que carregado de boas intenções. Nesse caso, a ideia de cidadania presente no texto analisado se aproxima do que podemos chamar de respeito ao direito de ser tudo aquilo que emerge da essencialidade dos povos. É preciso reconhecer os elementos singulares de cada povo e construir pontes – o diálogo na perspectiva freireana – sustentadas pelos pilares da interculturalidade, que por sua vez

pode ser compreendida como o processo de interação entre culturas, o processo que nunca poderá ser de imposição ou de adaptação de uma cultura a outra, devendo obrigatoriamente ser um processo de enriquecimento cultural, onde os diferentes se reconhecem, se conhecem, se relacionam e juntos crescem. É por meio dessa relação que surge a construção de novas identidades, que se conversam como próprias ao

mesmo passo que se reconstroem mestiças (PINHEIRO; SANTANA; PAIM, 2017, p. 340).

Kreuger e Ramos (2017) analisaram a resignificação conceitual para com a cidadania na educação em ciências. Na pesquisa, os Projetos Político Pedagógicos (PPP) de escolas que trabalham apenas com turmas de ensino fundamental de 6º ao 9º ano, bem como a percepção de quatro docentes de ciências lotados em escolas do município de Petrópolis foram submetidos à análise de conteúdo a partir dos direcionamentos metodológicos de Laurence Bardin. As autoras se referenciaram teoricamente em António Cachapuz no que diz respeito ao movimento de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como Leonir Lorenzetti e Demétrio Delizoicov para a noção de Alfabetização Científica (AC) e Benjamin S. Shen sobre o Letramento Científico (LC). Para os movimentos de CTS e AC, Kreuger e Ramos (2017, p. 3) defendem que

Essas perspectivas consideram que, em uma sociedade permeada por rápidos avanços científicos e tecnológicos, a educação em ciências deve proporcionar melhor compreensão do mundo e contribuir para o desenvolvimento de formas de governo mais democráticas que visem à participação, à tomada de decisão e à transformação da sociedade.

No que concerne ao LC, Kreuger e Ramos (2017) defendem que o conceito está aderido a uma espécie de função social no sentido de promover formação científica e construção de atitudes e valores para a cidadania. Tudo isso aliado à visão crítica acerca das consequências da ciência e da tecnologia. A Educação em Ciências (EC) foi relacionada com distintas concepções de cidadania inerentes a diferentes teorias políticas como evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 5

Relações entre as Concepções de Cidadania e a Educação em Ciências (EC)

TEORIAS POLÍTICAS	CONCEITOS DE CIDADANIA	FINALIDADES DA EC
Liberalismo	Cidadão individualmente responsável (WESTHEIMER E KAHNE, 2004)	Letramento científico prático (SHEN, 1975 <i>apud</i> LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Desenvolver conhecimento científico para que as pessoas tomem decisões mais vantajosas individualmente. Cidadão empoderado academicamente (DIMICK, 2012).

Teorias baseadas na lógica socializante	Cidadão participativo (WESTHEIMER; KAHNE, 2004)	Letramento científico cívico (SHEN, 1975 <i>apud</i> LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Desenvolver conhecimento científico para que os indivíduos se tornem engajados crítica e politicamente na comunidade. Cidadão empoderado politicamente (DIMICK, 2012).
Multiculturalismo	Cidadão orientado para justiça (WESTHEIMER; KAHNE, 2004)	Letramento científico cultural (SHEN, 1975 <i>apud</i> LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Além do conhecimento científico, a EC deve promover o engajamento político na perspectiva da igualdade social, em que grupos minoritários também possam atuar diretamente pelo uso do conhecimento científico. Cidadão empoderado socialmente (DIMICK, 2012).

Fonte: Kreuger e Ramos (2017, p. 6)

Marques e Reis (2017) investigaram os impactos da elaboração e divulgação de *vodcasts*, que consiste em vídeos distribuídos pela internet na forma de *streaming*, nas percepções de 22 alunos do 8º ano do ensino básico em Cascais (Lisboa, Portugal) sobre o tema poluição ambiental que fora decidido por esses mesmos alunos. A pesquisa seguiu os pressupostos teóricos do ativismo coletivo de Derek Hodson. Os sujeitos da pesquisa responderam um questionário sobre percepções de ativismo com o uso da técnica de no pré-teste e pós-teste. Dentre os resultados mais expressivos, Marques e Reis (2017, p. 13) notaram

uma mudança nas percepções de ativismo dos alunos após o desenvolvimento do projeto de construção e divulgação de *vodcasts* sobre problemas ambientais. Com relação ao domínio e reconhecimento do envolvimento em iniciativas que contribuam para a resolução de problemas sociais e ambientais, os alunos partem já de uma situação inicial em que se percebem como estando envolvidos em iniciativas que contribuem para a resolução de problemas sociais e ambientais, mas não reconhecem esse envolvimento nos seus colegas – situação que é revertida no final do projeto.

No artigo de Marques e Reis (2017), a visão de cidadania ativa está diretamente associada com os conceitos-chave de ativismo e ação coletiva. Nesta direção, a compreensão das autoras aponta para o dinamismo da formação que tem a cidadania como propósito. Para isso, a recorrência a temas de interesse coletivo

ou que se ligam a questões mais amplas, como é o caso da poluição ambiental, capacita os alunos para agir com autonomia e criticidade. Sobre isso, Marques e Reis (2017, p. 19) declaram que

uma dimensão fundamental de qualquer processo de ativismo é a capacitação para a ação, que engloba diferentes subdimensões, nomeadamente o reconhecimento, pelo indivíduo, da importância e dever de participar em iniciativas de ativismo, o reconhecimento da posse de capacidades para as desenvolver e o conhecimento de meios através dos quais elas se possam concretizar.

O artigo de Scheid e Reis (2016) consiste em um estudo de revisão da literatura científica publicada no repositório da Universidade de Lisboa. Os autores investigaram as potencialidades e dificuldades do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino de Ciências Naturais, especificamente para a realização de discussões nas quais as questões sociopolíticas, socioambientais e sociocientíficas são os temas nucleares. Um dos argumentos centrais da obra está na afirmação de que a análise das publicações selecionadas evidenciou

que existem muitas potencialidades nas TIC para a promoção da discussão e da ação sociopolítica sobre questões sociocientíficas e socioambientais controversas em contexto escolar, com o intuito de visar, sobretudo, ao desenvolvimento do cidadão nas suas diferentes dimensões (conhecimento, capacidades e atitudes), tendo em vista uma participação ativa e fundamentada na sociedade e na resolução de seus problemas (SCHEID; REIS, 2019, p. 140).

Scheid e Reis (2016) consideram o desenvolvimento do cidadão a partir de três dimensões distintas, a saber: o conhecimento, as capacidades e as atitudes. Em diversas passagens a ideia de cidadania foi trazida como sinônimo de participação ativa no processo decisório que envolve os interesses coletivos e o cidadão como agente da e na ação.

Uma das ideias propostas pelos autores do artigo em questão suscita outras discussões para as quais não houve destaque em virtude dos objetivos da pesquisa, mas são pertinentes como um adendo. Scheid e Reis (2016) defenderam que as pesquisas apontam para o potencial transformador da relação das TIC com o ensino-aprendizagem de Ciências Naturais. Contudo, também admitiram que nas aulas relativas a esse componente curricular, a recorrência às TIC é insipiente, em função de “muito raramente, nos cursos de formação profissional inicial, ou

continuada, os professores serem instrumentalizados para a utilização das TIC com finalidade educativa” (*Ibidem*, p. 140).

A mediação tecnológica no ensino-aprendizagem de Ciências Naturais é notadamente importante se considerada a realidade/contexto da comunidade escolar, na qual a tecnologia tem papel preponderante. Todavia, existem estudos que se aprofundaram na temática e reconheceram outros entraves igualmente impactantes à presença mais ativa e crítica das TIC. Alguns desses obstáculos dizem respeito à ruptura de visões simples e/ou pragmatistas/instrumentalistas, congruência entre os processos de alfabetização científica e letramento com a cidadania, aquisição de conhecimentos essenciais para a associação do fazer docente com pesquisas didáticas (KRASILCHIC, 2007; CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

Pinhão e Martins (2016) edificaram uma problematização acerca da relação do ensino de ciências com a cidadania. As autoras desenvolveram uma crítica aos seguintes modelos de cidadania: liberal clássico a partir das ideias de Thomas Humphrey Marshall, José Murilo de Carvalho e Jürgen Habermas; republicano com fundamentação em Jürgen Habermas; procedimentalista conforme o pensamento de Jürgen Habermas; liberal multicultural em Will Kymlicka; e participativo segundo Boaventura Sousa Santos. O texto também trouxe discussões relativas às políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1930.

Na pesquisa está presente uma abordagem que considera que a revisão do binômio cidadania e ensino de ciências “significa situá-lo no mundo concreto e romper com alguns discursos pedagógicos baseados na formação para o bom convívio social, pois o problema da cidadania é conflituoso e pouco harmonioso” (PINHÃO; MARTINS, 2016, p. 27). Ao final do trabalho são tecidas algumas críticas às noções que supervalorizam o conhecimento científico enquanto diminuem a formação que acontece em meio às lutas por mais direitos ou pelo cumprimento dos que já existem. Ao invés disso, defendem a articulação do potencial transformador que emerge de experiências diversas. Nas palavras das autoras:

consideramos fundamental repensar o lugar do conhecimento científico no modelo neoliberal e em que medida determinadas abordagens para a educação em ciências reforçam ou não uma visão tecnocrática de tomada de decisão. Para tanto, é essencial repensarmos nossa participação política nos processos formativos e nas práticas de pesquisa (PINHÃO; MARTINS, 2016, p. 27).

Selles, Dorvillé e Pontual (2016) elaboram uma investigação sobre as implicações e desafios lançados ao ensino de Ciências e Biologia relativos à obrigatoriedade do ensino religioso confessional no estado do Rio de Janeiro. Uma das abordagens se refere ao debate entre os defensores do criacionismo (grupos conservadores) e do evolucionismo (comunidade científica). Os materiais analisados consistiram em 102 publicações de um jornal impresso distribuídas em 67 matérias e 35 cartas dos leitores. A metodologia utilizada foi a rede discursiva proposta por Friedrich Kittler que dá ênfase aos discursos produzidos em contextos midiáticos, acadêmicos e governamentais nas suas respectivas conjunturas sociais. O termo cidadania aparece apenas no resumo do artigo. No entanto, as discussões sobre questões curriculares tiveram destaque. Os autores afirmaram que

a inclusão do ensino religioso nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como no texto preliminar das Bases Nacionais Comuns Curriculares é um dos exemplos que ilustram a abrangência e a pertinência curricular do debate que o artigo se propõe a enfrentar (SELLES; DORVILLÉ; PONTUAL, 2016, p. 889).

No artigo de Selles, Dorvillé e Pontual (2016), a ideia de cidadania foi aproximada à defesa do direito constitucional à liberdade de consciência de crença e da necessidade de uma postura laica por parte das instituições públicas de ensino. As relações estabelecidas pelos autores contemplam de um lado o conflito envolvendo o Ensino Religioso compulsório e marcadamente conservador, para com a perspectiva científica de ciências e biologia baseada em valores seculares, do outro as políticas que intentam alterar o panorama curricular da escola pública para uma configuração mais próxima do conservadorismo.

A pesquisa elaborada por Fischer e Tamioso (2016) foi direcionada à caracterização das concepções de 87 estudantes matriculados em 17 cursos de uma instituição de ensino superior sobre o “uso de animais para alimentação, vestimenta, trabalho, entretenimento e companhia (*Ibidem*, p. 167). O estudo recorreu à entrevista estruturada, à análise de conteúdo a partir de Laurence Bardin e às reflexões teóricas a cargo de diversos pesquisadores do campo da bioética.

Quanto à acepção de cidadania presente no texto de Fischer e Tamioso (2016), propuseram discussões amplas que contemplam todos os habitantes do

planeta, sejam eles humanos ou não. Foi recorrente a relação com princípios éticos e questões de direitos sob um ponto de vista contrário ao antropocentrismo e ao especismo. Para isso, as autoras lançaram mão do termo cidadania plena, para remeterem a uma consideração moral irrestrita. Fischer e Tamioso (2016, p. 175) defendem que “apenas por meio de uma contemplação mais ampla que promova a construção de uma percepção do cidadão como corresponsável pela saúde de todos os habitantes do planeta será possível a retomada de um convívio ético com a natureza”.

Vilanova (2015) escreveu um artigo no qual foram propostas algumas discussões sobre as transformações no discurso da Educação em Ciências a partir do caráter cada vez mais central que a educação para a cidadania tem assumido. A autora realizou análises de trechos do Guia dos Livros Didáticos de Ciências da Natureza de 2008, em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough. A fundamentação acerca da acepção de cidadania ficou a cargo de Norberto Bobbio, José Murilo de Carvalho, Jürgen Habermas e Barry Ames. A investigação partiu da premissa que a

análise dos processos nos quais a formação para uma “nova” cidadania é destacada como finalidade da Educação Básica no Brasil torna-se relevante para a compreensão dos sentidos, limites e possibilidades dessas mudanças em nossa realidade educacional (VILANOVA, 2015, p. 178).

A assimetria entre a produção de políticas públicas para a educação e as práticas pedagógicas decorre da falta de diálogo que Vilanova (2015) aponta como *locus* no qual há necessidade de intervenção. Para a autora as possibilidades de mudança estão em jogo e os agentes com perspectivas ideológicas distintas imprimem sentidos de cidadania que se contrapõem. Isso resulta em discursos hibridizados, na contramão do que se propõe como formação para a cidadania, viés que permeia a educação em ciências. As contradições e hibridizações se manifestam, de acordo com Vilanova (2015), principalmente no nível epistemológico.

No tocante aos discursos representados no Guia dos Livros Didáticos, os objetivos de formação que assumem ou não a cidadania como algo a ser construído atuam na legitimação das transformações discursivas. Especificamente para a

educação em ciências, a formação dos cidadãos emerge para justificar/articular os seguintes propósitos:

introdução da finalidade de compreensão da natureza da ciência; substituição dos currículos de ciências e o desenvolvimento de aptidões para a resolução de problemas que envolvam a ciência; do ponto de vista epistemológico, as mudanças sugeridas apontam para a substituição de uma percepção de natureza empirista/indutivista por uma baseada na perspectiva desenvolvida pela literatura contemporânea sobre filosofia da ciência (VILANOVA, 2015, 190).

Vilanova (2015) defendeu uma melhor articulação entre as ações promovidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), notadamente a elaboração do guia pelos consultores do MEC sob a coordenação de uma universidade e o evento de escolha pelos docentes nas escolas. Os protagonistas de ambas as ações ocupam posições diferentes. Particularmente no início do processo, que consiste na construção dos critérios de escolha das coleções por parte de pesquisadores de uma universidade previamente selecionada, a centralização do poder decisório revela uma relação vertical entre os profissionais da educação superior e os profissionais da educação básica.

Cardoso e Paraíso (2014) investigaram os sentidos dados às aulas experimentais em obras do tipo teses, dissertações, artigos, textos publicados em eventos científicos e livros, todas elas relacionadas com a Educação em Ciências. A pesquisa do tipo revisão sistemática da literatura teve como *locus* de busca o Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), três periódicos (Ciência & Educação; Revista da ABRAPEC; Investigações em Ensino de Ciências) e três Encontros Nacionais de Pesquisadores em Educação em Ciências (ENPEC) realizados nos anos de 2009, 2011 e 2013. A análise contou com a fundamentação teórica de Michel Foucault no que diz respeito aos conceitos de discurso e posições de sujeito. Sobre a perspectiva de cidadania evidenciada no texto, Cardoso e Paraíso (2014, p. 95) afirmam que

é momento de dar acesso ao conhecimento científico para compor um quadro em que indivíduos/as, antes oprimidos/as, tornem-se cidadãos/ãs. Tal ideia de cidadania seria colocada no currículo de ciência como um estado em que as pessoas seriam alfabetizadas cientificamente, saberiam ler a linguagem em que está escrita a natureza.

A palavra cidadania apareceu algumas vezes ao longo do texto, mas apenas em um trecho a ideia recebeu notadamente um destaque. Cardoso e Paraíso (2014) corroboram com a ideia de que os sujeitos precisam ter acesso ao conhecimento científico para se tornarem cidadãos. A opressão certamente acontece por meio da instalação de barreiras que impedem o acesso dos sujeitos aos direitos já conquistados. No entanto, mesmo sem vivenciarem o que a literatura chama de alfabetização científica, todos aqueles que integram a humanidade possuem direitos iguais e inalienáveis. Em outras palavras, a cidadania é inerente à condição humana, mas o exercício da cidadania certamente pode ser aprimorado com o intermédio do conhecimento científico.

Razera e Souza (2013) pesquisaram o ensino informal de Ciências em um ambiente hospitalar a partir de cartazes e folhetos expostos aos usuários do local. A pesquisa se fundamentou na teoria sócio-histórica de Vygotsky. Os dados foram obtidos via entrevistas semiestruturadas com os participantes em duas fases. Na primeira, os sujeitos responderam perguntas mais gerais sobre hábitos de leitura e compreensão de cartazes comuns nos postos de saúde. A segunda fase foi caracterizada pela exibição de três materiais informativos seguido de questionamento para aferir o nível de entendimento do conteúdo. Razera e Souza (2013, p. 47) consideraram que

no caso dos postos de saúde, a relevância do ensino informal aumenta na medida em que pode se constituir num dos poucos ambientes a oferecer acesso ao conhecimento científico básico estruturado, ainda que de forma incipiente, nesse precário processo de consolidação de cidadania pelo qual passa uma parcela significativa de nossa população.

Alguns argumentos presentes no texto de Razera e Souza (2013) apontam para o entendimento da cidadania enquanto ação consciente e responsável em todos os espaços sociais, mas na perspectiva de um projeto a ser concretizado. O foco da investigação não foi propriamente desenvolver um estudo conceitual sobre a cidadania, haja vista que o termo aparece apenas três vezes e uma delas nas palavras-chave. A necessidade de uma cultura científica de base para leitura e interpretação de informações disponíveis em cartazes e folhetos comuns nos ambientes hospitalares foi defendida enfaticamente. Neste caso, foi possível associar com a educação como um dos direitos sociais que integram a cidadania.

Vilanova (2013) investigou como a cidadania foi representada em livros didáticos de Ciências da Natureza para o sexto e oitavo ano do Ensino Fundamental, vinculados às edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2005, 2008 e 2011. Foram considerados os componentes curriculares de ambiente e saúde em função do vínculo já conhecido com discussões sobre cidadania. A pesquisa seguiu a abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), cujo referencial é Norman Fairclough. A fundamentação teórica concernente à cidadania, em um sentido mais clássico, ficou a cargo de Jürgen Habermas. A análise das obras permitiu Vilanova (2013, p. 152-153) chegar à seguinte reflexão:

No que diz respeito aos discursos presentes no texto, destacamos trechos identificados com perspectivas mais humanistas (vinculados aos discursos da esfera pública e do pluralismo epistemológico) e cientificistas (vinculados ao discurso decisionista). Os sentidos da cidadania nos livros didáticos analisados se inscrevem em diferentes discursos, o que ressalta o caráter de tensão permanente entre o modelo estabelecido e as tentativas de mudança, em uma disputa por espaço e legitimidade nos livros didáticos para a disciplina.

A Educação em Ciências deve, segundo Vilanova (2013), se dirigir à cidadania. Esta foi compreendida como compromisso e participação ativa na tomada de decisões que se referem à ciência e seus impactos para com a sociedade. Para isso, a autora julga “relevante a compreensão dos fundamentos político-filosóficos dos textos que subsidiam os caminhos das políticas públicas educacionais, dos currículos e da didática na educação em ciências” (*Ibidem*, p. 153).

Silva e Krasilchik (2013) analisaram como 32 licenciandos vinculados a três instituições de ensino superior do município de São Paulo reagem a temas controversos a partir de casos previamente selecionados. Esses casos consistiam em dilemas éticos para com questões ligadas ao meio ambiente, biotecnologias, a ciência no contexto social, bem como posicionamentos de estudantes do Ensino Médio sobre alguns deles. O conteúdo das falas foi submetido à técnica de análise de conteúdo conforme Gomes. Uma das reflexões centrais que emergiram por meio da investigação possibilitaram

demonstrar que os licenciandos têm sensibilidade aos temas e conseguem, inclusive, perceber conflitos éticos, problematizando-os. Por outro lado, faltam estratégias de como abordá-los com seus alunos. Percebe-se, nas

observações dos licenciandos, que o professor tem ainda um papel central, muitas vezes não como mediador de uma discussão, mas como expositor dos temas, inclusive dos dilemas, pois os conhecimentos (conteúdos conceituais) fornecem uma base segura para o trabalho do professor. Neste aspecto, a formação inicial tem dado pouca contribuição aos professores para lidarem com estratégias que requeiram, destes exercícios de tomada de posição e o convívio com a divergência (SILVA; KRASILCHIK, 2013, p. 389-390).

A acepção de cidadania que o texto de Silva e Krasilchik (2013) denota pode ser compreendida como algo que se concretiza na ação e não apenas no âmbito legal. Também ficou evidente a associação entre democracia, dispositivos legais (Constituição Federal e Direitos Humanos) e práticas educacionais que se efetivam no agir humano. O termo utilizado para representar esse contexto foi cidadania ativa a partir dos fundamentos de Canivez (1991) com a faculdade de julgar considerando dois tipos de juízo, o crítico e o político.

A investigação promovida por Piassi (2011) partiu de algumas considerações sobre a noção de cidadania e inclusão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo da pesquisa foi retomar algumas discussões sobre a limitação dos PCN no que tange às concepções de formação do cidadão, conteúdos contextualizados, habilidades e competências. Em seguida, o foco assumido foi a inclusão, que na visão de Piassi (2011, p. 790), se trata de uma problemática considerada timidamente em meio a muitos outros temas “a serem abordados junto aos alunos na formação para uma futura cidadania, o próprio cotidiano escolar traz vivamente a questão que, no entanto, raramente é problematizada, como se se referisse a algo que está além dos muros escolares”.

A ideia de cidadania com a qual Piassi (2011) trabalhou, se conecta com a educação científica sendo esta responsável por sua constituição. Ou seja, pela formação do cidadão. Observou-se também a noção que a vê como uma prática, um movimento ou a própria dinâmica social do conjunto de direitos e deveres, comumente chamada de exercício da cidadania. Uma das críticas mais consistentes reside na ideia de que os sujeitos são cidadãos independentemente do domínio da linguagem científica que dispõem. Sobre isso, Piassi (2011, p. 797) afirma que “o estudante é, então, um espectador, uma espécie de pré-cidadão que, após dominar determinados conhecimentos sistematizados, estaria apto a atuar como cidadão”.

Verrangia e Silva (2010) escreveram sobre a articulação entre cidadania, Educação em Ciências e educação das relações étnico-raciais, entendida como direito fundamental. Metodologicamente, o estudo recorreu à revisão narrativa da literatura e a entrevistas com professores de Ciências da Natureza na educação básica. A abordagem se concentrou nos seguintes subtemas: contextualização histórica da cidadania e da Educação em Ciências no Brasil; a questão das relações étnico-raciais e suas interlocuções com a educação e em seguida com a Educação em Ciências; os impactos da disciplina de Ciências da Natureza com relação à compreensão e combate ao racismo; descendência africana e avanços científicos; contexto midiático; conhecimentos tradicionais sobre a cultura afro-brasileira.

Verrangia e Silva (2010) se apoiaram na noção de cidadania plena e na formação para a cidadania. Para a primeira ideia considera-se a efetivação de todos os direitos previstos em Constituição e criação de condições baseadas em equidade social para o cumprimento dos deveres. A segunda ideia corresponde à expressão do direito social à educação como processo que integra a luta e efetivação dos demais direitos.

Milaré e Alves Filho (2010) elaboraram uma investigação acerca da interdisciplinaridade e contextualização pensadas como alternativas a um modelo disciplinar em consideração aos conteúdos de Física e Química no 8º ano do Ensino Fundamental. O artigo foi subdividido em dois eixos principais. No primeiro, foi realizada uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) considerando a comunicação entre diferentes conhecimentos/contéudos e Seus respectivos significados na vida dos educandos. No segundo, os autores promoveram discussões sobre a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) sob o direcionamento da Educação em Ciências e suas relações para com a formação básica dos cidadãos. Neste quesito, Milaré e Alves Filho (2010, p. 54) pontuam que a ACT pode favorecer a consolidação da democracia, ao passo que “ a participação e a tomada de decisões requerem do indivíduo iniciativa e posicionamento (autonomia), a capacidade de fundamentar suas opiniões (domínio) e de entender e ser entendido (comunicação)”.

A cidadania para Milaré e Alves Filho (2010) consiste em uma ação que pode ser favorecida no sentido de aumentar seu alcance e efetividade a partir da relação com a escolarização, em especial com a Educação em Ciências. Para isso, os

autores recorreram aos termos exercício da cidadania, promoção da cidadania e formação da cidadania. Não foi desenvolvida nenhuma reflexão sobre convergências e possíveis divergências entre as referidas terminologias.

No que diz respeito aos 16 artigos científicos encontrados na SciELO, apenas o texto de Milaré e Alves Filho (2010) foi publicado em periódico internacional. A abordagem exclusivamente qualitativa foi evidenciada nas obras de Verrangia e Silva (2010), Milaré e Alves Filho (2010), Piassi (2011), Razera e Souza (2013), Vilanova (2013; 2015), Silva e Krasilchik (2013), Cardoso e Paraíso (2014), Pinhão e Martins (2016), Scheid e Reis (2016) e Cassiani (2018) Kreuger e Ramos (2017). A associação entre as abordagens qualitativa e quantitativa foi percebida em Selles, Dorvillé e Pontual (2016), Fischer e Tamioso (2016), Marques e Reis (2017) e Vittorazzi e Silva (2020).

Em todos os textos a ideia de cidadania ocupou uma posição relevante. No entanto, nem todos exploraram uma ou mais teorias de cidadania. O estudo conceitual desenvolvido a partir de referenciais teóricos específicos para a cidadania foi localizado em Vilanova (2013; 2015), Silva e Krasilchik (2013), Pinhão e Martins (2016) e Kreuger e Ramos (2017). Os autores mais recorrentes no âmbito da fundamentação teórica foram Jürgen Habermas, José Murilo de Carvalho, Patrice Canivez e Thomas Humphrey Marshall.

2.4 BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFG

A terceira e última parte que compõe esta revisão sistemática da literatura ocorreu mediante buscas desenvolvidas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG). A biblioteca está integrada ao Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), que por sua vez é gerido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O objetivo foi conhecer como o tema foi trabalhada em pesquisas cujo aprofundamento temático e teórico é maior, bem como identificar os caminhos percorridos por mestres e doutores da UFG, para então edificar reflexões que garantam certo grau de ineditismo e ampliem o alcance da pesquisa local sobre cidadania e Educação em Ciências.

A operacionalização do protocolo de pesquisa foi ajustada aos mecanismos de busca refinada no site da BDTD/UFG. Inicialmente aplicamos o descritor cidadania, resultando em 777 trabalhos. Em seguida o recorte temporal de 2010-2020 foi aplicado com relação à data de defesa e o número de textos diminuiu para 703. Para o último filtro do site ao qual recorreremos, nomeado de Área do CNPq, foi marcada a opção “educação”. Com isso 60 obras foram pré-selecionadas.

Foram lidos os títulos, resumos e as palavras-chave desses 60 textos (distribuídos em 46 dissertações e 14 teses) com a intenção de encontrar ao menos um dos seguintes descritores: “ciências naturais”; ciências da natureza”; “ensino de ciências”; “educação em ciências”; física; química. A escolha das palavras-chave aconteceu por serem termos comuns em obras afins com área de Educação em Ciências. Após essas etapas, duas dissertações integraram o grupo de textos submetidos à análise. O levantamento bibliográfico no BDTD/UFG foi efetivado no dia 19 de julho de 2020. O site apresentou problemas técnicos que persistiram por alguns dias e impediram o acesso mais precoce aos materiais textuais. O fato foi comunicado ao Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP/UFG) e logo em seguida, devidamente resolvido. O quadro 6 adiante contém a identificação das obras analisadas.

Quadro 6

Levantamento de teses e dissertações com abordagem sobre educação em ciências e cidadania a partir da BDTD/UFG entre 2010 e 2020

AUTORIA	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
ASSIS, Nayara Regina Bispo	EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE ENSINO DE QUÍMICA	Programa de Pós- graduação em Educação – UFG/Regional Jataí	2018
	EDUCATION AND CITIZENSHIP: ANALYSIS OF THE TEACHING BOOK AS AN INSTRUMENT FOR CONSTRUCTING CHEMISTRY PROPOSALS		
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS		

ARANTES, Fabiano José Ferreira	LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: POLÍTICAS, CURRÍCULOS E DOCENTES TEACHER TRAINING IN LICENSES OF THE INSTITUTE FEDERAL GOIANO: POLICIES, CURRICULUMS AND TEACHERS	Programa de Pós- graduação em Educação – UFG/Regional Catalão	2013
--------------------------------------	--	---	------

Fonte: autoria própria

Na primeira pesquisa selecionada, com autoria de Assis (2018), foi desenvolvida uma análise da relação entre cidadania e letramento científico vinculada aos conteúdos de termoquímica em livros didáticos de Química referentes às coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, 2012, 2015 e 2018. A autora recorreu à pesquisa bibliográfica, mas não especificou o tipo de revisão adotado. Ao que tudo indica, a investigação teve uma etapa caracterizada como revisão narrativa ou tradicional da literatura. Conforme Cordeiro *et al.* (2007, 429-430), nesse tipo de levantamento bibliográfico “não exige um protocolo rígido para sua confecção, a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente” com viés subjetivo de seleção das obras. É um tipo de pesquisa indicado quando há a intenção de aprofundamento nas ideias de poucos autores, como foi o caso de Assis (2018).

A obtenção de dados também ocorreu mediante pesquisa documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Guia do Livro Didático e os próprios livros didáticos. A investigação foi metodologicamente caracterizada como um estudo de caso. Os referenciais metodológicos foram Laurence Bardin, Antonio Carlos Gil, Robert K. Yin, Menga Lüdke e Marli E. D. A. André.

A dissertação de Assis (2018) apresentou menções a referenciais teóricos próprios para o estudo conceitual da cidadania, como Jaime Pinsky, José Murilo de Carvalho, Pedro Jacobi, Reinhard Bendix e Thomas H. Marshall. No que concerne à perspectiva cidadã articulada com a Educação em Ciências, os referenciais adotados foram Attico Chassot, Frederico Augusto Toti, Eduardo Fleury Mortimer, Wildson Luiz P. dos Santos e Roseli Pacheco Schnetzler.

As três principais reflexões edificadas por Assis (2018) ao analisar os livros didáticos de Química, se dirigem à presença crítica de elementos que remetam à construção da cidadania por meio da contextualização histórica da ciência, das ações educacionais pensadas para a cidadania ambiental e do letramento científico.

Sobre a primeira reflexão, Assis (2018, p. 65) afirma que “o ensino da História da Ciência auxilia na prática investigativa, dando apoio no sentido de como as teorias e formulações avançaram”. Neste sentido, a autora argumenta que “os autores dos livros poderiam ter enfatizado mais a história e ter dado mais destaque nos livros” (*Ibidem*, p. 66). No que diz respeito ao segundo pensamento, a autora sinaliza que

toda observação foi feita no sentido de mapear o capítulo de Termoquímica, nos textos complementares, com exercícios e durante o decorrer do conteúdo. Mas, não foi observada nenhuma unidade que indicasse a sustentabilidade ou educação ambiental. Os livros se apresentaram frágeis na abordagem das questões ambientais no capítulo de Termoquímica (*Ibidem*, p. 80).

A posição de Assis (2018, p. 51) acerca da terceira reflexão destaca nesta análise, se torna evidente quando a autora defende que “no Ensino de Ciências, o letramento torna-se muito importante, pois, a codificação e decodificação precisam ser aliadas a uma compreensão que vai além do sistema alfabético”.

A concepção de cidadania proposta por Assis (2018) emergiu de diversos trechos e, sobretudo, em correspondência com os teóricos elencados para corroborar a referida ideia. Para a autora, “quando educamos o aluno para a cidadania, podemos levá-lo não somente a ter uma formação profissional, mas, também, poder ser um agente da transformação no contexto em que está inserido” (*Ibidem*, p. 24).

Com respaldo em Chassot (2003), a dissertação analisada enalteceu a necessidade da articulação entre cidadania e conhecimento, sem a qual o cidadão terá dificuldades de acesso pleno às prerrogativas declaradamente postas em textos legais como inerente a todos e todas. Ainda sob a fundamentação chassotiana, outro destaque foi dado, dessa vez para a interlocução entre o Ensino de Ciências na alfabetização científica com a cidadania. Nesta direção consta que

[...] o inimigo da educação para a cidadania e do Ensino de Ciências na Alfabetização Científica o “presenteísmo”, que é a vinculação exclusiva ao presente, sem enraizamento com o passado (historicamente construída) e o

“cientificismo”, tendo a crença exagerada no poder da Ciência e/ou a atribuição à mesma de efeitos apenas benéficos (CHASSOT, 2008, p. 70, *apud* ASSIS, 2018, p. 34).

A participação ativa dos sujeitos teve destaque na obra de Assis (2018), em consonância com o pensamento de Jacobi (2003), que defendeu a mobilização de sentimentos voltados para o alcance de uma vida de qualidade, na qual o cidadão atua como participante ao mesmo tempo que se configura como elemento central da ação transformadora.

Assis (2018) ressaltou o caráter dinâmico da cidadania – relativo às concepções, ao tempo e ao contexto – sob o direcionamento de Pinsky (2003), emergiu com um tipo de definição orgânica de cidadania, a qual a considera como um compilado de direitos e deveres pelos quais os indivíduos estão entrelaçados às sociedades em que vivem. Outro aspecto sobre o qual Assis (2018) pontuou, consiste nas ideias de cidadania plena e constituição do multiculturalismo com destaque para as questões raciais, de gênero, sexualidade e cultura. A respeito disso a autora propôs o seguinte:

são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2008, p. 49, *apud* ASSIS, 2018, p. 36).

No que tange à perspectiva clássica de cidadania, ao fazer referência a um ou mais autores considerados pioneiros nesse tipo de estudo, Assis (2018) optou por uma das mais conhecidas, a partir do sociólogo londrino Thomas H. Marshall. Sobre o exposto, a autora assinala que “a base da cidadania tem como pressupostos direitos individuais, direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade frente à lei” (MARSHALL, 1967, *apud* ASSIS, 2018, p. 26).

Ao abordar a imbricação do conhecimento químico com a formação do cidadão, Assis (2018) trouxe a perspectiva de Santos e Mortimer (2001). De acordo com os autores é fundamental estabelecer relação entre os conhecimentos científicos, a ação social e a responsabilidade cívica. Tudo isso precisa estar “em consonância com a formação de valores e sejam inerentes à capacidade formativa para tomada de decisão” (SANTOS; MORTIMER, 2001 *apud* ASSIS, 2018, p. 30).

Um argumento semelhante foi encontrado quando a autora da dissertação analisada compreende que “o conhecimento de Química parece não ser um fim em si mesmo, mas, tem como objetivo maior desenvolver as habilidades básicas que caracterizam o cidadão” (SANTOS; SHNELTZLER, 1996, *apud* ASSIS, 2018, p. 30).

Com base nas menções pontuais aos pensamentos de Bendix (1996), Carvalho (2004) e Marshall (1967), não foi possível classificar os autores como integrantes da fundamentação teórica central do texto de Assis (2018). Todavia, a dissertação analisada apresentou discussões bem fundamentadas no que diz respeito aos referenciais da Educação em Ciências sobre o contexto da cidadania.

Na obra de Assis (2018), a abordagem conceitual da cidadania elucidou um exercício crítico do conhecimento científico sobre um objeto de estudo muito falado e pouco explorado, como é o caso da relação entre cidadania e Educação em Ciências. A proposta de articulação do Ensino de Química, mais precisamente dos conteúdos ligados à termoquímica, com a formação do cidadão revelou que os livros didáticos estão aquém do esperado e isso reforça a desigualdade relativa ao exercício pleno da cidadania. Isso porque o livro didático e associadamente o PNLD são propostas para a rede pública, que atende majoritariamente as classes que desfrutam de menos oportunidades.

A segunda pesquisa que integrou o levantamento bibliográfico de obras disponíveis na BDTD/UFG tem autoria de Arantes (2013). O objetivo dessa investigação foi analisar a formação de professores em cursos ofertados pelo Instituto Federal de Goiano (IFGo), cujos dados foram obtidos mediante pesquisa documental. O material analisado por Arantes (2013) consistiu nas matrizes curriculares, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e documentos inerentes à criação e funcionamento dos cursos. A discussão promovida na dissertação do referido autor também recorreu à aplicação de questionário aos professores dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química (todos na modalidade licenciatura).

Os referenciais metodológicos adotados por Arantes (2013) foram Antonio Carlos Gil, Bernadete Gatti, Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi. Os referenciais teóricos específicos para a acepção de cidadania foram Silvio Gallo e Adão José Peixoto. Contudo, a dissertação conta com apenas uma citação direta do

primeiro, com trecho transcrito de um capítulo de livro e o segundo aparece apenas nas referências como organizador de uma obra cujo capítulo é o mesmo recém mencionado. Neste caso, o dado é que a dissertação não realizou estudo teórico sobre o conceito de cidadania, nem de modo a dar suporte às discussões nem de forma nuclear no estudo como um todo.

Na pesquisa de Arantes (2013), o entrelaçamento da cidadania com a Educação em Ciências não contou com referenciais específicos, mas a relação entre educação – mais propriamente no campo da formação de professores – e cidadania foi explorada conforme os fundamentos de António Nóvoa e Miguel Arroyo. O termo fora evocado juntamente com outras problemáticas também relevantes como demonstra o trecho a seguir.

[...] tudo foi sendo passado para dentro da escola e a escola, generosa ingenuamente, tudo foi aceitando como sua missão: a educação para cidadania e o valores, a educação para a saúde, a educação sexual, a educação alimentar, e prevenção da obesidade, o combate ao tabagismo e os comportamentos de risco, a ecologia e a proteção do ambiente, o bem estar-estar das crianças e a luta contra a violência doméstica, a educação do consumidor, a educação financeira, a prevenção rodoviária, o combate a delinquência juvenil, etc., etc. etc. (NÓVOA, 2010, p. 33, *apud* ARANTES, 2013, p. 21).

A noção de cidadania não teve destaque mais adiante no texto. Arantes (2013) não tentou elevar a referida concepção ao status de categoria de objeto de estudo, um fato compreensível, pois não se tratava dos interesses mais centrais de seu empreendimento científico, haja vista que o assunto permeou subliminarmente toda a discussão. Entretanto, o tema possui uma complexidade que suscita mais aprofundamento, justamente por ser essa a característica que distingue a elaboração de conhecimento científico de outras formas de ver o mundo que não a contempla em sua essencialidade.

Conforme o exposto, a ideia de cidadania que permeou a pesquisa de Arantes (2013) figurou em algumas reflexões relativas às análises realizadas no estudo. Ao considerar criticamente o PPC do curso de Licenciatura em Matemática, mais enfaticamente sobre o perfil de egresso, o autor traz a percepção da cidadania enquanto movimento que significa e se ressignifica na ação prática. Nas palavras de Arantes (2013, p. 85):

[...] a constituição do perfil do egresso busca se consolidar a partir de uma visão em que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, a atuação docente diante do processo ensino aprendizagem no campo da matemática precisa superar a rejeição que muitas vezes está presente na disciplina e que enquanto professor, a aprendizagem matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício da cidadania.

É possível associar o princípio da ação prática com o exercício da cidadania tomando como base as ideias de Bourdieu (1996). Para ele a ação está condicionada à estrutura que engendra o *habitus* e este (re)constrói a estrutura que o funda. A ação prática e, portanto, o exercício da cidadania está relacionado com a estrutura social que os comporta. Intervenções na estrutura fundante, como o caso das propostas formativas vinculadas à Educação em Ciências, podem reverberar em apreciações mais críticas da realidade, algo que evidentemente tem o potencial de transformar como os cidadãos interagem com questões que envolvem direitos e deveres.

Foi constatada uma quantidade pouco expressiva de trabalhos científicos dos tipos dissertação de mestrado e tese de doutorado que abordam a relação entre cidadania e Educação em Ciências na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG) – apenas dois até julho de 2020. Embora a cidadania seja objeto de estudo em outras produções acadêmicas relacionadas à educação, o campo de pesquisa da Educação em Ciências precisa se apropriar daquele que é um dos conceitos mais presentes no discurso acadêmico de seus representantes (TONET, 2016), cujas implicações para as relações de ensino e aprendizagem são profundas.

3. O TABULEIRO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Pierre Bourdieu

Todo tipo de ordem necessita de um sistema que garanta sua sobrevivência e quando isso é alcançado, comumente passa-se ao próximo estágio, a expansão. A educação é seguramente uma das melhores formas desenvolvidas pelo homem de garantir que as gerações seguintes deem continuidade à cultura de origem. Em seu sentido ampliado, que inclui a associação de seguimentos formais e não-formais da sociedade civil, a educação opera por meio de uma dialética de forças que ora se voltam mais proeminentemente para o progresso social, ora se dedicam à estagnação e ao retrocesso.

O desenvolvimento do sistema educacional brasileiro se iniciou como um movimento segregacionista no qual grupos dominantes tinham maiores e melhores condições de formação. Esse panorama sofreu transformações significativas, mas a relação de dominação, em congruência com a flexibilidade do modo de produção capitalista, se remodelou a partir da inclusão de elementos de dominação simbólica para legitimar a distinção social no contexto da materialidade. Com isso torna-se plenamente possível que todas as necessidades materiais sejam abundantemente atendidas enquanto a adesão ideológica acrítica se mantém intacta.

Pensa-se não ser possível entender um campo sem considerá-lo enquanto espaço concorrencial que existe em função de relações entre os agentes *in loco* e relações entre agentes de campos distintos. O estudo do fenômeno educativo implica na busca pela objetivação das relações e contextos para a emergência de interpretações capazes de elucidar parte do tecido social.

Conforme os direcionamentos da sociologia bourdieusiana, para se construir um panorama sobre a estrutura de um campo social é preciso definir algumas de suas características sistêmicas. Neste caso, deve-se pensar o esquema de relações entre os agentes para inferir suas posições e analisá-las objetivamente, estabelecer conexões com a *doxa* e o *nomos*, entender o princípio da *illusio*, definir qual é o capital cultural em jogo e como tudo isso engendra o *habitus* e a tendência pela perpetuação da estrutura dominante.

Para isso, dados provenientes de estudos estatísticos podem auxiliar a descortinar a regularidade de eventos por correspondência a condicionantes sociais semelhantes. A população de agentes e suas múltiplas relações representa um número infundável de dados aos quais nenhum estudo é capaz de mensurar em sua totalidade. No entanto, isso não é empecilho para a construção de interpretações consistentes a partir de um subconjunto de agentes e dinâmicas relacionais. Sobre esse contexto, as inferências emergiram do conhecimento de algumas propriedades do campo social, nomeadamente da educação, da ciência e da política.

O propósito deste capítulo foi abordar a constituição do Campo Educacional Brasileiro (CEB) e de alguns aspectos relacionados a seus subcampos, como o subcampo da Educação em Ciências que integra o tema desta tese. Considerou-se a noção de campo em Bourdieu como referencial analítico uma vez que esta é amplamente reconhecida por apontar caminhos para o entendimento das tramas sociais no que se refere à interação entre agentes movidos por interesses ligados ao grau autonomia que dispõem. Foram levados em conta os dados relativos à intersecção entre Educação Básica e Educação Superior acompanhadas de algumas ações e tensões políticas que, de um jeito ou de outro, tem/tiveram relação com a educação.

O estudo recorreu a dados estatísticos vinculados à Educação Básica e Superior referentes ao ano de 2018. As informações estatísticas foram obtidas das

seguintes publicações oficiais: Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – contínua) e Síntese de Indicadores Sociais, ambos elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De maneira mais precisa, a busca por elementos de regularidade foi desenvolvida em consideração aos seguintes dados: número de matrículas no ensino superior; turno escolhido; tempo médio dedicado aos estudos; frequência à escola; diferenças entre grupos étnicos; número de vagas oferecidas e ocupadas em IES públicas e privadas; taxa de conclusão. Para Bourdieu (1994) o movimento de ir do *opus operatum* ao *modus operandi* também acontece quando se pensa além da regularidade estatística, numa perspectiva que valoriza o princípio gerador da ordem observada. Dialeticamente, ao conhecer as regularidades é possível pensar o conjunto de relações objetivas que as produzem, ao passo que a objetivação da estrutura relacional possibilita o estabelecimento de previsões quanto a outros aspectos regulares.

Conforme a sociologia bourdieusiana, todo campo dispõe de uma estrutura que forma o agente enquanto este se encarrega de edificar a estrutura à qual está relacionado. Tudo isso acontece sob influência de poderes que tendem para a conservação. Esse processo é tácito em grande medida. No entanto, o CEB além de seguir esse mesmo pressuposto, também dispõe de recursos que sistematizam a formação dos agentes desde os primeiros anos da infância até o pós-doutorado. Ele é, certamente, o campo do qual emergem agentes que integrarão outros campos e por isso ocupa uma posição central na manutenção ou transformação do *status quo*.

3.1 DISTINÇÃO, COLORAÇÃO E SUBALTERNIZAÇÃO DE JOGADORES – EFEITO DA DOXA

O contexto histórico da educação brasileira compreende uma trama complexa de eventos cujo estudo contribui para que os esquemas de dominação sejam evidenciados e, a partir daí, novos caminhos possam ser construídos nos quais a segregação social opera com menor intensidade. Dito de outra forma, o arranjo de acontecimentos ligados diretamente à educação possibilitou a abertura de um

tabuleiro no qual se realizariam disputas intensas por parte dos agentes em posições abruptamente distintas com forte associação à essência segregacionista do capitalismo.

Não obstante, nos remeter a fatos relativos à estruturação do Campo Educacional Brasileiro (CEB), não significa que os espaços sociais sejam inócuos, é justamente o contrário. As lutas que forjaram o Brasil a ferro, fogo, suor, sangue e educação passaram por um processo de burocratização e foram institucionalizadas a tal ponto que este texto é senão um instrumento que ratifica o exposto. Também é por meio deste que, dialeticamente, a estrutura de dominação fica um pouco mais aparente.

Nesse sentido, nosso propósito não se limita puramente à descrição de fatos históricos, mas lançar sobre eles uma (re)interpretação amparada pelos pilares da sociologia bourdieusiana no sentido de fazer emergir compreensões sobre as lutas que ocorreram/ocorrem no espaço social da educação brasileira, como campo dialeticamente inclinado para o desenvolvimento da autonomia e para o cerceamento desta. Para tanto, como o próprio Pierre Bourdieu não o fez, nosso olhar seguirá em alguns momentos para elaborações propriamente genuínas sobre a realidade educacional do Brasil.

O sociólogo francês faz uso recorrente de metáforas do Campo Econômico para explicar outros campos sociais, como observado por meio dos seguintes termos: capital; mercado de bens simbólicos; economia das trocas simbólicas, bens de salvação; dentre outros. No nosso caso, para além de uma comparação meramente ilustrativa ou didática, a associação do CEB com a ideia de um campo de batalhas nos permite partir do princípio que se trata de um espaço social com posições bem definidas e hierarquizadas. O capital cultural disponível é dividido desigualmente segundo critérios ideologicamente constituídos. As lutas acontecem pela tentativa de mudança de posição ou pela defesa do posto assumido.

Alguns acontecimentos que possuem acentuada relevância na constituição do CEB são anteriores à instituição da república. É o caso da criação de um modelo ocidental de mundo e de Ciência, modelo este que já se configura como resultado de intensas disputas pelo status de legitimidade e pelo monopólio da legitimação. O nascimento da Ciência moderna a partir da Revolução Científica do século XVII se

deu em função de um jogo inicial de poderes no qual prevaleceu aquele que conseguiu sustentar sua posição como produção humana de bases confiáveis. O modelo de sociedade moderna, recém idealizado em consideração ao contexto dos séculos XVI e XVII, precisou se firmar em novos pilares para disputar terreno com o cristianismo.

Algumas ações reformistas foram preponderantes para a origem e desenvolvimento histórico do CEB. Foi o caso das reformas Protestante e Pombalina, ambas iniciadas no século XVI. Martinho Lutero estabeleceu as fundações para novas práticas de religiosidade, o protestantismo. Na sequência, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido por conta de sua titularidade como Marquês de Pombal, se dedicou à recuperação econômica de Portugal graças à “uma concentração do poder real e de modernização da cultura portuguesa, reforçando o Pacto Colonial, iniciando assim, uma tentativa de transformação no século XVII com as Reformas Pombalinas” (SECO; AMARAL, 2019).

No contexto europeu, a perda crescente de batalhas travadas entre católicos e luteranos fez os primeiros lançarem uma espécie de contrarreforma com a criação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola. No embate entre Ciência e Igreja, a primeira lançou mão de estratégias de subversão e a segunda investiu em estratégias de conservação. Tão logo se sentiu ameaçado, o cristianismo, na figura de seus agentes legítimos, literalmente se lançou ao mar em busca de novas terras e, prioritariamente, de novos “fiéis”. Embarcados nas mesmas caravelas, estavam representantes dos campos religioso, político e econômico, visto que compartilhavam interesses para com a invasão de terras estrangeiras durante as navegações europeias entre os séculos XV e XVI.

No ano de 1534, em tempos de Brasil Colônia, a fundação da Companhia de Jesus e a chegada do primeiro grupo de jesuítas em 1549 – sob a chefia do padre Manoel de Nóbrega – inauguraram alguns dos primeiros embates pelo monopólio dos bens de salvação. De um lado estavam os povos originários, com sua religiosidade não sacerdotal e desburocratizada. Do outro os jesuítas, agentes da igreja e representantes do cristianismo enquanto prática religiosa essencialmente burocrática. Esse último grupo dispunha de mais instrumentos e estratégias de convencimento, evidentemente, que em função do aparato burocrático (BOURDIEU, 2011).

Por meio do emprego de violência física e simbólica, sobretudo desta última, o cristianismo foi inculcado aos poucos à medida que proporcionava a descredibilização das religiões não cristãs entre os indígenas. Os ideais jesuíticos condensaram-se na *Ratio Studiorum*, documento implantado em 1599 que consistia numa espécie de compilado de normas aplicadas ao ensino, aprendizagem e avaliação (ARANHA, 2006).

Os jesuítas enquanto recém-chegados, lançavam mão de estratégias de caráter subversivo com o propósito de dissuadir os nativos. Dialeticamente, se levarmos em consideração sua posição dentro do cristianismo, as estratégias assumiam a função de conservar a ordem dominante. O mesmo raciocínio é válido quanto às estratégias dos agentes das diversas etnias indígenas, ora no sentido de conservar suas convicções religiosas, ora no sentido de contestar e, portanto, subverter as explicações cristãs, compreendidas como insatisfatórias para as demandas dos povos originários.

No século XVII, o combate aconteceu na tentativa de homogeneização das culturas negras e indígenas, ilegítimas sob o ponto de vista eurocêntrico. Neste caso é preciso compreender que a cultura dominante lança mão de táticas de eliminação dos adversários, como a marginalização de tudo aquilo que não segue o mesmo *nomos*. Em um sentido próximo, Aranha (2006) afirma que o desprezo pela cultura popular, constituída significativamente pela perspectiva dos negros e povos originários, fora comum na colônia, tendo em vista que apenas a cultura europeizada recebera o selo de prática cultural erudita, modelo a ser seguido e imposto aos povos dominados.

A segregação de culturas cuja matriz não é europeia perdura até hoje nas duas primeiras décadas do século XXI, a partir da “exclusão explícita desses segmentos da educação formal” (ARANHA, 2006, p. 166). Tanto a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, quanto a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 representam avanços no sentido da inclusão no currículo oficial de temáticas remetentes às histórias africanas e indígenas e suas implicações para a história do Brasil. Por outro lado, a necessidade de tornar obrigatória a presença desses temas na escolarização explicita a sua posição marginalizada em comparação ao conjunto de outros temas obrigatórios e representativos da cultura ocidental.

A natureza dessacralizada das sociedades modernas em ascensão inaugurou demandas incompatíveis com os interesses do catolicismo, fato este que resultou na expulsão dos jesuítas do jogo em 1759 antes mesmo da estruturação do campo de batalha. A percepção de que os agentes eclesiásticos dispunham de *habitus* e capital cultural diferentes daqueles pretendidos pelos agentes do campo político e do campo econômico incentivou o rompimento da parceria entre a coroa e a igreja. Dito de outra forma, no século XVIII os perfis de homem cristão e homem burguês, se tornaram ainda mais dissonantes em função da crescente incompatibilidade entre o Estado Moderno e o domínio da igreja.

No jogo do poder os campos que dispõem de maior grau de autonomia conseguem interferir nos demais campos, seja com o propósito de eliminá-los ou mesmo para subvertê-los aos interesses dominantes. Neste caso, alguns campos atuam como instâncias reguladoras da ordem social, como nos casos do Campo Econômico e Político. Os agentes dos demais campos estabelecem lutas em busca de maior liberdade na tomada de decisões em relação aos interesses dos agentes desses dois campos mencionados.

Sob uma perspectiva semelhante, o Marquês de Pombal atuou em correspondência às determinações da coroa portuguesa durante a segunda metade do século XVIII. A política protecionista dos jesuítas representou um entrave aos interesses de Portugal. Conforme Seco e Amaral (2006) a decisão pela supressão do poder dos representantes do Campo Religioso aconteceu com o propósito de incentivar a miscigenação entre indígenas, negros e brancos para povoar regiões centrais do território ainda não brasileiro. Esse fenômeno ficou conhecido como ideologia do branqueamento.

Skidmore (2012) apresentou em 1872 alguns dados estatísticos que sinalizavam para um efeito não pretendido pela elite branca. Conforme o historiador norte-americano, dentre os cerca de 9,5 milhões de habitantes, 58% era composto por negros, grupo formado por 42% de pessoas livres e 16% de escravizados. No que se refere à expressão fenotípica, a ideologia do branqueamento pareceu fracassar. No entanto, os maiores impactos do processo de atenuação das etnias não-brancas vieram por meio da violência simbólica.

Existem outras possibilidades de compreensão da questão do branqueamento no Brasil. Para isso, Hofbauer (1999; 2003) propôs dois caminhos interpretativos. O primeiro está relacionado à perspectiva mais empírica – no âmbito da materialidade da cor. Ou seja, o estímulo à despigmentação progressiva da pele mediante miscigenação. O segundo assume um caráter mais ideológico e age a partir da interiorização dos modos de apreciação e ação de elementos da cultura branca por parte dos agentes da etnia negra. Associado a esse pensamento, Hofbauer (2003, p. 68) defende que

o ideário do “branqueamento” – que me parece uma característica importantíssima do “racismo brasileiro” – tem “atuado” como “suporte ideológico” de relações de poder de tipo patrimonial que aqui se estabeleceram e se firmaram desde a Colônia.

Os eventos intentaram, e de certo modo conseguiram, branquear a população brasileira e tornar a cultura europeia a matriz cultural a partir da qual o sistema educacional se firmaria. O silenciamento de vidas e culturas indígenas e negras atuou como uma espécie de preparação do terreno para novas bases ideológicas.

A inculcação do que se pode chamar de *habitus* branco, ocorreu em grande medida por meio da violência simbólica. Sob a perspectiva bourdieusiana, pode-se dizer que ações pouco compreendidas e por este motivo dotadas de invisibilidade, construíram historicamente as estruturas tingidas de branco a partir de interações sociais cujo interesse era a dominação. A estética, a religiosidade, as expressões artísticas, a etiqueta, a moda e outras tantas formas de expressão cultural, uma vez provenientes da cultura branca, possuíam um status elevado nos distintos espaços sociais.

A naturalização de um imaginário sociopolítico que é reflexo da desigualdade social, mas também sua fonte mantenedora, só é possível quando toda a estrutura social está comprometida ou intimamente ligada esse processo. Em diversas manifestações da desigualdade inerentes à dinâmica capitalista, como é o caso do racismo, a subalternidade é condição não natural, mas plantada para parecer como tal. Comportamentos, aptidões, inaptidões e padrões dos mais variados tipos são compulsoriamente imbricados nas minorias a ponto delas mesmas reproduzirem esses estereótipos.

Mesmo com os eventos que inibiram e resultaram tardiamente na proibição da escravidão no Brasil, pretos e pretas foram inseridos em um processo contínuo de subalternização social que Almeida (2018) denominou de racismo estrutural. Para o referido autor, a escravidão forjou as bases para a instalação do capitalismo acoplado com elementos racistas em sua estrutura. Tanto as relações mercantis quanto as relações de classe foram constituídas juntamente com a desigualdade racial, à medida que os parâmetros raciais eram adaptados às novas etapas do capitalismo (*Ibidem*). Desde então, a cidadania negra tem se defrontado com obstáculos que permeiam a estrutura social, seja na dinâmica sutil das relações corriqueiras ou na grosseira ausência de oportunidades. Especialmente no caso da parcela da população elitizada em detrimento dos grupos marginalizados, os direitos que integram a cidadania passam a ser vividos sistematicamente como privilégios. Para Almeida (2018, p. 25),

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens e privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

A existência de prerrogativas legais é absolutamente necessária no combate a qualquer tipo de discriminação. No entanto, desacompanhadas de outras ações, são pouco efetivas. Um dos exemplos mais típicos consiste no acesso diferenciado à justiça em função da disparidade de capital econômico entre os cidadãos, fato este que vai na contramão do que preconiza o Artigo 5º da CF¹¹.

A abolição formal da escravatura no Brasil – último país a proibir o tráfico humano – adveio de uma sucessão de acordos e leis¹² que culminaram na Lei

¹¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigo 5º, inciso XXXV – “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”.

¹² Congresso de Viena em 1815 – encerramento das Guerras Napoleônicas e proíbe o tráfico de pessoas escravizadas ao norte da linha do equador;

Renovação dos Tratados Desiguais com a Inglaterra em 1827 – definição do fim do tráfico humano até o ano de 1830;

Lei Feijó de 1831 – decretou, sem muita efetividade, a extinção do tráfico e considerou livres todos os escravizados vindos de fora do império;

Lei Eusébio de Queiroz de 1850 – decretou efetivamente o fim do tráfico dos escravizados;

Lei Rio Branco (Lei do Ventre Livre) de 1871 – decretou liberdade aos filhos de pessoas escravizadas;

Lei Saraiva-Cotegipe (Lei dos Sexagenários) de 1885 – decretou liberdade às pessoas escravizadas com mais de 60 anos de idade;

Lei Áurea de 1888 – decretou a liberdade formal e definitiva às pessoas em regime de escravidão.

Áurea (Lei n. 3.553 de 13 de maio de 1888), como resposta aos interesses comerciais e políticos – principalmente os britânicos – bem como de pressões da população em estado de escravidão. Apesar da aquisição de alguns direitos, os livres e recém libertos não eram cidadãos efetivamente. Instaurou-se um contexto caracterizado pela “exploração de tipo compulsório, de um lado, e massa marginalizada, de outro” (KOWARICK, 1994, p. 58), situação que se estendeu até o século XIX. Na realidade, os negros ainda vivem o complexo processo de marginalização que ecoou ao longo da história brasileira, algo que impõe imensas barreiras sociais ao pleno exercício da cidadania no século XXI.

Kowarick (1994) defende que, mesmo após o declínio do trabalho escravo, profundas consequências seriam deixadas à população livre e pobre. O número crescente de imigrantes no Brasil se deu em função da fuga dos brancos de condições precárias em seus países de origem e pela preferência dos grandes fazendeiros pela mão de obra branca. As pretas e pretos eram tidos como “vadios, carga inútil, desclassificados para o trabalho” (KOWARICK, 1994, p. 13).

Despojados dos direitos mínimos de cidadania, esses sujeitos apelaram para as ocupações mais insalubres ou mesmo se recusavam a trabalhar para aqueles que outrora os tinham sob a condição de escravos. Essa conduta de insurreição constituiu historicamente um importante passo para pressionar a regularização das relações trabalhistas em busca de direitos. Eis que também emerge desse contexto a construção de estereótipos de classe e hierarquização das ocupações humanas, ambos os processos ainda vigentes no século XXI. Nesta direção, Kowarick (1994, p. 43) argumenta que:

marginalizados desde os tempos coloniais, os livres e libertos tendem a não passar pela "escola do trabalho", sendo frequentemente transformados em itinerantes que vagueiam pelos campos e cidades, vistos pelos senhores como a encarnação de uma corja inútil que prefere a vagabundagem, o vício ou o crime à disciplina do trabalho. O importante nesse processo de rejeição causado pela ordem escravocrata é que qualquer trabalho manual passa a ser considerado como coisa de escravo e, portanto, aviltante e repugnante.

Na perspectiva de Kowarick (1991), a marginalização no Brasil teve o efeito de criação de um tipo de subcidadão em função do subdesenvolvimento da industrialização. Notadamente, esse tipo de cidadão pertencia, em sua maior parte, ao grupo de negros e negras livres e libertos. A desigualdade da sociedade

brasileira se arrastou ao longo dos séculos e isso pode ser – em parte – explicado pela criação e manutenção de um abismo entre o cidadão privado¹³ e o subcidadão público.

Ao promover reflexões sobre as diferenças entre os espaços públicos e privados, Kowarick (1991) aponta que não se trata apenas de um fenômeno de segregação espacial, mas um típico exemplo da materialidade dos privilégios cujas raízes estão nos tempos de Brasil Colônia. De um lado, o cidadão privado em suas moradias exprime características relativas à sua posição social que vão desde composição familiar, rentabilidade, condições de segurança, acesso aos benefícios da vida urbana e questões de investimento no imóvel (quando próprio). Por outro lado, o espaço público foi historicamente associado com a ideia de precariedade, insegurança e indesejável. Sobre a marginalização, simbólica e materialmente representada pelo perfil habitacional da favela, Kowarick (1991, p. 5) sinaliza que

resta a favela, que, malgrado a crescente mercantilização do aluguel de barracos, do acesso ao lote e dos materiais de construção, continua a ser a opção mais barata, mas, juntamente com o cortiço, constitui o último reduto da escala habitacional pelas deterioradas condições materiais e simbólicas de existência presentes nestas modalidades de habitação.

O processo de segregação social opera em diferentes frentes e por formas não mais convencionais. Ao tomar como exemplo o tempo de Brasil Colônia, a separação entre livres e escravizados era uma das mais evidentes. A herança desse período se manifesta na insatisfação jurídico-político de cidadania, se se encontra despedaçada em uma “multiplicidade infinita de reivindicações” (CANCLINI, 2015, p. 37). As lutas raciais, de gênero, de habitação, de categoria profissional, de expressão da sexualidade, dos indígenas, dentre tantas outras, conjuntamente, revelam que os direitos foram socialmente conquistados, mas injustamente distribuídos.

¹³ De acordo com Kowarick (1991, p. 8), “a ideia de cidadão privado é um paradoxo, pois os termos contidos no binômio são incompatíveis entre si. Isto porque o conceito de cidadania faz apelo a destinos e projetos historicamente compartilhados, a processos de conquista coletivos ao princípio de alteridade baseado numa concepção de universalidade cujo fundamento é o direito de ter direitos: cidadania faz apelo à condição de coisa pública. Ao contrário, ‘privado’ tanto significa particular ou restrito, que diz respeito à poucos e que alude ao isolado e oculto, como a uma condição de exclusão, perda ou privação. Em ambas as opções o termo constitui a inversão dos princípios de extensão da cidadania”.

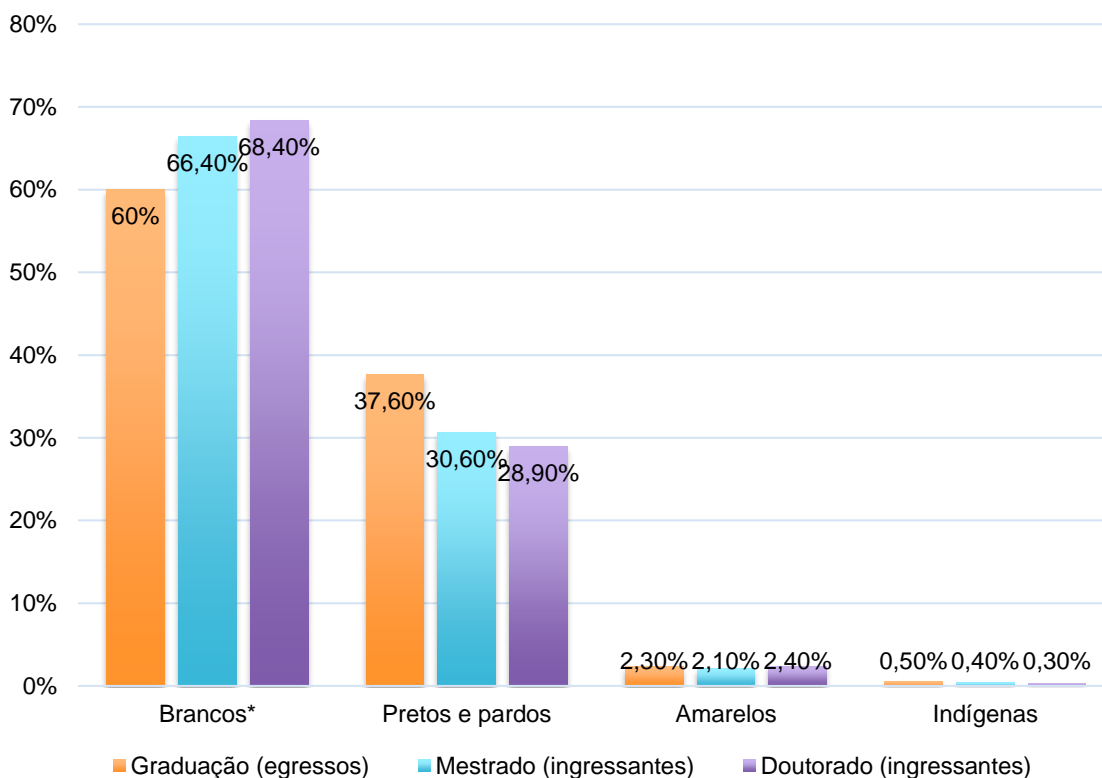
Na educação a subalternização do negro ocorre de diferentes maneiras. É importante entender que isso acontece em todos os níveis e modalidades presentes no Campo Educacional Brasileiro. A distinção e o subsequente estabelecimento de hierarquias acontecem entre o público e o privado, na questão de acesso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação, na atuação profissional se considerada a escola e a universidade, na modalidade do curso entre bacharelados e licenciaturas, entre os campos do conhecimento e outras tantas formas.

Ristoff e Bianchetti (2012) defendem a existência de um *apartheid* socioeducacional criado no Brasil Colônia e mantido ao longo dos séculos, que se estende desde a educação básica até a pós-graduação. A trajetória da educação brasileira foi marcada por encontros e desencontros entre produção científica e atuação profissional dos docentes da rede básica de ensino.

A respeito dos cursos do tipo *strito sensu* no Brasil, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) relativo ao período de 2011 a 2020 aponta que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil é um reflexo da organização econômica. Por este motivo, a maior parte dos programas de mestrado e doutorado estão concentrados nas grandes metrópoles, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul. Não apenas em quantidade, mas os programas melhor qualificados conforme o sistema de avaliação promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também estão situados nas regiões economicamente mais favorecidas (BRASIL, 2010). Na sequência, o gráfico 2 dá destaque para a sub-representatividade das etnias não brancas.

Gráfico 2

Percentual de alunos autodeclarados como brancos¹⁴, pretos, amarelos e indígenas da graduação à pós-graduação no Brasil entre os anos de 2014-2016



Fonte: Brasil (2017b).

A oferta de cursos de pós-graduação é maior na rede pública do que na privada. Em 2018, 2.432 (57,6%) programas de mestrado e doutorado estavam vinculados às instituições federais, 994 (23,2%) em instituições estaduais, 32 (0,7%) à rede municipal. A rede particular contava com 793 (18,5%) programas responsáveis pela formação de mestres e doutores (BRASIL, 2018b). Os acadêmicos também estão distribuídos em proporções semelhantes como mostra o Gráfico 3.

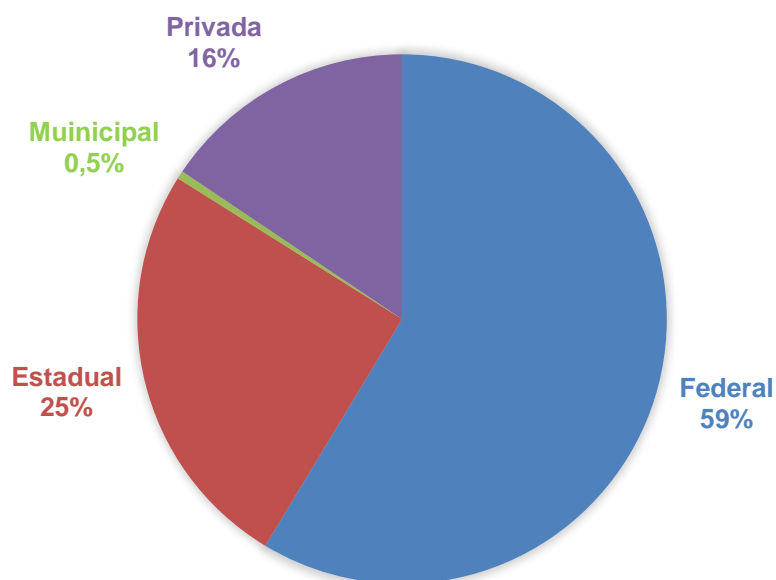
O percentual de estudantes autodeclarados nas diferentes designações étnicas para 2018 não consta nos documentos consultados, mas para efeito estatístico a mudança nos dados ao longo desses dois anos tende a ser pouco

¹⁴ Estimativa de pessoas autodeclaradas brancas com base nos valores para as demais etnias. Para efeito de classificação oficial, o IBGE recorre às seguintes denominações dos grupos étnicos: brancos; pretos; pardos; amarelos; indígenas.

expressiva a ponto de não transformar significativamente a realidade dos pretos e pardos na pós-graduação.

Gráfico 3

Distribuição dos discentes da pós-graduação no Brasil por tipo de instituição em 2018



Fonte: Brasil (2018b).

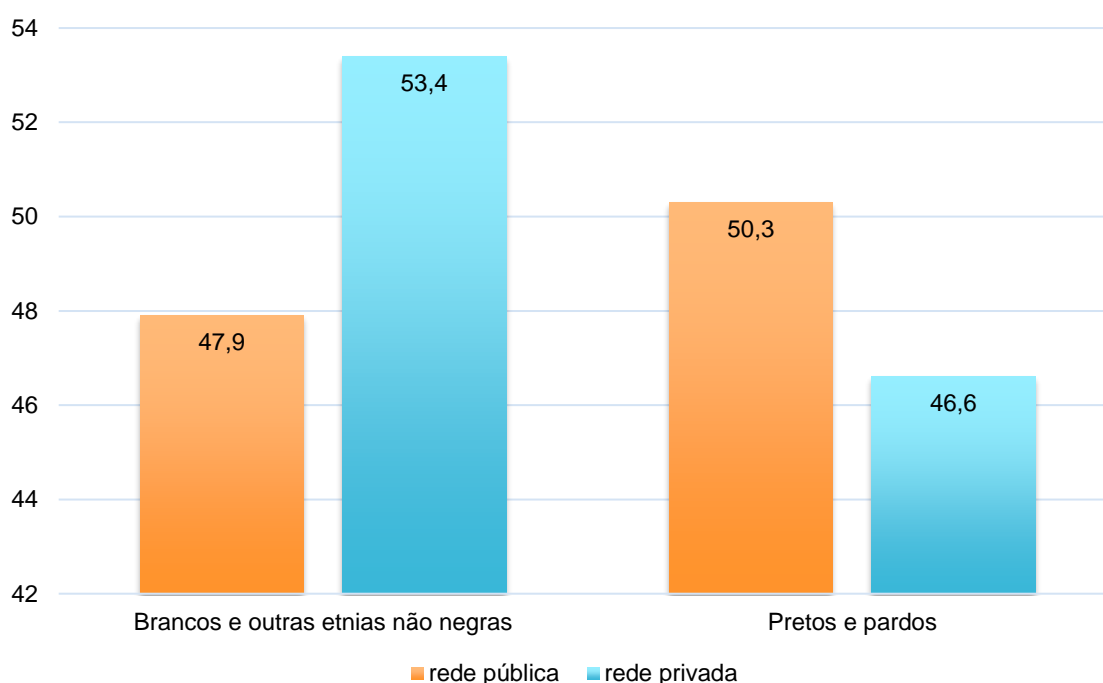
Apesar dos esforços no sentido de reverter a característica elitista da pós-graduação no Brasil, os negros ainda integram uma parcela não representativa se considerado o fato de serem maioria na população. No caso dos brancos, à medida que o grau de formação aumenta, a quantidade de pessoas autodeclaradas brancas também se eleva. O inverso ocorre entre os que se declararam como pretos e pardos, cujo número de sujeitos regride conforme se avança da graduação para o mestrado e deste para o doutorado. Os dados evidenciam que o efeito do racismo estrutural é tanto maior quanto mais elevada é a titulação acadêmica. Nesta direção, Colombo (2018, p. 257) assinala que “os dados existentes para o caso brasileiro novamente sugerem um cenário de desigualdade, no qual a etnia pode ser um critério relevante para determinar o acesso à pós-graduação”.

Ao considerar a formação a nível de graduação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(Pnad) de 2018 produziu dados que apontam que a discrepância não está expressivamente no tipo de instituição ao qual as pessoas de diferentes grupos étnicos estão vinculadas. O Gráfico 3 ilustra o contexto citado.

Gráfico 4

Distribuição das pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, brancas e outras etnias em IES do Brasil em 2018 (%).



Fonte: Brasil (2019a).

O lugar para o qual o negro é compulsoriamente conduzido – por conta da carência de oportunidades – tem relação com a questão do acesso ao ensino superior, contexto que teve significativas mudanças a partir da implementação de políticas públicas de ampliação de vagas, de cotas e de financiamento estudantil. No entanto, o racismo estrutural ainda é o motor de uma profunda desigualdade na Educação Superior brasileira. Munidos de privilégios, dentre eles um poder aquisitivo maior, os brancos são maioria na rede privada, uma vez que sua presença demanda investimento de quantias substanciais.

O contexto muda quando se trata dos pretos e pardos, historicamente impedidos de acessar melhores condições financeiras. A eles resta a opção para a

qual, os sujeitos que usufruem do serviço investem categoricamente menos, mas não pela ausência de necessidade e sim pelo seu caráter público. A referida disparidade se deve à institucionalização do racismo¹⁵ no campo educacional brasileiro, algo que pode ser interpretado como outra possibilidade de expressão velada do racismo. Almeida (2018, p. 29) entende que

a principal tese de quem afirma a existência do racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

A sub-representatividade negra nos cursos de nível superior se mantém estável, algo que não caracteriza uma surpresa se considerada a manutenção da estrutura desigual do tecido social. Mesmo na pós-graduação as estatísticas não contrariam o exposto e, portanto, revelam mais uma faceta da subalternização de grupos sociais minoritários. Em 2016, o IBGE divulgou que nos cursos de pós-graduação, os brancos compunham 70,86% das matrículas ativas, enquanto os negros correspondiam a 27,08% (PEREIRA; ROCHA NETO, 2019).

A educação formal em qualquer circunstância tem por função a perpetuação dos conhecimentos historicamente construídos. A questão ideológica está relacionada aos apreços e despreços, bem como na legitimação e deslegitimação de conhecimentos em benefício da manutenção de grupos específicos no poder. Desta forma, Bourdieu e Passeron (2014, p. 233-234) apontam que

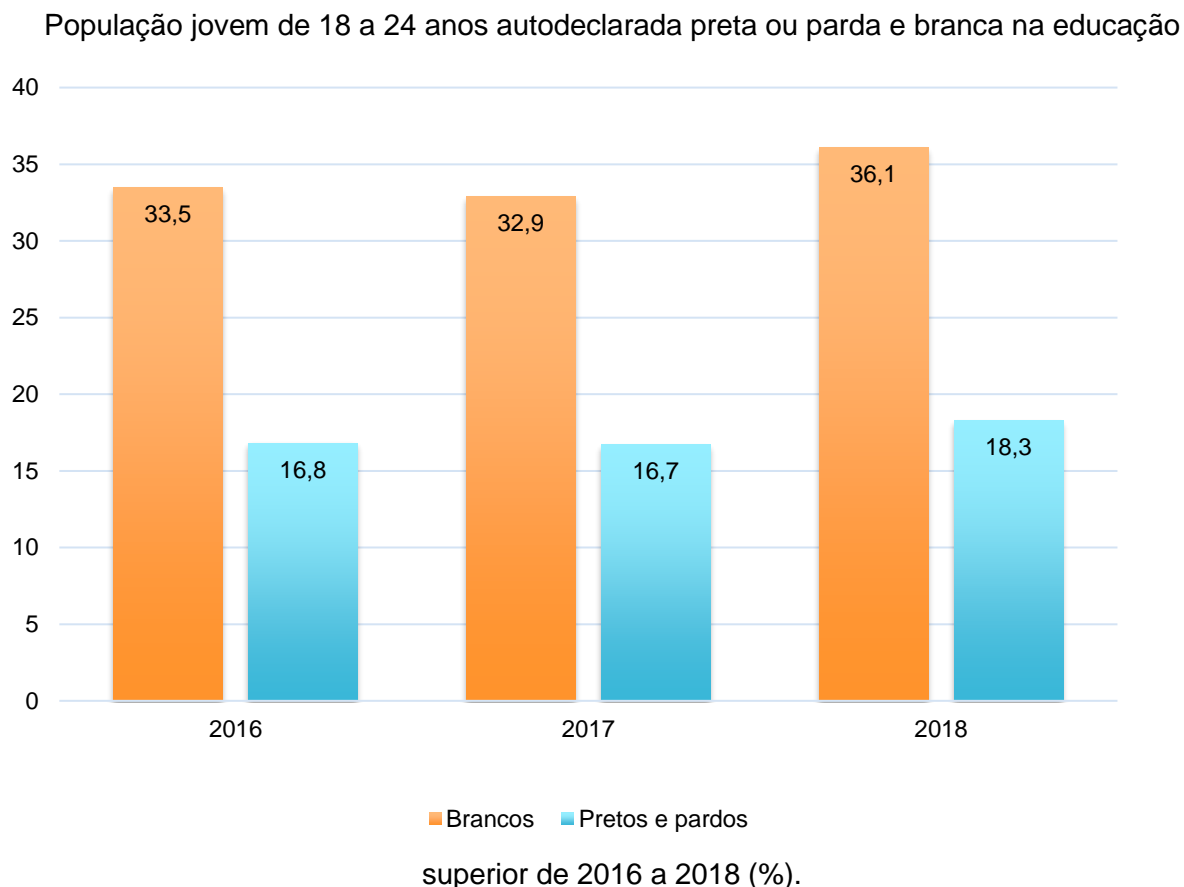
quando a cultura que a escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições são monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico que, em sua forma externa, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do conservadorismo social e político.

Nesse caso não se pode esperar que as posições sociais se alterem substancialmente tendo em vista a manutenção do formato excludente da sociedade capitalista. Nesse jogo, os brancos saem na frente, até porque a estrutura foi

¹⁵ O termo racismo institucional foi proposto originalmente por Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton, no livro *Black Power: the politics of liberation in America*.

pensada para a concessão de privilégios aos que detém o poder. Renunciar às vantagens, reconhecer suas influências ou mesmo lutar para a distribuição justa das oportunidades não faz parte do projeto formativo dos cidadãos da classe dominante. O gráfico 5 contempla o padrão segregacionista da sociedade brasileira com relação à formação de nível superior.

Gráfico 5



Fonte: Brasil (2019b).

O número total de ingressos em cursos de graduação saltou de 1.540.431 em 2003 para 8.450.755 em 2018, o que representa um crescimento de 448,5% (BRASIL, 2003; 2019a). Sobre as mudanças na Educação Superior concentradas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), Marques, Ximenes e Ugino (2018, p. 544) afirmam que

a política de acesso à educação superior significa uma exceção, já que os estudantes de classes populares que passaram a acessar a universidade por conta da ampliação de vagas gratuitas e das cotas podem assim romper o histórico familiar de inserção precária nos campos econômico e cultural. Esse efeito ainda não foi integralmente percebido e documentado.

Além de muito recente para que possa apresentar seus efeitos, vale destacar também que continua muito limitada a oportunidade de acesso à universidade pelos mais pobres.

O que se observa é que o racismo estrutural também acontece quando a presença de negros se concentra em cursos de formação inicial e ocupações historicamente desvalorizados. Quando a elitização do curso é maior, menos presentes estão os pretos e pardos. Em consonância, à medida que o grau de desvalorização do curso aumenta, a presença negra em números de sujeitos se intensifica. Conforme estudo divulgado pelo INEP, cerca de 3 milhões de estudantes matriculados na Educação Superior se autodeclararam pretos no Brasil em 2018¹⁶, aproximadamente 35,5% do total de matrículas vigentes (BRASIL, 2019c). O dado não corresponde à população de negros e pardos no Brasil, que representam quase 56% de todo o contingente populacional. Ristoff (2014, p. 732) constatou que

em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Estes cursos são em geral cursos de licenciatura e os de baixa demanda. São eles: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo.

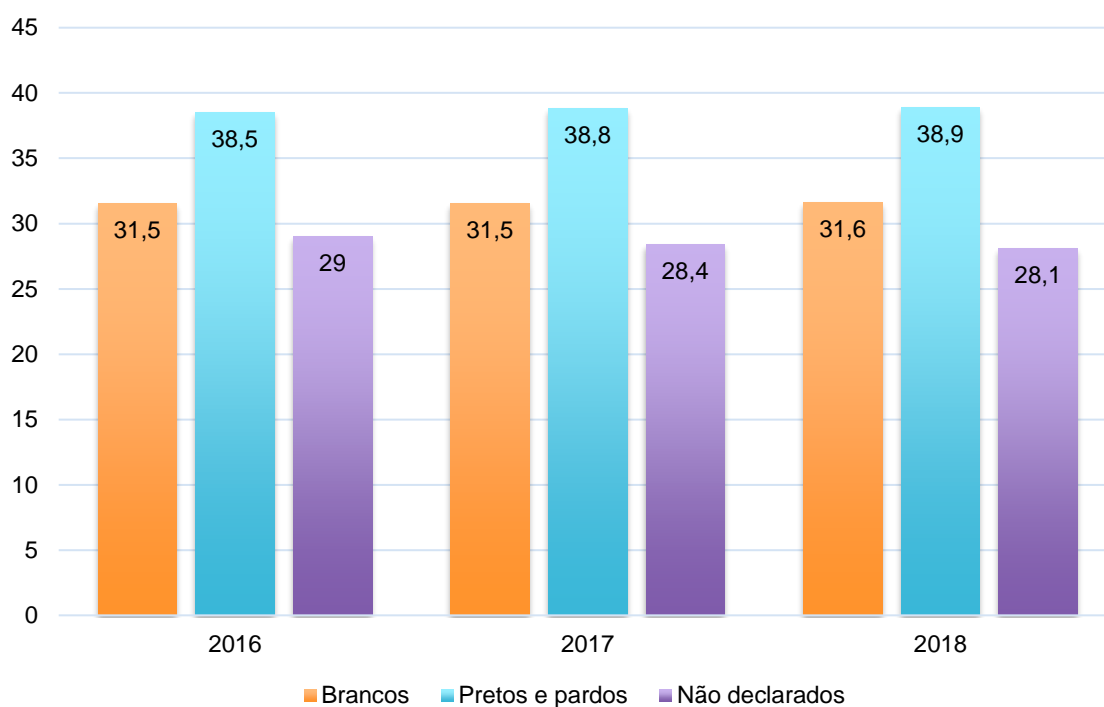
Corroborar-se com o pensamento de Almeida (2018), quando o autor argumenta que o número crescente de negros no corpo discente das IES proporciona impactos ideológicos e econômicos, uma vez que, mesmo que sutilmente, tende a alterar o modo pelo qual a divisão social do trabalho e a política salarial são percebidas.

No que concerne à Educação Básica, no período de 2016 a 2018, a taxa de matrícula tende a ser mais coerente com a composição da sociedade brasileira e seus 56% de pretos e pardos. No geral, os valores se mostraram estáveis mesmo considerando um aumento pouco expressivo no número de matrículas das pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Esses dados, expostos no gráfico a seguir, podem não revelar fidedignamente a atuação do racismo estrutural no contexto educacional do Brasil.

¹⁶ O valor tende a ser maior em função do quantitativo de pessoas que preferiram não se declarar. Conforme dados do INEP para 2018, 1.660.792 não forneceram essa informação, aproximadamente 20% do total de alunos ingressos na Educação Superior.

Gráfico 6

Porcentual de alunos brancos, pretos e pardos matriculados na Educação Básica no Brasil

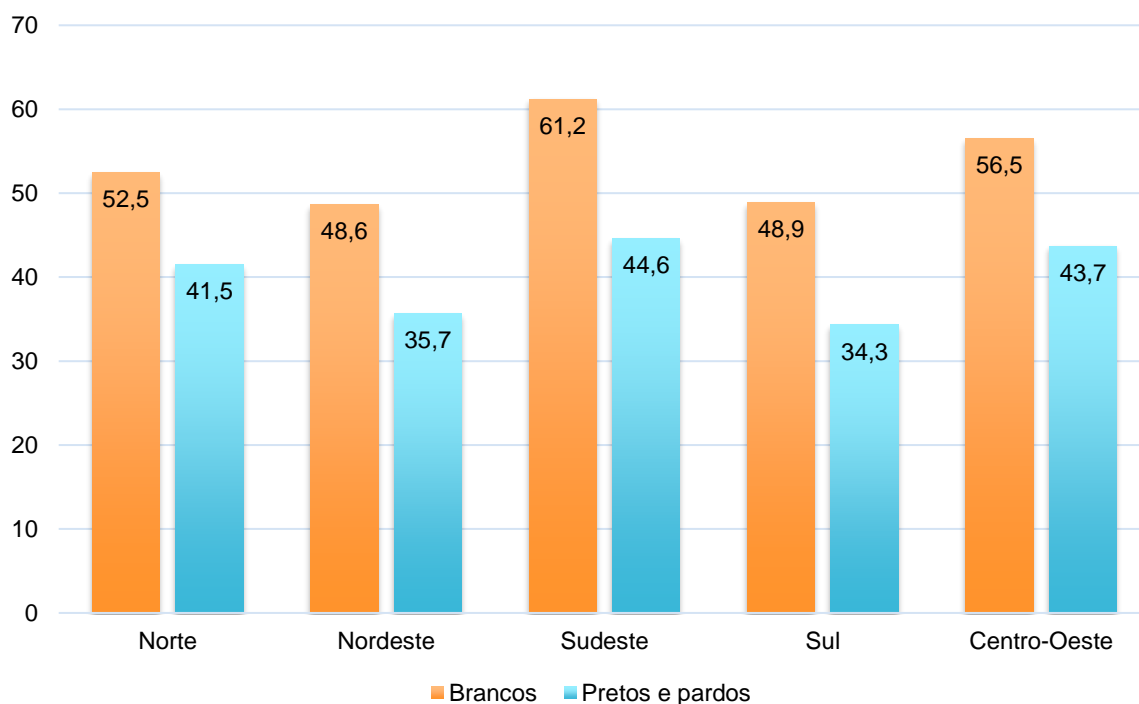


Fonte: Brasil (2017a; 2018; 2019e).

Esse tipo de emaranhamento entre o imaginário sociopolítico e o racismo estrutural esconde a desigualdade e a naturaliza. O fato de pretos e pardos terem acesso à formação básica em quantitativos expressivos ainda não significa igualdade de oportunidades. A permanência nos estudos é o grande desafio desses sujeitos como mostram os dados do Gráfico 7.

Gráfico 7

Porcentual de pessoas com 25 anos de idade ou mais que concluíram a Educação Básica



nas regiões do Brasil em 2018.

Fonte: Brasil (2019c).

O racismo estrutural opera efetivamente em todas as regiões do Brasil. As condições para a conclusão dessa etapa educacional são muitas, mas correspondem às desigualdades sociais e aos privilégios, ambos já profundamente enraizados no processo de constituição de subjetividades. Para Almeida (2018, p. 51), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação pela indústria cultural e pelo sistema educacional”.

É possível constatar que em todas as regiões do Brasil, a desigualdade de condições para que os alunos concluam a Educação Básica está além da realidade econômica de cada região. As duas regiões com maior Produto Interno Bruto (PIB) em 2018¹⁷ possuem as maiores disparidades se comparadas as taxas de conclusão

¹⁷ De acordo com dados fornecidos pelo IBGE, as duas primeiras posições com relação ao PIB – Sudeste e Sul respectivamente – se mantiveram estáveis nos anos de 2018 e 2019 (BRASIL, 2020).

do ensino médio dos brancos com pretos e pardos¹⁸. A formação da identidade étnica perpassa a compreensão dos fenômenos sociais e suas conexões. Sobre isso, Almeida (2018, p. 148-149) ressalta que

no fim das contas a identidade desconectada das questões estruturais, raça sem classe, as pautas por liberdade desconectadas dos reclamos por transformações econômicas e políticas, tornam-se prezas fáceis do sistema. Facilmente a questão racial desliza para o moralismo. Por isso, diversidade não basta, é preciso igualdade. não existe e nem nunca existirá respeito às diferenças em um mundo em que as pessoas morrem de fome ou são assassinadas pela cor de sua pele.

A população branca no Brasil dispõe de mais escolarização em comparação com pretos ou pardos. No entanto, isso não explica o fato de pessoas com o mesmo grau de instrução viverem situações adversas relativas à taxa de ocupação como exposto no gráfico 4. Embora a escolaridade seja um fator importante no combate às desigualdades, ela por si só não alcança as bases do racismo. Isso porque, conforme Almeida (2018, p. 51), em muitas situações a escola potencializa percepções racistas de mundo “ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes”.

Existe ainda um efeito dicotômico do racismo que opera na rede básica de educação. É o caso da segregação dos sujeitos em dois grandes grupos, um que frequenta a escola pública e outro a escola privada. Para dar seguimento aos privilégios dos grupos dominantes, muitas escolas se especializaram no processo incorporação do capital social e cultural necessários para que os herdeiros tenham condições de ocupar posições a eles reservadas. A parcela elitizada, predominantemente branca, conta com essas instituições e investe quantias elevadas pelo serviço.

Os valores¹⁹ referentes ao investimento na educação privada dos descendentes dos grupos dominantes constituem uma das primeiras estratégias de

¹⁸ Com relação aos dados dispostos no gráfico 3, em ordem decrescente, as diferenças entre as taxas de conclusão da Educação Básica dos brancos para os pretos e pardos foram: Sudeste 16,6%; Sul 14,6%; Nordeste 12,9%; Centro-Oeste 12,8%; Norte 11%.

¹⁹ De acordo com levantamento feito pelo Procon para o ano de 2020, em Goiânia as mensalidades das escolas privadas consideradas mais caras variam de R\$ 453,00 a R\$ 1.631,41 para a Educação

triagem. Na rede pública, a maior parte dos estudantes é oriunda dos dois quintos da população com as menores rendas. Já na rede privada o padrão é o inverso (BRASIL, 2019d).

O progresso científico no que tange à compreensão do processo de ensino-aprendizagem é inegável. Ele favorece a tomada de decisões conscientes e fomenta as lutas por justiça social. Igualmente inegável é o poder de influência do capitalismo em toda a dinâmica social, justamente no sentido de frear qualquer tipo de movimentação que possa pôr em risco o *status quo*. Sobre isso, Bourdieu (2015b) pontua que uma sociedade adepta ao capitalismo como modo de produção pode conservar um sistema de ensino medieval.

Nesse jogo de poderes, pela forma como está estruturada a educação brasileira e os dados que revelam a desigualdade a ela emaranhada, não se pode concebê-la como fator único de mobilidade social. Para Bourdieu (2015b), o sistema escolar foi historicamente construído para a conservação social. No caso das sociedades capitalistas, a escolarização “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (*Ibidem*, p. 45).

No quesito capacidade cognitiva, a compreensão pré-científica de que há um desnível natural entre brancos e negros é reforçada pelo movimento não aparente e osmótico²⁰ de aquisição da herança cultural dos grupos dominantes. O efeito disso no imaginário social dos membros da elite é a “convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes [...]” (BOURDIEU, 2015b, p. 41).

O Campo Educacional Brasileiro, como forma de apagar as histórias dos povos originários e daqueles trazidos contra sua vontade, nasceu quando finalmente a base ideológica monocromática foi posta em tela. O branqueamento diz respeito à atenuação das etnias não-brancas a partir da supressão de seus elementos

Infantil, de R\$410,00 a R\$ 1.736,13 no Ensino Fundamental e de R\$ 590,00 a R\$2.500,00 no Ensino Médio (GOIÁS, 2019).

²⁰ Bourdieu (2015b, p. 51) recorreu à expressão “transmite-se de maneira osmótica” por entender que não se trata de um movimento para o qual se dispenda qualquer tipo de energia social, mas cujos efeitos se acumulam na tentativa de garantir a supremacia de um grupo em relação a outro.

distintivos, algo que inclui a expressão fenotípica, a ancestralidade cultural e o sentimento de comunhão étnica (WEBER, 1982; 1999).

O efeito diluente conseguido graças ao incentivo à miscigenação alimentou o mito da democracia racial de Gilberto Freyre na década de 1930 e com ele as indefinições éticas como no caso dos morenos, mulatos, cafuzos e mamelucos. Concorda-se com o argumento de Munanga (2004, p. 89) quando este afirma que o mito da democracia racial

exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência de seus sutis mecanismos de exclusão na qual são vítimas na sociedade.

3.2 AS REGRAS DO JOGO – *NOMOS*

Até então, todos os eventos resultaram na consolidação de posições prévias num campo ainda por nascer. Passados mais de cinco séculos, as posições seguem pouco alteradas, ao passo que os agentes com os quais se concentra a maior parte do poder são majoritariamente do sexo masculino, brancos e cristãos. Evidentemente que não se nega as implicações das relações de força num sentido físico e psicológico. No entanto, a tendência pela conservação da sociedade como *locus* tipicamente desigual é lida como um *paradoxo da doxa*, ao compreender que “o fato de que a ordem do mundo tal qual é, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, no sentido próprio ou no sentido figurado, suas obrigações e suas sanções” (BOURDIEU, 1998, p. 11) resultado da naturalização das posições desiguais para a construção “de consenso sobre o dissenso” (MICELI, 2003, p. 72).

Estruturas estruturantes atuaram e ainda o fazem na definição prévia das posições do Campo Educacional Brasileiro ao mesmo tempo que o modo de ser e agir relacionado à posição ocupada foi/é internalizado. Feito isso exterioriza-se o que fora incorporado para fortalecer o espaço social enquanto lugar da conservação. Em outras palavras, o campo abriga as estruturas que dão origem ao *habitus* e este retroalimenta o campo (BOURDIEU, 2015a).

Sob um ponto de vista congruente, Elias e Scotson (2000) expõem o processo de estigmatização dos *outsiders* pelos estabelecidos. Em primeira

instância acontece a marginalização da pobreza. Em seguida ocorre o desígnio das características nucleares dos dominados por parte dos dominantes. A terceira etapa é enxergar o pobre como sujo. Por último é não reconhecer a condição humana dos oprimidos.

Visto de forma mais detalhada compreende-se que logo de início ocorre a manutenção da pobreza como forma de controle de massa. Trata-se do primeiro estigma, que tem origem no monopólio das posições sociais, do poder, de formas diversas de prestígio e da concentração de renda e demais vantagens materiais. A eficiência do processo pode ser medida pela grande adesão ao pensamento de que a pobreza decorre de características inferiores inatas ao sujeito (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O segundo estigma se refere à ação de designar aos grupos que se quer excluídos aspectos típicos da vida anárquica, algo que inclui a forte inclinação para a criminalidade articuladas à desestruturação familiar e social como um todo. Aliado às privações materiais e culturais ou mesmo pela justaposição de ambas, bem como o descaso por parte do Estado, a situação desigual é reforçada ao mesmo tempo que os dominados são marginalizados de tudo e todos (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Exemplo de tal situação refere-se ao posicionamento do atual Ministro da Educação quando emitiu opinião sobre jovens homossexuais, caracterizando-os como provenientes de famílias desestruturadas. Essa é uma postura corrente relacionada a representantes do governo Bolsonaro na tentativa de exclusão de direitos de grupos como os homossexuais, dentre outros.

O terceiro e quarto estigmas referem-se respectivamente à concepção de que os pobres possuem hábitos inadequados de limpeza/higiene e a não classificação dos dominados como humanos de fato (associação à vida selvagem) (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Todos esses estigmas contribuem para a ratificação das diferentes posições sociais com forte associação à distribuição da cultura legítima nas instituições escolares. O projeto de segregação racial foi um sucesso no sistema educacional brasileiro, no qual as melhores posições foram reservadas à elite branca como herança da perversidade invisível e desejada. Pode-se dizer que

o predomínio da ideologia dominante (a ideologia da classe dominante), que se caracteriza, no plano ideológico, pelo fato de que a reprodução das relações de produção "triumfa" sobre sua transformação (obstaculiza-a, a lenifica ou a suprime, nos diferentes casos), corresponde menos a manter idêntica cada "região" ideológica, isoladamente considerada, do que a reproduzir as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões (com seus "objetos" e as práticas em que eles se inscrevem) (PÊCHEUX, 1996, p. 145).

Nesse caso, o capitalismo enquanto ideologia da classe dominante – *doxa* – se associou com a sistema formal de ensino para garantir sua perpetuação. No caso do Brasil, durante o ciclo expansivo da economia correlacionado à consolidação do capitalismo industrial entre os anos de 1933 a 1980 (SUZIGAN, 2000), a educação passou por etapas importantes ao firmamento do modo de produção capitalista no país como por exemplo o Estado Novo de 1937 a 1945, também conhecido como Terceira República Brasileira. A chamada Era Vargas constituiu-se de um “governo centralizado e ditatorial com fortes influências de doutrinas totalitárias vigentes na Europa (nazismo e fascismo)” (ARANHA, 2006, p. 295). O período foi marcado pela industrialização e pelo redirecionamento da educação para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho.

A violência simbólica age em favor da *doxa* correspondente. As relações de poder são sempre dialéticas e tendem para a perpetuação da dominação. Algumas dessas relações de poder, no que tange ao processo de edificação do campo educacional brasileiro (CEB), se constituíram para a imposição da visão de mundo necessária a fundação do campo. O poder em jogo é essencialmente simbólico e compreendido como

[...] poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo e , deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 2011, p. 11).

A princípio, no contexto prévio à emergência do CEB a dominação manteve vínculo estreito com a violência física e psicológica. No entanto, o fortalecimento dos movimentos sociais, sobretudo daqueles relacionados às reivindicações negras e indígenas, favoreceu dialeticamente a migração das táticas de convencimento para o terreno simbólico. Outro fator diz respeito à criação de um novo estilo de vida,

baseado na individualidade, na concorrência, no apelo ao consumo e na vida acelerada.

Foi preciso estabelecer essas características como pré-requisitos à edificação do CEB. Estranhamente, é como se uma máquina de produção em série tivesse sido construída depois de seu produto. Neste estava inscrita a lógica de funcionamento da máquina que nem ao menos existia. Os “defeitos de fábrica” são combatidos sistematicamente, mas estão sempre presentes e constituem a mínima possibilidade de transformação da ordem fundante.

Nesse sentido, a incorporação de um conjunto de crenças pré-reflexivas, mediante interiorização da exterioridade – *opus operatum* – e a exteriorização da interioridade – *modus operandi* – representam a dialética fundante do *habitus* e do campo, que no contexto da educação brasileira está relacionado às estratégias de coerção simbólica dos agentes para que estes assumissem tacitamente os ideais dos grupos dominantes – nascedouro *dóxico* do campo educacional brasileiro – no que se refere à cultura legítima e o arbitrário cultural que subjaz a necessidade de sua reprodução.

Mediante a criação de relações da *doxa* com a vida cotidiana a ponto da primeira ser reconhecida como crença espontânea, opinião ou tudo aquilo que dispensa justificativas por pertencer à tradição, os conhecimentos provindos e provedores das elites foram classificados como necessários, legítimos e superiores a outras formas de conhecimento. Uma vez que a experiência cotidiana estivesse entrelaçada com a *doxa*, a educação seria incumbida da montagem de um estado de automatismo fundante do campo. Isto posto, a dialética passa a se exprimir na invisibilidade, em toda a luz que ofusca sem ser notada. Nas palavras do sociólogo francês, a prática educativa denominada de ação pedagógica

é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição é de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27).

A pedagogia implícita sob a perspectiva bourdieusiana corresponde a um ato de violência simbólica à medida que força o agente a seguir caminhos por vontade

própria que não lhe é própria. A violência simbólica está para a *doxa* em P. Bourdieu assim como as formas simbólicas estão para a ideologia em J. B. Thompson. O sociólogo norte-americano conceitua a ideologia “em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 79). Estas são estabelecidas por meio da criação ativa instituição de relações de dominação e sustentadas – no sentido da manutenção e reprodução – mediante “um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas” (*ibidem*).

As teorias sociais críticas de ambas as sociologias – bourdieusiana e thompsoniana – apresentam congruências que apontam para o plano simbólico como elemento preponderante na criação, manutenção e reprodução da estrutura social. O consenso entre as perspectivas teórico-metodológicas fortalece a noção de que a educação se associa fortemente – de modo dialético – à legitimação e transformação do *status quo*, embora essa primeira seja mais vigorante.

Os quadros 7 e 8 a seguir propõem um paralelo entre os pensamentos dos sociólogos sobre o modo geral de funcionamento da ideologia e da *doxa* com suas respectivas estratégias de construção simbólica. A correspondência é evidente, ainda que alguns termos se diferenciem. A presença dos modos gerais e das estratégias correlatas na educação formal nos permite enxergar que a “cultura escolar é a cultura dominante dissimulada” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

Quadro 7

Modos de operação da ideologia

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
Legitimação	racionalização; universalização; narrativização.
Dissimulação	deslocamento; eufemização; tropo (sinédoque, metonímia, metáfora).
Unificação	standardização; simbolização da unidade.
Fragmentação	diferenciação; expurgo do outro.
Reificação	naturalização; eternalização; nominalização; passivização.

Fonte: Thompson (2011, p. 81).

Quadro 8

Modus operandi da doxa em Pierre Bourdieu

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
Legitimação	eruditização; escolarização; imposição; legalização; desconhecimento da arbitrariedade.
Dissimulação	ocultamento de heranças e forças sociais; arbitrarização da cultura dominante; automatização.
Distinção	hierarquização; naturalização da diferença; favorecimento dos favorecidos; julgamento mediante dons e méritos; subversão.
Tendência à conservação	Convencimento; reificação da cultura dominante; premiação dos esforços individuais; interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade; reprodução acrítica.

Fonte: autoria própria

A escolha pela noção da *doxa* ao invés de ideologia se deu em virtude da ênfase dada pelo conhecimento praxiológico de Bourdieu ao “inconsciente cultural”. A sociologia bourdieusiana defende que a adesão à *doxa* acontece em um estado anterior à consciência. Por esse motivo, a percepção do sociólogo francês está associada mais diretamente ao poder simbólico e suas estratégias simbólicas de persuasão e imposição. Tudo aquilo que é externo ao agente – *doxa* e *nomos* – exerce pressão no sentido da inculcação do *habitus* que por sua vez corresponde a parte que lhe é interna. Esta atua tendenciosamente para a conservação da estrutura que a gerou. Nesse processo, o fator coercitivo fica a cargo da violência simbólica. Bourdieu (1996, p. 267) justificou sua opção pela ideia da *doxa* como alternativa à ideologia numa concepção marxista pelo fato de que

o marxismo, na verdade, continua a ser uma espécie de filosofia cartesiana em que se tem um agente consciente, que é o doutor, a pessoa culta, e os outros, que não tem acesso à consciência. Falou-se demais em consciência, demais em termos de representação. O mundo social não funciona em termos de consciência; ele funciona em termos de práticas, mecanismos e assim por diante. Ao usarmos a *doxa*, aceitamos muitas coisas sem conhecê-las, e é a isso que se chama ideologia. A meu ver, devemos trabalhar com uma filosofia da mudança.

Concepções marxistas clássicas de ideologia como a formulada em Louis Althusser situam a violência, no caso do filósofo argelino também chamada de repressão, em uma posição distinta daquela encontrada no conceito de *doxa*. Conforme Althusser (1970, p. 46) “o que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia”.

Althusser (1970, p. 43) afirma que os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) constituem realidades dispostas objetivamente “sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Os exemplos de AIE mais notáveis são: O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.); o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (*ibidem*, p. 43-44).

Segundo a premissa do estruturalismo althusseriano, o AIE escolar funciona massiva e prevalentemente pela ideologia, ainda que em segundo plano a repressão aconteça, esta terá um limite, uma vez que estará sempre sob atenuação, de modo dissimulado ou até simbólico (ALTHUSSER, 1970, p. 47). Portanto, nessa acepção de ideologia a violência simbólica assume um papel coadjuvante no processo de reprodução das condições e relações de produção.

Para o conceito de *doxa* a violência simbólica é central no processo de reprodução não apenas das condições e relações de produção, mas de todos os tipos de relações que convergem para a instauração e manutenção do poder simbólico. O universo relacional no qual atua a violência simbólica inclui fundamentalmente a inculcação de distintos *habitus* correlativos aos diversos campos que formam o mundo social e o complexo de relações dialéticas – formativas, derivativas, conservadoras e transformadoras – como as presentes na moda, questões de gênero, relações étnico-raciais, relações de trabalho, relação professor-aluno, dentre outras. Onde quer que existam relações assimétricas de poder, haverá forças que pendem dissimuladamente para o lado dominante.

Sob o ponto de vista teórico, a acepção de ideologia conta com um repertório de trabalhos que permitem a tomada de consciência a partir de noções consistentes. Em contrapartida, a naturalidade de tudo aquilo que é social, no caso da *doxa*, se dá em função de sua característica essencialmente simbólica. Sobre a perversidade da exclusão, marca inextinguível da face do capitalismo, máscaras foram postas. Máscaras invisíveis, mas que tudo escondem.

3.3 ESTRUTURA INAUGURAL DO CEB E PRIMEIRAS RODADAS DO JOGO

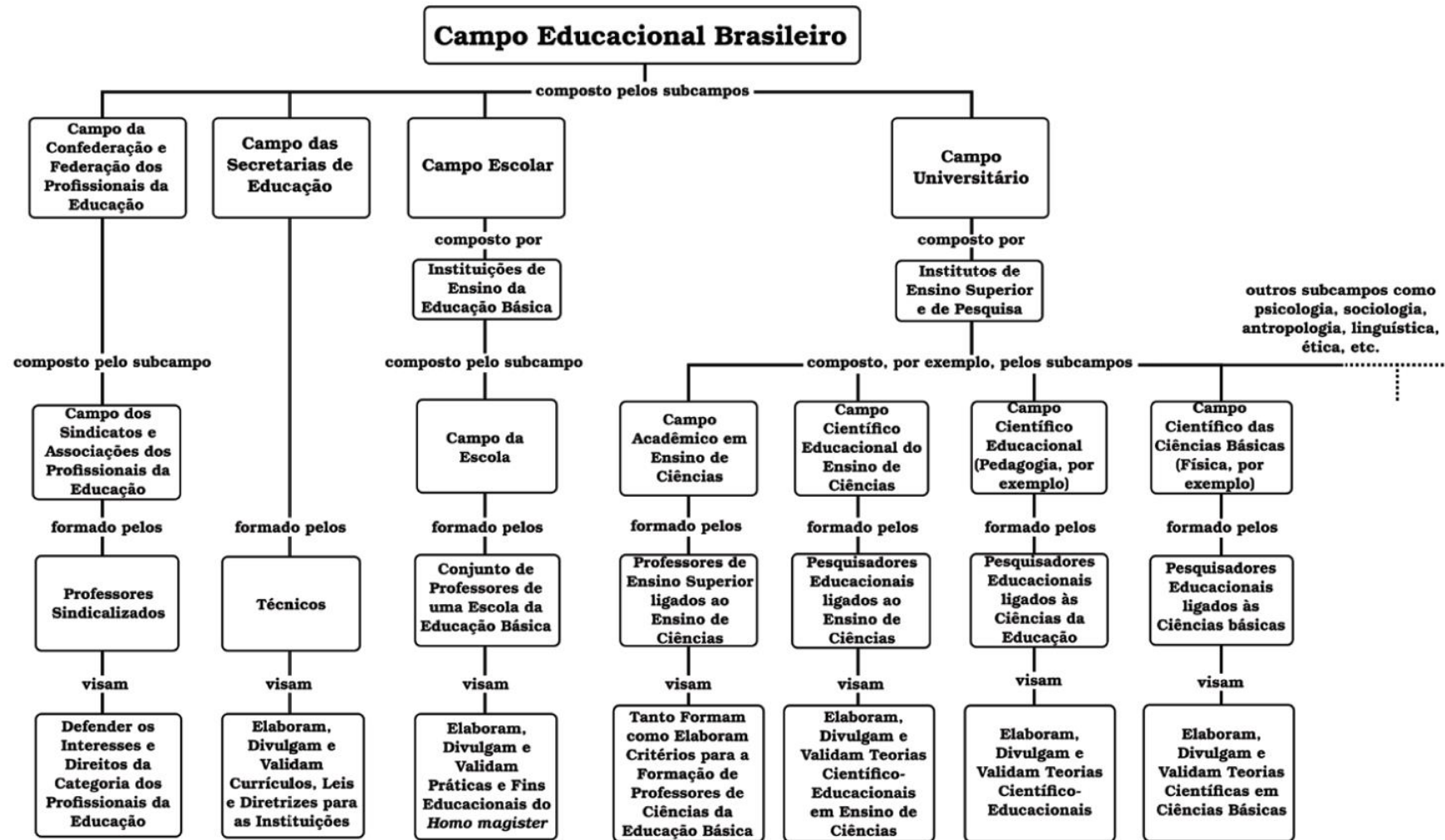
Todo campo social compreende um conjunto de agentes dominantes desenvolvendo estratégias para se manter nas melhores posições e agentes aspirantes com suas estratégias de subversão (BOURDIEU, 1998). A dinâmica relacional entre os agentes é o jogo propriamente dito. Portanto, a complexidade que envolve a constituição do CEB, como em qualquer outro campo, diz respeito ao jogo relacional entre os agentes na dinâmica de ocupação de posições no espaço social em função da acumulação de capital cultural.

A estrutura de campos complexos revela muitas relações explícitas, as quais expressam a organização material e hierárquica²¹ entre os diferentes seguimentos do campo (subcampos) e outras implícitas que evidenciam, mediante análise, a dinâmica de tramas simbólicas. Estas últimas, embora se efetivem sutilmente, se constituem de muita força social capaz de mover – ou tornar estático dependendo do olhar – o contexto a favor dos grupos dominantes do campo em questão. O mesmo acontece com o CEB. A figura 4 ilustra uma representação esquemática do CEB.

²¹ Genovese (2014, p. 69) defende que “há uma hierarquia entre esses subcampos do Campo Educacional Brasileiro que determina as relações de forças entre um e os outros e dos outros sobre um”.

Figura 4

Estrutura do Campo Educacional Brasileiro em consideração às relações explícitas e hierárquicas.



Fonte: Genovese (2014, p. 67)

No CEB os agentes tanto podem ser os professores, alunos e gestores quanto as escolas, secretarias e demais entidades vinculadas diretamente com a educação formal. Nesse campo também estão presentes os demais agentes cuja formação profissional é distinta da docência. Em outras palavras, todos aqueles devidamente matriculados e frequentes em algum nível ou modalidade da educação brasileira podem ser considerados agentes do CEB. A “moeda” específica do campo em questão é resultante da associação dos três estados do capital cultural, sendo eles: incorporado; objetivado; institucionalizado.

O capital incorporado se refere às disposições duráveis incorporadas ao corpo do agente. Em outras palavras, o agente tem seu corpo condicionado à sua posição no campo e ao seu patrimônio hereditário. Portanto, em seu estado fundamental consiste em “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo é tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). A predisposição hereditária, sobre a qual o agente não tem autonomia alguma para intervir, o encaminha fortemente para a aquisição essencialmente dissimulada e inconsciente do capital cultural incorporado (*Ibidem*).

Desde muito cedo, os agentes são simbolicamente forçados a adquirir esse tipo de capital em correspondência às suas determinações hereditárias em seu sentido social tornado natural/biológico. Na escola, por exemplo, é comum observar as crianças organizando a si mesmas com base nos padrões socialmente estabelecidos para meninos e meninas. Isso inclui a forma pela qual os agentes da infância reconhecem seus corpos e como os projetam no mundo. Esse tipo de acumulação demanda muito tempo e é “investido pessoalmente pelo investidor” (BOURDIEU, 2015, p. 82). Associado ao capital em estado incorporado estão os elementos que compõem o *habitus*: *ethos* (estruturas mentais e morais) e *hexis* (aspectos corporais e fisiológicos) (FREITAS, 2012, p. 12).

O capital cultural no estado objetivado se refere à posse de bens materiais sobre os quais incidem as propriedades do capital cultural incorporado. As obras de arte, os gostos materializados em objetos/bens da cultura erudita são exemplos típicos. Trata-se de um capital “transmissível em sua materialidade” na forma de propriedade juridicamente comprovada. A aquisição do capital cultural objetivado está condicionada ao capital econômico. Todavia, a apropriação se dá

proporcionalmente ao saldo de capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2015, p. 85).

O estado institucionalizado do capital cultural existe sob a forma de diplomas, certificado e certidões. A posse desses documentos “confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 87). As instituições outorgantes são autorizadas somente pelos agentes que se encontram em posições privilegiadas no jogo social. Dessa forma, o certificado só é legítimo quando emitido por quem tem o poder de legitimar. Ademais, Bourdieu (2015, p. 87) sinaliza que o

certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

O valor do diploma está etiquetado em sua raridade e no grau de dificuldade para adquiri-lo (*Ibidem*). As oportunidades de aquisição, bem como as orientações fundamentais para esse tipo de investimento são distribuídas disformemente aos agentes, como forma de certificação prévia para garantir que as posições sociais sigam o mais inalteradas possível. No caso das licenciaturas, especialmente no Brasil, o rendimento tende a não corresponder ao tempo e esforço investidos. No mercado de bens simbólicos, os diplomas são valorados de acordo com as instituições emissoras e as áreas de atuação profissional.

Conforme Cordeiro (2015), a constituição do CEB está relacionada a três distintos períodos. De início, entre 1920 e 1930, a formação dos primeiros intelectuais que se dedicaram à investigação o fenômeno educacional como no caso de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Posteriormente, na década de 1980, dispo de maior estruturação, o CEB conquistou mais autonomia com o movimento de redemocratização brasileira. Na década de 2000, a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* subsidiou a produção crescente de corpo teórico da área. Cordeiro (2015, p. 6) constatou que no período houve

uma forte interpenetração entre os campos político e da educação. Mas data desse mesmo momento o início da consolidação da pós-graduação no Brasil, com as ações desenvolvidas pela Capes no sentido de induzir o crescimento e a expansão dos programas de Mestrado e Doutorado por meio do estabelecimento de exigentes critérios de qualidade e de produtividade. Os primeiros programas de pós-graduação em educação são

estruturados a partir do final da década de 1970 e em torno dessa criação se reforça o setor de publicações especializadas.

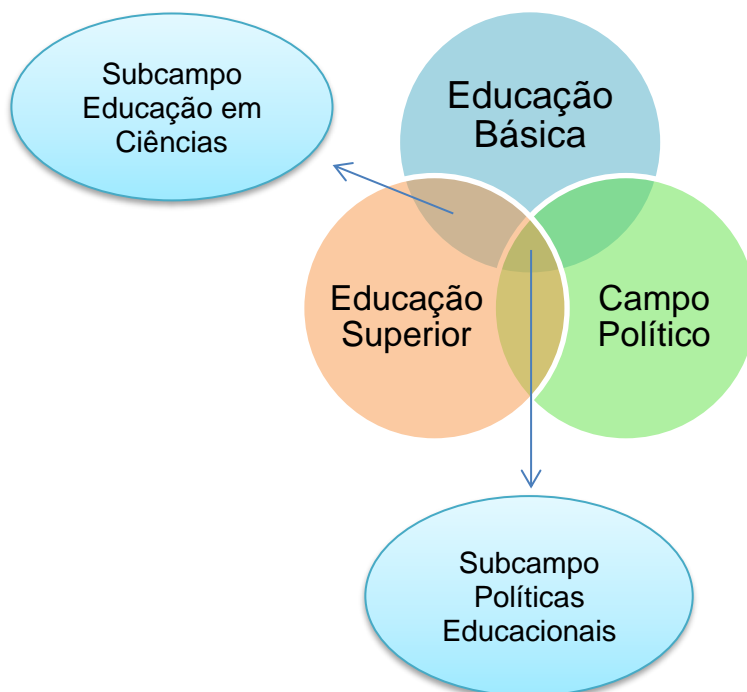
A estrutura das relações objetivas revela a existência de diferentes subcampos condicionados à perspectiva pela qual são observados. A mais geral contempla o subcampo da Educação Básica e o subcampo da Educação Superior regimentalmente definidos pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Outros possíveis subcampos podem ser revelados a partir da objetivação das relações a ponto de se reconhecer a autonomia relativa de um espaço relacional para com outro. É o caso do subcampo da Educação em Ciências. Sobre a relatividade da autonomia dos subcampos, Genovese (2014, p. 69) destaca que

apesar de demonstrarem relativa independência, complementaridade e respeitabilidade uns em relação aos outros no que se refere aos espaços de atuação, linguagem, público, objetivos, leis, valores, responsabilidades, etc, não deixam de lutar entre si visando manter ou alcançar maior reconhecimento e autonomia social via estratégias diversas: redefinição de fronteiras; aumento de recursos; estabelecimento de parâmetros e fins educacionais parceria entre a universidade e a escola.

Embora seja possível pensar em um campo cuja estrutura se dá a partir da relação entre elementos representativos da educação enquanto prática institucionalizada, bem como daqueles com os quais as práticas acontecem no âmbito da informalidade, a legitimação do ato educativo é efetuada pelos agentes que ocupam a posição dominante. Em outras palavras, nem todos os agentes envolvidos com o processo educativo tem autonomia para interferir legitimamente na formação do cidadão. Esse efeito distintivo está expressamente anunciado em dispositivos legais como estratégia de conservação da dominação ao mesmo tempo em que define os limites do campo e regras para se ingressar no jogo. A figura 5 ilustra uma possível interpretação na qual a educação básica e a educação superior são vistas como campos.

Figura 5

Emergência do subcampo Educação em Ciências e subcampo Políticas Educacionais.



Fonte: autoria própria

Para efetivamente fazer parte do jogo concorrencial, o agente precisa demonstrar interesse, aceitar as regras e reconhecer o valor atribuído às posições e benefícios a elas vinculados, algo que configura a *illusio* (BOURDIEU, 1996a). Se considerarmos o CEB, por conta da legitimidade, todos são forçados a jogar, ainda que não percebam esse caráter compulsório, dada a natureza simbólica dessa força social. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 tornou a matrícula um ato compulsório no por parte dos responsáveis legais daqueles entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos de idade. Ora, para que um jogo se efetive é necessário um contingente de jogadores. A referida compulsoriedade anuncia que há uma relação de subordinação entre os agentes.

A condição inicial de ingresso no Subcampo da Educação Básica (SEB) é a obtenção do grau universitário de licenciatura, algo que os censos do INEP denominam de indicador de adequação da formação docente. A referida entidade age em consonância com outras que comportam grupos de agentes em posições

dominantes que definem as condições de entrada e permanência no SEB, como no caso do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Os gráficos 1 e 2 ilustram o efeito da *illusio* no contexto do CEB a partir da descrição dos grupos contida no Quadro 3.

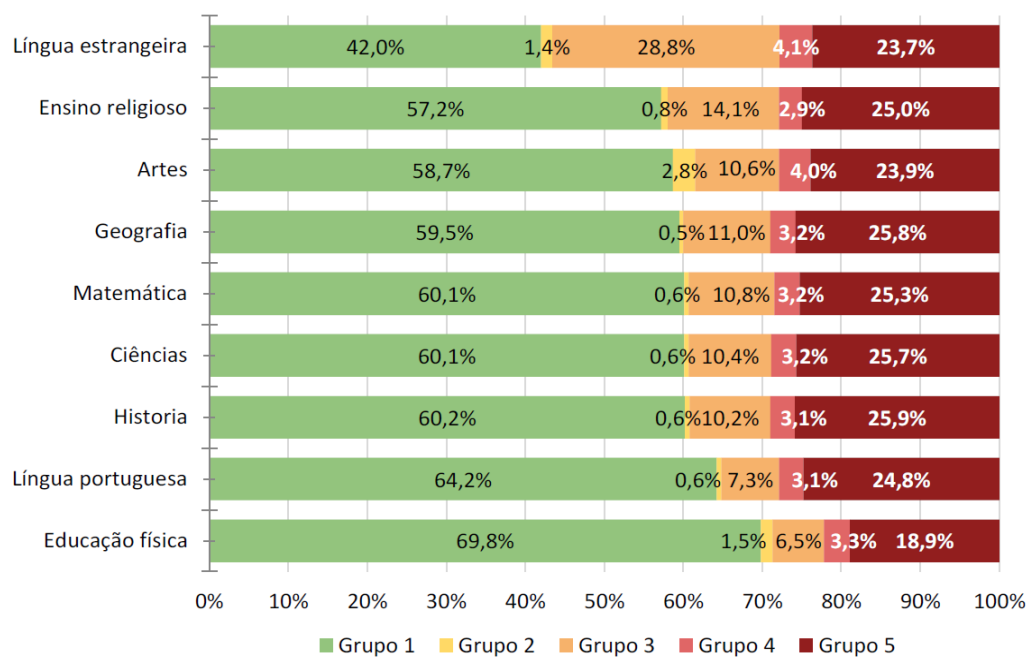
Quadro 9

Descrição dos grupos de professores com relação à formação inicial

Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

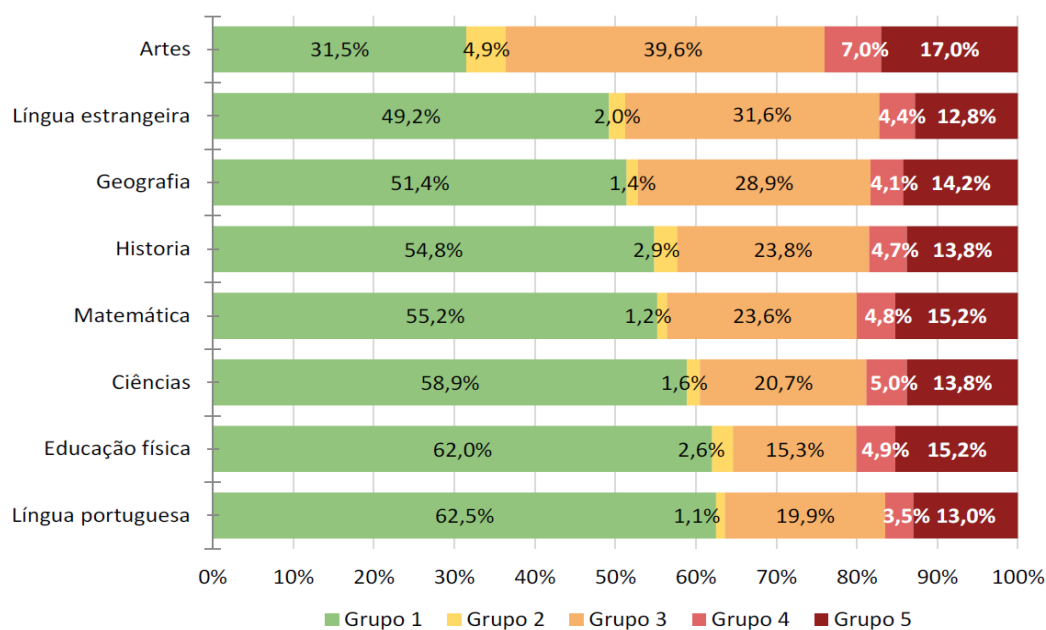
Fonte: Adaptado de BRASIL (2017a).

Gráfico 8
Indicador de adequação da formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental por disciplina



Fonte: Brasil (2017a)

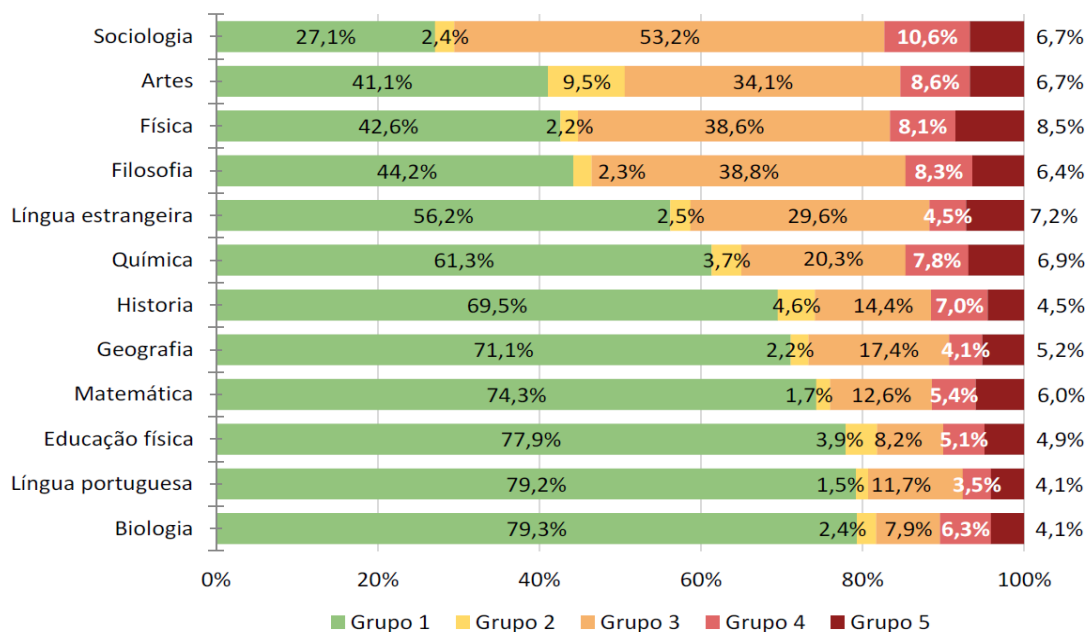
Gráfico 9
Indicador de adequação da formação docente dos anos finais do Ensino Fundamental por disciplina



Fonte: Brasil (2017a)

Gráfico 10

Indicador de adequação da formação docente do Ensino Médio por disciplina.



Fonte: Brasil (2017a).

A adesão majoritária dos professores da Educação Básica que lecionavam no Ensino Fundamental e Ensino Médio à um princípio básico que corresponde ao *nomos* do CEB indica que os referidos agentes se dispuseram a jogar pela lógica do jogo. O fato da maioria possuir formação inicial do tipo licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica está ligado à *illusio* como uma forma pré-consciente de adesão à *doxa* que se refere essencialmente às leis que normatizam a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) teve seu Artigo 62º alterado pela Medida Provisória 746 de 2016 e convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. O Artigo 62º da LDB passou a vigorar com o seguinte texto:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A exigência mínima para a formação de professores da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental segue inalterada em comparação ao texto legal anterior. A regra de ingresso dos profissionais da Pedagogia no jogo anuncia sua posição desvantajosa e a falta de prestígio no CEB. A partir daí estão relacionadas uma série de evidências dóxicas como a feminização do magistério, à medida que os cargos subalternizados são direcionados aos agentes subalternizados, neste caso, às pessoas do sexo feminino. Em 2017, o curso com maior número de matrículas entre as mulheres foi o de Pedagogia com 660.917 discentes matriculadas no primeiro período do curso. Por outro lado, no mesmo período os homens contavam com um total de 53.428, o que corresponde a 8% de todas as matrículas para início de curso (BRASIL, 2017a).

Nessa perspectiva, a condição de classe e a herança de classe se relacionam com a possibilidade do encantamento para com um ou outro campo. Os agentes dizem sem ao menos dizer nada que querem lutar a luta em favor do desfavorecimento. Sobre isso, Bourdieu (1996, p. 258) afirma que “as lutas pelo monopólio da definição do modo de produção cultural legítimo contribuem para reproduzir continuamente a crença no jogo, o interesse pelo jogo e pelas apostas, a *illusio*, da qual são também o produto”.

No espaço social propriamente fundado pelos conflitos, a adesão não consciente à *doxa* cria uma *illusio* (crença e interesse no jogo). A *illusio* que alimenta estruturas mentais e morais do agente (*ethos*). O *ethos* orienta as condutas e posturas corporais (*hexis*). Nada se encontra dissociado, o mundo social é fundamentalmente o mundo das relações dialéticas, ainda que cada campo possua seu próprio jogo. Neste sentido, os campos são relativamente autônomos, de modo que

cada campo produz sua forma específica de *illusio*, no sentido de investimento no jogo que tira os agentes da indiferença e os inclina e dispõe a operar as distinções pertinentes do ponto de vista da lógica do campo, a distinguir o que é importante (“o que me importa”, *interest*, por oposição “ao que me é igual”, *in-different*) [...] Cada campo (religioso, artístico, científico, econômico, etc.), através da forma particular de regulação das práticas e das representações que impõe, oferece aos agentes uma forma legítima de realização de seus desejos, baseada em uma forma particular de *illusio* (BOURDIEU, 1996a, p. 258-259).

O conjunto de disposições duráveis regularmente encontrados naqueles que compartilham o mesmo espaço de relações sociais tem sua inculcação e assimilação inicial por intermédio da família e demais grupos e isso precede a escolarização. A escola é por excelência a instituição responsável por dar continuidade a esse processo ainda que o faça com o propósito de desconstruir uma ou mais percepções e ações outrora edificados no contexto familiar. Nesta perspectiva, as experiências primeiras também conhecidas como conhecimentos prévios dos discentes constituem o estado incorporado do capital cultural. A ele estão relacionadas as preferências artísticas e estéticas, a maior ou menor familiaridade com a cultura escolar, os padrões comportamentais e visões de mundo. Sobre isso, Bourdieu (2013, p. 75) afirma que

qualquer herança material é, prioritariamente falando, e simultaneamente, uma herança cultural; além disso, os bens de família têm por função não só certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por conseguinte, consagrar sua identidade social, indissociável da permanência no tempo, mas também contribuir praticamente para sua reprodução moral [...].

Ao ingressar no sistema educacional ocorre um estranhamento maior ou menor por parte dos alunos e a partir daí inicia-se um movimento de ruptura ou, em certa medida, de continuidade do estado incorporado do capital cultural. Uma vez que a escolarização repercute na aquisição e assimilação – de forma inicial ou continuada – de bens, serviços e conhecimentos diversos na concretude do cotidiano dos discentes, o estado passa a ser do tipo objetivado. Evidentemente que o acesso a esse estado depende, *a priori* da posse de capital econômico, o que configura posse apenas no âmbito da materialidade. Para fazer sentido e para apreciar simbolicamente a “alta cultura” é indispensável possuir também o capital incorporado.

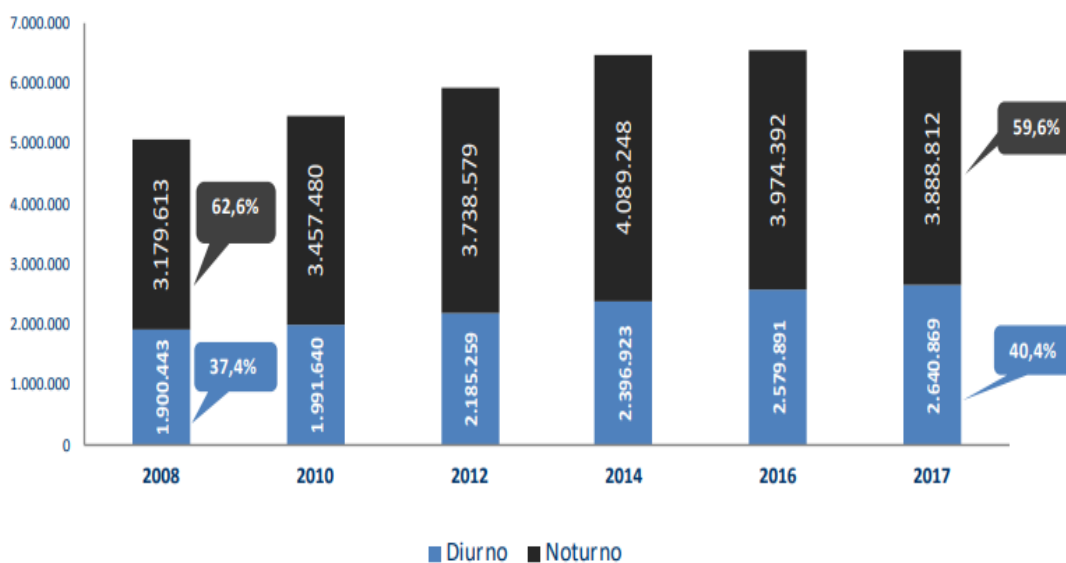
A relativização intencional da alta cultura se dá por ser de fato uma posição relativa. Assim o é, pois foi elevada a tal posto como exercício de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Nesse caso, poderíamos denominá-la de cultura alta, mas não como um estado *sui generis* e sim como uma posição transitória, ainda que essa transitoriedade seja confundida como perenidade dado seu prevailecimento em tal posição.

Há uma relação estreita entre a herança material e a herança cultural e ambas agem sobre o processo de identificação com a cultura escolar, que é nessa interpretação a cultura legítima. Portanto, o capital cultural incorporado garante uma vantagem inicial ou uma espécie de crédito para usufruto antecipado aos alunos herdeiros da cultura dominante (BOURDIEU, 2013, p. 70). São esses os elementos de distinção que tornam o jogo formativo desigual desde sua origem e tendem para a conservação se consideradas o perfil de escolha profissional dos estudantes de classes dominantes e dominadas.

O gráfico 11 ilustra a disparidade entre matrículas nos cursos de graduação na modalidade presencial nos turnos diurno e noturno. Ao longo de quase 10 anos a realidade se manteve estável mesmo com o aumento no número de matrículas. Os agentes da classe trabalhadora estudam predominantemente a noite por ser, grosso modo, a única alternativa. Ainda que seja uma rotina exaustiva, os agentes preferem – ainda que o façam simbolicamente sob efeitos da dominação como a coerção – se submeter à lógica do jogo na tentativa de avançar no jogo.

Gráfico 11

Número de matrículas em Cursos de Graduação Presencial por turno (2008 a 2017)



Fonte: Brasil (2017).

As forças que agem sobre o fenômeno educativo o tornam dinâmico à medida que algumas forças são ampliadas, atenuadas ou mantidas inertes. Nesse jogo de poderes vencem aqueles que detêm maiores somas de capital cultural, embora nem a vitória nem a derrota sejam absolutas como revelam as histórias da educação. Para se manter no poder, além de acumular capital cultural, grupos dominantes interferem no ganho de autonomia dos concorrentes ao mesmo tempo que tendem a conseguir sua complacência.

A trajetória de formação escolar no Brasil se constitui material e simbolicamente no sucesso e fracasso dos alunos em congruência às continuidades e descontinuidades do processo. Dessa forma, ações de incentivo à melhoria da Educação Básica desarticuladas com a Educação Superior, e vice-versa, atuam como uma competição para a anulação mútua de forças sociais à medida que forjam a realidade educacional brasileira. Os limites desta investigação não nos permitem ilustrar todas as tramas e embates que envolvem direta e indiretamente a educação brasileira.

A educação brasileira está estruturada legalmente em primeira instância por meio da Constituição Federal de 1988 (CF) e em seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), elementos normativos que configuram o *nomos* do CEB. A CF anuncia logo em seu Artigo 1º que a cidadania é um dos fundamentos da nação enquanto Estado Democrático de Direito. Por sua vez, numa relação de aquiescência, consta na LDB sobre os fins e princípios da Educação Nacional que

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ao ratificar o compromisso formativo do cidadão em sua plenitude, a partir da LDB de 1996 e da CF de 1988 defendeu-se mais intensamente uma perspectiva integrada entre Educação Básica e Educação Superior, a retomada do processo de democratização do conhecimento com o estabelecimento da gestão democrática enquanto princípio administrativo das escolas públicas e mais recentemente com a proposta do Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Os avanços só não foram maiores em virtude de alguns eventos históricos como o período ditatorial brasileiro de 1964 a 1985 acentuadamente tecnocrático, centralizador e excludente. Lacerda (2000, p. 65) ressalta que no plano dos direitos sociais, a classe trabalhadora foi alvo de ataques para a derrubada de conquistas alcançadas com muito esmero. Ainda na contramão da democracia, o exercício das liberdades individuais por intermédio do ato educativo foi cerceado com a imposição da disciplina de Educação Moral e Cívica via Decreto-Lei 869 em 1969.

Em tempos mais recentes, sobretudo a partir de 2004 com a criação do Movimento Escola sem Partido (MESP) pelo advogado Miguel Nagib, uma espécie de resposta burguesa contra os ganhos sociais emergiu da obscuridade e ganhou destaque de 2010 em diante (MIGUEL, 2016). Algumas propostas baseadas no conservadorismo de extrema direita e no fundamentalismo religioso como o “Escola sem Partido”, as lutas contra a “doutrinação marxista e/ou ideológica” e as “ideologias de gênero” integraram a agenda política num sentido antidemocrático.

A ascensão desses movimentos hostis à democracia culminou em 2018 na eleição de candidato à presidência que outrora representava as referidas medidas reacionárias na condição de deputado federal. No decorrer do mesmo ano e se estendendo para 2019, diversas medidas adversas ao avanço científico foram tomadas como tentativa de desarticulação da resistência. Alguns dos exemplos mais notáveis são: desarquivamento do PL 3261 de 2015 sobre a regulamentação da educação domiciliar como prática formal; o cerceamento da liberdade docente no que tange ao ensino de teorias contrárias à ideologias tipicamente burguesas; as propostas de contingenciamento orçamentário para as universidades federais como forma de supressão da formação de massa crítica; reiterados pronunciamentos pejorativos para com manifestantes contrários ao governo e grupos minoritários.

Os eventos históricos mencionados ilustram a complexa relação entre os campos sociais, das quais as tensões emergem. A articulação entre educação, ciência e política deve acontecer a favor da consolidação de valores relativos à democracia, à justiça e a paz.

Em termos teórico-práticos, educação, ciência e política se tangenciam para possibilitar o desenvolvimento mútuo. Todavia, o que se observa é a retenção de grande parte do conhecimento aos docentes da educação superior nas

universidades, profissionais elevados ao *status* de cientistas ao passo que os professores da Educação Básica seguem vistos como meros reprodutores da ciência produzida fora das comunidades escolares. Ainda que algumas iniciativas tentem alterar o *status quo* dessa relação desigual, prevalecem as ações da universidade que pensa a escola e esta não é legitimada a fazer o mesmo. O problema não está em reconhecer que a construção do objeto é um ato científico, mas de não a ver como uma ação que também pode ser desempenhada pelos agentes do CEB, mais especificamente os docentes da Educação Básica. Essas posições revelam muito da autonomia relativa de cada agente.

Explorar as tensões entre escola e universidade já predispõe que o contexto histórico as dissociou numa proposta bem-sucedida de desmonte da autonomia dos sujeitos da educação. É preciso conhecer os embates para depois pensar condições para uma distribuição justa do capital cultural que financia o movimento dos agentes em ambos os campos. Nesta direção, Bourdieu (2004, p. 47) argumenta que

[...] a retórica da “demanda social” que se impõe, particularmente numa instituição científica que reconhece oficialmente as funções sociais da ciência, inspira-se menos numa preocupação real em satisfazer as necessidades e expectativas de tal ou qual categoria de “clientes” [...], ou mesmo em ganhar assim seu apoio, do que de assegurar uma forma particularmente indiscutível de legitimidade e, simultaneamente, um acréscimo de força simbólica nas lutas internas de concorrência pelo monopólio da definição legítima da prática científica.

A questão do monopólio está intrinsecamente relacionada ao modelo de sociedade que está posto. Como há, logicamente, um entrelaçamento entre conhecimento, poder e autonomia, o *modus operandi* de uma estrutura socialmente desigual ocorre pelo desmembramento, pela desarticulação, pela hierarquização a fim de naturalizar o movimento antidemocrático de restrição desse mesmo conhecimento, do poder e conseqüentemente da autonomia.

3.4 A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA OS JOGADORES

A disputa pelo monopólio do poder é inerente a qualquer campo social e compreender como operam e as conseqüências dela decorrentes tem a ver com a tomada de consciência, algo diretamente relacionado com a formação de cidadãos

críticos. A produção de conhecimento científico repercute decisivamente na definição de estratégias para o jogo. Mais do que isso, tem implicação direta na construção de novos sentidos para os jogadores, sentidos enquanto princípios antagônicos às desigualdades que assolam a sociedade.

Uma vez que se reconhece o impacto dos conhecimentos científicos, especialmente dos que se vinculam com o componente curricular de Ciências da Natureza, no posicionamento crítico diante de temas controversos, fica evidente a necessidade de mais investimento teórico nas questões que circundam a cidadania. Seu exercício pleno depende, em grande medida, da formação escolar que traz em si as concepções de homem, natureza, sociedade e mundo. Como destacado por Vilanova (2015), as discussões que contemplam a formação para a cidadania no âmbito educacional ganharam mais destaque. Todavia, como evidenciado pelo levantamento bibliográfico deste estudo, ainda ocupam uma posição secundária no rol de objetos de estudo da Educação em Ciências.

Corve (1993) aponta que o termo cidadania está presente nos discursos de quem conserva para si o poder político, do meio intelectual, dos setores de comunicação e dos grupos desprivilegiados. Diferentes concepções são produzidas por pessoas que ocupam posições hierarquicamente arranjadas, por vezes são visões que se opõem (MARTINS, 2000). Evidentemente que todos os cidadãos têm para si uma experiência com a cidadania, mas ela vai depender quase que exclusivamente de sua condição socioeconômica. Por isso, concorda-se com a ideia de que “a predominância da economia no conjunto das relações sociais impactou o conceito de cidadania de forma a identificar o cidadão enquanto um cliente, isto é, um simples consumidor individual dos serviços oferecidos pelo Estado” (MARTINS, 2000, p. 5-6).

O fato dos saldos de capitais²² terem impacto direto em como se vive a cidadania, para os que a vivem, corrobora com o argumento de que a cidadania é um serviço que se paga para obter, algo transfigurado para funcionar como um bem imaterial ligado à materialidade. Neste sentido, Martins (2000) defende que o sentido econômico ainda suplanta o sentido gnosiológico de cidadania. Sobre este

²² Pensamento inspirado na concepção de diferentes capitais proposta por Bourdieu (2011; 2015a; 2015b) a saber: capital econômico; capital cultural; capital social.

último, o autor anuncia que se refere ao cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Se a tomada de decisões sobre algo tão central como a cidadania depende dos conhecimentos acumulados, então a carência de publicações científicas sobre esse contexto exerce certo grau de condescendência para tantos entendimentos e práticas difusas. Se os pesquisadores da Educação em Ciências recorrem tão frequentemente ao termo e pouco publicam sobre as relações da formação de nível básico e superior com o exercício da cidadania, então tem-se mais um caso de convivência ainda que indireta.

O número restrito das publicações científicas também favorece a persistência de cidadanias vinculadas às diferentes posições sociais dos cidadãos, algo que logicamente contraria a própria essência do que é ser um cidadão, que se refere às condições igualitárias de acesso aos direitos e oportunidades para que todos cumpram com seus deveres. Sobre a repercussão da ciência na formação do cidadão, Pian (1992, p. 51) considera que

a ciência torna-se tão penetrante e difundida na sociedade que passa a ser necessário produzir e organizar conhecimentos apropriados sobre os quais possam basear as análises e julgamentos das pessoas. Além disso, é necessário criar situações para exercitar os argumentos dos cidadãos; argumentos de vantagem e desvantagem, benefício e malefício, nas várias dimensões da vida moderna.

Nem todos os cidadãos vivem oportunidades de acesso ao conhecimento científico, a ponto deles “entendem a ciência como um corpo estranho à cultura” (PIAN, 1992, p. 51). Os problemas enfrentados pela educação básica, subalternizada em comparação com a educação superior pública, podem contribuir com a distribuição não democrática da cultura científica. A disputa por poder está posta no meio científico e mudar isso não é tarefa fácil, haja vista que “num universo científico ou universitário no sentido amplo, o poder sempre é culturalmente sublimado. Aquele que defende uma autoridade acadêmica defende uma definição de cultura, uma maneira de fazer ciência, uma metodologia” (BOURDIEU, 1993, p. 55).

A compreensão do mundo e seus fenômenos, sob o ponto de vista crítico e aprofundado se dá evidentemente pela ciência, mas a ciência ainda não é precisamente encarada como um direito de cidadania. A partir da preocupação

crescente com as ameaças ao Estado Democrático de Direito e por extensão à própria existência de cidadãos plenos no Brasil, se percebe cada vez mais nitidamente que, para além de um objeto de estudo, a cidadania é um legado conquistado a duras penas, pelo qual é necessário lutar.

Instalada no Brasil desde os tempos de colônia, a elite brasileira se comporta como um parasita²³ ligado aos seus hospedeiros – os trabalhadores – mesmo antes deles se constituírem como classe. Deles nutre-se, explora e sem eles não é nada. A cidadania e suas unidades morfofuncionais – direitos e deveres – são alvo do comportamento parasitário da burguesia que tenta reclamar para si todas as prerrogativas e selecionar dentre as obrigações quais são convenientemente necessárias de se cumprir. Novamente, corrobora-se com Pian (1993, p. 52) quando este afirma que

a questão da cidadania é considerada, cada vez mais, um espaço crucial na luta política e ideológica, imprescindível para a consolidação de uma efetiva transformação democrática. É um pré-requisito essencial, já que é vista como uma condição de articulação dos movimentos sociais urbanos e rurais com as reivindicações dos trabalhadores sindicalizados e definirá as possibilidades de a classe trabalhadora integrar ou não um pacto democrático. [...] A discussão da educação em ciências ganha então uma nova tônica

Pian (1993, p. 52) também afirma que “a ciência passa a ser um direito de todos os cidadãos alfabetizados”. Todavia, antes mesmo de perceber a ciência como direito do cidadão alfabetizado, deve-se encará-la como direito de todos, indistintamente da condição de escolarização. Isso porque os benefícios sociais advindos da ciência precisam ser compartilhados democraticamente, não apenas por ser financiada pela sociedade civil, mas por uma questão ética que só tem sentido quando o benefício é estendido à coletividade na íntegra.

Se todos os sujeitos são dotados de cidadania e a ciência a constitui enquanto direito a ser vivido nos espaços escolares, nada mais coerente do que elevar o professor da educação básica ao patamar de pesquisador para que atue não só como agente multiplicador do conhecimento científico nas escolas, mas,

²³ Pensamento inspirado em Darcy Ribeiro que apontou para a existência da elite como maior problema do Brasil. Conforme Ribeiro (1995), a sociedade parasitária se construiu a partir da exploração dos povos originários e daqueles trazidos contra sua vontade para “viver” em regime de escravidão.

notadamente, como protagonista no progresso científico. A efetivação dessa condição esbarra em uma densa trama social na qual o poder está em jogo, poder este que poucos estão dispostos a abrir mão. Ribeiro (1975, p. 27) assinala que

os altos quadros científicos e intelectuais de uma nação – e entre eles temos que incluir a totalidade da docência universitária – são o produto de um longo e oneroso processo formativo que somente ao concretizar-se, como multiplicadores culturais, atingem seu objetivo social último.

O argumento acima, embora aponte certamente para a função social dos professores/pesquisadores da universidade, ainda revela que são esses os profissionais que ocupam posições de prestígio no sistema de ensino. A universidade verdadeiramente necessária precisa dialogar com a escola sem assumir uma postura intervencionista, diálogo esse baseado no respeito à intelectualidade e autonomia dos docentes do magistério básico. Concorde-se com Pian (1992, p. 54), ao afirmar que uma vez que “se conhece de perto e de dentro o que se passa na escola pública, verifica-se que existem professores comprometidos e críticos de seu papel”.

Em contraposição à visão tecnocrática da docência também nomeada de racionalidade técnica, Facci (2004) anuncia que a origem de uma nova compreensão relativa à função do professor da Educação Básica data da década de 1960 na Inglaterra, quando foi reconhecido que esse profissional também deveria ser responsável pela produção de conhecimento sobre sua prática.

Professor Reflexivo e Professor Pesquisador são expressões²⁴ que passaram a representar o profissional da escola que atribuiu à própria prática o caráter de objeto de estudo. Autores como Selma Garrido Pimenta, Bernard Charlot, Maurice Tardif e Donald Schön apareceram entre os pesquisadores cujas ideias são recorrentemente citadas como fundamento para a epistemologia da prática. Facci (2004) afirma que a partir da década de 1980, mais enfaticamente com os trabalhos de Donald Schön, a referida perspectiva epistemológica ganhou mais notoriedade. Para Schön (2000, p. 91) o conhecimento sobre o ensinar “iniciar-se-ia pelo

²⁴ Com inspiração declarada em John Dewey a partir da ideia *learning by doing* (aprender fazendo), Schön (2000) também propôs o que ele nomeou de níveis de conhecimento que constituem a formação do professor reflexivo. Os níveis dispostos em ordem crescente de complexidade são: conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

questionamento da prática respaldado em conhecimentos teóricos, seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções visando sua superação”

Para essa perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa nas universidades precisa considerar sua aplicabilidade na Educação Básica. Charlot (2006, p. 90) considera a existência de “um afastamento muito importante entre a sala de aula e a pesquisa educacional. Vale a pena refletir sobre as diferenças estruturais entre pesquisa e sala de aula que permitem melhor entender por que a pesquisa não pode ser aplicada à sala de aula”.

A crítica proposta pela epistemologia da prática à racionalidade técnica diz respeito fundamentalmente ao questionamento sobre a constituição da identidade dos jogadores, que são os professores da Educação Básica e Superior. No jogo do qual eles participam, a disputa é travada por aqueles que defendem os saberes científicos (disciplinares e/ou pedagógicos) e os que também concebem à prática igual ou maior importância no sentido da profissionalidade docente.

O ponto de inflexão se refere à compreensão que desafia o *status quo* da pesquisa em educação ao admitir que o professor da educação básica deve ser agente produtor de pesquisa e não apenas o colaborador que fornece dados ao pesquisador da universidade. Esse tipo de entendimento não é consenso por parte dos pesquisadores de outros universos da pesquisa e mesmo entre professores da universidade em cursos de licenciatura como aponta Pimenta (2006, p. 37) ao dizer que

muitas vezes seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores.

Não se pode ignorar que o viés epistemológico que enaltece a prática como experiência formativa pode gerar o que Moraes (2003) chamou de recuo da teoria. A formação docente não se resume aos conhecimentos adquiridos a partir da atuação na escola. A ênfase dada à prática em detrimento da teoria anuncia e aumenta as proporções de um movimento desagregador que envolve a escola e a universidade. Esse tipo de perspectiva epistemológica dissociativa está presente na percepção de referenciais largamente consultados. Para Schön (2000, p. 39),

quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-nação. Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho.

A concepção de que os profissionais são iniciados nas tradições da prática professoral somente com seu ingresso no mundo real do trabalho conduz a docência a um pragmatismo preocupante. A demanda por soluções aplicáveis, seja no cotidiano escolar ou em toda conjuntura educacional, corresponde à complexidade dos problemas enfrentados, muitos deles decorrentes da estrutura desigual que a séculos impera no Brasil. Neste caso, não se pode esperar que a experiência prática por si mesma seja a fonte de soluções inovadoras.

É justamente sobre essa perspectiva dissociativa que recaem as maiores críticas. Por não se caracterizar como uma formação de caráter meramente técnico, a docência demanda por conhecimentos sobre as relações dos problemas com a materialidade, mas sem deixar de lado os aspectos histórico-culturais e filosóficos promotores dos direcionamentos assumidos pela humanidade.

A ideia de aprender uma prática apenas com a própria prática – seja ela relativa ao professor no âmbito do ensino ou do aluno na aprendizagem – também corresponde a uma espécie de vida resumida ao movimento do corpo e da mente guiados por um tipo de automatismo. Por esse ângulo, será possível dizer que há movimento por parte do pensamento? Outra percepção que dá destaque à racionalidade prática pode ser encontrada nas palavras de Tardif (2002, p. 181), quando o autor afirma que a

capacidade de enfrentar situações é formadora; só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques de ramos” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Além da concepção dissociativa entre teoria e prática, a ideia de um *habitus* professoral adquirido unicamente pelas práticas do cotidiano escolar é coerente desde que se considere o propósito por detrás dessa segmentação. As estruturas que já estão postas são constituídas de elementos voltados para a perpetuação. Sendo assim, o professor não desenvolve os *habitus* em questão de forma completamente autônoma, mas é cooptado a internalizar certas condutas e modos de apreciação para ter condições de participar de um tipo de jogo social e fazer com que este siga da forma mais inalterada possível.

Os “estilos de ensino”, os “truques de ramos” e a “personalidade profissional” remetem a modos de agir próprios de cada professor. Essas características sugerem uma percepção desacoplada do caráter relacional não só da docência, mas de toda forma de trabalho profissional e constituição identitária – efeito da relação entre subjetividade e intersubjetividade, bem como entre teoria e prática.

Sob o ponto de vista da sociologia bourdieusiana, “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” (ORTIZ, 2013, 113-114). Pode-se dizer que no contexto da carreira docente, a produção de conhecimento segue as diretrizes de uma estrutura hierárquica que tem os professores universitários numa posição superior em comparação com os docentes da Educação Básica.

A percepção de que a universidade está para a teoria assim como a escola está para a prática tem em si a essência que caracteriza o campo social como espaço de lutas. As posições bem definidas garantem um grau menor de articulação entre os conhecimentos e os agentes que os produzem. Notadamente, os fenômenos sociais deixam de ser concebidos como pertencentes a um universo relacional para serem evidenciados enquanto unidades delimitáveis, separáveis, ordenadas necessariamente do mais simples ao mais complexo e potencialmente exploráveis em sua plenitude²⁵.

²⁵ Ideia referente às regras do método cartesiano fundado no século XVII. Para René Descartes toda a ciência deveria conduzir seus estudos rumo às certezas matemáticas. As quatro regras que constituem o referido método são: evidência (absoluta clareza e indubitável definição do fenômeno); análise (divisibilidade do fenômeno em quantas partes forem possíveis); síntese (ordenamento das

Como destacado por Silva (2017), a epistemologia da prática enaltece o que a autora chamou de “concepção neotecnista de formação” (p. 12). O pragmatismo, o imediatismo e o instrumentalismo, uma vez tomados como essência da carreira docente, tendem para o agravamento do cenário de desvalorização dos professores, pois são elementos que não correspondem ao caráter relacional dos conhecimentos e práticas que caracterizam a docência. Esse cenário cria e mantém certa segmentação entre os docentes em consideração ao nível educacional no qual atuam e mesmo entre as diferentes licenciaturas. Neste sentido, Libâneo (2015, p. 631) aponta que

os professores das didáticas específicas afirmam que os pedagogos não têm nada a fazer, pois sem conhecer os conteúdos específicos das matérias nada podem dizer sobre o ensino dessa matéria. Já os professores de didática dirão: não é possível alguém ensinar uma matéria desconhecendo as características individuais e sociais dos alunos e o contexto social e cultural em que vivem, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, o papel do ensino na formação da personalidade, as condições mais adequadas de aprendizagem, a elaboração do plano de ensino, etc.

A contrapartida para o enfrentamento dessas questões tem sido a discussão e defesa de uma visão denominada de epistemologia da práxis. Nesta percepção, o mundo social no qual o trabalho docente está inserido e do qual ele é elemento constitutivo revela múltiplos contextos entendidos pelas relações e não pelas dissociações.

O próprio movimento da pesquisa é essencialmente um encontro entre um modelo teórico e o fenômeno estudado. Por outro lado, mas não em um sentido de objeção ou oposição, o conhecimento experiencial é uma expressão desse mesmo fenômeno, tal como a experiência prática de um professor com determinada situação de ensino ou aprendizagem constitui a realidade escolar em seu dinamismo histórico. Neste sentido, a epistemologia da práxis defende que

a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática, a práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor (SILVA, 2017, p. 12).

partes das mais simples para as mais complexas); enumeração (revisão completa do estudo e eliminação de brechas ou falhas) (DESCARTES, 1996).

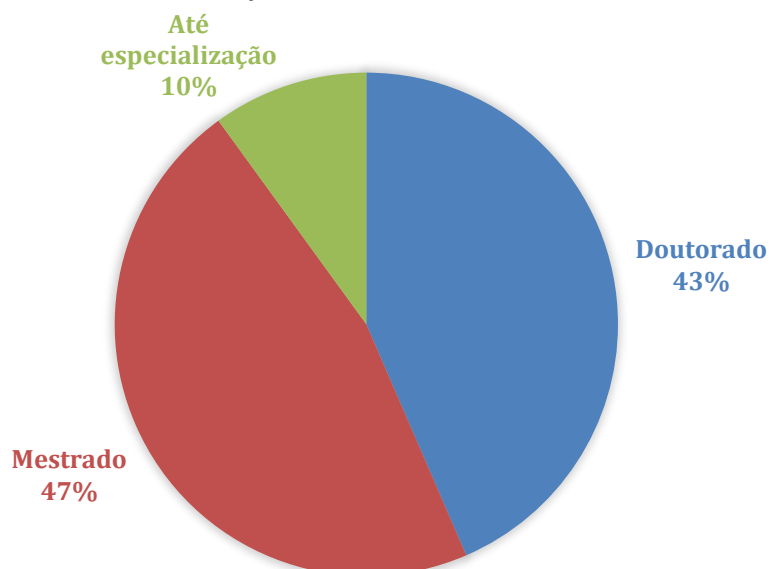
O espontaneísmo é prática das ideias limitadas às percepções anteriores ao senso crítico, que por sua vez é conseguido com muito investimento de capital cultural. Depois de avanços importantes no sentido da profissionalização docente, o retorno a um pragmatismo cético para com a ciência é o avanço para o obscurantismo que contribui para a manutenção das relações de dominação que cimentam as posições sociais baseadas na desigualdade.

3.5 PROFESSORES, TITULARIDADES E POSIÇÕES NO JOGO

É evidente que para o exercício da pesquisa há uma necessidade inerente por formação, especificamente a nível de mestrado e doutorado. No entanto, por se configurar como um espaço de menor valorização profissional, a rede básica de ensino sofre com o êxodo dos docentes que conseguiram concluir a pós-graduação *stricto sensu*. Em 2018, as universidades públicas contavam com 64,3% de professores doutores (BRASIL, 2019c). Os levantamentos desenvolvidos pelo Inep mostram ainda que tanto na rede pública quanto na rede privada o índice de docentes que concluíram o doutorado cresce anualmente, enquanto o percentual desses profissionais apenas com especialização diminui progressivamente (*ibidem*). Os gráficos adiante expõem mais dados sobre o referido contexto.

Gráfico 12

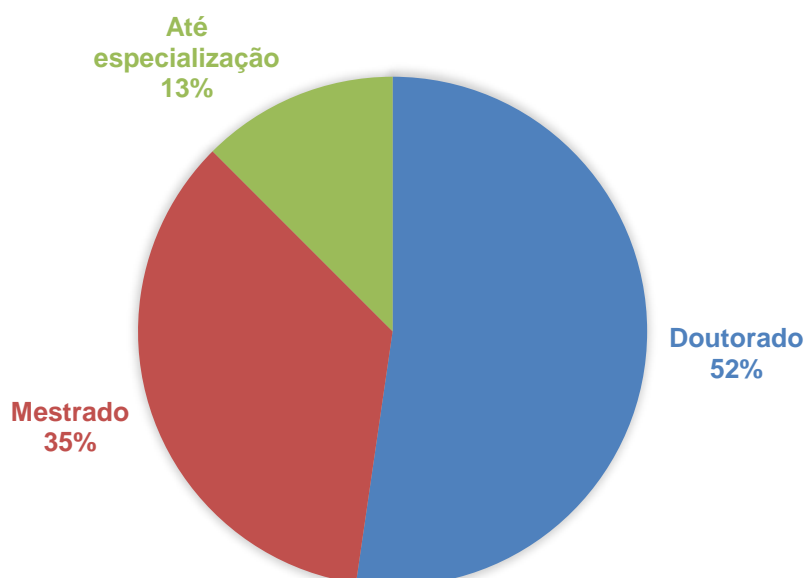
Percentual dos docentes em cursos de graduação a distância no Brasil, segundo o grau de formação, no ano de 2018



Fonte: Brasil (2019c)

Gráfico 13

Percentual dos docentes em cursos de graduação presencial no Brasil, segundo o grau de formação, no ano de 2018

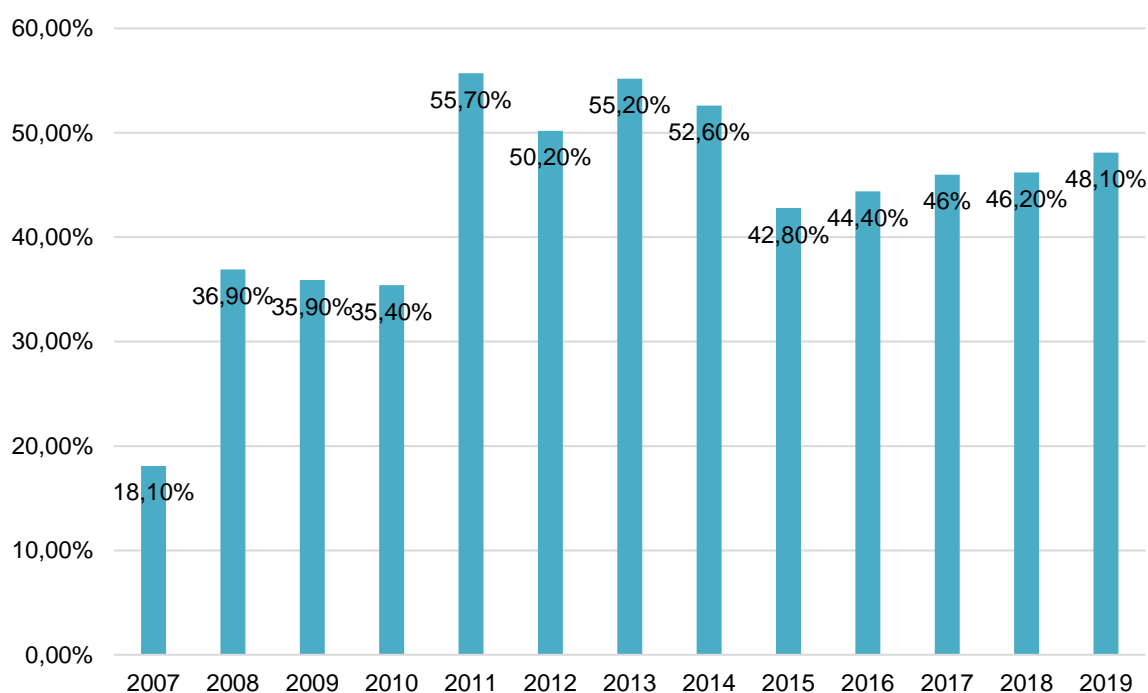


Fonte: Brasil (2019c)

Em 2018, a rede básica de ensino possuía no total 2.226.423 professores atuantes (BRASIL, 2019e), dentre os quais 46,2% haviam concluído um curso de pós-graduação. A meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) diz respeito é possibilitar a formação de 50% dos docentes da educação básica a nível de pós-graduação (BRASIL, 2014). Para efeito de cumprimento da referida meta, o PNE considera tanto cursos *latu sensu* quanto *stricto sensu*. O gráfico a seguir revela dados mais específicos sobre esse contexto nos últimos 13 anos dos quais os dados foram coletados.

Gráfico 14

Docentes em atuação na educação básica com pós-graduação concluída



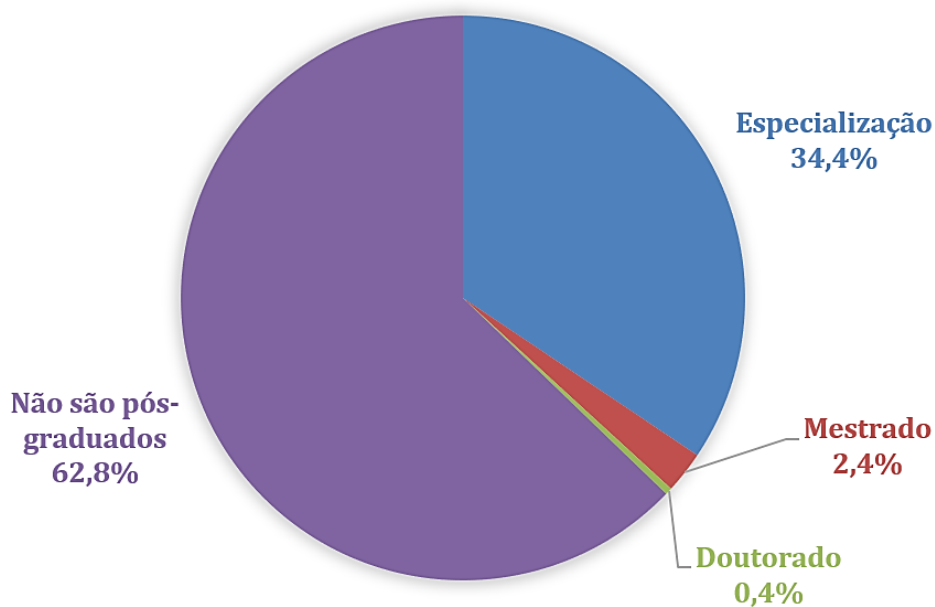
Fonte: Brasil (2020)

Conforme aponta o Observatório do PNE, apesar dos avanços, como o fato de no ano de 2017 um percentual de 36,2%²⁶ (813:923 em números absolutos) dos docentes da Educação Básica terem concluído algum curso de pós-graduação, o ritmo de melhoria ainda está aquém do esperado para o cumprimento da meta 16 (BRASIL, 2020). A maioria dos profissionais mencionados concluiu apenas a especialização. O gráfico subsequente dispõe de mais informações acerca do exposto.

²⁶ Se efetuada a soma dos percentuais, o valor ultrapassa os 34,6% com Pós-graduação, uma vez que há profissionais que são pós-graduados em mais de um curso (BRASIL, 2020).

Gráfico 15

Distribuição dos docentes da Educação Básica conforme tipo de pós-graduação concluída em 2017 no Brasil



Fonte: Brasil (2020)

Conforme apontam os dados, mais da metade dos profissionais da educação básica não era pós-graduada até o ano de 2017. O número de pós-graduados entre os docentes em questão superou a marca dos 50% apenas no período de 2011 a 2015. Os professores que correspondem aos 36,2% com curso de pós-graduação concluído estão distribuídos da seguinte forma: 43,7% no Ensino Médio; 38,9% nos anos finais do Ensino Fundamental e 36% nos anos iniciais; 29,7% na Educação Infantil (BRASIL, 2020).

Assumindo a universidade e a escola – públicas e privadas – como exemplo, a diferença é expressiva. A primeira, para cursos presenciais e a distância, conta com 41% de mestres e 47,5% de doutores, enquanto a segunda possui 2,4% de mestres e 0,4% de doutores. Os dados mudam significativamente se consideradas as universidades públicas. Por meio dos dados dispostos nos gráficos 5 e 6 é possível estabelecer um comparativo entre Brasil e Goiás e visualizar melhor essa situação.

Gráfico 16

Docentes em exercício na universidade pública, por grau de formação em 2018 no Brasil

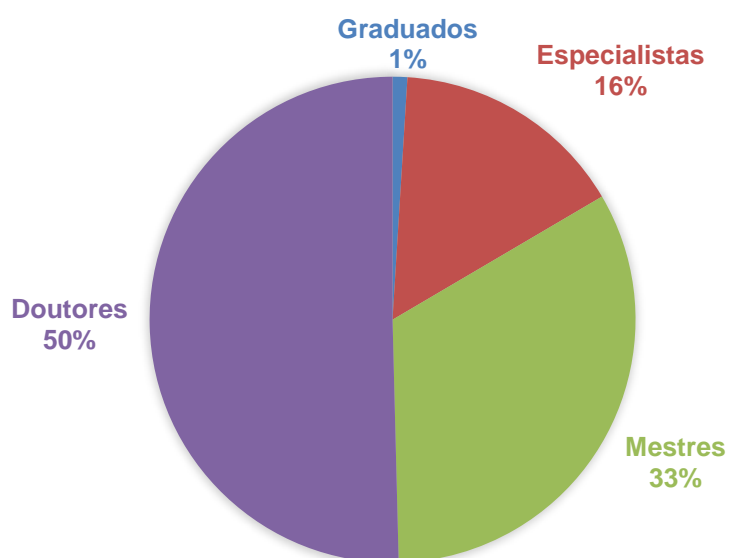


Fonte:
(2019a)

Brasil

Gráfico 17

Docentes em exercício na universidade pública por grau de formação em 2018 em Goiás



Fonte: Brasil (2019a)

A nível nacional para o ano de 2018, do total de 173. 868 docentes, 14.170 são especialistas, 44.319 mestres e 111.784 doutores. Em Goiás, a universidade pública tem em seu corpo docente 1.063 especialistas, 2.258 mestres e 3.343 doutores. Da média nacional para a estadual é possível observar uma significativa diferença. Ainda assim, os valores relativos à Educação Superior goiana superam largamente os que se referem à Educação Básica brasileira (vide gráfico 4).

Além de instigar muita preocupação, tanto a nível nacional quanto estadual, a diferença também aponta para alguns dos problemas mais centrais do trabalho docente no primeiro nível da educação brasileira, que basicamente convergem para um único ponto, o magistério como carreira pouco atrativa. Não se pode dizer que é por falta de interesse, já que, apesar das dificuldades, os profissionais da escola pública ainda têm titularidade maior em comparação com os da escola particular. No total de pós-graduados em 2017, 42,2% eram da rede pública contra 23,3% da rede privada (BRASIL, 2020).

Mesmo com disposição para a mudança, a formação é um elemento indispensável. A presença de mestres e doutores na Educação Básica pode ampliar expressivamente as possibilidades e caminhos rumo à formação do cidadão sob os vieses da liberdade, da justiça e da democracia. Neste sentido, a criação de oportunidades concretas de formação continuada devidamente acompanhadas de valorização por parte dos órgãos gestores, pode seguramente favorecer a permanência dos pesquisadores recém-formados na Educação Básica e nela construir carreira.

A pesquisa em si não é apenas um conjunto rigoroso de técnicas amparadas por um método restrito à universidade, mas também uma forma de investigar os fenômenos na tentativa de explicá-los com segurança, confiabilidade e compromisso com a transformação social. Um processo que pode e deve acontecer na escola. Esta deve ser reconhecida como um espaço do qual emergem as pesquisas e não somente sobre o qual as investigações se remetem.

A perspectiva científica baseada exclusivamente na razão instrumental – neutralidade do pesquisador e ciência apartada das questões sociais – prevaleceu entre o final da década de 1950 até a década de 1970 (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996). Essa epistemologia de uma ciência hermética não corresponde às demandas

por uma prática científica integrada à realidade social dos cidadãos. Especificamente sobre o papel do professor-pesquisador no ensino de ciências, Moreira (1988, p. 49) argumenta que

Se os resultados das pesquisas não chegarem à sala de aula, à prática, tais pesquisas não terão utilidade. Professores, portanto, desempenham papel indispensável na pesquisa educacional como usuários de resultados dessa pesquisa. Mas não se converterão em usuários se não se sentirem comprometidos com tais resultados, se não sentirem que esses são também seus resultados. Uma maneira de se chegar a isso é ter o próprio professor como pesquisador ou colaborador.

O arranjo desigual das posições ocupadas por professores universitários e professores do sistema básico de ensino, se constitui como estratégia de manutenção do *status quo*. Essa disparidade comumente alimenta a atribuição de prestígio aos que atuam na Educação Superior e desprestígio aos que trabalham na Educação Básica. Trata-se de uma conjuntura posta a séculos, mas se mantida como está, poucos serão os avanços para o exercício pleno da cidadania.

É importante considerar que, pela forma como está arranjado, o campo científico tende para a conservação de sua estrutura. Isso significa que as posições no jogo são predefinidas pelos jogadores com maior prestígio e são eles que tem poder para determinar se uma produção é científica ou não pelo critério de cientificidade. A atuação na Educação Básica depende de autorização prévia – sob a forma de um diploma – que é emitido exclusivamente pelo campo científico no qual está situada a Educação Superior. Bourdieu (2013, p. 112) caracteriza o campo científico como um

sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores. É o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado (BOURDIEU, 2013, p. 112).

O reconhecimento da autoridade e da competência no âmbito científico não deve estar condicionado ao *locus* de atuação do professor, mas ao compromisso e à formação dedicados à compreensão da realidade educacional. Neste caso, a luta deve ser contra o monopólio desse poder e não o inverso. Logicamente, a formação a nível de mestrado e doutorado, ambas restritas ao espaço universitário, deve


continuar como processo do qual emergem os novos pesquisadores, mas estes devem também ingressar e/ou permanecer na Educação Básica. Talvez esse seja o maior desafio.

A presença de pesquisadores em todas as etapas, modalidades e níveis educacionais favorece o desenvolvimento crítico dos sujeitos da aprendizagem, fato este que não diminui a importância da experiência prática nos mais variados contextos de atuação profissional. Num movimento de diálogo, a teoria traz a possibilidade de ressignificação da prática e esta traz sentido social à produção científica.

4. BNCC, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOS JOGADORES

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido é em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

 Como um elemento que confere regularidade, em todos os campos sociais existem pessoas que ocupam posições. No modelo moderno de sociedade e, por associação, nos contextos estruturados pelo capitalismo, essas posições podem ser chamadas de classes sociais. Semelhantemente a um tipo de jogo no qual existem regras, estratégias, jogadores mais experientes e menos experientes e aqueles excluídos de uma ou diversas rodadas do jogo, o contexto social tem uma forma específica de operacionalização que visa a perpetuação do jogo tal como ele é, tendenciosamente estático e injusto. Para efeito desta discussão, os termos cidadãos, agentes e jogadores foram considerados sinônimos.

Estamos todos²⁷, de um jeito ou de outro, imersos em um imenso e complexo tabuleiro de jogo que, para seguir existindo, precisa de políticas comprometidas com a formação de jogadores, processo este regulamentado na forma de documentos oficializados. No jogo das posições sociais nada é natural, mas tudo tende a ser

²⁷ Adaptação relativa à classificação linguística não binária das pessoas. A prática parte do princípio de que a língua viva deve corresponder às representações sociais e não o inverso. A língua também é espaço de embates ideológicos e mesmo não sendo o objeto de estudo deste trabalho, a marcação simbólica é um ato político de apoio às identidades plurais. Kilomba (2019, p. 14) defende que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”.

naturalizado. Por isso que as regras não são propriamente oficiais, são oficializadas por agentes que alcançaram posições de prestígio, das quais, para as quais e pelas quais podem exercer maior grau de influência.

O entrelaçamento entre o campo político e o campo educacional se efetiva em formatos variados. O ato educativo em si já é uma expressão política desde o aspecto gnosiológico até as escolhas que se faz ou se deixa de fazer para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Da relação entre esses dois campos emerge o subcampo políticas educacionais, no qual são travadas as disputas pelo poder de decidir os rumos da formação dos cidadãos.

É coerente dizer que os documentos construídos para o direcionamento da educação, sejam eles de adesão compulsória ou não, se constituem como projetos nos quais estão impressos os interesses de seus elaboradores em seus respectivos contextos. Os discursos podem ser explícitos, implícitos ou híbridos. Em alguns casos, nem sempre o que está escrito corresponde fidedignamente à visão de mundo que guiou o processo de elaboração. A análise crítica dos documentos permite revelar elementos importantes das políticas públicas, especialmente as educacionais tendo em vista as profundas implicações sociais a elas relacionadas.

Nessa direção, conforme a tipologia de fontes de informação proposta por Cunha (2001), os documentos oficiais são classificados como fontes primárias por conterem dados que não foram submetidos à nenhuma apreciação. Ou seja, não se configuram como materiais de caráter analítico. O documento selecionado para a análise foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com base nos critérios de relevância social, abrangência e vigência. Analiticamente falando, primeiro foram considerados alguns aspectos mais gerais para depois convergir aos trechos que abordam diretamente o componente curricular de Ciências da Natureza.

Para o presente capítulo, a centralidade do propósito investigativo está relacionada com a necessidade de se investigar, por meio de análise documental, o perfil de cidadão para o qual a BNCC investe suas ações concreta e simbolicamente expressas nas competências, habilidades e demais trechos diretivos. Por se tratar de um documento curricular de caráter mandatário e implementado como uma política de estado, a relevância histórica é inegável e, sobre ela, os estudos científicos são indispensáveis.

Como metodologia analítica, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) que, conforme Moraes e Galiazzi (2016), é composta de quatro elementos fundamentais a saber: desmontagem dos textos ou processo de unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; captação do novo emergente; auto-organização do processo. Os 3 primeiros elementos constituem o ciclo analítico, enquanto o quarto elemento permeia o ciclo como com um todo. A perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, também chamada de teoria da prática integrou o referencial analítico.

4.1 DESMONTAGEM DA BNCC: CONTEXTO E ESTRUTURA

Embora a ATD não se constitua propriamente como uma teoria do discurso, ela permite, mais fertilmente, diga-se de passagem, uma articulação com teorias essencialmente críticas. É possível considerar que essa técnica de análise abre espaço para um movimento dialético de compreensão das relações pela desmontagem²⁸.

Para compor o foco inicial da ATD, que consiste na desmontagem do texto, três passos foram dados, denominados da seguinte forma: primeiro passo – leitura e significação; segundo passo – seleção e definição de um *corpus*; terceiro passo – desconstrução e unitarização. Moraes e Galiazzi (2016) defendem que a metodologia em questão funciona como um ciclo analítico que permite a compreensão sistemática do estudo e a replicabilidade com outros referenciais analíticos. Desta forma, diferentes olhares poderão se atentar ao mesmo objeto de estudo, a partir da ATD e ainda assim emergirão interpretações genuínas. O nível de compreensão sobre o fenômeno aumenta em sintonia com o desenvolvimento de novas percepções científicas.

A leitura e significação da BNCC podem ser consideradas objetivas no que concerne aos seus significantes por estes serem tangíveis e/ou perceptíveis (letras e fonemas). No entanto, uma vez considerados os significados e sentidos (representações mentais), as percepções são variadas. Desse modo, diversas

²⁸ Pensamento inspirado na concepção filosófica e marxista do estadunidense Marshall Berman de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. A frase foi dita originalmente por Karl Marx, todavia, ganhou mais notoriedade com a obra de Berman. A tenacidade das estruturas sociais desiguais coexiste com sua fragilidade mais fundamental, o potencial libertador do conhecimento.

posições acerca do referido documento coexistem, sejam elas notadamente de concordância ou discordância. O compromisso de uma análise crítica recai justamente em apontar tanto as contradições e impropriedades quanto os pontos que configuram alguma forma de progresso.

Uma coisa que se aprende com a análise de documentos é que o discurso nunca está plenamente representado nas palavras impressas no texto. A desmontagem de um (con)texto não procura desfazer o entrelaçamento das linhas que constituem o tecido social, até porque isso é ilógico do ponto de vista sociológico, mas permite compreender certos alinhamentos históricos entre as políticas de currículo e as tramas do poder. É preciso ler e (re)significar o contexto do qual a BNCC emergiu para situar mais precisamente para que direção ela aponta.

Dando seguimento no processo de unitarização²⁹ da BNCC, especificamente com relação à estrutura interna correspondente às ideias centrais do documento, a análise evidenciou seis unidades constituintes: marcos legais nos quais a BNCC se ampara; contexto de elaboração e discussões sobre as versões da BNCC; fundamentos pedagógicos da BNCC juntamente com o conteúdo das competências gerais da Educação Básica, bem como o conteúdo das competências específicas de Ciências da Natureza; pacto interfederativo e a implementação da base a partir dos princípios de igualdade, diversidade e equidade; elementos que remetem à dominação; elementos que remetem à autonomia. A seguir, são explicitadas cada uma dessas unidades.

4.1.1 Marcos Legais

A abertura legal que permitiu os primeiros atos rumo à prescrição curricular obrigatória para todas as instituições de Educação Básica do Brasil foi a Constituição Federal (CF) de 1988, historicamente conhecida como Constituição Cidadã por ser fruto do movimento de retomada da democracia brasileira após duas décadas de regime ditatorial.

²⁹ Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33), a desmontagem dos textos, também é denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

O Artigo 210º da CF preconiza que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Sob a perspectiva infraconstitucional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) ao tratar da Organização da Educação Nacional, no inciso IV, incumbiu a União de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Ainda sobre o que preconiza a LDB, o Artigo 26º, alterado pela lei 12.796, de 2013, os currículos devem ter uma base comum e uma parte diversificada, sendo esta última “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com vigência entre 2014-2024, estabeleceu um conjunto de 20 metas voltadas à melhoria da Educação Básica, dentre as quais 4 fazem referência a um documento curricular como a BNCC por meio das estratégias pensadas para a concretização de cada meta. O quadro 10 apresenta as referidas estratégias.

Quadro 10

Transcrição das estratégias do PNE que remetem à ideia de uma base curricular comum

META E ESTRATÉGIA	CONTEÚDO DA ESTRATÉGIA
Meta 2, estratégia 2.1	O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental.

Meta 2, estratégia 2.2	Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.
Meta 3, estratégia 3.2	o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.
Meta 3, estratégia 3.3	Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.
Meta 7, estratégia 7.1	Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.
Meta 15, estratégia 15.6	Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.

Fonte: Brasil (2014), adaptado.

4.1.2 Contexto de elaboração

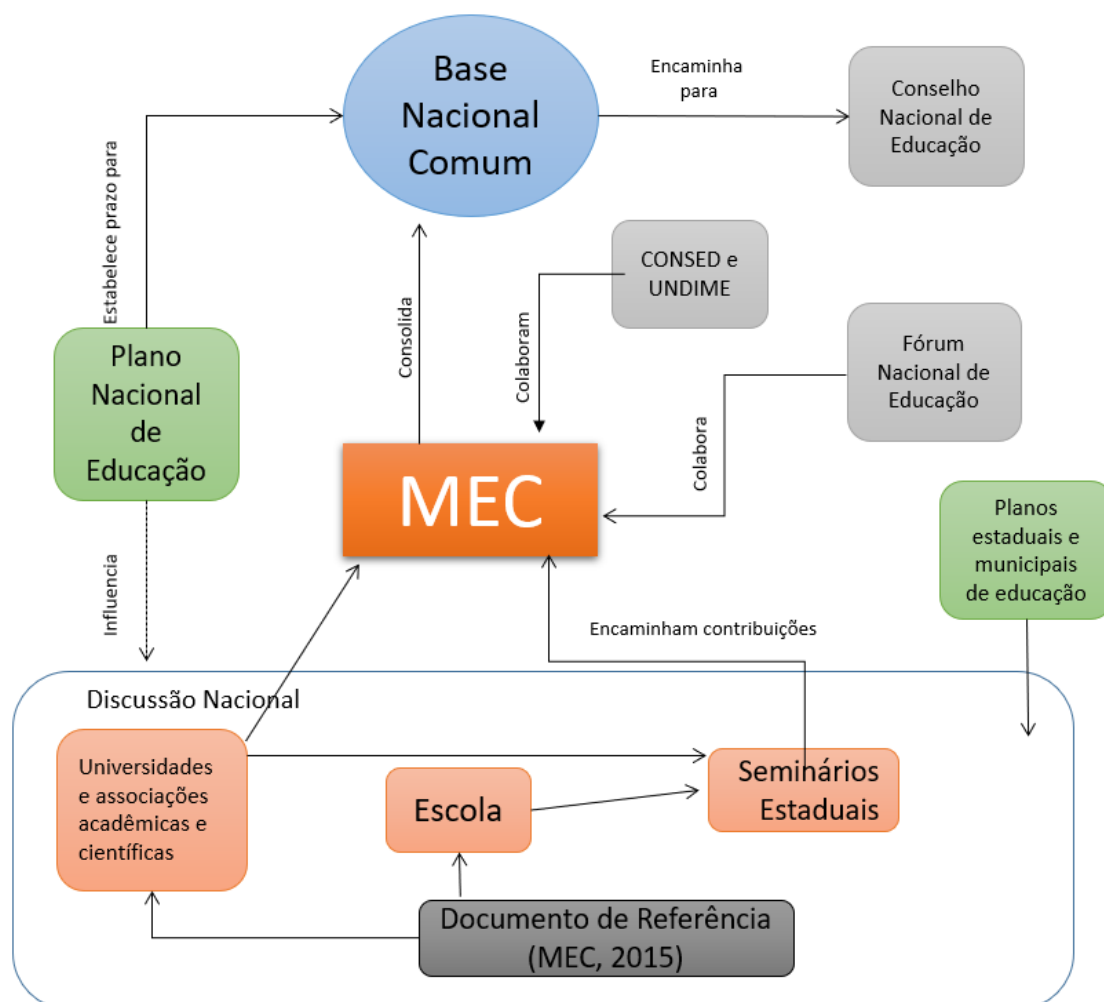
Os dois eventos que precederam a publicação da primeira versão da BNCC nos quais a proposta se constituiu como pontos de debate foram: 2ª Conferência

Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) realizada entre 19 e 23 de novembro de 2014; I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum – BNC (primeira denominação do documento).

Desse seminário, emergiu a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Essa comissão de profissionais, 116 no total, foi indicada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME). A figura 6 ilustra o processo de elaboração do texto base da primeira versão.

Figura 6

Fluxograma referente à construção da Base Nacional Comum.



Fonte: UNDIME (2015)

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015, sendo que o debate sobre a implementação de uma base comum para a educação básica já tinha se estendido por todo o país. Outras diversas entidades promoveram encontros e estruturaram obras com o propósito de discutir a base, com destaque para a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) e para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os profissionais da educação básica tiveram contato com a versão preliminar do documento apenas durante o curto período de 2 a 15 de dezembro do mesmo ano, pontualmente chamado de Dia D da BNCC pelo Ministério da Educação.

A segunda versão da BNCC, em caráter preliminar, foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. Entre os meses de junho a agosto do mesmo ano, em cada unidade federativa aconteceu um seminário com docentes e gestores para discutir sobre a segunda proposta do documento. Os seminários foram promovidos pelo CONSED e pela UNDIME.

Para essa versão intermediária, após a abertura para consulta pública, segundo o Ministério da Educação, cerca de 12 milhões de cidadãos opinaram e propuseram alterações no documento para a etapa da educação infantil e para o ensino fundamental e médio em todos os componentes curriculares. O trecho referente ao Ensino Médio foi suprimido em virtude das alterações provocadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, como afirmado pelo Ministério da Educação na nota a seguir:

durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado (BRASIL, 2017d, p. 23).

O ano de 2016 foi politicamente muito conturbado para o Brasil sobretudo em função do golpe que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff no dia 31 de agosto. Após a concretização de um plano milimetricamente pensado para o

desmonte da democracia brasileira, Michel Temer assumiu a presidência da república e rapidamente sancionou a MP 746 que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterou o texto da LDB e regulamentou outras providências denominadas conjuntamente de Reforma do Ensino Médio.

Em 16 de fevereiro de 2017 a MP 746 foi convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a Lei 9.394/96 no sentido de viabilizar a continuidade dos trâmites de elaboração da BNCC do Ensino Médio. O artigo 3º da LDB passou a vigorar com o acréscimo do seguinte trecho: “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 2017b).

Ainda em agosto de 2016, a redação da terceira versão teve início com base na segunda versão sem contar com o trecho referente ao ensino médio. O documento teve sua redação concluída em abril de 2017 sendo encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta se autodeclara como uma ação alinhada com organismos internacionais, como evidenciado nos fragmentos a seguir:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017d, p. 8)

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (*Ibidem*, p. 13).

O CNE ficou responsável pelas deliberações que precedem à homologação por meio de elaboração de parecer e projeto de resolução. Dentre os conselheiros que integram as câmaras³⁰ da Educação Básica e da Educação Superior, três se

³⁰ O Conselho Nacional de Educação é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), totalizando 22 conselheiros, além de dois membros natos, os secretários da Educação Básica e da Educação Superior do MEC, os quais ocupam essa cadeira somente no período em que estão à frente das secretarias. O tempo de mandato dos conselheiros é de quatro anos, e do presidente de dois anos (BRASIL, 2020c).

posicionaram contrários à implementação da base. Sobre isso, Aguiar (2018, p. 8) sinalizou que

na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos.

A oposição das conselheiras³¹ constituiu a resistência que nutriu a ampliação dos debates sobre as implicações de um documento de magnitude nacional. No entanto, o CNE deu sequência aos trâmites e aprovou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que resultou na homologação da BNCC por Mendonça Filho, Ministro da Educação em exercício na ocasião.

Em março do ano de 2018, transcorrido pouco tempo desde a homologação e dado seu caráter de obrigatoriedade, os profissionais da educação foram “mobilizados” a compreender as possíveis formas de implementação. Em agosto do mesmo ano, foram criados comitês de debate compostos por professores, gestores e técnicos de todo o país com o propósito de revisar o documento e sugerir mudanças, só que dessa vez com relação ao trecho que abordava a etapa do ensino médio.

Desde o início do processo de concepção da BNCC em 2015 até 2018, o campo educacional teve suas tensões, que já eram numerosas e acirradas, ampliadas. Nesse embate entre agentes, uns mais poderosos do que outros, o que estava em jogo era, e evidentemente que ainda é, o poder de decisão sobre a vida de milhões de cidadãos.

De toda a dinâmica de estudos, consultas, alterações e tentativas de ampliação do debate à sociedade civil, muitas pesquisas foram produzidas e em grande parte delas um dos argumentos mais recorrentes diz respeito à falta de correspondência, seja entre as versões enviadas com sugestões de melhoria e as

³¹ Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar.

versões finais publicadas e mesmo, para além da desarmonia de arquivos, o desajuste entre documentos e a realidade sócio-histórica.

Também é possível pensar em ajustamento, já que se trata de um documento prescritivo. Não será a BNCC a materialização do controle social? E quanto aos trechos que remetem à autonomia, emancipação e liberdade? Outros questionamentos emergem quando o assunto é currículo, sobretudo quando o governo proponente apresenta tendências privatistas que são antigos fantasmas da educação brasileira, como foi no caso do governo interino de Temer. Nessa direção, Silva (2018, p. 45) destaca que

a primeira indagação diz respeito à sua “natureza”: mais prescritiva ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle.

O movimento de redescoberta da democracia pós-golpe militar de 1964 fez a educação respirar e provar o sabor da liberdade. Em um jogo baseado na proposta de formação única, com teor de obrigatoriedade no sentido de forçar os jogadores a seguirem caminhos determinados previamente levanta suspeitas por parte daqueles que dispõem de um olhar crítico. É preciso ficar atento às rodadas para perceber quando somos de fato jogadores ou meras peças que se movimentam cegamente sob os mandos e desmandos de que está à frente do processo. Silva (2015, p. 375) também questiona se

é possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.

Não se questiona o fato de o currículo ser um território de disputas. Afinal, em um jogo baseado na competição, quem tem o poder de determinar como serão e até onde irá cada classe de jogadores, tem nas mãos uma antecipação do resultado, a manutenção das posições sociais desiguais. Conforme o argumento de Oliveira

(2018, p. 57), “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros”. O fato de as lutas sociais serem inerentes às políticas curriculares diz respeito à história de enfrentamentos entre as visões que presam pelo conhecimento enjaulado e as que defendem sua libertação.

4.1.3 Fundamentos da BNCC

Sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, a ideia de competência ocupa um lugar central. Conforme consta no documento assinalado, competência é defendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017d, p. 8). Tanto as competências gerais quanto as específicas de cada componente curricular consubstanciam os chamados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, um conjunto de prerrogativas não ratificadas em lei, mas que remetem ao âmbito pedagógico.

A previsão para o estabelecimento de competências para a Educação Básica está expressa no Artigo 9º, inciso IV da LDB. Nesse trecho de lei consta que cabe à União estabelecer competências e diretrizes para todas as etapas do referido nível educacional em regime de colaboração com os demais entes federativos (Estados, Municípios e Distrito Federal) para construção, *a posteriori*, dos “currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Ainda sobre o artigo supracitado, na BNCC ficou declarado que

a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017d, p. 11, grifo nosso).

Um dos teóricos cujas ideias são amplamente conhecidas no que diz respeito às competências é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. O próprio autor consentiu que a noção de competência foi construída para atender demandas mercadológicas

e que fora incorporada para o campo educacional assim como aconteceu com outras tantas (PERRENOUD, 1999).

Ainda conforme o autor, as competências precisam se direcionar à análise de situações concretas e delas emergir o conhecimento, como uma forma de confronto com o cotidiano de pessoas como os jovens da periferia, dos deficientes e das mães solo (PERRENOUD, 2000). Essa questão do confronto está mais próxima do contentamento do que da ideia do enfrentamento, do embate ou das lutas sociais nas quais os sujeitos se recusam energicamente a aceitar uma dada realidade como imutável. A noção de ajustamento das atividades pedagógicas às caixas da realidade concreta fica ainda mais evidente quando Perrenoud (2000, *apud* DUARTE, 2001, grifos nossos)³² afirma que

para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, **encaixar e regular situações** de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências **não é uma ruptura**.

Conforme Duarte (2001), a noção de competências conserva forte vínculo com a perspectiva pedagógica de John Dewey do *learning by doing* (aprender fazendo), que é o cerne das metodologias ativas³³, processos nos quais o educando assume centralidade. Outras terminologias que remetem a essa perspectiva, como no caso da proatividade, criatividade, aluno participativo, resolução de problemas e aprender a aprender também foram citadas ao longo da BNCC. O recorte textual a seguir ilustra o exposto:

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do

³² Transcrição de resposta presente em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola. As tentativas de acesso direto ao conteúdo da revista não tiveram êxito, inclusive no site da revista.

³³ Concepção que deriva da Teoria da Atividade cujos pensadores mais notáveis são Lev Vygotsky, Alexis Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria e Vasili Davydov. Todos eles se dedicaram ao estudo sob o viés da atividade psicológica, ao contrário do caráter mais pragmático assumido pelas metodologias ativas.

que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017d, p. 14).

Evidentemente que não há contraindicações em tomar a realidade como ponto de partida para as atividades de ensino e aprendizagem, desde que essa mesma realidade não seja vista como um contexto inerte para o qual os indivíduos precisam aprender a lidar criativamente. A propósito, a formação de indivíduos criativos tende a ser confundida com a formação de sujeitos hábeis para a transformação social. Neste sentido, cabe o alerta de que

quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Cabe ressaltar que a BNCC não foi o primeiro documento oficial que se fundamentou na ideia de competências. Ela também esteve presente em publicações como: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001). Referenciais para a formação de Professores (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

Nos Quadros 10 e 11 constam as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas relativas ao componente curricular de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, ambas transcritas da versão final da BNCC disponível em site próprio.

Quadro 11

Competências Gerais da Educação Básica conforme a BNCC

ORDEM	COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA
1	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Autoconhecimento e Autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Responsabilidade e Cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017d)

Quadro 12

Competências Específicas de Ciências da Natureza conforme a BNCC

ORDEM	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA
1	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3	Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias
8	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017d)

4.1.4 Igualdade, diversidade e equidade

A estratégia 7.1 da meta 7 do PNE fez referência à pactuação entre as unidades federativas e a BNCC a incorporou. As ideias de igualdade, diversidade e equidade são anunciadas como princípios que guiam a implementação da BNCC nos estados mediante o que foi denominado de “pacto interfederativo” (BRASIL, 2017d, p. 15).

Diversos aspectos que compõem a diversidade são anunciados na BNCC, como as questões étnicas, linguísticas, de gênero e culturais no geral. O referido pacto é declarado com base na consideração das diferentes necessidades, possibilidades e interesses. Também é sinalizado em cada rede, esse sistema de ensino deve construir seu próprio currículo ao mesmo tempo que a defesa de um currículo o único é recorrente ao longo do texto. Um dos fragmentos que exemplificam o exposto está transcrito a seguir:

com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017d, p. 20).

A igualdade educacional é proclamada na BNCC a partir dar definição de aprendizagens consideradas essenciais a todos os estudantes. Ela também é vinculada ao contexto da igualdade de oportunidades de ingresso e permanência na escola. A defesa dessas condições igualitárias é feita simultaneamente com o reconhecimento das profundas desigualdades sociais do Brasil, algo que pode ser conferido nos trechos a seguir:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (BRASIL, 2017d, p. 15).

Na sequência, o documento apresenta a equidade como princípio para o planejamento das atividades nas redes públicas e privadas e parte do pressuposto de que as necessidades dos estudantes são distintas e que precisam ser reconhecidas. Logo adiante, a BNCC trata da importância das aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica e defende que “que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017d, p. 16).

4.1.5 Elementos que remetem à dominação

A dominação é um fenômeno intimamente ligado ao processo de reprodução ideológica e ocorre no âmbito da materialidade e por meio de processos simbólicos. Ainda que sejam mantidas, monopolizadas e praticadas as formas de dominação que recorrem à violência física, a sutileza das formas simbólicas provoca grandes e talvez até maiores impactos à constituição do campo social como um *locus* desigual. A repressão ao corpo físico é, nada mais do que uma extensão da repressão praticada contra e/ou pelo corpo das ideias. Conforme Bourdieu (1996, p. 36), a dominação acontece desde que

os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes percebem que a submissão não é um ato da consciência, suscetível de ser compreendido dentro de uma lógica das limitações ou dentro da lógica do consentimento, alternativa “cartesiana” que só existe quando a gente se situa dentro da lógica da consciência.

A própria BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo, no qual o conjunto de aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica se encontra definido. O documento lança mão de uma série de dispositivos legais a amparam nessa perspectiva mandatória. Nesta direção, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 foi publicada com o intuito de deixar explícito que a adequação do currículo à BNCC deve ser concluída, de preferência em 2019, mas podendo se estender até o início de 2020. Essa mesma Resolução delimita outros pontos de aplicação da referida obrigatoriedade por meio dos Artigos 16º e 17º reproduzidos na sequência:

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação. Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem

adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A relação entre o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais condensadas nas competências gerais e específicas com os direitos inerentes à cidadania deixa evidente que o documento se constitui como um projeto de educação, de sujeito e de sociedade. A BNCC se mostra bem contundente ao determinar quem os alunos devem ser e o que devem saber fazer. Por extensão, define-se também como os professores devem agir para o desenvolvimento das competências elencadas ao longo do texto. Essa posição determinística (chamada equivocadamente de enfoque) está enfaticamente expressa no trecho a seguir:

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017d, p. 13).

É evidente que para gerir a o sistema educacional de um país de proporções continentais como o Brasil e, sobretudo, por conta da pluralidade sociocultural, há a necessidade da relação sistemática entre recursos humanos, físicos, financeiros e relativos à informação para oferecer à sociedade um serviço que a faça avançar em todos os sentidos.

O princípio da gestão democrática, previsto no Artigo 206º, inciso VI da CF de 1988 e no Artigo 14º da LDB, legitima a participação das comunidades escolares nos processos decisórios. No entanto, determinadas instâncias se veem no direito de implementar, verticalmente, algumas políticas contando com uma amostra pouco representativa da sociedade a ainda atuam como ficais para impedir que sejam tomados rumos muito diferentes dos pretendidos. Além da explícita prescritividade da BNCC, alguns termos reforçam a unilateralidade da proposta como os dispostos nos fragmentos textuais a seguir:

por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o **monitoramento** pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. [...] A primeira

tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para **alinhá-las** à BNCC (BRASIL, 2017d, p. 21), grifos nossos. [...] Em **conformidade** com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que **devem** ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (*Ibidem*, p. 23, grifos nossos).

Com relação ao argumento anterior, Silva (2018) sinaliza para um desrespeito profundo ao profissional docente, considerando-o incapaz de pensar criticamente no que diz respeito à elaboração de propostas curriculares. As reformas curriculares tendem a nascer de demandas externas às comunidades escolares, que são vistas como alvo das políticas educacionais e não como um coletivo de sujeitos protagonistas da própria história.

4.1.6 Elementos que remetem à autonomia

A compreensão da ideia de autonomia proposta pela sociologia bourdieusiana é de que ela é sempre relativa às condições estruturais de cada tempo, de cada cultura, da posição que o agente ocupa no campo social, das suas origens e do capital social adquirido. Quanto mais rígida é a estrutura do campo social, no sentido da existência de fortes barreiras materiais e simbólicas, maior será o grau de limitação da autonomia. Contudo, dentro de um sistema social complexo, coexistem tanto a rigidez do campo quanto a autonomia para transformá-lo. Especificamente sobre a autonomia dos sistemas de ensino e suas relações com outras estruturas sociais, Bourdieu e Passeron (2014, p. 232) consideram que

é preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia.

A menção à autonomia na BNCC é recorrente. No total, o termo aparece 112 vezes. No segmento dedicado às Ciências da Natureza do Ensino Fundamental, a palavra foi mencionada apenas três vezes, sendo que em uma delas o sentido atribuído não corresponde à autonomia de pensamento ou equivalente. Mesmo assim, para efeito desta pesquisa foram consideradas outros descritores que trazem

sentidos que expressam proximidade ou afinidade, como emancipação, liberdade e oportunidade. Elas foram encontradas respectivamente nas seguintes quantidades: 3 vezes; 24 vezes; 27 vezes. O fragmento textual a seguir foi retirado da parte geral da BNCC e representa a perspectiva de autonomia predominante ao longo do texto.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior **autonomia** e protagonismo na vida social. Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social (BRASIL, 2017d, p. 63-64).

Especificamente, na seção correspondente às Ciências da Natureza do Ensino Fundamental, a palavra autonomia está presente na competência 8 que aborda a ação individual e coletiva sob a orientação de diversos princípios, dentre eles o agir autônomo. Mais adiante, ao tratar das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (subseção 4.3.1.2) relativas aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC anunciou o seguinte:

[...] a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da **autonomia** de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria (BRASIL, 2017d, p. 343, grifo nosso).

Em quase todas as menções, a ideia de autonomia está relacionada com a ampliação de capacidades cognitivas que viabilizam a atuação crítica na vida social. Também foi observado o sentido da aprendizagem fundada na liberdade ao invés da opressão, o qual foi proposto em consideração ao desenvolvimento gradual e acompanhado do protagonismo dos sujeitos da aprendizagem.

4.2 ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES – CATEGORIZAÇÃO

O processo de categorização permite preliminarmente uma compreensão sobre o objeto de análise, que no caso desta pesquisa é a BNCC. Para além disso, as categorias representam o olhar do pesquisador para a estrutura fundante que precede o documento. A categoria analítica pode se ater exclusivamente ao texto analisado. No entanto, as relações podem ficar sub-representadas, principalmente quando se analisa um documento de natureza curricular, no qual o que não está escrito pode reescrever a história das pessoas, ao passo que, o que está devidamente assinalado em texto pode não se vincular concretamente com a transformação social.

É possível elaborar categorias independentes ou interdependentes. Conforme anunciado em seções anteriores, a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu foi elencada como substância teórica de desnaturalização do real. Isso significa que as categorias foram concebidas *a priori*, uma vez que a decisão pela teoria precedeu a análise do documento. Nesta direção, Moraes e Galiazzi (2016, p. 50) corroboram que

o conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação. O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias. [...] quando as teorias são definidas e assumidas *a priori*, classificando-se os materiais textuais com base em teorias escolhidas com antecedência, as categorias construídas são denominadas *a priori*. São “caixas” em que os dados são colocados.

A ideia de estabelecer relações entre as unidades nos parece contrariar a premissa de que as relações já foram constituídas. No entanto, o que se propõe é uma articulação da teoria com fenômeno social, movimento do qual emergem novas interpretações capazes de influenciar as relações naturalizadas pela ideologia dominante (evidência dóxica).

Considerando que a BNCC funciona como um manual de instruções para a formação de novos jogadores, os quais serão encaminhados – ou continuarão seu processo de encaminhamento – para posições sociais que interferem na estrutura vigente, então as categorias são elaborações mentais que explicam um conjunto de estratégias que visam garantir a perpetuação do *status quo* ou a transformação

deste. Se a intenção do documento analisado pode ser objetivada, então as estratégias não podem se anular mutuamente. Ou seja, deve haver uma relação que as faz convergir para o mesmo propósito.

As estratégias de intervenção na estrutura social (categorias) foram então nomeadas de: continuidades; descontinuidades; dissimulação; anunciação. Essas estratégias/categorias (mais precisamente o que elas representam) estão interrelacionadas por um tipo de força social chamada de poder simbólico. Não consideramos conveniente pensá-lo como uma categoria maior, pois ele opera em todos os campos sociais de distintas formas. A reflexão sobre esses formatos pelos quais o poder simbólico acontece, se volta para o entendimento das relações entre os jogadores dominantes (em posições privilegiadas) e jogadores dominados (em posições desprivilegiadas). Para Bourdieu (2011, p. 11, grifo do autor), o poder simbólico é caracterizado como o

poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for **reconhecido**, quer dizer ignorado como arbitrário.

Mesmo que elas representem estratégias diferentes e estejam dispostas de forma individualizada, o que as une na BNCC é o propósito compartilhado que visa implementar e/ou dar sequência ao projeto formativo dos cidadãos. Portanto, conforme os apontamentos da sociologia bourdieusiana é possível argumentar que os cidadãos interagem dialeticamente com o *corpus* social, na condição de agentes que promovem mudanças ou seguem os ditames estruturais.

O conhecimento praxiológico de Bourdieu se propõe a estudar os fenômenos sociais a partir da investigação sobre as relações entre os agentes e as estruturas sociais. Em outros termos, as teorias sociológicas do referido autor contemplam as relações dialéticas entre as disposições incorporadas pelos agentes, as quais constituem o *habitus* e a estrutura externa formada pelo conjunto de relações objetivas devidamente firmadas e legitimadas pela cultura dominante. Bourdieu (2013b, p. 40) classificou isso como “o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”.

A noção da dialética é constantemente anunciada pelo sociólogo francês por meio de termos que sugerem duplas possibilidades (conservação ou transformação) para as relações sociais. É justamente neste sentido sobre o qual Bourdieu (2013b, p. 38, grifos nossos) defende que

a prática poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia **maior ou menor** às forças sociais de um campo social que funciona nesse aspecto, como um espaço de **obrigações (violências)** que **quase** sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *hábitos* sobre o qual se exercem isso conduziria a uma teoria da eficácia simbólica.

Os campos sociais são espaços de disputas das mais variadas ordens, mas o que representa a dinâmica de um campo é o processo de internalização de tudo aquilo que foi legitimado pelos grupos dominantes. Em contrapartida, os agentes dispõem de autonomia relativa para (re)estruturar as relações das quais fazem parte. Ou seja, no jogo concorrencial há uma forte tendência para a conservação, algo que não pode ser compreendido como um destino irremediável. Por isso Bourdieu (2013b, p. 36) ressalta que

a questão da reprodução da estrutura do campo do poder é das mais vitais dentre as que estão em jogo na concorrência aí verificada, pois trata da distribuição dos poderes de privilégios entre as diferentes categorias já agentes engajados nesta concorrência. Evidentemente, a questão decisiva, dentro desta lógica, é a conservação ou a transformação da estrutura do campo [...].

As categorias foram descritas e distribuídas conforme sua perspectiva dialética mais imediata (continuidades – discontinuidades; anúncio – dissimulação). A sequência não teve a intenção de engessar as reflexões à essa visão dual, mas foi uma forma encontrada para a sistematização do raciocínio.

4.2.1 Continuidades

A proposta desta categoria diz respeito aos dados que não suscitam nenhum tipo de ruptura com a ordem estabelecida. Por detrás de movimento conservador existem interesses pela manutenção do poder. A ideia de continuidade pode emergir da sustentação contínua de propostas ou discursos sobre os quais as entidades emissoras insistem em convertê-los a ações concretas.

A concretização dos interesses permite acessar a novas formas de se manter na posição social da qual provêm as oportunidades. No que tange às políticas públicas no Brasil, o que ocorre com significativa regularidade é o que Estevam (2010) nominou de contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. A continuidade pode tanto representar um progresso quanto um retrocesso, a depender do tipo de impacto social proporcionado. Quando nos referimos aos agentes que ocupam posições das quais exercem alguma forma de autoridade legítima, as ações são caracterizadas como estratégias de conservação.

4.2.2 Descontinuidades

No que concerte à descontinuidade, ela tem a possibilidade de emergir como estratégia de subversão no caso de agentes que não ocupam posições de prestígio, mas pretendem ocupá-las a partir da supressão de propostas dominantes para abrir espaço às novas. Por outro lado, reconhece-se o uso de ações descontinuadas como forma de retorno ao contexto “original” após eventual alternância do ocupante da posição da qual a dominação é exercida. Especialmente no Brasil, a mudança de um governo para outro gera movimentos cíclicos de (des)continuidades.

Collares, Moysés e Geraldi (1999) argumentam sobre a existência do paradoxo da descontinuidade. Por um lado, os retornos constantes ao marco zero das propostas abre margem para o continuísmo, falta de conclusividade e se voltam para a inalterabilidade das relações de saber e poder. Por outro lado, as rupturas podem significar ganho de experiência e dinamicidade, com a possibilidade de tecerem novos caminhos para onde a vida possa fluir.

4.2.3 Anúnciação

A análise documental recorre em grande medida aos dados que estão devidamente explícitos no texto. Para isso, o pesquisador precisa sistematizar as informações a fim de observar alguma regularidade capaz de suscitar reflexões devidamente amparadas pelo referencial teórico. Em alguns casos, a percepção da ausência é dialeticamente o anúncio de uma informação que contribui para a compreensão do fenômeno.

No âmbito da discursividade, os documentos oficiais são constituídos de conteúdos evidentes, não evidentes e dissimulados. Esses dois últimos, portanto, podem ser considerados como o discurso implícito. Considerando que todo discurso tem um contexto, compreende-se que, mesmo os elementos explícitos resultam de influências que precedem o texto, como a posição do agente em determinado campo social, sua constituição identitária (gênero, sexualidade, etnia, classe social, profissão, dentre outros), o tempo e o espaço geográfico. Ou seja, o estudo de documentos deve se atentar à questão do interdiscurso.

4.2.4 Dissimulação

Em um documento como a BNCC, tanto a presença quanto a ausência podem revelar a intencionalidade formativa da proposta. A dissimulação é um conceito-chave para o entendimento dos mecanismos simbólicos da dominação a partir da sociologia bourdieusiana. A omissão ou mesmo a invisibilidade das estruturas sociais que são internalizadas por violência simbólica acontecem em detrimento de fatores como a distribuição desigual de capital social e suas oportunidades de aquisição, bem como da herança cultural que por vezes escapa da condição econômica do agente.

A dissimulação das bases sociais das desigualdades corresponde ao seu processo de conversão em distinções cognitivas, meritocráticas e vocacionais baseadas em aptidões inatas. É por esse motivo que a reprodução da estrutura dominante perpassa pelo desconhecimento da imposição de um arbitrário cultural³⁴ como um elemento de verdade objetiva. Correlativamente a essa ideia, Bourdieu e Passeron (2014, p. 30) consideram firmemente que

numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas desta formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira imediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicas) dos grupos ou classes dominantes.

³⁴ O arbitrário cultural remete a tudo aquilo que é classificado como útil/legítimo ou inútil/ilegítimo sem a necessidade de uma explicação plausível, lógica ou convincente. A aceitação do arbitrário cultural como legítimo se dá em função do exercício do poder simbólico que emana das classes dominantes. A opção pela língua oficial e suas diversas convenções internas, a presença de alguns tipos de conteúdo no currículo e a obrigatoriedade de algumas políticas curriculares são alguns exemplos de culturas e práticas impostas na forma de arbitrário cultural.

A relação dialética entre desconhecimento e reconhecimento explicita grande parte da dissimulação, tendo em vista que a ocultação deliberada ou mesmo o acesso dificultado às informações e à formação viabilizam o desconhecer dos fatos. O “desconhecimento define o reconhecimento da legitimidade” (BOURDIEU, 2014, p. 36). Com isso, a manipulação da realidade tende para os interesses das classes dominantes.

É precisamente sobre a educação que Bourdieu (2014) exprime sua análise, por meio da qual ele considera a escola como ente fundamental para a execução de planejamentos curriculares que exigem dos alunos um conjunto de qualidades específicas³⁵ que não distribuídas uniformemente. Nesta visão, a reinterpretação dos direitos e garantias fundamentais, especificamente no caso da igualdade prevista pelo Artigo 5º da CF, conduz ao tratamento igual dos diferentes, mas dissimulando o tratamento isonômico às partes, que “significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

4.3 CAPTAÇÃO DO NOVO EMERGENTE

Esta última etapa do ciclo proposto pela Análise Textual Discursiva Teve o propósito de construir um metatexto analítico para expressar os diversos sentidos elaborados sobre a BNCC. Esses sentidos emergiram da relação entre as categorias, os pressupostos teóricos e o objeto de estudo. Em outras palavras, foram criados argumentos aglutinadores como forma de representação das relações imanentes ao fenômeno estudado.

Do ponto de vista legal, a BNCC foi proposta em correspondência à Constituição Federal de 1988, à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e ao Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024 aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. O referido vínculo com os dispositivos legais confere mais

³⁵ É possível associar a ideia com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as competências e habilidades previstas na versão da BNCC homologada em 2017.

legitimidade à proposta, mas não garante que o documento curricular não subverta alguns princípios outrora enunciados pelas referidas leis e Carta Magna.

A primeira reflexão que emerge da análise da BNCC é o continuísmo da submissão de políticas educacionais aos olhares de organismos internacionais. O Brasil conserva uma postura colonial e com isso demonstra que ainda precisa avançar bastante para agir com mais protagonismo e autonomia no processo de gestão do próprio sistema de ensino. A importação de modelos tende a ser uma estratégia falha quando se sabe que as realidades nacionais não correspondem às expectativas daqueles que não as vivenciam.

Além da evidente relação de vassalagem, outro ponto que cabe destacar é o contínuo desprestígio aplicado à intelectualidade dos professores, como estratégia de silenciamento dos agentes que, com um pouco mais de oportunidades de fala e ação, podem abalar as relações de dominação. No entanto, a posição que os agentes da alta gerência educacional ocupam lhes confere certos privilégios que aumentam a eficácia das estratégias de conservação. Deste modo, compreende-se que

as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão cujo princípio de orientação e eficácia situa-se nas propriedades da posição ocupada por aqueles que a produzem no interior da estrutura do campo (BOURDIEU, 2003, p. 123).

Macedo (2018, p. 31) defende que a BNCC “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais”. No entanto, o que de fato acontece é que a implementação da BNCC retroalimenta um mercado que já existe, ao passo que introduz elementos diferentes sobre os quais as grandes entidades do mercado editorial se atualizam para se manterem pertencentes a essa hegemonia.

A BNCC dá ênfase à liberdade que os sistemas e redes de ensino possuem para a construção de seus respectivos currículos e atribui responsabilidade às escolas no tocante à elaboração de suas propostas pedagógicas. Em ambos as situações as entidades devem considerar as “necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017d, p. 15).

Dado o caráter de obrigatoriedade da BNCC, as referidas instituições se veem com poucas oportunidades criativas e convergem para uma espécie de mimetismo curricular que se caracteriza como a imitação da lógica fundante do documento hierarquicamente superior. Isso ocorre por uma evidente supressão da autonomia a partir da qual cada estado ou município atua como um ponto de apoio ou mesmo uma filial que favorece a replicabilidade da lógica curricular dominante. Esse fato pode ser observado por meio do trecho transcrito a seguir juntamente com a ênfase adicionada:

o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação coletiva **em torno da implementação** da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Essa ação envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular. Para o Ministério da Educação (MEC), a (re)elaboração se refere ao processo de **tradução da BNCC** em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização **alinhada** à BNCC (GOIÁS, 2019, p. 40, grifos nossos).

Documentos de natureza curricular e prescritiva, como a BNCC, almejam a interiorização de conhecimentos necessários à formação do agente nos moldes previstos por quem ocupa posições de destaque no campo educacional brasileiro. O currículo escolar é sempre um instrumento conservador em relação à *doxa* que o guia e age na inculcação de um *habitus*, que por sua vez produzirá as práticas que

tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção (BOURDIEU, 1994, p. 65).

A prática emerge da relação dialética entre a situação e um *habitus*. Dito de outra forma, a ação de um determinado agente é dialeticamente regulada pelo sistema estável e transponível de apreciações juntamente com a estrutura com a qual o referido sistema se vincula. A partir da integração das experiências passadas, o *habitus* confere ao cidadão/agente uma matriz postural sujeita a correções incessantes por parte do campo (BOURDIEU, 2000, p. 261-262).

Noções como tendência, estabilidade, conservação e reprodução, propostas pela sociologia bourdieusiana nos sugerem que, de uma forma ou de outra, sempre haverá a continuidade, podendo se atrelar ao continuísmo ou à ruptura permanente dos limites do pensamento humano. Tanto as estratégias de conservação por parte dos opressores quanto as estratégias de subversão por parte dos oprimidos visam a perpetuação – continuidade – de suas visões de mundo.

Algumas rupturas históricas relativas às concepções de cidadania vinculadas à Educação em Ciências apontam para significativas mudanças estruturais, as quais permitiam maior engajamento entre a educação científica praticada nas instituições de ensino e a cidadania enquanto expressão genuína da vida política dos agentes. O Quadro 6 ilustra parte dessas transformações baseadas na emergência de novas teorias políticas.

Quadro 13

Relação dos conceitos de cidadania e suas respectivas finalidades da Educação em Ciências (EC)

TEORIAS POLÍTICAS	CONCEITOS DE CIDADANIA	FINALIDADES DA EC
Liberalismo	Cidadão individualmente responsável (WESTHEIMER; KAHNE, 2004)	Letramento científico prático (SHEN, 1975 apud LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Desenvolver conhecimento científico para que as pessoas tomem decisões mais vantajosas individualmente. Cidadão empoderado academicamente (DIMICK, 2012).
Teorias baseadas na lógica socializante	Cidadão participativo (WESTHEIMER; KAHNE, 2004)	Letramento científico cívico (SHEN, 1975 apud LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Desenvolver conhecimento científico para que os indivíduos se tornem engajados crítica e politicamente na comunidade. Cidadão empoderado politicamente (DIMICK, 2012).
Multiculturalismo	Cidadão orientado para justiça (WESTHEIMER; KAHNE, 2004)	Letramento científico cultural (SHEN, 1975 apud LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Além do conhecimento científico, a EC deve

promover o engajamento político na perspectiva da igualdade social, em que grupos minoritários também possam atuar diretamente pelo uso do conhecimento científico. Cidadão empoderado socialmente (DIMICK, 2012).

Fonte: Kreuger e Ramos (2017)

Na seção da BNCC que se dirige às Ciências da Natureza é possível observar a ênfase continuada à perspectiva do educar pela pesquisa, segundo a qual o profissional da educação deve ser e agir como pesquisador e dessa forma “maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1996, p. 2). Conforme anunciado na BNCC, as atividades de Ciências da Natureza devem

organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções (BRASIL, 2017d, p. 322).

O referido enfoque também está expresso na segunda competência geral da Educação Básica do documento analisado. Tais evidências apontam que a base seguramente atribui importância à pesquisa como metodologia fundante das práticas de ensino-aprendizagem.

A literatura científica dispõe de poucas publicações sobre o conceito de educar pela pesquisa e suas possíveis articulações com as políticas públicas educacionais. Em contrapartida, documentos historicamente relevantes para a educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais não fizeram referência literal ao termo “educar pela pesquisa”, mas contemplam em seus respectivos textos a perspectiva do fazer científico no âmbito da Educação Básica.

Um dos aspectos sobre os quais a BNCC apresentou discontinuidades diz respeito ao seu processo de elaboração. Além da evidente diferença entre as versões no que concerne à estrutura, a proposta curricular, especificamente durante

a instabilidade política de 2016, também marcou a descontinuidade de um governo democraticamente instituído. Neste sentido, Aguiar (2018, p. 8) sinaliza que

desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros. Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado.

O favorecimento dos interesses de mercado é consensualmente uma prática contínua de governos subordinados ao capitalismo como foi o caso de Michel Temer. Todavia, a descontinuidade no que diz respeito à configuração de entidades decisivas na condução da educação é uma tática comum, o que aponta dialeticamente para um movimento de des(continuidade).

No que tange ao Ensino Fundamental e, mais estritamente ao ensino de Ciências da Natureza, o texto da BNCC apresenta elementos entendidos como mais uma tentativa de estreitamento de relações entre Educação e mercado produtivo. As novidades ficam por conta do perfil formativo aliado a exigências não correspondentes à etapa de ensino para qual se destinam. De acordo com o documento em análise, os educandos precisam

[...] compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como **dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017d, p. 322, grifo nosso).

O fragmento da BNCC em destaque enumera competências incompatíveis com a Didática das Ciências para o Ensino Fundamental. O domínio de processos inerentes à investigação científica e a segurança em debates sobre temas de tamanha complexidade são objetivos para os quais a realidade docente no sistema público de ensino não dispõe de condições para efetivação. É precisamente nesse sentido que Bourdieu (2011) propõe esclarecimentos sobre o que chama de “função propriamente ideológica do campo de produção ideológica” (*Ibidem*, p. 10). A referida função

Realiza-se de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre campo de produção ideológica e o campo de luta das classes. A homologia entre os dois campos faz com que as lutas por aquilo que está especificamente em jogo no campo autônomo produzam automaticamente formas **eufemizadas** das lutas econômicas e políticas entre as classes (BOURDIEU, 2011, p. 10, grifo do autor).

A referida homologia está entre o que foi solicitado para que os professores trabalhem em Ciências Naturais e as condições objetivas de efetivação encontradas com mais frequência nas escolas que atendem às classes dominantes. No caso da BNCC, aplicada como currículo único para escolas públicas e privadas, do centro e da periferia, do campo e da cidade, o que se nota é um forte negligenciamento de diferentes realidades.

Sobre isso Bourdieu (2011) alerta que a classe dominante tentará intensamente “impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia)”, no sentido de equalizar as diferenças e ajustar objetivamente as estruturas mentais às estruturas sociais dominantes, aqui representadas pelas escolas particulares ou do centro das cidades. Em outras palavras, a BNCC intensifica as condições de reprodução do *habitus* dos agentes pertencentes às classes dominantes, ao passo que os agentes das classes dominadas seguem fracassando e atribuindo a si mesmos esse fracasso e não à estrutura curricular (BOURDIEU, 2011; 2015).

Não há espaço para discursos neutros em Educação. Uma sociedade cujas oportunidades são distribuídas desigualmente a partir da restrição dos bens produzidos (materiais e simbólicos) à parcela que menos precisa é a mesma que embeleza seus discursos para convencer a classe que a sustenta. Sanomé (1998, p. 21) nos alerta que as reformas educacionais frequentemente lançam mão de conceitos e propostas como descentralização, autonomia dos sujeitos, flexibilidade dos programas escolares, liberdade de escolha, formação permanente e tantos outros.

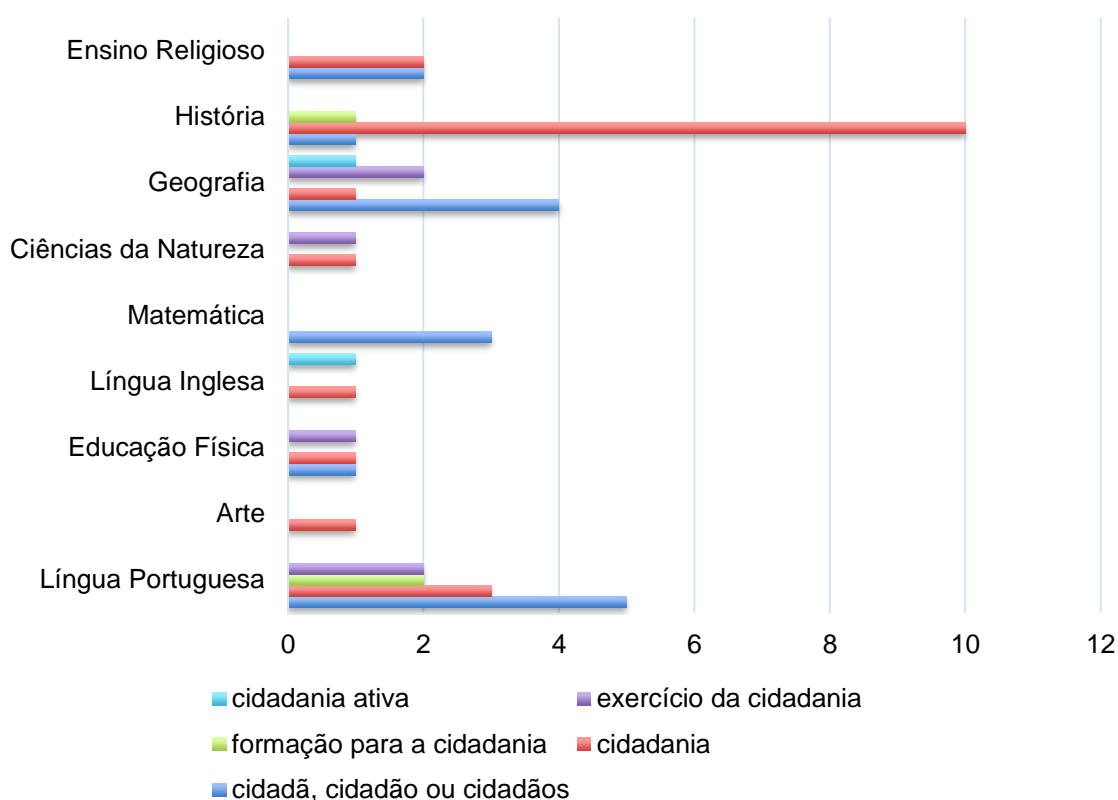
O mundo produtivo se apropria dessas ideias e cria seus correspondentes quase sempre com terminologias próximas para garantir formação de pessoal habilitado para a descentralização industrial, autonomia dos empregados que também é dita como proatividade e flexibilidade da produção e dos trabalhadores para se adequarem às transformações de mercado.

Ainda que não sintamos uma atração pelo termo “domínio”, é preciso ressaltar que o domínio de processos inerentes à investigação científica raramente é alcançado na graduação e muito menos na segunda etapa da Educação Básica. Isso vale para a segurança em debates sobre temas de tamanha complexidade. Para isso acontecer é necessário à mobilização de experiências que dependem de experiências anteriores ainda não vividas pelos alunos do Ensino Fundamental.

O dado que aponta preliminarmente para a BNCC como proposta endereçada à formação dos cidadãos é a menção às terminologias que pertencem ao contexto da cidadania enquanto fenômeno social. Os termos ligados à cidadania na condição de objeto de estudo apareceram em proporções distintas nos componentes curriculares. No que se refere ao documento na íntegra, as palavras-chave apareceram nas seguintes quantidades: cidadã, cidadão ou cidadãos – 41 vezes; cidadania – 58 vezes; formação para a cidadania ou formação de cidadãos – 3 vezes; exercício da cidadania ou exercício pleno da cidadania – 21 vezes; cidadania ativa – 1 vez. O gráfico 18 expressa os resultados da busca pelos mesmos descritores, dessa vez, conforme a distribuição nas seções que correspondem aos nove componentes curriculares do Ensino Fundamental.

Gráfico 18

Distribuição de descritores relacionados à cidadania ao longo da BNCC



Fonte: autoria própria

Com relação ao vínculo inaugural da BNCC com a cidadania, este se remete aos marcos legais que também a enaltecem na condição de categoria social desejada, como é o caso da LDB de 1996 e da CF de 1988. Esse dado reforça a compreensão de que a base tem o propósito de intervir fortemente no processo educativo dos agentes da Educação Básica.

O fato de o texto referente a alguns componentes curriculares anunciarem mais explicitamente suas ligações com a formação dos cidadãos nos encaminha para dois pontos de reflexão: favorecimento de perspectivas curriculares clássicas nas quais as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa aparentemente dialogam melhor com a cidadania; desfavorecimento de alguns componentes curriculares, dentre eles as Ciências da Natureza.

É sabido que a Educação em Ciências – seja ela enquanto campo de pesquisa ou espaço de efetivação do processo de ensino-aprendizagem de ciências

– é dotada de autonomia teórico-epistemológica³⁶ e estabelece relações diretas com a formação de cidadãos igualmente autônomos. Todavia, essa relação está subrepresentada na BNCC. As consequências diretas dessa representação aligeirada e pontual estão voltadas para uma visão que dissocia ciência de política e história. Destarte, para lutar contra esse processo dissociativo, Bourdieu (2008b, p. 9) defende que

os cientistas compreendam melhor os mecanismos sociais que orientam a prática científica e se tornem assim “donos e senhores” não só da “natureza”, segundo a velha ambição cartesiana, mas também, e não há dúvida de que não é menos difícil, do mundo social em que se produz o conhecimento da natureza.

Por mais breve que seja o exercício crítico de análise das competências elencadas para as Ciências da Natureza, um pensamento provoca notável incômodo. Ele se refere à consideração da realidade objetiva da escola pública e os desafios ligados à efetivação de tais competências juntamente com os alunos. O mesmo raciocínio é válido para as competências gerais da Educação Básica. Esse incômodo provém das ausências.

Dentre as oito competências específicas de Ciências da Natureza, apenas duas não estão centradas em conteúdos conceituais, a de número 1 e 4. O prevailecimento desse tipo de conteúdo³⁷ em detrimento dos demais (atitudinais, procedimentais e factuais) tende ao empobrecimento das ideias baseado na omissão das inúmeras relações que as ciências possuem com os mais variados contextos. Corroborar-se com Bourdieu (2004, p. 19) ao ressaltar que “todas as produções culturais, a filosofia, a história, ciência, a arte, a literatura etc., são objetos de análises com pretensões científicas. Há uma história da literatura, uma história da filosofia, uma história das ciências etc.”.

Os agentes que direcionam a educação de posições privilegiadas, sobretudo aquelas ligadas a algum cargo público, se movimentam politicamente para a tomada de decisões que podem ser consideradas como externas ou desconectadas com a epistemologia da Educação em Ciências, principalmente quando esses agentes

³⁶ A Didática das Ciências sob a perspectiva de domínio epistemológico se constituiu entre as décadas de 1980 e 1990 a partir do movimento teórico-prático dos profissionais que reconheceram as especificidades da área (CACHAPUZ et al, 2005). Neste sentido, estabeleceram-se as bases teóricas da Educação em Ciências como um campo científico para fundamentar a prática docente.

³⁷ Menção à tipologia de conteúdos elaborada por Zabala (1998).

estão filiados a algum tipo de necropolítica, como foi no contexto Temer e como é com Bolsonaro. Sobre isso, Bourdieu (2004, p. 21) sinaliza que

é preciso escapar a alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., quer são Vila no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve.

O nome do documento sugere que se trata de uma base comum para o Brasil. No entanto, essa base não se refere às bases sociais da desigualdade. A igualdade tão enfaticamente defendida no documento só se aplica ao conjunto de competências e habilidades que devem ser alcançadas por todos. O fato de estabelecer um objetivo formativo comum não significa que as condições de efetivação serão as mesmas. Nesse caso, a dissimulação exerce a função de legitimar os diferentes níveis de acesso às oportunidades, algo que invariavelmente contribui para o sucesso dos bem-sucedidos.

No âmbito da proposta curricular da BNCC, a sistematização de competências e habilidades que devem ser obrigatoriamente cumpridas pelos professores e alcançadas pelos alunos, se constitui como a formalização da igualdade – entendida como princípio homogeneizante – no tratamento da diferença. Isso implica no processo de atribuição de privilégios aos privilegiados por herança cultural. Mesmo entre as escolas públicas, as possibilidades e oportunidades de concretização das competências gerais e específicas da BNCC se distinguem abruptamente em função da localização da escola, das condições físicas e demais recursos, da formação do grupo de professores, do envolvimento comunitário, dentre outros. Sobre isso, considera-se que

é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão não que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP (ação pedagógica), reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (BOURDIEU, 2014, p. 29).

As estratégias de conservação – portanto provenientes dos grupos dominantes – seguem a tendência de um continuísmo no sentido dissimulação das forças sociais que engendram as desigualdades de oportunidades. O fato de a

BNCC padronizar o conjunto de aprendizagens essenciais revela o arbitrário cultural relativo à escolha definição de um ponto de chegada único para todos. Nesse caso, a cultura legítima é a cultura dos grupos dominantes.

As estratégias de subversão – oriundas dos grupos sobre os quais recai a dominação – estão expressas por meio das tentativas de implementação de mudanças nas sucessivas versões da BNCC. Os diversos questionamentos, reflexões e críticas propostos ao referido documento curricular, disponíveis na literatura científica, também se configuram como vozes subversivas frente a homogeneização dos cidadãos.

Cotidianamente, os professores da Educação Básica e da Educação Superior promovem alterações consideradas importantes para a emergência currículos baseados nas condições socioculturais da comunidade escolar. Todas essas ações convergem para uma espécie de descontinuidade que rompe localmente com o *opus operatum* pretendido pela BNCC.

A democracia sempre será alvo de ataques por parte de agentes ideologicamente comprometidos com a manutenção das mazelas sociais. Isso porque autonomia e a emancipação são nocivas à perpetuação de relações opressoras, que buscam favorecer ainda mais a sua legitimidade por meio do controle social ligado às políticas de currículo. Sob essa visão, a naturalização das desigualdades perpassa pela ratificação de modelos formativos para a padronização da cidadania. A criação e implementação de um padrão para elementos curriculares pode atender, em contextos distintos, a duas realidades possíveis.

A primeira que está posta, se caracteriza pela distribuição desigual do capital social que favorece a disposição hierárquica dos agentes no campo. Nessa perspectiva, o estabelecimento de um currículo unificado tende para beneficiar grupos já beneficiados pela lógica social excludente. Isso porque os herdeiros da classe dominante já dispõem, material e simbolicamente, dos recursos para alcançar as competências e habilidades e continuarem na dianteira nos espaços concorrenciais. As representantes mais notórias dessa concorrência são as instituições privadas e públicas de Educação Básica.

A segunda, situada no plano ideal e potencialmente realizável, se constitui a partir da efetivação de transformações sociais que visam à diminuição das

desigualdades e uma reinvenção da lógica do jogo, na qual as posições se equivalem e as situações/condições que oportunizam a aquisição de capital social são promovidas sem nenhum efeito de distinção que leve à hierarquização. Nesse outro ponto de vista, o currículo comum³⁸ funcionaria como um marco para a aprendizagem de todos.

Com relação à décima competência geral para a Educação Básica, intitulada de Responsabilidade e Cidadania, em sua descrição consta que o educando deve “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017d). A competência específica de Ciências da Natureza que corresponde diretamente a essa geral apresenta praticamente a mesma redação, como visto na transcrição a seguir:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017d).

A autonomia está condicionada à posição do jogador/cidadão no campo. Sobre o Campo Educacional e suas intersecções com outros campos, as privações materiais e simbólicas limitam – ou relativizam – o agir autônomo. Para tomar decisões, todas as pessoas precisam analisar as condições e opções. Com menor volume de capital social, as capacidades analíticas são prejudicadas a tal ponto que muitos tendem a pensar que se trata de uma inaptidão natural ao invés de algo convenientemente inculcado. As opções também são restritas e, grosso modo, não proporcionam alterações significativas na dinâmica do jogo.

A noção de responsabilidade evocada pela competência geral de número 10 e pela específica de número 8 parece convergir com a concepção do filósofo alemão Hans Jonas que a eleva para a dimensão ética do agir humano em consideração às transformações tecnológicas e seus impactos socioambientais. Uma das falas mais

³⁸ Para garantir o exercício pleno da autonomia e consequentemente da cidadania, as partes diversificadas atuam da forma para qual foram designadas. Ou seja, como elementos que sugerem recursos diversos para a elaboração das identidades nacionais, salvaguardadas as expressões de pluralidade étnica, cultural e regional.

representativas do autor sobre sua percepção da responsabilidade é quando ele afirmou que

o futuro da humanidade é o primeiro dever do comportamento humano coletivo na era da civilização técnica, que chegou a ser 'onipotente' de modo negativo. Não está aqui explicitamente incluído o futuro da natureza como condição *sine qua non*; mas ademais, independentemente disso, o futuro da natureza é de sua responsabilidade metafísica, uma vez que o homem não só se converteu em um perigo para si mesmo, mas também para toda a biosfera (JONAS, 2015, p. 229).

Além de abordar conceitualmente a responsabilidade, Jonas (2015) desenvolve severas críticas ao pensamento marxista no que tange às questões socioambientais. A questão é que a BNCC não faz menção direta nem ao autor e nem às ideias que remetem ao pensamento de Marx. Simultaneamente ocorre a dissimulação das realidades materiais dos alunos para a aprendizagem dos objetos do conhecimento e suas competências e habilidades correlatas. A realidade simbólica é contemplada timidamente, algo que também caracteriza o processo dissimulante.

A fundamentação difusa contribui para interpretações variadas do documento, por demandar reflexões e análises mais profundas do discurso. Conseqüentemente, a adesão acrítica acaba por se tornar uma forte tendência. Evidentemente que adesões irrestritas não decorrentes da análise crítica potencializam o efeito mimético do currículo, no qual interessa aos jogadores apenas a reprodução das prescrições curriculares.

O interesse pelo aspecto reprodutivo não está nos professores, mas em uma estrutura desigual que os precede. Está em curso um efeito duplo de arbitrariedade cultural. Bourdieu (2014) argumenta que tanto as bases sociais que conferem privilégios, quanto as que predispõem a falta deles, respectivamente para as classes dominantes e dominadas, se encontram dissimuladas. Não há uma razão lógica por detrás desse arranjo desigual, por isso o autor classifica o fato como um exemplo típico de arbitrário cultural.

Uma de suas formas de expressão, embora difusa, se efetiva na herança cultural que as novas gerações advindas dos grupos dominantes recebem, mesmo que no geral não se reconheçam como herdeiros. Notadamente, a meritocracia

exerce o papel de camuflar esse arbitrário cultural ao mesmo tempo que cria a ilusão da naturalidade de aptidões e afinidades para com a cultura legítima.

A outra, em um sentido dialético, se manifesta pela naturalização da inferioridade. Dessa forma, os agentes que se encontram em posições menos favorecidas tendem a internalizar a crença de que tudo depende da determinação, visão alimentada pelos poucos exemplos de sucesso. A carência de oportunidades e de capital cultural herdado estimula a sensação de inaptidão. Tudo isso tende para a inércia, ou seja, posições mantidas com base na origem social do agente.

Ao pensarem mais enfaticamente sobre o sistema escolar, mas também com relação ao duplo arbitrário cultural e seus efeitos distintivos, Nogueira e Nogueira (2002, p. 31) corroboram com o pensamento bourdieusiano quando dizem que

o sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura.

Em referência à adoção compulsória de uma matriz curricular como é o caso da BNCC, uma mesma ação tem repercussões distintas em relação ao grupo para qual se destina. Para os alunos das escolas públicas, o conjunto de privações materiais e simbólicas dificulta a experiência concreta do que foi estipulado como resultado esperado, especialmente das competências.

Embora todas as dez competências gerais da Educação Básica representem propósitos que podem ser melhor alcançados ou não em função do lugar/posição de origem dos alunos, algumas deixam mais evidente que experiências distintas rendem volumes desiguais de capital. Neste sentido, o desenvolvimento das competências gerais e específicas de cada componente curricular por parte dos alunos resulta da aquisição de um agregado de recursos, os quais podem ser divididos em capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Submetidas à referida análise, a segunda, terceira e sexta competências transcritas a seguir apontam para esse efeito distintivo.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a **investigação, a reflexão, a análise crítica, a**

imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

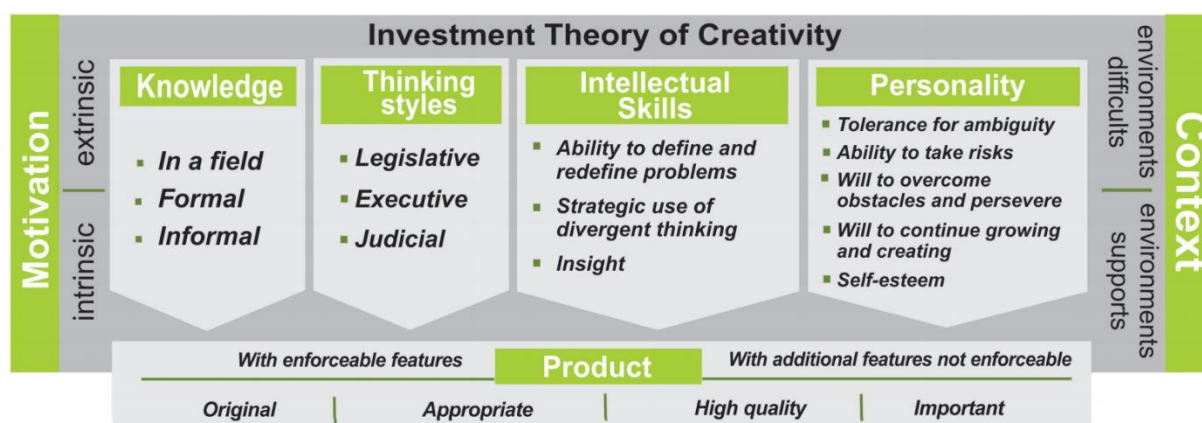
3. Valorizar e **fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais**, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade** (BRASIL, 2017d, grifos nossos).

Para a análise da segunda competência elencada, a abordagem tipicamente científica por meio de práticas investigativas, reflexivas, analíticas, imaginativas e criativas pode ser associada com a teoria do investimento em criatividade de Sternberg e Lubart (1991; 1996). De acordo com os autores o comportamento criativo resulta da convergência de seis recursos diferentes e interseccionados, a saber: inteligência; estilos intelectuais; conhecimento; personalidade; motivação; contexto ambiental. Cada um desses recursos possui subdivisões próprias como evidenciado na figura 7.

Figura 7

Modelo de confluência com base na *Investment Theory of Creativity*



Fonte: Husted et al. (2014)

Os elementos constitutivos da segunda competência geral da Educação Básica também se inter-relacionam e correspondem significativamente aos fatores da expressão criativa em Sternberg e Lubart (1991; 1996), ou ao menos observa-se uma aproximação potencial. A própria criação de soluções prevista na competência

se articula nitidamente com a habilidade para definição e redefinição de problemas que consta na teoria do investimento em criatividade.

Nesse sentido, o caráter eminentemente social da criatividade contempla a possibilidade do desarranjo de forças e capitais influenciar na expressão criativa. Ao analisar os gostos de classe e sua relação com os estilos de vida, a sociologia bourdieusiana propõe a ideia de condição para representar a realidade objetiva que engendra o *habitus*, sendo este vinculado diretamente ao modo pelo qual as pessoas apreciam ou depreciam a arte. Nesta direção, corrobora-se com a ideia de que

a disposição estética – com a competência específica correspondente, ela constitui a condição da apropriação legítima da obra de arte – é dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob forma e irreconhecível, específicas de uma condição. [...] Na medida em que cresce a distância objetiva com relação a necessidade³⁹, o estilo de vida se torna cada vez mais o produto de uma “estilização da vida”, decisão sistemática que orienta e organiza as práticas mais diversas como a escolha de um vinho ou queijo e a decoração da casa de campo (ORTIZ, 2013, p. 78).

Os produtos do Campo Artístico são adquiridos por agentes de diferentes classes, mas há aqueles cuja aquisição depende do capital econômico, ficando restritos aos representantes de grupos economicamente dominantes. No mercado artístico, é comum observar isso com relação a pinturas, esculturas, peças de design e outros objetos capazes de alimentar a cultura ostentatória ao invés da contemplativa e da estética.

Para desfrutar prazerosamente de diversas manifestações artísticas e culturais – ideia expressa pela terceira competência geral da Educação Básica – é preciso desenvolver gosto por elas, para o qual as oportunidades de acesso têm grande relevância. A vivência das artes está relacionada à demarcação entre arte popular e erudita e às diferenças de prestígio associadas a ambas. Neste caso, pode-se dizer que “o gosto, propensão e aptidão a apropriação material e/ou simbólica de uma categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida” (ORTIZ, 2013, p. 74).

³⁹ Para Bourdieu, o distanciamento objetivo com relação à necessidade se refere a ocupação de posições sociais nas quais as preocupações com moradia, alimentação, educação, trabalho, saúde dentre outras, não mais pertencem ao universo das inquietações cotidianas, como ocorre na vida da classe trabalhadora. Com isso, novas necessidades são adquiridas e boa parte delas ligadas aos artigos de luxo.

Sobre a questão das escolhas pautadas pelo exercício da cidadania de forma livre e autônoma, cuja menção se deu na sexta competência geral da Educação Básica, não se pode desconsiderar que em uma estrutura social desigual, a autonomia é relativa as escolhas são oportunizadas e suprimidas. As possibilidades são distintas para os agentes pertencentes aos grupos dominantes e aos dominados.

Até que ponto o estabelecimento de um consenso curricular para seguimentos sociais tão distantes pode ser considerado como um avanço? A sistematização dos conteúdos e sequências didáticas é certamente importante para orientar o processo de ensino-aprendizagem, mas desacompanhadas de mudanças efetivas na realidade social dos cidadãos brasileiros, mais enfaticamente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não será nada mais do que um alvo alcançável apenas para os que desfrutam de privilégios.

Para rechaçar o *status quo* no que se refere à mera execução das propostas curriculares, os jogadores responsáveis pelo ensino precisam acumular montantes de capital social que, uma vez adquirido, se converte em poder de influência no jogo. Isso resulta não somente no prestígio alcançado com títulos e diplomas, mas também na capacidade de se posicionar firmemente diante dos dissabores da profissão docente.

O JOGO CONTINUA...

... O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade. Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso, com esperança. Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende. Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.

Cora Coralina

A formação do cidadão é um jogo marcado por conflitos de interesse. Nesse jogo há quem pense a cidadania enquanto o cumprimento de deveres e o exercício de direitos em uma espécie de coexistência regulada por marcos legais. Também é possível pensá-la como uma forma de conferir distinções a alguns grupos sociais. Nesse caso, aqueles que se encaixam em critérios objetivos são proclamados cidadãos.

A cidadania por vezes agrega e em outros casos promove segregação. Um exemplo com o qual percebemos ambas as práticas, diz respeito à cidadania nacional e a cidadania planetária. No caso do Brasil, sob a Constituição Federal de 1988, todos os cidadãos são indistinguíveis no que se refere aos direitos e deveres, algo que cria um tipo de identidade nacional. Todos que nascem e são registrados no território brasileiro são amparados pela referida Carta Magna. No entanto, o fato de nascer neste planeta não confere direitos a todos os terráqueos. No caso do

direito de conhecer o planeta no qual vivem, seu exercício está condicionado à condição de classe do cidadão.

Nesta tese discutiu-se sobre um tema inesgotável por conta das muitas e dinâmicas relações que emergem da cidadania enquanto fenômeno social. O Campo Educacional Brasileiro é apenas um dentre os quais a formação do cidadão está vinculada, mas certamente é um dos que influenciam decisivamente no tipo de experiência vivida pelos jogadores naquilo que se nomeia de cidadania.

Não há espaço para discursos neutros em Educação, e os entraves estão longe de alcançar um terreno consensual. Em uma sociedade cujas oportunidades são distribuídas desigualmente a partir da restrição dos bens produzidos (materiais e simbólicos), a parcela que menos precisa é a mesma que embeleza seus discursos para convencer a classe que a sustenta.

A preocupação que os educadores depositam nas questões que envolvem a definição e aplicação de políticas e práticas curriculares é resultante das investidas que o campo do currículo recebe de representantes das classes opressoras. Obviamente, na dialética de interesses, ambos os lados reconhecem a necessidade de não recuar em meio a tantas batalhas.

Com base na relação entre cidadania e educação em ciências, a revisão sistemática da literatura sinalizou para a necessidade de mais discussões sobre a articulação entre ciência e cidadania. Embora o termo apareça recorrentemente nas públicas ações científicas, esta menção se restringe quase que totalmente ao uso do termo desacompanhado de um ou mais referenciais teóricos.

As conquistas sociais, concomitantemente ligadas à distribuição mais igualitária das oportunidades, dependem da apreensão minuciosa dos esquemas de imposição de interesses. O contexto curricular brasileiro é, de longe, o que mais recebe fomento nacional e estrangeiro, justamente pelo poder que acompanha aqueles que detêm as forças direcionadoras.

A emergência da cidadania no ocidente ocorreu a partir das lutas pelos direitos fundamentais divididos em três classes, os civis, os políticos e os sociais. A releitura história de alguns eventos significativos para a consolidação cidadã permitiu o entendimento de que mesmo antes do advento do mundo do capital, a busca pelo

pertencimento e mesmo o impedimento de alguns grupos sociais de se integrarem à cidade sempre tiveram as questões de poder como elementos permeadores.

A ascensão de um direito é verdadeiramente uma forma de contrabalancear a luta entre os desiguais. Pensa-se que existe uma sequência coerente de surgimento e expressão das prerrogativas. Os direitos civis, que incluem a garantias legais às liberdades individuais, à propriedade e à justiça, se apresentam como os primeiros. Em seguida, os direitos políticos contemplando a participação livre nos processos decisórios como eleito ou como eleitor. E finalmente os direitos sociais, que se referem a aspectos amplos como os serviços de saúde, educação, segurança, trabalho e habitação.

No Brasil, os direitos tiveram sua expressão em uma sequência não lógica como afirma Carvalho (2004; 2008). Inicialmente os políticos, seguidos pelos civis e depois os sociais. O surgimento de uma classe de direitos no Brasil não se deu a partir da consolidação de outra, fato este que se anuncia a partir da precariedade de todos eles no país. Talvez o exemplo mais contundente sejam as políticas de enfrentamento à pandemia da Covid-19. Nesse contexto aterrorizante, as liberdades individuais se veem ameaçadas sobretudo para a classe trabalhadora. O processo eleitoral foi subitamente invadido pelo negacionismo aliado ao ultraconservadorismo resultando na eleição de um déspota às vésperas de um contexto pandêmico para o qual não estávamos preparados. A precarização dos serviços de saúde e educação se tornou ainda mais evidente, fato que agravou drasticamente as condições de vida da população mais necessitada.

A construção das identidades perpassa evidentemente o conjunto de situações e experiências proporcionadas pela escolarização. No entanto, ao pensar em realidades escolares esvaziadas de recursos, uma possibilidade se torna mais proeminente, que é a adesão compulsória aos ditames do currículo. Em segundo plano fica a autonomia docente e discente para intervir nas decisões que levam aos caminhos curriculares capazes de conferir autenticidade e subjetividade ao processo de ensino-aprendizagem. É o que se denominou genuinamente de mimetismo curricular.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular, incluindo especificamente as seções que versam sobre a Educação em Ciências, observou-se

a tendência de renovação das forças de segregação social. Estas operam pela supressão das condições objetivas de trabalho docente e pela dissimulação dos efeitos relacionados a um currículo pensado para atender indistintamente os distintos.

A ideia de tendência para a sociologia bourdieusiana tem relação com as evidências de processos dissimulatórios como nos casos de omissões, referências difusas, sub-representatividades e arbitrariedades. Isso está conectado à coerção sem o uso da força física e com a conivência daqueles que ocupam posições desprivilegiadas. A adesão irrestrita a propostas curriculares é consequência tanto da violência simbólica quanto da dissimulação de um arbitrário cultural.

A realidade social do Brasil é plural e marcadamente desigual. A implementação de uma base comum não tem efeito transformador de forma dissociada de ações concretas de combate às injustiças. As intersecções entre o Campo Econômico e o Campo Educacional Brasileiro sob o viés do modo de produção dominante, constituíram um efeito distributivo dos bens materiais e simbólicos, algo que pode ser observado expressamente na distância entre escola pública e privada.

Esse distanciamento revela inclusive distintos projetos formativos para o cidadão. A escolarização pública preza abertamente por uma formação de caráter mais emancipador, ainda que sob circunstâncias desafiadoras no ponto de vista da infraestrutura e recursos em geral. Alguns dos pilares da educação pública são inclusive anunciados na BNCC por intermédio das competências gerais e reiterados nas competências específicas. São eles: autocuidado; autonomia; inclusão; criatividade; criticidade; democracia; exercício da cidadania; fruição em diferentes linguagens artísticas; liberdade; justiça; respeito; solidariedade; sustentabilidade; valorização da diversidade.

Por outro lado, as escolas privadas são, na maioria dos casos, conduzidas sob perspectivas empresariais, competitivas e conteudistas. O projeto formativo dessas instituições atende às demandas da sociedade capitalista e contribui para o assentamento das desigualdades sociais. Por esse motivo há uma noção pré-reflexiva que defende que as escolas particulares são melhores em comparação com as públicas.

Ainda que a sociologia de Pierre Bourdieu encontre confluências com o sistema público de ensino, é propriamente no privado que ele se realiza. Os herdeiros da classe burguesa são treinados para competir eficientemente pelas posições de prestígio, ao passo que aos alunos da rede pública de Educação Básica são reservadas as ocupações menos prestigiadas.

As apreciações da realidade são forçadas simbolicamente a apontarem para concepções de uma sociedade feita natureza. Esta se baseia na crença em uma ideologia do dom, da meritocracia, da predisposição inata para os bens materiais e simbólicos considerados refinados. Tudo isso se caracteriza como uma tendência social dissimuladamente pensada para parecer meramente o curso da natureza. Esse movimento, ou a falta dele, reforça preconceitos e outras condutas negacionistas.

Não é por acaso que o Brasil pós 2018 mergulhou em um período de acentuado ataque às conquistas da cidadania. A ascensão dos interesses dominantes – de direita ultraconservadora – contou com a colaboração daqueles que enganosamente se enxergaram como vencedores e convictos da mudança. Ela realmente veio, mas para o agravamento das desigualdades em todos os setores sociais.

Sob a liderança daquele que conserva ligações explícitas com um projeto antidemocrático, o país vive um cenário neoditatorial assolado pela Pandemia da Covid-19 em meio aos problemas de outrora, agora “revitalizados”. Essa sempre foi a tendência que a Sociologia denunciou/alertou em suas diversas produções. Especificamente pelo pensamento bourdieusiano, a obliteração da crítica inerente às ciências humanas cria uma onda conservadora que faz as sociedades estacionarem no que tange ao desenvolvimento no sentido mais holístico do termo.

Tanto na Educação Básica quanto especificamente na área de Ciências da Natureza, a análise documental apontou avanços e retrocessos. Os avanços foram incorporados após diversas investidas por parte de profissionais da educação comprometidos com a elaboração de uma proposta curricular minimamente coerente.

Evidentemente que os embates aconteceram e no choque de forças, o lado dominante (agentes em cargos de prestígio) e o lado sob efeito da dominação

(professores e pesquisadores envolvidos na elaboração e revisão da BNCC), a tendência é prevalecer o interesse dos grupos dominantes, como sinalizado pela análise.

É coerente pensar a cidadania como uma categoria que existe no universo analítico das Ciências Humanas, de forma bem objetiva e objetivável. Os estudos de revisão da literatura permitiram acesso a um conjunto de informações relevantes para o Campo Científico, como a necessidade de maior investimento em estudos teóricos que nutram fundamentalmente o distanciamento de noções pré-analíticas.

A cidadania está para a Educação em Ciências como um elemento aglutinador de temas e discussões. As questões sociocientíficas estão ligadas com a experiência dos sujeitos com todas as classes de direitos, pois envolve diretamente a capacidade de análise crítica da realidade como etapa que precede a tomada de decisões. Isso está devidamente expresso na BNCC, como se observa na quarta competência específica de Ciências da Natureza que enaltece a importância de “avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017d).

No Brasil, a cidadania se constituiu como uma ficção, pois os sujeitos que integram a massa produtora de bens materiais e simbólicos estão alheios à experiência cidadã em sua plenitude. Essa é uma mácula histórica do país que nasceu pela supressão de direitos fundamentais dos povos originários e dos negros que neste solo deixaram raízes. Estas fundações são continuamente atacadas com tentativas vis de diminuição e apagamento.

Enquanto os direitos tiverem proximidade histórica com a ideia de privilégios, a cidadania habitará apenas os textos legais. É preciso romper com a lógica que associa classe social e cidadania. Isso cria um cenário absurdo no qual existem diferentes graduações de cidadãos, como anunciam as reivindicações de grupos marginalizados (mulheres, negros, comunidade LGBTQIA+, classe trabalhadora, deficientes, entre outros).

Não há interesse por parte dos grupos dominantes em abnegar dos privilégios conseguidos única e exclusivamente pela exploração. Por esse motivo que, para a perpetuação do modelo excludente de sociedade no qual estamos inseridos, a

estrutura se vale dos sistemas de ensino. O movimento de transformação é dialético, pois ocorre justamente a partir de instituições que contribuem para a manutenção do *status quo*.

A sociedade injusta foi construída para ser vista como um atributo da natureza e, até certo ponto, justificável e imutável. A tradição de estudos críticos atua frequentemente como instrumento de denúncia e análise das realidades nas quais opera qualquer forma de desigualdade. Ser crítico é quase sinônimo de ser subversivo, combatente e perseverante no jogo das posições sociais.

Nesse mesmo jogo, como estratégia de subversão, nos resta encontrar ou construir saídas para a ampliação da autonomia relativa dos profissionais da educação. Isso se dá com investimento maciço em formação. Em outras palavras, no aumento progressivo de capital cultural para que a classe consiga financiar movimentações no tabuleiro do jogo das posições sociais.

O contexto político brasileiro, na figura de seus representantes, eleitos ou não, declara abertamente seus interesses em formar uma massa politicamente inoperante. A questão é perceber que o *locus* de legitimação de tais propósitos na formação escolar é o currículo, para agir prontamente e frear reiteradamente o avanço das desigualdades. Na concepção bourdieusiana, a Sociologia é um esporte de combate, caracterização que pode ser atribuída indiscutivelmente à educação brasileira. O que difere e que estamos participando de um jogo para o qual só se aplica o fato de ser constante. É isso que nos classifica como jogadores/agentes/cidadãos da (re)existência.

O jogo das posições sociais parece não ter fim, mas tem finalidade. Ela sim pode ser transformada. Por enquanto, o que se constata é a perpetuidade da injustiça. Quem tem vida sofrida segue resistindo a tudo isso que nós mesmos criamos. E quem não mais desfruta da vida para resistir? Esses seguem como memórias para que não esqueçamos do lugar que queremos chegar. Para isso só nos resta lutar, jogar, brincar. Aos nobres jogadores de origens e aspirações humildes, meu mais sincero esperar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odílio Alves. A questão social em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732004000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: setembro de 2019.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ANDRADE, Marta Mega de. Os “usos” do feminino ou da participação da mulher na polis dos atenienses no período clássico. **Phoinix**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 389-401, 1998. Disponível em: http://phoinix.historia.ufrj.br/media/uploads/artigos/23_-_OS_USOS_DO_FEMININO_-_MARTA_MEGA_FTevIW7.pdf. Acesso em: julho de 2020.
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002019000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto de 2020.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3397>. Acesso em: julho de 2020.
- ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. Trad. de Fernando Didimo. São Paulo: Ática-UnB, 1990.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1995. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-39/452-emergencia-e-desenvolvimento-do-welfare-state-teorias-explicativas/file>. Acesso em: agosto de 2019.

ASSIS, Nayara Regina Bispo. **Educação e cidadania**: análise do livro didático como instrumento para construção de propostas de ensino de química. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8903>. Acesso em: julho de 2020.

ATTALI, Michaël *et al.* Forming modern citizens in the 1960s: comparative analysis of teaching in natural sciences, physical sciences and physical education throughout France. **Pedagogy, Culture & Society**, Philadelphia, v. 19, n. 2, p. 259–271, jul., 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=source%3a%22Pedagogy%2c+Culture+and+Society%22&ff1=eduElementary+Secondary+Education&id=EJ934240>. Acesso em: outubro de 2020.

BARRETO, Vicente de Paulo. O conceito moderno de cidadania. **Rev. Dir. Adm.**, Rio de Janeiro, p. 29-37, 1993. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45733/47285>. Acesso em: agosto de 2019.

BARRETO, Vicente de Paulo (coord.). **Dicionário de filosofia política**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BEZERRA, Teresa Cristina Esmeralda. Modernidade e pós-modernidade: uma abordagem preliminar. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 13, 2007. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/issue/view/70/showToc>. Acesso em: julho de 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **The logic of practice**. Cambridge: Polity Press, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Il faudrait réinventer une sorte d'intellectuel collectif sur le modèle de ce qu'ont été les Encyclopédistes. Entretien concedé à Franck Nouchi. **Le Monde**, 1993, reprise par Courrier de l'Environnement de l'INRA. n. 22, p. 54-56. Disponível em: <http://www7.inra.fr/lecourrier/assets/C22Bourdieu.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. Novas Reflexões Sobre a Dominação Masculina. In: Lopes, M. e outros (Org.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. RJ, Bertand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013a.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013b.

BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013b.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: setembro de 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: setembro de 2019.

BRASIL. **Formação continuada e pós-graduação de professores**. Observatório do PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/16-professores-pos-graduados/indicadores/professores-da-educacao-basica-com-pos-graduacao/#indicadores>. Acesso em: setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Estudantes do ensino superior, por cor ou raça e tipo de ensino superior**. IBGE, 2019b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7146>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, Inep, 2019c. Disponível em: encurtador.com.br/kpq89. Acesso em: setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (informativo). **Educação 2018**. Brasília: IBGE, 2019c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019d. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, Inep, 2019e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Geocapes: Sistema de Informações Georreferenciadas: banco de dados: **Distribuição de discentes de Pós-Graduação no Brasil**. Brasília, DF: Capes, 2018b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, Inep, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Geocapes: Sistema de Informações Georreferenciadas: banco de dados: **Distribuição de discentes de Pós-Graduação no Brasil**. Brasília, DF: Capes, 2017b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República [2017c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. **Coronavírus Brasil**, 2020a. Painel Geral/Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: julho de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto – PIB**. 2020b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: apresentação. [2020c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: novembro de 2020.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAISO, Marlucy Alves. Álbum fotográfico: um mapa de cenários discursivos na produção acadêmica brasileira sobre aulas experimentais de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 83-115, mar., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. **Black power: the politics of liberation in America**. Random House, 1967.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania: tipos e percursos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 18, 1996. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2029>>. Acesso em: julho de 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASSIANI, Suzani. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, Jan. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100225&lng=en&nrm=iso. Acesso em: novembro de 2019.

CASTRO, Felipe González *et al.* A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3235529/>. Acesso em: maio de 2020.

CEIA, Carlos. **Identidade**. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/identidade/>. Acesso em: julho de 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHASSOT, Attico. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação &**

Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

COLOMBO, Daniel Gama e. A Desigualdade no Acesso à Pós-Graduação *Stricto Sensu* Brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. Em: Alvana Maria Bof; Adolfo Samuel de Oliveira. (Org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília, INEP, v. 1, p. 241-274, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1010/758>. Acesso em: agosto de 2020.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto de 2019.

COTRIM, Livia. J. Chasin – Metapolítica e emancipação humana geral. **Caderno de Ciências Sociais**, Campina Grande, n. 1, p. 619-660, 2005. Disponível em: <https://url.gratis/Nrbax>. Acesso em: janeiro de 2021.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O Que é Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: maio de 2020.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Maria Ermantina Galvão (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOSTILIO, Lina D. *et al.* Civic learning through public scholarship: coherence among diverse disciplines. **Journal of Public Scholarship in Higher Education**, Philadelphia, v. 3, p. 43-65, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120256.pdf>. Acesso em: outubro de 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. **Revista do Seminário Ciências Sociais Aplicadas**, Criciúma, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1390/1317>>. Acesso em: novembro de 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FISCHER, Marta Luciane; TAMIOSO, Priscilla Regina. Bioética ambiental: concepção de estudantes universitários sobre o uso de animais para consumo, trabalho, entretenimento e companhia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 163-182, mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000100163&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abril de 2020.

FREIRE, José Celio. As psicologias na modernidade tardia: o lugar vacante do outro. **Psicologia**. USP, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 73-93, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: julho de 2020.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: julho de 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. et al. (Org.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de física.** São Paulo: Livraria da Física, 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado.** SEDUC: Goiânia, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Superintendência de Proteção aos Direitos do Consumidor. Gerência de Pesquisa e Cálculo. **Valores das mensalidades escolares – Ano letivo 2020 – Valores normais (sem qualquer tipo de desconto)**. Goiás: Procon, 2019. Disponível em: <https://www.procon.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Planilha-Mensalidade-Escolar-2020-Ap%C3%B3s-corre%C3%A7%C3%A3o-Errata.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDMAN, Daphne *et al.* Major matters: relationship between academic major and university students' environmental literacy and citizenship as reflected in their voting decisions and environmental activism. **International Journal of Environmental & Science Education**, Raipur, v. 10, n. 5, p. 671-693, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081905.pdf>. Acesso em: outubro de 2020.

GARCIA, Marta I. González; CERESO, José A. López; LÓPEZ, José L. Luján. **Ciencia, tecnología y sociedad**: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Madrid: Tecnos, 1996.

GOUGH, Ian. **The Political Economy of the Welfare State**. London, MacMillan Press, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 31-48, Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: outubro de 2019.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANSEN, Mogens Herman. **Polis**: an introduction to the Ancient Greek City-State, Oxford: Oxford University Press, 2006.

HIRATA, Elaine Farias Veloso. **Pólis**: Viver em uma cidade grega antiga. São Paulo: FAPESP, 2016. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/filer_public/1f/aa/1faa8f45-006b-4fbc-9e56-f5062075314b/versao65colu.pdf. Acesso em: agosto de 2019.

HOBBSAWN, Eric J. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HOFBAUER, Andreas. **Uma História de Branqueamento ou o Negro em Questão**. Tese de Doutorado, São Paulo, FFLCH/USP, 1999.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, vol. 1, n. 42, p. 63-110, jan./jul. 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47>. Acesso em: novembro de 2019.

HUSTED, Silvia et al. Multidimensional Assessment of Creativity in an Introduction to Engineering Design Course. In: 121st ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 2014, Indianapolis. **Anais...** Indianapolis: ASEE, 2014. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/32/papers/8789/view>. Acesso em: março de 2021.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: junho de 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, ago. 2005a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: junho de 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. **Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005b.

JOHNSTON, Ronald. Science Education and Education for Citizenship and Sustainable Development. **Collected Essays on Teaching and Learning**, Charlottetown, v. 4, p. 107-114, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058779.pdf>. Acesso em: outubro de 2020.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

KANT, Immanuel. **A fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v. 29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KOWARICK, Lúcio. Cidade e cidadania: cidadão privado e subcidadão público. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 5, v. 2, p. 2-8, abr./jun., 1991. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n02/v05n02_01.pdf. Acesso em: agosto de 2020.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

KREUGER, Sarah Berrios; RAMOS, Paula. Conceptions of citizenship in science education: the opinion of political-pedagogical projects and of the teachers of municipal schools of Petrópolis – RJ. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 19, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: novembro de 2019.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 838-855, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400838&lng=en&nrm=iso. Acesso em: novembro de 2019.

LACERDA, Antônia Denise. **Cidadania, Participação e Exclusão**. Itajaí: Univali, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos de educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LYOTARD, Jean-François. "The AffectPhrase." Trans. Keith Crome. In: CROME, Keith; WILLIAMS, James (eds.) **The Lyotard reader and guide**. Edimburgo: Edinburgh UP, 2006.

MACHADO, Rosana Pinheiro; FREIXO, Adriano de. **Brasil em transe**: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

MARQUES, Ana Rita; REIS, Pedro. Ativismo coletivo fundamentado em investigação através da produção e divulgação de vodcasts sobre poluição ambiental no 8.º ano de escolaridade. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 5-21, jul. 2017. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: novembro de 2019.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jun. 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: julho de 2020.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 526-547, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572018000300526&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto de 2020.

MARSHALL, Alfred. ([1873] 1925). The Future of the Working Classes. In **Memorials of Alfred Marshall**. Ed. A. C. Pigou. London: Macmillan and Co.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de economia**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. **Revista de Ética**, Campinas-SP, v. 2, p. 106-118, jul./dez., 2000. Disponível em: <<https://bityli.com/mNTsg>>. Acesso em: agosto de 2020.

MICELI, Sergio. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-79, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto de 2019.

MILARE, Tathiane; ALVES FILHO, José de Pinho. From disciplinary teaching to interdisciplinary training of citizenship in science Education. **Educación Química**, Ciudad Universitaria, v. 21, n. 1, p. 53-59, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antônio Marco. O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 40. out./dez. 1988. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2043>>. Acesso em: setembro de 2020.

MUNANGA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

NERY JÚNIOR, Néilson. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Access on: october of 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Cidadania e identidade social: uma aproximação teórica para o entendimento das representações e práticas políticas. **Mneme**, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-14, ago./set., 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/38>. Acesso em: julho de 2020.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PEREIRA, Fabiana Santos; ROCHA NETO, Ivan. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil?. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13072>. Acesso em: agosto de 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAN, Maria Cristina Dal. O ensino de ciência e cidadania. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 55, jul./set., 1992. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1858/1829>. Acesso em: agosto de 2020.

PIASSI, Luís Paulo. Educação científica no ensino fundamental: os limites dos conceitos de cidadania e inclusão veiculados nos PCN. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 789-805, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHAO, Francine; MARTINS, Isabel. Cidadania e ensino de ciências: questões para o debate. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 9-29, dez., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172016000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na educação brasileira**: um conflito na Constituinte (1987-1988). Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34117>>. Acesso em: novembro de 2019.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães; SANTANA, Tatiana de Oliveira; PAIM, Elison Antonio. Narrativas de professores sobre a abordagem das temáticas indígena com nas aulas de história. In: PAIM, Elison Antonio. **Patrimônio cultural e escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PREEZ, Hannelie Du; NIEKERK, Retha Van. Utilising a cultural-historical analysis to map the historicity of Social Studies, Natural Science and Technology education in the early years. **SAJCE**, Johannesburg, v. 8, n. 2, p. 1-11, 2018. Disponível em http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-76822018000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: outubro de 2019.

RAZERA, Julio César Castilho; SOUZA, Carla Santana Santos. O ensino informal de ciências no ambiente de postos de saúde: uma analogia com o ambiente museotécnico à luz da teoria sócio-histórica de Vigotski. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 31-48, abr., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172013000100031&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e visões. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 801-811, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: julho de 2020.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto de 2020.

RODRÍGUEZ, Antonio V.; ESTÉVEZ, Manuel; PALOMARES, Juan. Curricular treatment of body image, self-esteem and self-concept in Spain. **Propósitos y Representaciones**, Lima, v. 3, n. 1, p. 9-70, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135243.pdf>. Acesso em: outubro de 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 110-132, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000200110&lng=en&nrm=iso. Acesso em: junho de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SCHEID, Neusa Maria John; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. As tecnologias da informação e da comunicação e a promoção da discussão e ação sociopolítica em aulas de ciências naturais em contexto português. **Ciência e Educação (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 129-144, Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000100129&lng=en&nrm=iso. Acesso em: outubro de 2019.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 37, e. 200063, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: julho de 2020.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: outubro de 2019.

SELLES, Sandra Escovedo; DORVILLE, Luís Fernando Marques; PONTUAL, Leandro Vahia. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, dez., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000400875&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Paulo Fraga da; KRASILCHIK, Myriam. Bioética e ensino de ciências: o tratamento de temas controversos - dificuldades apresentadas por futuros professores de ciências e de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 379-392, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: novembro de 2020.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em: novembro de 2020.

SILVA, Monica Ribeiro. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. A vez do direito social e da descriminalização dos movimentos sociais. In: **Cidades rebeldes**: passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Biotempo, 2013.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão ao bolsonarismo. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STERNBERG, Robert. J.; LUBART, Todd. I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, v. 34, p. 1-31, 1991.

STERNBERG, Robert. J. LUBART, Todd. I. Investing in creativity. **American Psychologist**, v. 51, p. 677-688, 1996.

SUZIGAN, Wilson. Industrialização brasileira em perspectiva histórica. **História Econômica & História De Empresas**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 7-25, 2000. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/revista/index.php/rabphe/article/view/143/99>. Acesso em: setembro de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TSEGAY, Samson Maekete. Analysis of globalization, the planet and education. **International Journal of Environmental & Science Education**, Raipur, v. 11, n. 18, p. 11979-11991, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122555.pdf>. Acesso em: outubro de 2019.

TUCIDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

UNDIME. A construção participativa da **Base Nacional Comum Curricular**: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

VASAK, Karel. **Las dimensiones internacionales de los derechos humanos**. v. 1, Barcelona, Serbal - UNESCO, 1984.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina Teneir; MARTINS, Isabel P. Critical thinking: conceptual clarification and its importance in science education. **Science Education International**, Deli, v. 22, n. 1, p. 43-54, mar., 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ941655>. Acesso em: outubro de 2020.

VILANOVA, Rita. Discursos da cidadania e educação em ciências nos livros didáticos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 141-154, ago., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172013000200141&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

VILANOVA, Rita. Educação em ciências e cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa Nacional do Livro Didático. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 177-197, mar., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2020.

VITTORAZZI, Dayvisson Luís; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. As representações do ensino de ciências de um grupo de professores do ensino fundamental: implicações na formação científica para a cidadania. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172020000100301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: março de 2020.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 87-103, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: setembro de 2019.

WEBER, Max. **Ensaaios de sociologia**. 5. ed. João Pessoa: JC Editora, 1982.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

IYENGAR, Radhika; BAJAJ, Monisha. After the smoke clears: toward education for sustainable development in Bhopal, India. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 55, n. 3 p. 424-456, ago., 2011. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/660680>. Acesso em: outubro de 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.