

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO
CIDADÃO: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Dione Lorenzoni de Oliveira

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

por

Dione Lorenzoni de Oliveira

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elizabete Londero Mousquer

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO:
A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

elaborada por
Dione Lorenzoni de Oliveira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Maria Elizabete Londero Mousquer - Orientadora, Prof^a. Dr^a. – UFSM
(Presidente/Orientadora)

Clóvis Renan Jacques Guterres, Prof. Dr. – UFSM

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. – UFSM

Santa Maria, 19 de dezembro de 2006.

AGRADEÇO

À vida pela oportunidade de reconstruir-me e de vencer novos desafios;

Aos Amados filhos Thiago e Sarah pelos gestos de carinho, motivação e confiança;

Ao Amável Odinei companheiro, amigo e cúmplice de momentos significativos nas discussões e idéias que me conduzem a novos caminhos;

A Querida Maria Elizabete, orientadora e amiga, com grande confiança e expectativa, auxiliou-me com novos propósitos;

A todos os meus professores agradeço a convivência que, apesar de um espaço de tempo breve, foi o suficiente para provocar novos questionamentos, novos conflitos e enriquecimento no mundo dos saberes e do ser gente.

“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”

(ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1995)

“Os direitos dos homens, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” .

(BOBBIO, Norberto, 1992, p. 5).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

AUTORA: DIONE LORENZONI DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA ELIZABETE LONDERO MOUSQUER
Santa Maria, 19 de dezembro de 2006.

O presente estudo analisa o papel da escola na formação do cidadão, na construção da cidadania. Essa construção acontece não só no contexto escolar, mas a partir do primeiro grupo social a que o indivíduo pertence, ou seja, o familiar. Porém, neste trabalho, o foco se dá na estrutura da gestão escolar, a qual requer perspectivas democráticas, com a participação comprometida de toda a comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades do processo de cidadania diante dos desafios da pós-modernidade. A concepção de desafios da pós-modernidade está caracterizada, neste trabalho, como os processos de marginalização, de miserabilidade e de violência, sendo trabalhados na escola por meio de suas práticas democráticas, de sua política, da própria cultura do lugar onde estão inseridos os indivíduos que freqüentam as escolas públicas e do processo de ensinagem. A construção da cidadania pressupõe a possibilidade de participação do ser humano em seu contexto sociocultural que se realiza em diferentes momentos e etapas da sua existência pelo acesso ao saber, saber fazer, ser e conviver, através do conhecimento sistematizado e organizado pela escola. A tarefa da educação é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença sociocultural como relação de alteridade: relação efetivamente construída, que tem na solidariedade o fundamento para a construção de uma postura educativa que não vê o outro e a outra cultura como falha ou como mera diferença, mas o reconhece como legítimo outro. O que implica pensar a sala de aula como espaço plural que congrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, que traduzem diferentes formas de organizar o real e responder aos desafios da vida cotidiana. Esse é o processo de ensinagem esperado, onde professores e alunos lidem com situações adversas e juntos contribuam para a construção do conhecimento. Portanto, para a fundamentação deste trabalho, buscou-se suporte teórico em autores como Alarcão, Anastasiou, Boaventura Santos, Bobbio, Gadotti, Gramsci, Libâneo, Oliveira, Paro, Saviani entre outros.

Palavras-chave: Cidadania. Práticas democráticas. Cultura. Ensinagem.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

(THE SCHOOL PAPER IN THE CITIZEN FORMATION: THE CONSTRUCTION OF THE CITIZENSHIP)

AUTHOR: DIONE LORENZONI DE OLIVEIRA

ADVISER: PROF^a. DR^a. MARIA ELIZABETE LONDERO MOUSQUER
Santa Maria, 19 de dezembro de 2006.

The present study to analyze the paper of the school in the formation of the citizen, in the construction of the citizenship. This construction not only happens in the pertaining to school context, but also from the first social groups that the individual belongs, that is, the familiar one. However, in this work, the focus is given in the structure of the pertaining to school management, which requires democratic perspectives, with the engaged participation of all the pertaining to school community, in view of the development of the potentialities of the process of citizenship ahead of the challenges of after-modernity. The conception of challenges of after-modernity is characterized, in this work, as the keeping out of society processes, of poverty and violence, being worked in the school by means of its practical democratic, of its politics, the proper culture of the place where the individuals that frequent the schools public and of the education learning process are inserted. The construction of the citizenship estimates the possibility of participation of the human being in its cultural partner context that carries through at different moments and stages of its existence for the access when knowing, knowing to make, to be and to coexist, through the knowledge systemize and organized for the school. The task of the education is to develop and to consolidate new practical of coexists, capable to face the challenge to recoup the cultural partner difference as distinct relation: relation effectively constructed, that has in solidarity the bedding for the construction of an educative position that does not see the other and to another culture as it fails or as mere difference, but recognizes it as legitimate other. What it implies to think the classroom as plural space that congregates different citizens and different cultures that translate different forms to organize the real and to answer to the challenges of the daily life. This is the waited process of education learning, where professors and pupils deal with adverse situations and together they contribute for the construction of the knowledge. Therefore, for the recital of this work, theoretical support in authors searched as Alarcão, Anastasiou, Boaventura Santos, Bobbio, Gadotti, Gramsci, Libâneo, Oliveira, Paro, Saviani among others.

Key-Word: Citizenship. Practical democratic. Culture. Education learning.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
1 EXPERIÊNCIAS QUE CONSTROEM: OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS	8
2 CONTEXTO MUNDIAL-GLOBAL	13
2.1 Neoliberalismo	14
2.2 Globalização	15
2.3 A educação vivenciada neste contexto	18
3 PERCORRENDO OS CAMINHOS ATRAVÉS DE CONCEITOS	26
3.1 Ampliando conceitos: a cidadania	27
3.2 Igualdade e direito à educação	38
4 NO CAMINHO PERCORRIDO OS ENTRELAÇAMENTOS COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA	44
4.1 Projeto Político-Pedagógico	45
4.2 Possibilidades para a construção da cidadania	52
5 A CONTINUIDADE DOS CAMINHOS PARA FINALIDADES ACADÊMICAS FUTURAS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

1 EXPERIÊNCIAS QUE CONSTROEM: OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

O homem [...] é feito para criar sempre coisas novas, de valor universal, livremente, porque não corresponde a uma necessidade imediata. O homem produz de modo universal.

(DE MASI, Domenico, 2003, p. 643)

Através da elaboração deste trabalho apresento minhas experiências vividas com a família, a comunidade e o meio educacional. Elas contribuíram para a minha formação como mulher, mãe e profissional da educação. Meu caminho foi singular e, hoje, diante dos grandes desafios, permito-me continuar singular, tanto em meus avanços em conhecimentos, como no ato de educar, sempre respeitando, promovendo situações para vivenciar com o grupo pelo qual estou responsável, experiências significativas. Refiro-me às experiências como componentes sócio-histórico-culturais, os quais fazem parte do processo de evolução obrigatório e inerente a todos os seres humanos.

Minha trajetória... se “educar é impregnar de sentido a vida” (GADOTTI, 2003, p. 18) creio ter vivenciado essa sensação na mais tenra idade. Nasci numa família italiana patriarcal, onde o costume dos filhos homens casados era morar nas proximidades do pai. Com meu pai não foi diferente. Portanto, cresci e me desenvolvi até os doze anos convivendo com meus tios, tias, primos e avós. Assim, brincávamos, ouvíamos histórias, ganhávamos brinquedos como as bonecas de panos entre outros, escutávamos conselhos. Também havia discussões, rezávamos o terço em família e íamos à missa na comunidade.

Presenciei, desde muito cedo, meu avô paterno diante de um rádio grande, ouvindo as notícias, entre elas a “Voz do Brasil” (programa em rede nacional, elaborado pelo governo, que abordava e ainda aborda diferentes notícias, entre elas notícias do Senado e da Câmara dos Deputados), também, como bom católico acompanhava as missas com a Bíblia na mão. Via-o, com frequência, com um pequeno jornal nas mãos. Ele o lia várias vezes. Em uma ocasião perguntei-lhe por que lia o mesmo jornal de forma repetida. Vô Gabriel

respondeu-me: “pois é difícil ter outro, pois moramos longe da cidade e assim fico sabendo tudo o que nele está escrito”.

Minha avó materna Joana, de descendência espanhola, mulher com grande discernimento na vida política, sempre que a via descansando, tinha nas mãos e ao seu redor livros para ler.

Minhas tias liam fotonovelas, as quais mantinham às escondidas, fora do nosso alcance, pois era proibido para nós. Descobríamos e olhávamos as revistas, mesmo que esse gesto nos custasse um “xingão” (vocábulo que significa levar “uma repreensão”).

Meus tios liam livros de formação e de descobertas científicas. O mais velho chamava-me a atenção, pois diziam ser ele o mais sábio, lia muito e também viajava.

Meus pais, ele descendente de italiano, agricultor com muitas expectativas e grande vivência na comunidade; minha mãe, espanhola de iniciativa, professora de corte e costura. Ambos muito envolvidos com a educação dos filhos. Quando eu ainda era pré-adolescente, minha mãe mostrou-me um livro que meu pai havia lhe dado, “A chave da felicidade”, o qual ela deveria ler, pois necessitava saber das “coisas da vida”. Isso chamou minha atenção porque morávamos no interior e eles sabiam que os livros poderiam ajudá-los a ser felizes.

Então veio o tempo de ir para a escola. Antecipei um ano, pois morávamos longe, na zona rural, e necessitávamos da companhia dos primos e vizinhos mais velhos. Como afirma Gadotti (2003), o professor deve transformar o obrigatório em prazeroso e selecionar criticamente o que devemos aprender.

Tudo era muito simples em nossa escola. Ela funcionava num salão comunitário. Minha alfabetizadora parava na casa de meu avô, durante a semana. A escola era uma extensão de nossa família. Sentíamos-nos seguros e alegres, mesmo quando nos era chamada a atenção para certas atitudes. Íamos pelas estradas saltitando, brincando, até chegarmos à escola com o material num saco plástico de “açúcar cristal” (cultura trans-regional). Permaneci nessa escola até a 5ª série.

Chegou o momento em que meus pais tiveram que fazer uma opção para darmos continuidade aos estudos. Teriam que mudar o rumo da história de nossas vidas. Certamente meus pais já intuíaam que, segundo Fiori (apud FREIRE, 1966), “só é educação o movimento em direção à liberdade, assim entendida. A educação é libertadora ou não é educação”.

Tomada a decisão de mudar-se para outra localidade, meus pais comunicaram ao meu avô, o qual questionou meus pais, dizendo: “por que saírem daqui, sendo que possuem o suficiente para criar os filhos?”. Resposta sábia dos meus pais: “dar estudo aos filhos”.

Essa história meus pais contaram para mim e meus irmãos. Com esse gesto percebi a grande importância que teriam os estudos, embora isso ainda não fosse consciente. A curiosidade quanto aos estudos e leituras só ia aumentando.

Mudamos para Entre-Ijuís, cidade pequena próxima do município de Santo Ângelo. Para continuar meus estudos fiz o exame de admissão ao ginásio.

Os livros de que dispúnhamos eram poucos os comprados por meus pais, a maior parte era doação de amigos, famílias (Maraschim e Kemper). Um desses livros chamou-me muito a atenção. Falava de “Classes sociais e igualdade”, de Karl Marx. Essa leitura fascinou-me. Dois foram os motivos. Um porque meu pai teria perguntado se eu estaria entendendo o que lia, e, em seu semblante vi expectativa e senti sua alegria. Outro motivo, queria saber onde estaria “aquele mundo”.

Então chegou o tempo da faculdade. Mais novidades. Íamos de carona com amigos ou de ônibus. A primeira faculdade de Estudos Sociais. Depois foi a de Geografia. Nesta experimentei de fato um dos princípios fundamentais da Educação Para Todos - EPT (UNICEF, 2004, p. 89-90), “respeito pelo pluralismo e assumir a diversidade”, também experimentei os quatro pilares da EPT: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Essa foi a grande experiência até ingressar no Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Portanto, este trabalho tem suas origens na minha história de vida e na inquietação e indignação, causadas pela observação realizada junto à comunidade educativa, ou seja, por meio da vivência cotidiana em sala de aula. Nessa vivência cotidiana constatei a pouca ou mesmo inexistência de orientação e formação da comunidade a respeito de seus direitos e deveres como cidadãos, pautados na convivência democrática.

Essas carências na formação dos alunos, como parte da comunidade escolar, em cidadãos geram preconceitos e empobrecimento nas relações e na qualidade de vida humana e ambiental, tanto em nível local como global, já que, atualmente, vivemos no contexto da “Era Planetária¹”.

Foi assim que busquei como objetivo principal para o desenvolvimento deste trabalho, analisar a construção da cidadania junto aos alunos, a partir da prática da gestão democrática nas escolas durante minha trajetória como professora.

A escola é um espaço social dinâmico, portanto em constante movimento, onde decisões administrativas, pedagógicas e políticas são tomadas no dia-a-dia; onde convivem e interagem diferentes sujeitos sociais, de diferentes saberes, com distintos papéis, interesses, responsabilidades, visões de mundo, de homem e de sociedade; com uma organização calcada numa estrutura de relações, que não é neutra, que reflete a centralização ou descentralização do poder; que repassa e transmite conhecimentos abstratos, ou constrói o conhecimento a partir da realidade e da experiência dos alunos; que impõe padrões e concepções a partir da lógica vigente como, individualismo, competitividade e qualidade total, ou que respeita os valores, a multiculturalidade e interculturalidade, as peculiaridades étnicas, a diversidade social e a historicidade da comunidade local.

Este estudo caracteriza-se, metodologicamente através dos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, guiando-se pela tentativa de mostrar uma realidade em movimento, através de um exercício dialético. A investigação delineou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como fontes livros, revistas, jornais, cadernos pedagógicos entre outros.

¹ Termo utilizado por Edgar Morin (2003).

Da proposta inicial ao término das leituras e observações realizadas, dividiu-se o trabalho por capítulos, além desta parte introdutória que denominei experiências que constroem: os caminhos a serem percorridos, pois a partir dele percorremos toda uma experiência vivenciada em sala de aula e fundamentada em autores que enriquecem essa experiência.

O Segundo Capítulo apresenta o contexto mundial-global, onde trato de temas como o neoliberalismo, a globalização e a educação vivenciada neste contexto.

No Terceiro Capítulo percorro os caminhos através de conceitos, onde amplio o conceito de cidadania, igualdade e direito à educação, sendo então apresentadas as legislações que regem a educação brasileira.

O Quarto Capítulo, ou seja, no caminho percorrido, os entrelaçamentos com a gestão democrática, onde se inserem o projeto político-pedagógico (PPP) e as possibilidades para a construção da cidadania. Neste tópico continuo apresentando minha história de vida, desta vez no decorrer do curso de especialização e os debates políticos ocorridos nas escolas no mês de setembro deste ano de 2006, contendo a opinião de alunos, pais e professores.

Por fim, temos a continuidade dos caminhos para finalidades acadêmicas futuras, ou seja, não pretendo encerrar minha formação profissional docente na especialização, mas avançar, dar continuidade neste caminhar, pois, sinto-me comprometida com o processo de construção da cidadania, com os quais possamos conviver num espaço educacional e civilizatório.

2 CONTEXTO MUNDIAL-GLOBAL

A escola pública, unitária, numa perspectiva de formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo.

(FRIGOTTO, Gaudêncio, 2001, p. 105)

O contexto atual de mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais pode ser visto como fruto das transformações técnico-científicas. Os acontecimentos no campo da economia e da política (globalização dos mercados, produção flexível, o desemprego estrutural, a necessidade de elevação da qualificação dos trabalhadores) teriam como fenômeno desencadeador a chamada revolução tecnológica. Essa revolução tecnológica, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), também pode ser denominada de terceira revolução industrial, revolução científica e técnica, revolução informacional, revolução informática, era digital, sociedade técnico-informacional e sociedade do conhecimento.

Para Sander (2005), o cenário econômico tem sua principal expressão no chamado processo de globalização, definido em termos de mundialização dos mercados, dos investimentos, da indústria, da informação e da produção de conhecimento. A globalização representa, hoje, a crescente gravitação dos processos econômicos, comerciais, sociais e culturais de caráter mundial sobre os processos de caráter regional, nacional e local.

Referindo-se ao neoliberalismo Anderson (1998, p. 23) afirma que:

Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

O fato é que as políticas neoliberais têm agravado o quadro de exclusão e desigualdades sociais, fortalecendo o individualismo e a ação não coletiva.

A partir do exposto, analisaremos o neoliberalismo, a globalização e a educação vivenciada neste contexto.

2.1 Neoliberalismo

O neoliberalismo é caracterizado pelo predomínio dos interesses financeiros, pela desregulamentação dos mercados, pelas privatizações das empresas estatais e pelo abandono do Estado de Bem-Estar Social.

O Estado neoliberal tem o objetivo de reagrupar as classes proprietárias em torno de um núcleo forte de milionários, ligados ao capital financeiro para desestruturar e fragmentar as classes subalternas. O consenso de massa a tal estado de coisas só é possível enquanto dura a "guerra civil", induzida no seio das classes subalternas, destituídas de um horizonte histórico, desmanteladas enquanto sujeito coletivo e inteiramente submetidas à manipulação do "clero" que movimenta meios de comunicação em benefício do capital, sustentando a ausência de alternativa ao Estado e ao globalismo neoliberal.

Para que os objetivos do Estado neoliberal sejam cumpridos de maneira razoavelmente duradoura, segundo afirmação de Del Roio (1998), é preciso também que se complete uma complexa engenharia institucional. As forças armadas devem continuar ocupando postos decisivos na burocracia estatal, garantindo a faceta continuísta em relação à ditadura militar, e mantendo a capacidade de intervenção logo que chamada pelo Presidente da República. O "bonapartismo militar" vê-se substituído por um "bonapartismo civil" legitimado nas urnas com as eternas promessas de paz e de bem estar social. Já o exercício do governo é feito segundo a lógica do capital e por meio de decretos (chamadas de medidas provisórias). O Congresso Nacional, assim como os partidos políticos, passam ao papel de figurantes no cenário do poder, expondo a luta no interior da burocracia do Estado e a sua lógica de circuito fechado. O Poder Judiciário tem que ser ele mesmo atingido, para que

a reforma neoliberal do Estado se faça ao olhar da Constituição e da legalidade burguesa.

De acordo com Del Roio (1998), as instituições do Estado neoliberal deixam de cumprir o papel de gestoras e representantes de um poder soberano e passam a ser mediadoras de determinações, emanadas alhures pela burocracia transnacional da grande finança e do poder imperial nucleado nos Estados Unidos da América.

A subalternização teórica e política das esquerdas foi uma das maiores vitórias do projeto neoliberal. Destroçadas pela ditadura militar, sofrendo a ruptura de geração e de memória de luta, as esquerdas não conseguiram se dotar de um projeto hegemônico, tendo ficado à mercê da ofensiva ideológica do capital em crise.

Com o avanço do neoliberalismo e o colapso do socialismo de Estado, as esquerdas, em sua maioria, abandonaram a perspectiva da revolução socialista e circunscreveram seu discurso moderno à defesa e luta pela cidadania, pela democracia e pela moralidade administrativa, em confronto com as políticas neoliberais.

Assim, as instituições sociais e de representação política das classes subalternas viram-se adequadas sua atividade em função dos desígnios do capital e do novo regime. Os partidos políticos de esquerda se institucionalizaram, abandonando aos poucos a luta de massas, e os sindicatos passaram a se dedicar quase que exclusivamente à luta defensiva do emprego.

E nesse jogo neoliberal quem saiu perdendo foi o cidadão, pois a exclusão social e as diferenças sócio-econômicas continuaram à mercê de um poder maior, o das elites que sempre se sobrepõem à maioria dos excluídos.

2.2 Globalização

A expressão globalização tem sido utilizada mais recentemente num sentido marcadamente ideológico, no qual se assiste no mundo inteiro a um

processo de integração econômica sob a égide do neoliberalismo. Esta é uma das razões dos críticos acusarem-na de ser responsável pela intensificação da exclusão social (com o aumento do número de pobres e de desempregados) e de provocar crises econômicas sucessivas, arruinando milhares de poupadores e de pequenos empreendimentos.

A globalização também tem sido apresentada como um fenômeno de abertura simultânea das economias nacionais, gerando como resultado uma mundialização homogeneizada. Contudo, a globalização é seletiva, pois visa a determinadas regiões, atividades e segmentos sociais a serem integrados mundialmente. Dessa forma, enquanto certas áreas e grupos são integrados globalmente, outros são excluídos desta gigantesca transformação, conduzindo a uma diversificação cada vez maior do espaço mundial e agravando a concentração de riqueza em termos nacionais e sociais.

Nesse sentido, essa realidade é analisada por Gramsci a partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico, que leva em conta a historicidade do social.

Demarcar o ponto de vista da totalidade na análise do real significa contrapor-se à “razão cínica” ou à “miséria da razão”, que se afirmam cada vez mais, como perspectivas particularistas e manipulatórias, consonantes às manifestações multifacetadas, características da realidade contemporânea. A inserção dos indivíduos no espaço social, na atualidade, vem ocorrendo de forma crescente através de ações multidimensionais, descontínuas e fragmentárias. A vida social, enquanto totalidade é, no dizer de Jameson (1996), cada vez mais irreconciliável com a lógica que preside o mundo atual. Nesse rastro ocorre a proliferação de teorias do fragmentário, da heterogeneidade, do aleatório, reforçando a “alienação e reificação do presente” e provocando um estilhaçamento dos nossos modos de representação.

Enquanto crítica da política, a reflexão teórica do pensador italiano trabalha o real a partir de categorias que se elevam do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do singular ao universal, e vice-versa. Sua reflexão

categorial vai apreendendo a processualidade e a historicidade do social, o jogo das relações que permite desvendar a realidade e suas contradições constitutivas.

Os processos de globalização não possuem uma única causa nem são promovidos por um único ator social. Eles dependem da ação e interação de múltiplos agentes, em particular daqueles especializados na elaboração de agendas internacionais. Entre eles podemos mencionar os estados nacionais e as organizações regionais e internacionais. Globalização em sentido amplo constitui um processo que tem por objetivo a integração das nações, em blocos regionais ou não.

Boaventura de Souza Santos (2002) constata que aquilo que normalmente costuma-se designar por globalização constitui de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais, em sendo assim, diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nesses termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, em vez disso, tem-se globalizações, a rigor este termo só deveria ser usado no plural.

Constitui grande dificuldade precisar em que momento teve início o que se pode denominar de globalização, ao que tudo indica parece ter surgido após a Segunda Grande Guerra Mundial, seguindo um processo de evolução, alternando momentos de pouca ou de grande velocidade de desenvolvimento.

Por globalização pode-se entender um processo irrefreável de integração ou de intercâmbio internacional envolvendo as pessoas, as empresas e as nações como um todo, contemplando vários aspectos, entre os quais o político, o cultural e o econômico, com conseqüências mais dramáticas e inquietantes relativas a este último.

Para Boaventura Santos (2002), o fenômeno hoje entendido como globalização é na verdade multifacetado, apresentando dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. Por isso, não se pode elaborar uma explicação monocausal para tal fenômeno, pois a globalização apresenta um grande conflito entre os campos hegemônico e contra-hegemônico.

Para o autor citado, o consenso hegemônico, que confere à globalização suas características dominantes, é baseado no Consenso de Washington. Sua idéia principal é a de que estamos num período em que as divergências políticas profundas desapareceram. Nesse sentido, as rivalidades imperialistas da primeira metade do século XX, teriam sido substituídas por uma grande interdependência entre as grandes potências, aliada a processos de cooperação e integração regional.

Também a organização das nações em blocos regionais com vistas a uma expansão de mercados e obtenção de um desenvolvimento maior e mais rápido faz parte dos processos de globalização.

Dentro dessa visão, o processo de globalização parece indicar no sentido de que as relações de trabalho de um modo geral devem ser modernizadas, para melhor proporcionarem uma adequada harmonização a nível regional e talvez a nível internacional.

Imagina-se que a globalização, seguindo o seu curso natural, irá enfraquecer cada vez mais os estados-nacionais surgidos há cinco séculos atrás, ou dar-lhes novas formas e funções, fazendo com que novas instituições supranacionais gradativamente os substituam. Com a formação dos mercados regionais ou intercontinentais (Nafta, Unidade Européia, Comunidade Econômica Independente, o Mercosul e o Japão), e com a conseqüente interdependência entre eles, assentam-se as bases para os futuros governos transnacionais que, provavelmente, servirão como unidades federativas de uma administração mundial a ser constituída. É bem provável que ao findar o século XXI, talvez até antes, a humanidade conhecerá, por fim, um governo universal, atingindo-se assim o sonho dos filósofos estóicos do homem cosmopolita, aquele que se sentirá em casa em qualquer parte da Terra (CARRION e VIZENTINI, 1997).

2.3 A educação vivenciada neste contexto

Do jovem Gramsci ao Gramsci da maturidade encontramos fortemente impregnada em seu pensamento, a preocupação constante com a construção de um novo projeto civilizatório, de uma nova *civiltà* capaz de vencer os

desafios da modernidade e construir uma democracia “de baixo para cima”, uma democracia econômica, política e social. Teve seu pensamento crítico comprometido com a realidade essencialmente marcada por processos de exclusão social, por antagonismos e diferenças sociais, regidos por regras tradicionais conservadoras, pelo instituído, pelas leis injustas, quase sempre utilizadas em função da manutenção de privilégios.

Na tessitura da obra gramsciana encontramos o compromisso com a interpretação dos processos sociais, o desvendamento das desigualdades da sociedade capitalista, o caráter das lutas de classe, tanto sob a ótica da burguesia quanto das massas trabalhadoras, marcando as possibilidades históricas de cada uma no processo de construção da hegemonia.

É nesse jogo contraditório entre as classes, que Gramsci tematiza as relações sociais, tomando-as enquanto processos totais e evidenciando os antagonismos que engendram. Para ele, crítica significa cultura e cultura não significa a simples aquisição de conhecimentos, mas sim tomar partido, posicionar-se frente à história, buscar a liberdade. A cultura está relacionada, pois, com a transformação da realidade, uma vez que através da “conquista de uma consciência superior [...] cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres” (GRAMSCI, 1975 apud SIMIONATTO, 2001, p. 24).

Em Gramsci encontramos elementos que, justamente, nos possibilitam problematizar a esfera cultural na ordem presente, uma vez que em sua obra transparece uma idéia de cultura forjadora da liberdade, capaz de propiciar a ultrapassagem da heterogeneidade e da imediatez da vida cotidiana, das lutas econômico-corporativas que atravessam o ser social para lutas mais duradouras e universais, voltadas à construção de uma nova hegemonia.

A passagem do momento corporativo ao momento ético-político, da estrutura à superestrutura, essa tarefa “ontológico-dialética” de construir um novo bloco histórico, expressa-se em Gramsci através do conceito “amplo” de política, denominado por ele de “catarse”.

Pode-se empregar o termo catarse para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) para o

momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo”. A estrutura, a força exterior que esmaga o homem, que o assimila a si, que o torna passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas (GRAMSCI, 1977 apud SIMIONATTO, 2001, p. 44).

A catarse significa, assim, o momento em que a esfera egoístico-passional, a esfera dos interesses corporativos e particulares, eleva-se ao ético-político, ao nível da consciência universal (SIMIONATTO, 2001).

Um dos aspectos fundamentais das sociedades democráticas, conforme palavras de Pérez Gómez (2001), por ter se transformado em fator de legitimação social, é a extensão da escolarização pública, obrigatória e gratuita para todos os membros da comunidade, sem ser considerados sua condição social, raça, religião ou gênero. Admitindo, ao menos retoricamente, os pressupostos da filosofia do Iluminismo, as formações sociais democráticas e, com maior ênfase, aquelas governadas por idéias social-democratas, consideraram a escola obrigatória e gratuita como um serviço público fundamental, posto que a formação de todos os cidadãos numa mesma instituição e com um currículo inclusivo era o requisito imprescindível para garantir uma mínima igualdade de oportunidades que legitime a “inevitável”, embora freqüentemente desigual distribuição dos recursos econômicos e culturais.

Para Pérez Gómez (2001), entre as características da sociedade pós-moderna, influenciada pelo neoliberalismo e globalização, que parecem mais influentes na determinação da vida da instituição escolar destacam-se a relatividade e perda de fundamento da racionalidade; a complexidade social e aceleração da mudança tecnológica; a autonomia, descentralização e complexidade; a rentabilidade e mercantilização do conhecimento.

Dessa forma, tanto o sistema educativo como a própria instituição escolar se encontram imersos num cenário de incerteza e ambigüidade no que se refere às finalidades mais importantes que definem a tarefa educativa e nos critérios éticos que determinam as decisões cotidianas nos intercâmbios escolares. A perda da legitimidade intelectual das propostas derivadas da filosofia do Iluminismo e de seus conseqüentes relatos globalizadores, que

conferem sentido humanista à instrução iluminista, tentando compensar as diferenças culturais de origem e oferecer uma plataforma cognitiva de igualdade de oportunidades, situa o sistema educativo e a instituição escolar no olho do furacão das puras exigências econômicas da política neoliberal. A política educativa deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisões e se transforma em puro instrumento das exigências do mercado (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Para Gonçalves (2003), as instituições tornam-se vulneráveis e permeadas pelos valores que orientam a economia de mercado. O que importa é o êxito pessoal, o progresso e a conquista individual, com ênfase para a “competitividade” como fator estimulador das “potencialidades” isoladas, dissociadas de valores como a solidariedade e a ética.

Portanto, as transformações sociais, políticas e econômicas do mundo globalizado têm trazido uma diversificação de idéias e novas visões da realidade.

Porém, Freire (2001), ao reproduzir seu pensamento sobre uma verdadeira educação, mesmo que vivenciada no contexto do neoliberalismo e da globalização, afirma:

O ser humano jamais pára de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. Daí também, o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no Terceiro Mundo quando, no uso de seu direito, mas, indo além dele, criando suas escolas, possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade em quantidade ao povo (FREIRE, 2001, p. 13).

Com isso, o autor quer dizer que em face da omissão do Estado, as comunidades populares criam suas próprias escolas, com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras com o mínimo de formação e ainda conseguem que o Estado lhes repasse alguma verba. Assim, essa situação se torna cômoda para o Estado, pois ele pouco se envolve com aquilo que seria sua obrigação e um direito fundamental de todo o ser humano, ou seja, o acesso à educação.

A história recente tem demonstrado que a “educação reprodutora” tem contribuído significativamente para a marginalização e para a alienação das classes sociais de origem popular. E, são justamente as classes oprimidas que, num processo até de afirmação e vida, clamam pela transformação do mundo em que concretamente encontram-se inseridas.

Por conseguinte, pode-se dizer que a educação é um processo de construção social e pessoal, que se dá pela interação com o mundo concreto na história, no conjunto de relações que o homem estabelece com a natureza e com outros grupos humanos. Daí a afirmar-se que a “educação libertadora” é um processo de ruptura com tudo aquilo que contribui para a divisão da sociedade em classes sociais e tudo que demais se esfacela, oprime, exaure o homem e a natureza.

Essa era a preocupação de Freire que continua a preocupar ainda a alguns educadores mais conscientes com as diferenças sociais. Assim sendo, Freire (2001, p. 13) afirma que:

[...] A curiosidade, a necessidade de saber são universais, [...], a resposta é histórica, político-ideológica, cultural. [...] Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer.

Nesse sentido, encontramos na crítica à educação burguesa, feita por Marx (GADOTTI, 2005), que a transformação educativa deveria ocorrer paralelamente à revolução social. Ou seja, para o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais, a educação deveria acompanhar e acelerar esse movimento, mas não encarregar-se exclusivamente de desencadeá-la, nem de fazê-la triunfar.

Já para Gramsci (apud GADOTTI, 2005), a escola deveria ser única, estabelecendo-se uma primeira fase com o objetivo de formar uma cultura geral que harmonizasse o trabalho intelectual e o manual. Na fase seguinte, prevaleceria a participação do adolescente, fomentando-se a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Depois viria a fase de especialização. Nesse

processo, tornava-se fundamental o papel do professor que deveria preparar-se para ser dirigente e intelectual.

Em uma visão filosófica da educação contemporânea, Teixeira (1978, p. 146), afirma que:

Nos dias de hoje, quando a ciência vai refazendo o mundo e a onda de transformação alcança as peças mais delicadas da existência humana, só quem vive à margem da vida, sem interesses e sem paixões, sem amores e sem ódios, pode julgar que dispensa uma filosofia.

O que o autor quer dizer é que a filosofia de um grupo que luta corajosamente para viver não é a mesma de outro, cujas facilidades transcorrem em uma tranqüila e rica abundância. Mais uma vez, verificamos as diferenças sociais, no contexto da educação.

Ainda fazendo referência a Teixeira (1978), o autor afirma que os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas. Essas aspirações e esses ideais serão uma farsa se não dominarem profundamente o sistema público de educação. Nesse sentido, a escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir. Este é o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores.

Verificamos, portanto, que a educação vivenciada no contexto do neoliberalismo e da globalização é uma educação excludente, que precisa ser revista no intuito de dar vez e voz aos seus atores sociais, ou seja, aos seus alunos e educadores, preocupados em uma participação maior na sociedade.

Entre esses educadores encontramos Paulo Freire, já mencionado neste capítulo, porém uma presença obrigatória e constante em trabalhos que façam referência à exclusão social, a diferenças na educação, enfim a não inclusão dos menos favorecidos em todos os aspectos sociais.

O grande objetivo que norteou toda a reflexão e trabalho prático de Paulo Freire foi, sem dúvida, a luta pela construção de uma sociedade

efetivamente livre; o empenho em contribuir para a emergência de pessoas que pudessem ser plenamente autônomas, sujeitos e não objetos da história. De modo que, na medida em que ele mesmo não fazia nenhuma restrição, parece razoável admitir que, por plenitude da cidadania, ele queria significar plenitude da liberdade, entendida, obviamente, como um processo de construção permanente.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos Gadotti (1992, p. 26-27) que afirma:

Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra [...], hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.

Esse autor desenvolve todo um conjunto de idéias para mostrar o que é a verdadeira autonomia da escola e que escola verdadeiramente autônoma é sinônimo de escola popular ou de escola cidadã. Conforme afirma Castoriadis (1995, p. 55), “a escola cidadã é certamente um projeto, de ‘criação histórica’, mas também pode ser considerada como horizonte, como crença”. Nesse sentido, a escola cidadã é uma escola autônoma, democrática, participativa, integrada à comunidade, disciplinada, que cultiva a criatividade e a curiosidade, e que respeita a diversidade. “Lutar pela escola cidadã é lutar pela liberdade *tout court* (pura e simples), embora sempre entendida como um processo e como um horizonte e não como uma meta final” (GADOTTI, 1992, p. 9).

Para Sander (2005), existe abundante evidência empírica de que a educação está diretamente relacionada com a formação cidadã, a preparação para o trabalho e a consecução do desenvolvimento humano sustentável com equidade social. A educação deve ser, portanto, a prioridade de uma política social relevante.

Nesse sentido, o trabalho como fator essencial para promover a equidade, a cidadania e o desenvolvimento humano sustentável está diretamente relacionado com o mundo da educação. Nesse contexto, um

problema que tradicionalmente os sistemas de ensino vêm enfrentando e que criou a própria demanda inicial de muitas das recentes reformas educacionais, é a percepção cada vez mais aguda de que a escola não consegue responder adequadamente às sempre novas e imprevisíveis condições do mercado de trabalho (SANDER, 2005).

O que os sistemas de ensino podem e devem fazer é oferecer à cidadania oportunidades e condições propícias de educação e de formação, visando a sua inserção e reinserção qualitativa no mundo do trabalho. Para que isso seja possível, a escola necessita adotar uma orientação pedagógica abrangente, capaz de promover uma genuína formação intelectual, aliada a uma preparação geral para o trabalho.

3 PERCORRENDO OS CAMINHOS ATRAVÉS DE CONCEITOS

A uma abelha ninguém necessita ensinar como fazer o mel. Ela está capacitada para tal por sua própria natureza. Um joão-de-barro não precisa que lhe expliquem como construir sua bela morada. Sua capacidade de edificá-la está nos seus genes. São seres da natureza. Com o homem é diferente. Nasce com potencialidades imensas, mas só as desenvolve por meio da aprendizagem.

(GROSSI, Ester, 2006, p. 8)

A construção deste Capítulo **apresenta o conceito de cidadania que ao longo do tempo incorporou diferentes significados.** O ideal de educação voltada para o cultivo de valores identificados com o exercício da cidadania não é uma simples proposta de renovação didática. Trata-se de um ideal educativo e de luta que remonta a pensadores como **Aristóteles. Desde então, essa luta coloca em campos opostos concepções e práticas que valorizam a educação por seu impacto na vida privada dos indivíduos e aquelas que a concebem como um “bem comum” e um valor social.**

Num país em que a educação escolar foi por séculos privilégio de uma minoria, afirmar seu valor social exige mudança de paradigmas há muito arraigados.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federativa do Brasil, considerada “Constituição Cidadã” por garantir diversos direitos político-sociais, tais como: universalização da saúde e da assistência social, como condição de cidadania, cabendo ao Estado a obrigação, o dever de resguardar estes direitos. A Constituição de 1988 reconhece os direitos individuais, civis, políticos e sociais, vinculando o ideal de cidadania (art. 205) ao compromisso com a promoção da igualdade, formal e material. Assim, uma educação para a cidadania só pode ter como objetivo promover a igualdade, e não estabelecer distinções sociais. Se a qualidade de seu produto deve ser mensurada, o melhor parâmetro não é o êxito privado e individual em certas competências, mas a relevância social de sua ação.

3.1 Ampliando conceitos: a cidadania

A noção de cidadania não nasceu no mundo moderno, embora tivesse encontrado nele a sua máxima expressão, tanto teórica quanto prática. Na verdade, as primeiras teorias sobre a cidadania surgiram na Grécia clássica, em meados do século VII antes da era cristã, uma vez que os gregos conheceram na prática as primeiras formas de democracia, nas quais um número relativamente amplo de pessoas interferia ativamente na esfera pública, contribuindo para a formação do governo. E foi precisamente com base nisso que Aristóteles definiu o cidadão. Para ele, cidadão era todo aquele que tinha o direito e, conseqüentemente, também o dever de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembléias onde se tomavam as decisões que envolviam a coletividade e exercendo os cargos assim definidos.

Mas é importante registrar que a teoria e a prática da cidadania entre os gregos clássicos estava longe de possuir uma dimensão universal. Estavam excluídos dos direitos de cidadania os escravos, as mulheres e os estrangeiros, os quais, em conjunto constituíam mais de três quartos da população adulta ateniense. Além disso, os direitos de cidadania na Grécia envolviam somente o que hoje se chama de direitos políticos, ou seja, os direitos de participação no governo, mas não compreendiam ainda os modernos direitos civis, como, por exemplo, o direito à liberdade de pensamento e de expressão; foi por isso que Sócrates, acusado de ter uma religião diferente da religião da polis, da cidade-estado, foi condenado à morte pela democracia ateniense. Malgrado esses limites, contudo, foi certamente na Grécia Clássica onde, pela primeira vez na história, surgiu a problemática da cidadania (SANTOS, 1994).

No mundo moderno, a noção e a realidade da cidadania também estão organicamente ligadas à idéia de direitos; mas, num primeiro momento, ao contrário dos gregos, precisamente à idéia de direitos individuais ou civis.

Marshall (1967) parte expressamente do pressuposto de que existem classes sociais antagônicas e de que a luta pela conquista de direitos democráticos se dá no quadro da situação considerada natural. Ao Estado

cabe o papel de mediador para que as desigualdades sociais não se ampliem de tal modo a ferir o direito de todos ao acesso de um mínimo razoável de riqueza social.

Para o autor, a cidadania, como mecanismo de distribuição do poder político, concretiza-se através da participação efetiva dos sujeitos políticos na luta pelo acesso aos bens sociais, caracterizando-se como relação de caráter econômico porque busca o atendimento das necessidades essenciais, e político porque se efetiva no embate de forças políticas presentes na sociedade. A construção da democracia passa pela ampliação e universalização da cidadania, pois não pode haver democracia sem que todos os homens sejam cidadãos. A cidadania ou é universal ou não é cidadania.

Desta forma, existem direitos civis, políticos e sociais que foram e continuam sendo o eixo dos debates e lutas sociais quanto à definição formal do cidadão, ou seja, o estabelecimento dos limites sociais entre os incluídos e os excluídos. A luta pela cidadania e pelos direitos estão sempre em construção e mudança. Mais que uma relação de direitos específicos, que são historicamente mutáveis, é imprescindível ressaltar que o direito essencial é o “direito a ter direitos” (MARSHALL, 1967).

Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal o que faz com que as desigualdades sociais, sejam uma consequência inevitável do processo social. Formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo o processo educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como cidadão tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extra-escolar (MARSHALL, 1967).

O eixo de uma política social relevante e sustentável é a cidadania, definida em termos de direitos civis e de compromissos políticos, segundo Cepal² (2000).

² CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

Entendida como titularidade de direitos civis, a cidadania refere-se ao exercício da autonomia individual e da liberdade humana das pessoas no âmbito da sociedade e das comunidades que elas integram. Entendida como compromisso político com o destino coletivo da sociedade, a cidadania refere-se à participação dos indivíduos nos assuntos públicos e nas múltiplas instâncias comunitárias e sociais (SANDER, 2005).

Ser cidadão, portanto, significa exercer o legítimo direito aos benefícios da ação pública do Estado. Ser cidadão implica ter direito à liberdade de opção e à participação na política; ter direito à cultura e à educação; ter direito à segurança e à saúde pública; ter direito à justiça, a oportunidades de trabalho e à previdência social. Em contrapartida, ser cidadão significa interessar-se pelos problemas locais, nacionais e internacionais e promover o fortalecimento das redes sociais que ele integra. Enfim, ser cidadão significa participar ativa e solidariamente de projetos coletivos e de outras atividades destinadas a promover o bem comum.

No Brasil, a década de 30 caracterizou-se pela substituição do Estado liberal ortodoxo por um Estado modernizador, com a presença da burguesia emergente e de frações das oligarquias que adotaram uma postura autoritária, aliada a uma estrutura administrativa corporativa e populista. O Estado deveria intervir na ordem social para assegurar a acumulação do capital e a expansão do sistema capitalista. Segundo Santos (1994), este período caracterizou-se pela cidadania regulada.

Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei [...]. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei (SANTOS, 1994, p. 68).

Assim, os trabalhadores, tanto rurais como urbanos, seriam pré-cidadãos caso suas ocupações não tivessem sido asseguradas por lei. A carteira profissional, o sindicato público e a regulamentação das profissões, são os parâmetros que passam a definir a cidadania em decorrência dos

direitos das profissões. Portanto, diante desta definição os desempregados não eram considerados cidadãos e, sim, indivíduos.

Com a promulgação da Constituição de 1934, considerada por Oswaldo Aranha como a “Mãe comum dos concidadãos”, foram assegurados diversos direitos, como por exemplo: voto secreto, voto feminino, reconhecimento dos sindicatos e associações profissionais, igualdade de salários para trabalho igual, salário mínimo, jornada de oito horas de trabalho, férias anuais entre outros. Foi criada a Previdência Social e estabelecida a responsabilidade do Estado para com a saúde e a assistência social (SANTOS, 1994).

Na década de 60, com a implantação do Regime Militar, o Estado buscou assegurar a acumulação capitalista e a estabilidade política e social. Para tanto, passou a violar diversos direitos político-sociais: cassações de mandatos, extinção de partidos políticos, fechamento de diversas associações civis e a intervenção nos sindicatos. A cidadania passou a ser restritiva e tutelar. A questão social foi tratada através do binômio repressão-assistência. Nesse período, ocorreu a expansão de vários programas de caráter social, tais como: FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), PLANASA (Plano Nacional de Saneamento), BNH (Banco Nacional de Habitação), PRONAM (Programa Nacional de Alimentação), PIS (Programa de Integração Social), PASEP (Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público) (SANTOS, 1994).

Para esse autor, a Sociedade Brasileira voltou para um estágio quase que pré-organizado política e socialmente.

O controle salarial, reprimindo a capacidade aquisitiva de ponderável parcela da população, associado à ação insuficiente nas áreas de educação, saúde e saneamento, permitiriam prever o agravamento das condições gerais da população com evidente repercussão nas demandas por compensações, caso a organização social estivesse liberada antes que contida. As políticas compensatórias consistem precisamente, no conjunto de medidas que objetivam amenizar os desequilíbrios sociais, em suas conseqüências, sem qualquer possibilidade de interferir em sua geração (SANTOS, 1994, p. 79-80).

Com o fim do Regime Militar e o início do período denominado Nova República (1985), o Estado implementou determinadas medidas com o propósito de assegurar sua legitimidade. Desta forma, a Nova República

apresentou-se como um período de transição do regime autoritário para um democrático.

O Estado brasileiro da Nova República busca se modernizar dentro do contexto do capitalismo, acionando formas e mecanismos para absorver as tensões sociais e os conflitos dentro do aparato estatal. Ele procura formas de institucionalizar os conflitos e as tensões sociais: criando espaços institucionais para atuar nos conflitos, como ministérios, secretarias e outras instituições; e constituindo interlocutores oficiais para negociar com os movimentos sociais, procurando, com diferentes estratégias, incorporar a luta dos setores populares à lógica dominante (CARVALHO, 1987, p. 49).

De acordo com Santos (1994), esse período caracterizou-se por profundas crises econômicas, arrocho salarial, inflação crescente, acirramento das questões sociais, aprofundamento da miséria de um lado e o aumento da riqueza de outro. Frente a semelhante quadro o Governo utilizou o discurso “Tudo pelo social”, criando vários programas sociais, como: Primeiro a Criança, ligado à extinta Legião Brasileira de Assistência - LBA, Mutirões Habitacionais, Ticket do Leite, entre outros. No período da Nova República ocorreram diversas manifestações da sociedade civil, que lutava pela instalação de um Congresso Constituinte, visando à elaboração de uma nova Constituição Federal.

Apesar do avanço jurídico garantido na Constituição de 1988, é fundamental a luta da sociedade para a efetivação destes direitos, pois a partir dos últimos governos (Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), constata-se um empenho constante para a reformulação da Constituição, buscando-se principalmente a flexibilização dos direitos sociais em prol dos interesses dominantes.

Dentro deste contexto, a cidadania brasileira tem-se caracterizado como segmentada, restrita e regulada com políticas sociais inconsistentes e insignificantes.

Acanhada e tímida no que diz respeito às políticas preventivas, colabora, por aí, para intensificar a magnitude dos problemas que procura amenizar ao nível das políticas compensatórias, as quais, por sua vez, permanecem presas a uma concepção contratualista que as tornará incapazes, a médio prazo, de atender a todas as demandas que sua própria expansão, por outro lado, e as políticas preventivas deficientes do governo, por outro, irão gerar (SANTOS, 1994, p. 88).

No Brasil, constata-se uma dívida social imensa do Estado para com os setores populares, que não têm atendidas as suas necessidades básicas, como: saúde, moradia, educação, entre outras. Assim, os direitos se restringem aos direitos civis e políticos, cabendo ao cidadão, muitas vezes, apenas votar nos seus “representantes”, ser tão-somente indivíduo, força de trabalho e consumidor passivo, excluindo-se o povo de uma participação mais direta nas decisões políticas do país. Desta forma, esta cidadania não contempla todas as pessoas como seres individuais e coletivos, mas exclui principalmente as minorias étnicas, os pobres, os marginais e as massas de trabalhadores. A cidadania ainda é parcial e excludente. “Direitos ainda entendidos como privilégios só para alguns, e sob determinadas condições” (BENEVIDES, 1994, p. 8).

Welfort (1981) identifica a existência de uma divisão da cidadania entre os integrados e os não-integrados superando o enfoque econômico da marginalidade, mas sem negligenciar o papel determinante do modelo econômico de desenvolvimento na promoção dessa dualidade de cidadania. Na sociedade brasileira existe um regime democrático com *apartheid* social, caracterizando uma cidadania de segunda classe, ou seja, indivíduos que situados fora do sistema político, não realizam as suas potencialidades e direitos em sua plenitude.

Para Boaventura Santos (1995), a desigualdade e a exclusão têm na modernidade um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime. Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra.

Conforme Boaventura Santos (1995) coloca, existe uma diferenciação entre a desigualdade e a exclusão, do ponto de vista de Marx e Foucault, ou seja, Marx é o grande teorizador da desigualdade, um fenômeno sócio-econômico; Foucault é o grande teorizador da exclusão, fenômeno cultural e social e também de civilização.

Para Boaventura Santos (1995), na modernidade capitalista são importantes duas formas de hierarquização que contêm elementos próprios da desigualdade e da exclusão, ou seja, o racismo e o sexismo. Esses dois elementos (racismo e sexismo) são os dispositivos que criam os excluídos foucaultianos, **o eu e o outro**, proporcionais numa divisão que rejeita tudo o que cai no lado errado da partilha.

No que diz respeito à desigualdade, segundo Marx (BOAVENTURA SANTOS, 1995), a relação **capital/trabalho** é o grande princípio da integração social na sociedade capitalista, uma integração que assenta na desigualdade entre o capital e o trabalho, uma desigualdade classista, baseada na exploração.

Na visão de Escorel (1993), a exclusão social significa a existência de indivíduos que são descartáveis e desnecessários na sociedade, os denominados “não-cidadãos”, ou seja, aqueles que são supérfluos, que não têm direito a nenhum direito. As políticas sociais que correspondem à fragmentação da cidadania obedecem à segmentação e hierarquia econômica, que são divididas em quatro grupos: 1) os miseráveis que são considerados não-cidadãos; 2) os pobres marginalizados do processo econômico, mas inseridos no processo social; 3) as classes trabalhadoras e médias; 4) classe alta-elite.

De acordo com a autora citada, os miseráveis são tratados pelas políticas sociais como “*animal laborans*”, massas supérfluas podendo ser eliminadas sem que venham a fazer falta no processo produtivo e na organização política.

A discriminação e a violência são os mecanismos de proteção social.

Não existem campos de concentração, mas há formas cotidianas de extermínio de determinadas camadas da população brasileira pela fome, pela sede e pela violência, em particular dos meninos de rua. Não se trata de um fato agudo, episódico, nem isolado: é um processo de constituição e eliminação de massas supérfluas (SCOREL, 1993, p. 7).

Para a autora, os pobres são potenciais “*homo faber*,” ainda que não inseridos no processo de produção, adquirem uma importância no processo

produtivo, mesmo que essa seja pela própria posição de estar fora do mercado formal de trabalho, pressionando para nele ingressar ou buscando alternativas informais de sobrevivência. São grupos sociais que não são supérfluos, exigindo uma ação social, entretanto não tem direitos sociais. Ao contrário, carregam o estigma da pobreza, e a proteção social conferida é revestida de caráter extremamente discriminatório com postura paternalista, clientelista e repressora de proteção social.

O terceiro grupo, formado pelas classes trabalhadoras e média, constitui de fato “*homo fabres*”, impulsiona o processo de produção e acumulação. A sua proteção social caracteriza-se pelo corporativismo-segmentar. A concepção de cidadania regulada é que direciona as ações sociais voltadas para este grupo, e baseia-se na condição de inserção do mesmo no processo produtivo e no seu poder de pressão no campo político. As políticas sociais são dirigidas para a proteção do processo de acumulação e desenvolvimento econômico e para a legitimação do governo em face dos setores estratégicos (SCOREL, 1993).

A classe abastada é o quarto grupo, o de maior poder aquisitivo, e maior capacidade de pressão no processo econômico e político-social, sendo composta por altos funcionários do Estado e de empresas privadas, empresários, industriais, burguesia financeira e profissionais liberais. É a única classe com cidadania universal e também, a mais protegida pelas políticas sociais.

O padrão de proteção social é determinado pela concepção de cidadania, pelas relações entre o Estado e a Sociedade estabelecidas em leis e operacionalizadas através de políticas, programas e ações. Nas ações implementadas pode ser identificada a idéia que os grupos dominantes numa sociedade, e sua representação na condução do Estado, tem dos grupos dominados, como iguais com os mesmos direitos e o como diferentes e, portanto submetidos a outras normas para o atendimento de suas necessidades vitais (SCOREL, 1993, p. 9).

Scorel (1993) destaca a fragmentação da cidadania, que caracteriza a sociedade brasileira. A noção de cidadania fragmentada emerge da dualidade social identificada no termo “Belíndia” para expressar uma realidade constituída por um pequeno grupo rico, que tem acesso às condições de vida de padrão europeu, e por grande maioria de pobres, vivendo à margem, na

miséria.

Nesse sentido,

[...] para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...] Portanto o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda além daquilo que se relaciona com a sua missão (MANDEVILLE, apud THOMPSON, 1998, p. 15).

Dagnino (1994) aponta dois sentidos para a cidadania, destacando o seu caráter de estratégia política, o fato de que ela expressa e responde hoje a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida significativa da sociedade, mas que certamente não se confunde com toda a sociedade. Nesse sentido, evidentemente as apropriações e a crescente banalização desse termo não só abrigam projetos diferentes no interior da sociedade, mas também certamente tentativas de esvaziamento do seu sentido original e inovador. Há uma disputa histórica pela fixação do seu significativo e, portanto, de seus limites.

Para Dagnino (1994), existem duas dimensões que presidem a emergência dessa nova noção de cidadania e que devem ser lembradas para marcar o seu terreno próprio. Em primeiro lugar, o fato de que ela deriva e, portanto, está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano (trabalhadores que lutam por melhores salários, segurança entre outros) quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos entre outros. Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos, tanto o direito à igualdade como o direito à diferença, constituiu a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania. Em segundo lugar, o fato de que, a essa experiência concreta, se agregou cumulativamente uma ênfase mais ampla na construção da democracia, porém, mais do que isso, na sua extensão e no seu aprofundamento. Nesse sentido, a nova noção de cidadania expressa o novo estatuto teórico e político que assumiu a questão da democracia em todo o mundo, especialmente a partir da crise do socialismo real.

Como consequência dessas duas dimensões, Dagnino (1994) destaca um terceiro elemento que considera fundamental na noção de cidadania: o fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexos constitutivo entre as dimensões da cultura e da política. Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de direitos, a ampliação do espaço da política, estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática.

A questão da cultura democrática, segundo a autora, assume um caráter crucial no Brasil e na América Latina como um todo. Esta é uma sociedade na qual a desigualdade econômica, a miséria e a fome são os aspectos mais visíveis de um ordenamento social presidido pela organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais: o que se pode chamar autoritarismo social.

Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos lugares na sociedade. Essa noção de lugares sociais constitui um código estrito, a casa e a rua, a sociedade e o Estado. Esse autoritarismo engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conjunto das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis. Nesse sentido, sua eliminação constitui um desafio fundamental para a efetiva democratização da sociedade. A consideração dessa dimensão implica desde logo uma redefinição daquilo que é normalmente visto como o terreno da política e das relações de poder a serem transformadas (DAGNINO, 1994).

Para a autora, significa uma ampliação e aprofundamento da concepção de democracia, de modo a incluir o conjunto das práticas sociais e culturais, uma concepção de democracia que transcende o nível institucional formal e se debruça sobre o conjunto das relações sociais, permeadas pelo autoritarismo social e não apenas pela exclusão política no sentido estrito.

Na realidade brasileira, existe a “cidadania passiva”, conceito de

Benevides (1994), que está alicerçada na idéia de favor, de tutela, de concessão limitada de direitos. Deve-se, ao contrário buscar a efetivação de uma “cidadania ativa”, criativa, exigente e que reivindique o estabelecimento de espaços públicos, no intuito de garantir a participação. Tais espaços vêem-se concretizados nos movimentos sociais, sindicais, partidos políticos e também nas escolas, nos quais acontece a educação política, compreendida como instrumento para a cidadania ativa, que implica uma efetiva participação da sociedade civil. Assim, é primordial submeter a luta pela cidadania individual à luta pelo exercício da cidadania das classes sociais, para que deixe de ter apenas como referencial tão-somente o indivíduo.

Há, no entanto, uma exceção na seqüência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. [...] Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2003, p. 11).

O processo de construção da cidadania, também, está diretamente ligado ao cotidiano, que é visto como sendo o espaço onde afloram as relações sociais e todas as ações humanas. Este pode ser um campo de luta para mudanças na estrutura social ou utilizado para o desenvolvimento de um processo de alienação ou inércia da vida diária.

Cumprir destacar que as ações coletivas dos movimentos sociais emergidos do cotidiano, não criam uma nova sociedade, mas questionam a sua instituição e valores, mesmo que apenas redefinam os já existentes, a partir do resgate de valores já seculares como o dos direitos humanos, da cidadania, da liberdade, da expressão e autonomia.

Segundo Heller (1994), a cidadania é o cotidiano, pois, a vida cotidiana é a vida de todo o homem. Toda a ação do homem está ligada ao cotidiano, mesmo as ações políticas e sociais, mas, também, não há nenhum homem que viva somente a sua cotidianidade, pois todos estão inseridos em um contexto global.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, pois, ele participa efetivamente em todos os aspectos da sua individualidade, de sua personalidade, ou seja, capacidades, sentidos, habilidades, sentimentos, enfim, a vida em todas as suas dimensões.

Talvez por isso a educação tenha se constituído historicamente em uma das frentes mais difíceis da construção da democracia no Brasil. A resistência e/ou descaso das camadas dominantes em relação à generalização da educação básica marca a história do país desde o início da colonização portuguesa (CARVALHO, 2003).

Porém, como proposta mais atual, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) apresentam o programa de educação do governo Lula, ou seja, considerando que a educação é condição para a cidadania, o atual governo brasileiro, mostra-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.

3.2 Igualdade e direito à educação

A igualdade é um valor que só pode ser estabelecido mediante a comparação entre duas ou mais ordens de grandeza, sempre relacionada a uma comparação entre situações e/ou pessoas. A igualdade é uma relação entre dois termos.

No campo do reconhecimento da individualidade de cada ser humano, a igualdade está ligada à afirmação do princípio da não-discriminação, ou seja, reconhece-se que todos são iguais perante a lei, e, portanto, não pode haver discriminações de pessoas ou grupos do exercício de determinado direito. Entretanto, a simples declaração do direito à igualdade pode significar pouco, tanto no âmbito do reconhecimento, como naquele da redistribuição, se os mecanismos pelos quais esse direito será exercido não estiverem definidos.

Bobbio (2000, p. 298-299) afirma que ao falar-se de igualdade tem-se que responder a duas perguntas: “a) igualdade entre quem? e b) igualdade com relação a que coisas?”. Por sua vez, Sen (2001) indaga: por que a igualdade? que igualdade?. As respostas parecem depender dos pactos sociais que são realizados em determinada sociedade e ainda da resposta a uma outra pergunta: quanto de desigualdade uma sociedade pode suportar ou aceitar?

Portanto, a resposta à primeira pergunta de Bobbio – igualdade entre quem? – considerando-se sob a ótica dos direitos individuais e do princípio da isonomia jurídica, poderá ser: de todas as pessoas perante a lei. O que já adianta a resposta à segunda pergunta - igualdade em relação a que coisas, a quais direitos, a quais bens considerados essenciais em uma sociedade. Entretanto, se o número de coisas às quais as pessoas têm direito igualmente, como saúde, educação, acesso à justiça, trabalho, for aumentado, as respostas já não serão tão simples, porque se terá que saber também quais as desigualdades que serão aceitas em uma determinada sociedade.

É importante ter em mente que a igualdade é um conceito que está sempre em construção, podendo ter muitos sentidos, como aquela que se denomina de igualdade formal (de todos perante a lei, ou seja, de todos serem tratados da mesma forma quando na mesma situação) e a igualdade material, que pode ser entendida como o direito de todos terem acessos aos direitos, bens e serviços considerados essenciais e básicos em uma determinada sociedade como a educação (FRISCHEISEN, 2006).

Portanto, conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar que as pessoas se diferenciam dos outros seres vivos por uma característica inerente à sua espécie: a vocação de produzir conhecimento e, por meio dele, transformar a natureza, organizar-se socialmente e elaborar cultura. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, que implica a educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no

trabalho, junto com amigos, nas igrejas, entre outros. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas (BENEVIDES, 2004).

A autora, acima citada, afirma que os sistemas escolares são partes deste processo, em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Por meio deles, conhecimentos essenciais são partilhados, normas, comportamentos e habilidades são construídos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem-estar social. Ao mesmo tempo, as pessoas que passam por processos educativos, e em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política entre outros).

A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamado de direito de síntese, porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los como no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca freqüentou a escola tem mais dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo. Nos últimos anos, tem ganhado força a proposta de tratar a educação como um direito humano, graças à qual é possível alterar as opções políticas dos Estados e conceder um caráter prioritário ao desenvolvimento do direito à educação para todas as pessoas. O enfoque baseado em direitos humanos também ajuda a identificar a fonte e os responsáveis institucionais ou privados pelas violações, bem como a possibilidade de obter uma reparação quando o direito é violado (COMPARATO, 2004).

No caso do Brasil, o direito à educação escolar vem se estabelecendo em leis desde há muitos anos – mais precisamente, desde a Constituição de 1824 –, diferentemente de muitos países do Terceiro Mundo. O que ocorre é que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua implantação, a sua efetivação. O fato de estar garantido em leis significa que este direito humano foi consagrado pelo Estado como um direito fundamental. Ainda em relação ao direito à educação escolar, é necessário não condicioná-la à necessidade do mercado, como função meramente voltada ao campo econômico. Nos últimos anos, em virtude de políticas neoliberais e pela força dos valores do mercado,

poucas vezes a educação é lembrada como um direito para a formação para a cidadania, como formação geral das pessoas. O discurso que prevalece é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra. A educação como direito humano, pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz ao mercado (HADDAD, 2003).

O reconhecimento do direito à educação implica garantir que seja acessada por todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades de todas as pessoas acessarem, permanecerem e concluírem a Educação Básica e, ao mesmo tempo, desfrutarem de um ensino de qualidade, independentemente de origem étnica, racial, social ou geográfica. O movimento da sociedade civil nos últimos anos vem produzindo e constituindo novos direitos, na defesa e no respeito às diferenças e pela superação das desigualdades. Quando se estuda e se trabalha sob o ponto de vista educacional, dos seus indicadores, essas diferenças estão claramente marcadas, pelas condições de gênero, raça, etnia, idade, local de moradia, entre outros. As desigualdades estão demarcadas fundamentalmente pelas condições econômicas dos grupos sociais. As condições de desigualdade social e as diferenças entre grupos estão inter-relacionadas, produzindo impactos nos indicadores. Esses aspectos trazem para o campo educacional uma série de condicionamentos e lutas por direitos (BENEVIDES, 2004).

Uma das primeiras características dos direitos humanos, em geral, e da educação, em particular, é a universalidade e a não-discriminação. A Convenção da Unesco, relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino, entende por discriminação:

[...] toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no gênero, no idioma, na religião, nas convicções políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento que tenha por finalidade destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera de ensino, e em especial: a) Excluir uma pessoa ou um grupo do acesso aos diversos graus e tipos de ensino. b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo. c) [...] instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos. d) Colocar uma pessoa ou um grupo em uma situação incompatível com a dignidade da pessoa humana (UNESCO, 1960).

A educação, em todas as formas e em todos os níveis, segundo Haddad (2003) deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade material e acessibilidade econômica, aceitabilidade e adaptabilidade; e, ao se considerar a correta aplicação destas características inter-relacionadas e fundamentais, deverão ser levados em conta os supremos interesses dos alunos.

De acordo com os conceitos de Haddad (2003), disponível significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam escolas de Ensino Fundamental para todas as pessoas.

O Estado não é necessariamente o único investidor para a realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância; acessível é a garantia de acesso à educação pública, disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não-discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não-discriminação deve ser de aplicação imediata e plena; aceitável é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos professores.

O Estado está obrigado a se assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais como para estudantes; e, adaptável requer que a escola se adapte aos seus alunos; que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como às realidades mundiais em rápida evolução.

Para Mousquer, Pereira e Huber (1998), a educação numa perspectiva democrática é um desafio que vem sendo defendido na realidade educacional brasileira como uma necessidade de buscar a participação coletiva na construção de uma escola moderna. Isso é significativo, segundo essas autoras, pois a escola é uma instituição criada para atender às características da modernidade, constituindo-se, por isto, em uma das mais importantes instituições sociais num Estado democrático, necessitando incorporar em sua

estrutura e em sua prática pedagógica, a educação para a participação, organizando-se de forma coletiva.

Na concepção de Jares (2005), a democracia necessita da educação para a cidadania, exigência que se torna ainda mais necessária nos tempos em que vivemos, de globalização neoliberal, guerra preventiva, fundamentalismos e terrorismos que a debilitam. Por isso, a educação para a cidadania deveria ser considerada como uma questão de Estado, do mesmo modo que a educação em geral e o direito à educação em particular, como enfatizam as recomendações em matéria de educação para a cidadania e os direitos humanos propostas pelas Nações Unidas e por outros organismos internacionais.

O exercício da cidadania está diretamente ligado ao cumprimento do direito à educação, sendo que a principal missão da educação para a cidadania consiste em formar pessoas política e moralmente ativas, conscientes de seus direitos e obrigações, responsáveis e respeitosas, comprometidas com a defesa da democracia e dos direitos humanos, sensíveis e solidárias com as circunstâncias dos demais e com o meio em que vivemos. Tudo isso em um contexto de inevitáveis relações de conflito e poder que acompanham, inexoravelmente, a convivência humana, segundo Jares (2002).

4 NO CAMINHO PERCORRIDO OS ENTRELAÇAMENTOS COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os sonhos, as utopias possíveis devem ser resgatadas, assim como a construção de um novo momento. A construção da sociedade cidadã e da Escola Pública, Democrática de Qualidade Social está diretamente vinculada à participação cidadã de cada gaúcha e cada gaúcho, nos canais de controle público sobre a administração que estão sendo criados e aperfeiçoados.

(DUTRA, Olívio, 2000)

Introduzimos este capítulo com a afirmação de Mousquer, Pereira e Huber (1998, p. 37), que diz: “Tratar da gestão escolar numa perspectiva democrática é um desafio que, desde a década de 1930, vem sendo defendida na realidade educacional brasileira como uma necessidade de buscar a participação coletiva na construção de uma escola moderna”.

As autoras citam Weffort (1995), o qual salienta que:

[...] a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (apud MOUSQUER, PEREIRA e HUBER, 1998, p. 37).

Quando da época da ditadura militar no Brasil, a prática da gestão tornou-se mais complexa e foi preciso administrar não só o conflito entre as classes, mas as disputas intraclases capitalistas que surgiam da diversificação das formas de propriedade, do aparecimento de novos pólos de poder político e do avanço decisivo dos gestores tecnocratas no contexto do capital e do processo econômico global. Nesse contexto, a educação foi percebida como fator de desenvolvimento, devido ao ritmo acelerado da demanda social da educação. O sistema educacional passou a ser um instrumento utilizado para assegurar o controle do processo de desenvolvimento da sociedade (MOUSQUER, PEREIRA e HUBER, 1998).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, o estabelecimento dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, consolidou-se a proposta da gestão democrática na autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola.

Para Mousquer, Pereira e Huber (1998), a revalorização do campo educacional como fonte de virtudes cidadãs, participação, solidariedade social, estabilidade política e transformação produtiva é um fenômeno que aparece junto com a percepção das amplas proporções e conseqüências do surto de racionalização que se impõem à sociedade brasileira.

Portanto, a gestão democrática da educação foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seguida incorporada às Constituições Estaduais e Municipais (Leis Orgânicas) e, posteriormente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao Plano Nacional de Educação de 09 de janeiro de 2001 – Lei n. 10.173, aos Planos Estaduais e Municipais, e aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da Educação Básica no Brasil.

4.1 Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico de uma escola nada mais é do que o planejamento de toda a política escolar, onde deve participar toda a comunidade da escola, professores, alunos, gestores, pais entre outros.

Nesse sentido, é importante citar Carlos Matus (Ministro de Planejamento do Governo de Salvador Allende, no Chile) citado por Somacal (2000, p. 7):

O planejamento é um instrumento dos atores e de toda a humanidade para construir o futuro dos seus sonhos, contrapondo-se às tendências e refazendo seu destino, procurando aumentar suas oportunidades e opções, criando o próprio espaço de sua liberdade.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I, exige que a escola elabore e execute sua proposta pedagógica e que os professores (art. 13, inciso I) participem desta

elaboração, bem como elaborem e cumpram o plano de trabalho, segundo esta proposta (art. 13, inciso II).

É gratificante para os educadores uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira trazer esses elementos como constitutivos de sua estruturação. Trazer também a autonomia que as escolas não tinham, uma vez que dependiam de normatizações e modelos pedagógicos provenientes de suas mantenedoras e do próprio Sistema. Nesse sentido, é importante que diretores, professores, pedagogos e comunidade escolar tenham uma concepção abrangente dessa proposta, devendo a mesma ser entendida, segundo Veiga (1995), como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Com base em Berbel (1998) e Silva (1995, 2001), partimos por entender o projeto político-pedagógico como um conjunto de pressupostos de partida, das metas que desejamos alcançar e dos passos que daremos para alcançá-las. É o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes consideradas importantes para o desenvolvimento de um grupo, num determinado tempo e espaço. O projeto político-pedagógico é um espaço tencionado de forças culturais e políticas, não está pronto e posto para ser cumprido, mas é construído na medida em que os sujeitos se envolvem, se entrelaçam e se comprometem na construção dos conhecimentos necessários para a sobrevivência do grupo social. São as experiências e atividades que um grupo pode lançar mão para alcançar cenários maiores.

Por isso que, ao pensar o projeto político-pedagógico em espaços educativos como os atuais, faz-se necessário discutir qual paradigma dá conta da complexidade que rodeia as questões da escola. A partir de Masetto (2004), o paradigma curricular é uma teoria estruturada para uma ação educativa, envolvendo uma visão de homem, uma concepção de educação, de história e sociedade. É uma estrutura de modelos e crenças educacionais delineando os princípios norteadores do trabalho, sendo considerado também um conjunto de pressupostos epistemológicos que influenciam a ação educacional. Ele tem a responsabilidade de pensar e concretizar a estrutura curricular em si.

Os princípios epistemológicos da proposta curricular ou do projeto político-pedagógico, que se pretende seja desenvolvido, a partir de uma concepção democrática, fundamentam-se em três dimensões, a partir de Boff (1999) e Schulze (2006), ou seja, visão de homem, concepção de educação, contexto sócio-histórico-cultural. Entende-se como visão de homem um ser capaz de transformar-se e transformar o contexto em que vive, fundamentado em uma dimensão ética e estética, buscando uma perspectiva humana de relação harmoniosa com o outro e com o mundo natural. Compreende-se como concepção de educação o desenvolvimento integral do ser humano, ser no mundo em contato com o outro, transcendendo fronteiras em benefício de uma coletividade. Define-se como contexto sócio-histórico-cultural um espaço de interação e de confluência das estruturas sócio-político-econômicas e culturais nos níveis global e local em que os sujeitos, de forma crítica, possam integrar-se em contextos diferenciados e possíveis de mudanças.

Assim, os princípios epistemológicos e as questões de contextualização podem ser apresentados como: enfoque nos problemas sociais emergentes, contextualizados regionalmente; interatividade, compartilhamento e cooperação, a partir das relações entre os múltiplos agentes educacionais; enfoque no desenvolvimento do profissional da educação em sua totalidade, considerando aspectos como inclusão, diversidade, multiculturalismo, dentre outros; projeto construído a partir dos saberes da experiência sócio-histórica e cultural do aprendiz, da instituição e da comunidade; atividades que permitam a superação da dicotomia teoria/prática desde o início das séries iniciais do Ensino Fundamental; cultura de auto e hetero avaliação da ensinagem; formação teórico-prática com base histórica, filosófica, psicológica e sociológica, permitindo a compreensão concreta dos problemas da educação formal e informal; ênfase na capacidade de atualização e construção dos novos conhecimentos, mediante pesquisa e apropriação das novas tecnologias da informação e comunicação – TICs; e, concepção de formação ao longo da vida, nos mais variados espaços e tempos.

Já assinalado por Paulo Freire, na década de 1950, a questão do "processo de ensinagem³" é tratada a partir da discussão sobre o "aprender a apreender". Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 14), o apreender significa:

[...] segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, dentre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...].

Na seqüência, Anastasiou e Alves (2005) salientam que é necessário revisar a expressão "assistir a aulas", pois a ação de apreender não é passiva.

O "assistir" ou "dar aulas" precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer" (p. 14).

As autoras explicitam que

Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo *ensinagem*, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p. 15).

Trata-se, portanto, de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem.

³ Ensinagem – termo utilizado por Anastasiou e Alves, em 2005.

Assim, sendo, por ensinagem propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel do condutor professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num sentido que provoque a aprendizagem por meio de tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue (o aprendente) ao objeto de estudo e os coloque frente a frente. Ensinagem é o termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre aprendentes (alunos e professores) a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento (ANASTASIOU e ALVES, 2005).

Por sua vez, Jares (2002) propõe desenvolver a educação para a cidadania considerando quatro perspectivas complementares dentro do projeto político-pedagógico: **PROSSEGUIR O TRABALHO COM A TRANSVERSALIDADE E APROFUNDÁ-LA**: essa idéia é boa em si mesma; porém, a falta de recursos, a formação deficiente dos professores nesse aspecto, a configuração disciplinar do currículo, entre outros, dificultam e continuarão dificultando o seu desenvolvimento. Aprofundar-se nessa via pressupõe incentivar os projetos das escolas a partir da transversalidade, devendo figurar em primeiro plano as atividades comuns da escola, o plano de convivência e o plano de ação tutorial; **ESTIMULAR AS TUTORIAS**: a educação para a cidadania deve ocupar um lugar central no espaço das tutorias, abordando as circunstâncias, os estilos de convivência e as necessidades concretas dos alunos; **POTENCIALIZAR OS ÂMBITOS DE PARTICIPAÇÃO MEDIANTE A CRIAÇÃO DE UMA “INFRA-ESTRUTURA DE CONVIVÊNCIA”**: um aspecto central da educação para a cidadania e os direitos humanos é a organização democrática da escola; se pretendemos que forme pessoas democráticas e participativas, ela própria precisa estar organizada com base nesses pressupostos; **INTRODUZIR NO CURRÍCULO PARA TODOS OS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL A DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**: isso significa que ela deve dispor de horário e currículo definidos. Contudo, se realmente desejamos que essa nova disciplina seja apoiada e tenha valor, é preciso integrá-la ao currículo com o máximo de garantias.

Toda organização e gestão da escola são meios e não fins. Neste processo, encontram-se as necessidades, aspirações e objetivos a serem

alcançados, a longo prazo, outros a médio prazo e outros ainda num breve espaço de tempo.

A escola através do seu Plano Político-Pedagógico, elaborado após a realização de um diagnóstico de sua realidade sócio-econômica, política e cultural, deve dispor de condições e meios para a execução de suas metas e objetivos.

A educação, a escola em particular direciona a sociedade porque “educação é investimento, porque sociedade cresce, desenvolve-se na proporção direta do investimento em educação” (GANDIN, 2001).

Constata-se nas experiências e relações, que escola e sociedade se relacionam de tal modo que um bom sistema escolar constrói sociedade boa.

È a partir daí que me atrevo a fazer algumas observações para problemas pontuais como os estruturais; do fracasso escolar, que é uma expressão do fracasso social, a reprodução da lógica e da política de exclusão que se faz presente em todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas...

A exclusão não é exclusiva de longos períodos autoritários, mas sim está impregnada nas instituições, inclusive naquelas que têm sentido e função de democratizar os direitos como, saúde e educação.

Aproveito a fala de alunos e professor(a) para exemplificar, uma estrutura social impregnada de preconceitos e estereótipos, “Professora, não foi apenas eu que falsifiquei a assinatura da minha mãe, eu sei que outros também falsificaram a de sua mãe mas, só porque tenho “cara de marginal” só chamaram a minha, eu sei que não é apenas eu”. Esta estrutura é presente também dentro das escolas, mutilando consciências e afetividades, num efeito devastador principalmente, quando isto ocorre no ambiente escolar. A vertente está aberta, portanto, para que este cidadão siga um caminho que talvez não fosse o desejado por ele.

E o fracasso escolar, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção, enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. Um aluno olha para mim diante de minha classe e diz: “Eu já sei que

estou reprovado a professora tal, já me disse e eu sou ‘burro’”. Estas posturas são também de “educadores”, que fazem com naturalidade e excluem-se do processo estrutural de forma a dar legalidade aos desvios da consciência de educador.

Busco ilustrar as experiências e reflexões acima com, Henz (2002) quando faz a seguinte citação:

Os processos educacionais são essenciais em todas as sociedades, com funções específicas e características decorrentes das formas de organização de cada grupo social. A educação é influenciada e condicionada, mas pode também condicionar e transformar o meio social. A prática educativa não pode ser considerada apenas um simples resultado das determinações ideológicas dominantes, como também não se pode negar a interferência ideológica na educação. É preciso ter a coragem de trabalhar criticamente os conflitos, as tensões, as manipulações, os valores, as oposições em todos os níveis e instâncias, não apenas para denunciar a dominação de uma minoria sobre a maioria, mas para contribuir com a construção de um novo homem e uma nova mulher, numa nova sociedade. Se a educação foi tão útil para dominar, porque não acreditar que ela pode ajudar a libertar?

Naturalizamos problemas que são estruturais, a escola, o sistema escolar se situa nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais.

Reeducar esses olhares deve ser uma tarefa constante nos debates com a comunidade escolar, até mesmo termos intervenções mais radicais, na revisão de velhos conceitos e discursos. Creio que o processo mais eficaz para reeducar nossos olhares é situar o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira.

Para a contribuição desse trabalho de reflexão e inserção da comunidade escolar contamos com o apoio de um grupo de professores de nossa Universidade, a UFSM, que faz a aproximação com a Gestão. Posso afirmar como educadora ativa e participante neste momento, que essa interlocução da Academia junto às escolas e comunidades faz a diferença, pois, há uma grande troca de experiências e saberes significativos, que nos ajudam no processo de redescobrirmos novos valores, novas forças, fazermos novas conquistas e ressignificarmos nossa cultura, voltada para uma

perspectiva de novos caminhos, na direção de uma educação democrática e cidadã.

4.2 Possibilidades para a construção da cidadania

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”

(FREIRE, Paulo, 2001)

Iniciei minha vida profissional docente no ano de 1978, em escolas particulares, no ano de 1979 veio o Estado e, hoje, também o Ensino Municipal de Santa Maria. Junto veio a responsabilidade do exercício até então constituído como educação e conhecimento. Esta se faz na convivência diária em nossas experiências, de forma simples como somos, nós, contínuos aprendizes. É nosso estado de consciência que permite a relação objetiva e subjetiva da democracia para nos constituir como cidadãos.

Uma das práticas marcantes foi uma prévia realizada em sala de aula para a escolha de prefeito. Esta me custou uma demissão do trabalho. Na época não entendi, pois pouco conhecimento tinha desse “campo tão minado de interesses pessoais e pouco profissionalismo”. A satisfação e a alegria dos alunos nesse aprendizado, junto com a indagação do por que ser demitida, creio ter sido a primeira semente de uma prática educativa desafiadora e instigante.

Entre outras experiências foram realizados debates políticos nas escolas, oferecendo à comunidade escolar oportunidades e meios para melhor conhecerem seus candidatos na vida política partidária e no exercício com a comunidade. Foram momentos de intenso envolvimento, onde os próprios alunos e comunidade provocaram a “ensinagem”, conferindo-lhes um pouco mais de esclarecimento para suas escolhas.

Nos corredores e salas de aula ouvimos afirmativas dos alunos e pais como: “se não fosse a escola não teriam essas oportunidades para conhecer e saber mais sobre eleições”. Outros ainda afirmaram: “professora, não adianta

só os livros e os cadernos, porque o que de fato me faz aprender é nossa convivência e isso me faz vir para a escola”. Ainda, “se a escola me desse desde o início essas oportunidades, eu não teria errado tanto”. Para Chauí (1980), “o cerne da democracia é o debate, a divergência, o conflito [...]”.

Ainda citando Chauí (1980), o ponto de apoio da dominação contemporânea, sob a forma da administração burocrática ou da organização, é a separação operada entre direção e execução em todas as esferas da vida social (da economia ao lazer, passando pelas instituições sociais como a escola, o hospital, o espaço urbano, os transportes, as organizações partidárias, até o núcleo da produção cultural). Assim sendo, a questão democrática, antes de ser discussão sobre a cidadania como direito à representação, deveria ser a questão da concreticidade da própria cidadania – trata -se do direito à gestão da vida econômica, social, política e cultural por seus agentes. A democracia social e política, fundada numa cidadania concreta que começa no plano do trabalho, é a passagem dos objetos sócio-políticos que nos tornamos à condição de sujeitos históricos.

O desafio está na descoberta do prazer em aprender e conhecer. Este é um dos caminhos na construção pessoal e solidária. Não se trata apenas do domínio de conteúdos, mas, também, uma formação baseada em valores humanísticos que traduzam atitudes do bem viver em comunidades. Quando as relações se pautam em oportunidades e aceitação das diferenças, temos sinais democráticos.

Nesse sentido, busquei em Boaventura Santos (2000) o princípio da construção de um campo de possibilidades para a comunidade escolar que participava de cada debate. Foi então que encontrei a seguinte citação:

A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (BOAVENTURA SANTOS, 2000, p. 23).

Para o autor, acima citado, existem dificuldades para se construir uma teoria crítica que veja o real como campo de possibilidades, que procura definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está dado e que reclama pela transformação.

Para Boaventura Santos (2000), uma teoria crítica pós-moderna se constrói com base no conhecimento, na emancipação, no reconhecimento, na solidariedade, contra o silêncio dos saberes e a diferença das vozes. Portanto, a favor de travessias de saberes e vozes, de experiências, de esperanças, de alternativas e de resistências. “É uma normatividade construída a partir do chão das lutas sociais, de modo participativo e multicultural” (p. 37).

Acredito que a educação escolar pode contribuir com a constituição de uma nova forma de sentir-pensar-agir, crítico-reflexiva, que auxilie na libertação e emancipação de todos os seres humanos e de cada homem e cada mulher como um todo.

Nesse sentido, a construção da cidadania pressupõe a possibilidade de participação do ser humano em seu contexto sociocultural que se realiza em diferentes momentos e etapas da sua existência pelo acesso ao saber, saber fazer, ser e conviver, através do conhecimento sistematizado e organizado pela escola.

Com o intuito de promover a construção da cidadania, pressupondo a possibilidade de participação de alunos e professores, idealizei e concretizei encontros e debates com políticos candidatos dessa última eleição no ano de 2006, em três escolas da rede pública de ensino. Como se tratam de depoimentos que envolvem pessoas, seus nomes não serão citados, somente suas falas ganharão destaque.

Assim, um Colégio Estadual de Ensino Médio, localizado no centro de Santa Maria-RS, promoveu o primeiro encontro entre os políticos locais que buscavam vaga na Assembléia Legislativa e na Câmara de Deputados. O hall de entrada do referido colégio ficou lotado de alunos, professores, pais, cabos eleitorais e candidatos, no dia 14 de setembro de 2006. Doze concorrentes a deputado estadual e federal conversaram com os alunos, professores e

funcionários. As perguntas realizadas aos políticos foram: Qual o comprometimento do candidato, que sendo eleito, tenha a moral como essência e postura política? Quais seus comprometimentos e de seus governos com relação ao arroxo salarial, às repressões durante as manifestações e ao descaso com as aposentadorias e promoções atrasadas? Qual o comprometimento quanto aos repasses obrigatórios às escolas, que sempre chegam com atraso?

Um dos alunos, com idade de 18 anos, assim se manifestou: *“Acho uma boa para a gente saber em quem votar. Dizem que os políticos são desonestos, então é bom para nós conhecer as propostas deles. Eu não sabia em quem votar, agora vou sair daqui com o meu candidato”*.

Por sua vez, uma professora do referido colégio assim se expressou: *“Não sei porque perder tempo com essas demagogias, temos é que dar aula, conteúdo. Isto é demagogia ...”*.

Percebemos por esta manifestação da professora os ranços e desafios para a democracia e para a escola cidadã que se quer e que se necessita atualmente. Temos ainda, no nosso meio docente, profissionais que estão alienados ao processo de cidadania participativa por meio da manifestação política. Preferindo “sufocar” os alunos com conteúdos didáticos a promover um momento de interdisciplinaridade. Pois a cidadania do voto é uma prática interdisciplinar, uma vez que todos os professores podem abordá-la em seus conteúdos programáticos.

Um aluno, com a idade de 17 anos, que não estuda mais neste colégio, sabendo que haveria o encontro com os políticos, compareceu ao debate e se manifestou da seguinte forma: *“Eu não estudo mais aqui, mas minha mãe é professora e venho sempre. Ainda estou em dúvida para quem vou dar meu voto, mas com eles aqui, acho que posso decidir. Vou descobrir em quem votar, mas está difícil”*.

Na outra Escola Estadual, onde ocorreu o segundo encontro, no dia 15 de setembro de 2006, candidatos a deputado federal e estadual da cidade de

Santa Maria, RS mostraram suas propostas. Desta vez, porém, havia poucos cabos eleitorais presentes. Mais uma vez houve a participação dos alunos, dos pais e de professores no encontro com os candidatos.

Um aluno fez a seguinte manifestação: *“Para mim foi importante vir assistir o painel com os deputados estaduais e federais de nossa cidade, porque eu não havia me decidido em quem iria votar, agora estou saindo com minha opção entre os que aqui se apresentaram. Isto é muito importante (o painel) nos ajuda a exercer nossa cidadania com mais clareza”*.

Um terceiro encontro ainda foi realizado, desta vez em uma escola da rede municipal de ensino, na periferia da cidade. Mais uma vez contamos com a presença dos pais, alunos e professores, também com os candidatos a deputado estadual e federal, pela cidade de Santa Maria, RS.

O mais importante de toda esta experiência, vivenciada nos debates políticos promovidos nas escolas de Santa Maria, RS, foi a percepção e a compreensão desses conhecimentos, dos saberes que se agregam à bagagem de vida e que fazem com que se tenha um outro olhar, uma outra leitura da realidade.

Depois de concluir parte deste grande fazer pedagógico, espelho-me em Anastasiou e Alves (2005), pois tenho comigo, também, alcançar o objetivo do processo de “ensinagem”, embora as críticas sejam permanentes. Porém, sei e todos sabemos, que o bom trabalho tem suas críticas, e que quando procuramos construir algo novo e nos propusemos a mudanças, por vezes grandes, e não nos amedrontamos diante delas, aqueles que preferem ficar no tradicional e na rotina do cotidiano de somente despejar conteúdos, criticam a nossa coragem de investir no “novo”.

Aprendi que, só quem faz algo tem o privilégio da avaliação e da crítica. Esta avaliação sempre nos permite avanços, para espaços maiores e mais altos. Diante de tanto envolvimento que resultou em conhecimentos, me é dado o direito e o dever de autonomia profissional. Habilitando-me para

transitar por diferentes espaços e situações, tanto na vida profissional como pessoal.

Estas foram as maiores experiências profissionais. Pude observar como transitam os diferentes segmentos na área da educação, quando solicitados, convidados e também convocados para atividades que dizem respeito a construções coletivas do saber e da cidadania.

Sem dúvida, “juventude é apenas uma palavra” (Bourdieu, 1983) caso não se busque compreendê-la como categoria em permanente construção social e histórica, incorporando a complexidade da vida – em suas dimensões biológicas, sociais, psíquicas, culturais, políticas, econômicas etc. – que organizam as múltiplas maneiras de viver a condição juvenil.

Um outro processo de cidadania e democracia no contexto escolar ocorrido no dia 18 de outubro de 2006, foi a eleição para diretores das escolas.

Durante o período das eleições para direção de escola, os professores, muitas vezes arraigados numa cultura dominante e antidemocrática, tentam ignorar o processo em si, para fazer adaptações corporativistas, impedindo assim o entendimento e a própria experiência e convivência do processo democrático.

Nesse sentido, vamos emperrando, dificultando a objetividade da participação de maneira consciente para construção da cidadania. Estes vícios se estendem num efeito "bumerangue", de tal forma que a comunidade educativa vai se constituindo como "massa de manobra", desconhecendo os supostos básicos de uma administração escolar comprometida com a transformação social. Assim legitimamos e consolidamos o domínio de uma cultura que reproduz os interesses de uma educação dominadora que anestesia as consciências impedindo a participação político-democrática.

Colaborando com esse pensamento, Saviani (1983, p. 59) coloca que;

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os

dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Essa declaração de Saviani (1983) pode ser confirmada diante de um episódio ocorrido durante o processo de campanha eleitoral para a direção de uma Escola Estadual de Ensino Médio de Santa Maria, RS, em que uma professora quando questionada por seus alunos, em quem iria votar? Ao responder o que eles desejavam saber, foi acusada de estar extrapolando suas funções docentes, pois ali, não lhe era permitido dar a devida resposta.

Nesses episódios relacionados com a campanha eleitoral é bom lembrar que essas questões sempre surgem durante o processo. Isso é normal. O que não pode acontecer é a Comissão Eleitoral (que tem atribuições apenas para conduzir e organizar o processo), se investir de poderes que não tem e acabar extrapolando suas funções. Não pode impedir a livre manifestação do pensamento, até porque isto é uma garantia constitucional consagrada no Art. 5º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988. O mesmo artigo, no inciso IX, assegura a liberdade de expressão, sendo vedada a censura. Ora, uma professora questionada por seus alunos em sala de aula, não pode permanecer omissa ou se acovardar, até porque, isto seria um péssimo exemplo, seria um ato antipedagógico. Além do mais, ao expressar sua opinião (porque solicitada), está exercendo sua cidadania, ancorada nos princípios constitucionais da liberdade de pensamento e de expressão, contribuindo para que tenhamos cidadãos conscientes, críticos e posicionados.

A professora então questionou a Comissão Eleitoral, qual a imagem que os alunos teriam de um educador que fica "em cima do muro", que se acovarda, que não se posiciona? Isto seria exercitar a pedagogia do conformismo, da acomodação, da omissão, do "não se comprometer"! Mas quem educador é esse??!!! Que exemplo está transmitindo ao adolescente?! Ora, mas se a própria lei maior da educação, a LDB n. 9.394/96 estabelece no seu art. 2º, que:

A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, [...], tem por fins:

[...];

II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;

Esses são direitos e deveres assegurados pela lei. A lei está aí. O que dá vida à lei, o que faz com que ela se movimente, com que ela seja efetivada e respeitada, é a ação consciente e real das pessoas, no âmbito de um mundo também real e concreto. Vale dizer: no cotidiano das nossas ações. E de que forma um educador pode fazer valer esses direitos, inerentes à cidadania, senão levando o conhecimento aos alunos, despertando-lhes o senso crítico, motivando-os a participarem politicamente de todos os processos decisórios, desde uma eleição na Escola até a escolha dos governantes em nível nacional, compreendendo e distinguindo os valores éticos e os compromissos que se estampam nos programas e nas posturas políticas.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 78) assegura que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Resumindo a fala freireana: isso é educar e educar-se no processo, isso é exercitar a pedagogia da participação e da interação, isso é propor desafios para desinstalar o mundo feito e transformá-lo conscientemente, renegando a passividade, o conformismo e, o pior de todos, a omissão!

O autor também se refere ao agravamento das condições de vida de ampla maioria da população jovem brasileira – em especial os setores mais vulneráveis: jovens negras e homens jovens moradores de espaços populares, os ditos oprimidos e excluídos socialmente – pois incide diretamente no

aumento da sensação de insegurança no presente e das incertezas quanto à vida futura. Reguillo (2003) chama a atenção que, em toda a América Latina, a face mais visível dos(as) jovens, principalmente os(as) pertencentes aos setores populares, foi aquela que os(as) converteu nos(as) principais operadores(as) de violências nas sociedades. Não é de se estranhar, assim, que sobre eles(as) tenham recaído as principais ações – não necessariamente de políticas públicas – de controle social tutelar e repressivo. Em conjunto com esse processo estigmatizador e generalizável a todos os países da região, se aprofundou a crise estrutural dos anos 80, que fraturou as macroeconomias dos países e pulverizou a microeconomia de pessoas e famílias. Nesse processo, muitos(as) jovens vêm pagando o preço de políticas econômicas que os(as) excluem das possibilidades de incorporar-se de maneira produtiva e cidadã à sociedade.

São, portanto, argumentos jurídicos e pedagógicos para que a Comissão Eleitoral de tal escola levante a cabeça e tente olhar para além da mesmice.

Para Cavedon (2006), as eleições para diretores das escolas passam a ser um dos instrumentos de educação para a democracia. Neste processo, são os professores dos poucos trabalhadores do país que escolhem entre seus pares sua chefia. Conquistada no processo de redemocratização do país e de luta pela escola pública de qualidade e para todos, a gestão democrática traduz a concepção de educação como direito e responsabilidade de todos, como bem público que não pode, nem deve, ser privatizado. Nem mesmo pelos interesses e saberes dos próprios professores. Por isso, todos participam: pais, funcionários não-docentes e alunos. É entender a democracia como mediadora para a realização da liberdade em sociedade e a gestão da escola como um instrumento para a população ter acesso ao exercício desse direito; e para as crianças e jovens, o acesso à aprendizagem desse direito.

Mas se o momento da eleição é o mais forte mobilizador da participação na construção da escola desejada, não é suficiente para que a escola seja democratizada. Relações cada vez mais transparentes, participativas, horizontalizadas, através do fortalecimento de instâncias permanentes de participação e decisão, são necessárias.

E não é só pela concepção de público que a gestão da escola encontra as razões para sua democratização, mas também nos fins da educação: se existe para ensinar e o ensino só acontece se há aprendizagem e esta é uma decisão do aluno, sujeito dotado de vontade, é tarefa da escola mobilizá-lo para aprender.

De acordo com Paro (1997), se os fins da educação se relacionam com a liberdade – condição ontológica do humano -, aqueles que a recebem precisam participar das decisões sobre os destinos da escola e de sua administração.

Portanto, a democratização não se dá apenas na eleição do diretor, mas acontece se a relação na sala de aula for horizontal, de alunos colaborando e não competindo; do professor provocando questionamentos, mobilizando a atividade intelectual e se preocupando menos com conteúdos e saberes na forma de respostas prontas; da avaliação se acolhida e diagnosticada e não classificação; dos saberes e cultura do aluno terem valor, lugar e voz no diálogo com o “saber escolar”.

Um dos grandes desafios democráticos se relaciona com as encruzilhadas que podem ser percorridas para que a participação social se torne objetivo e meta realizável numa sociedade em que tantos(as) jovens se encontram em processos de exclusão econômica e marginalização social. A ampliação de conhecimentos sobre as diferentes realidades juvenis, necessidades insatisfeitas, motivações e intersubjetividades em curso, especialmente àquelas relacionadas com os(as) jovens pobres que mais dificuldades enfrentam para realizar escolhas alternativas e projetos autônomos, é condição necessária de definição de políticas públicas sintonizadas com os sujeitos e realidades que se quer transformar.

A participação dos(as) jovens nos assuntos públicos está entre as preocupações do debate sobre a ampliação dos processos democráticos. Muitas vezes há exagero quando se denuncia a “apatia juvenil” e se deixa de perceber que a “crise de participação cidadã” é fenômeno social ampliado que atinge todas as faixas etárias da população (BOKANY e VENTURI, 2005). Não é incomum que dados de pesquisas de opinião pública sejam distorcidos pelas

mídias que pintam quadros que apresentam os(as) jovens contemporâneos(as) como conservadores(as) e sem perspectivas, ou seja, nova geração, porém, politicamente mais velha do que seus próprios pais, que teriam contestado o “sistema” e empreendido a “boa luta” de gerações contra valores adultos dominantes. Deixa-se de reconhecer que não há mais valores pertencentes a apenas uma geração, que há desconfiança generalizada da população na “política” e que em todos os lugares e idades há dificuldades para se encontrar meios de ação para a resolução dos problemas coletivos.

A crítica mais acentuada sobre os(as) jovens pode estar na “função sociológica” que as sociedades modernas atribuíram à juventude de ser agente de revitalização da vida social, força oculta pronta para ser utilizada nos processos de mudança (MANNHEIM, 1968). Em grande medida, as generalizações sobre a “apatia juvenil” são agravadas pela insuficiência de pesquisas que permitam com alguma precisão apreender e interpretar as situações pelas quais os(as) jovens, em diferentes contextos e condições econômicas e sociais, expressam processos de recusa, impossibilidades ou mesmo apontam para novas práticas de participação de solidariedade e conflito que já praticam ou com as quais aceitariam se envolver. Muitas dessas práticas se tornam invisíveis para os sentidos dominantes, que dizem ser mais legítimos determinados ideais de participação ou mitos participativos do passado, tais como aqueles que se associam ao “jovem radical” (IANNI, 1969) dos anos 60.

Ao mesmo tempo em que há pouca participação juvenil em espaços políticos formais, nota-se a presença de jovens em outros tipos de ações coletivas que contribuem para a constituição de espaços públicos juvenilizados em torno de diferentes experiências sociais participativas.

Os(as) jovens brasileiros têm emitido sinais, mais ou menos visíveis, da negação frente a formas tradicionais de participação, tais como as que se expressam pela filiação a partidos, sindicatos e organizações estudantis. No entanto, ações coletivas juvenis deixam de ser notadas ou valorizadas devido ao caráter descontínuo, tópico e muito freqüentemente desprovido de ideologias facilmente reconhecidas – esquerda e direita, por exemplo – do qual

se revestem. Entretanto, as novas formas e temas pelos quais os(as) jovens se mobilizam na esfera pública também indicam o quadro de crise das formas tradicionais de participação e socialização política.

Sem dúvida, pensar os distintos significados da participação política para as juventudes pode representar um importante aporte para captar não só como reproduzem, mas principalmente, como constroem novas respostas a essa questão. Pode-se observar que as suas preocupações são expressas em diversas questões, porém, se concentram em quatro grandes temáticas: violência, desemprego, educação e pobreza/desigualdade social.

A pouca enunciação espontânea a demandas por garantia de direitos civis, tais como aqueles que se relacionam com o direito à participação na vida pública, e a forte referência a demandas sociais insatisfeitas atesta o estágio de espoliação urbana (KOWARICK, 2000) ao qual a maioria dos(as) jovens está submetida. Nesse contexto, o que se evidencia é que a consciência de direitos para esses(as) jovens é mais imediatamente percebida no plano da “questão social” do que na esfera dos direitos relacionados com a vida cívica e as liberdades fundamentais. Encontra-se aqui pista importante para pautas educativas e de mobilização que se dirijam à ampliação da consciência dos direitos dos(as) jovens brasileiros(as).

5 A CONTINUIDADE DOS CAMINHOS PARA FINALIDADES ACADÊMICAS FUTURAS

[...] Outra virtude é a tolerância. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente.

(FREIRE, Paulo, 2001, p. 12)

Ao dar continuidade aos caminhos para finalidades acadêmicas futuras, verifico que foram as experiências vividas nos diferentes ambientes e comunidades educativas que alavancaram minha vida como profissional na busca por conhecimentos, fazer novas experiências e apresentar algumas sugestões para que pudesse fazer dos espaços educativos as vivências democráticas e de cidadania.

O conhecer é barulhento. Através dos embates pedagógicos, das experiências, da convivência, das relações com os diferentes.

A insatisfação, a falta, parecem acionar o desejo da transformação. É necessário fazer uma comunidade sentir falta e por meio dela produzir um querer modificar-se. Conduzir a este querer é tarefa de uma pedagogia. Esta por sua vez deve ser da participação e da interação.

A meu ver, é preciso reinventar possibilidades emancipatórias, subjetividades individuais e coletivas. É preciso ainda fomentar o desejar, o querer, o sonhar e é preciso sim de novas utopias, de travessias, pois caminhar é preciso com novos viajantes e percursos, que levem a novos caminhos alegres e seguros.

Estando consciente da impossibilidade de contemplar toda a diversidade de elementos, fatores e situações que constitui a nós e as nossas relações, sendo este um trabalho para início de conversa sobre assunto extremamente

polêmico e inquietante (a construção da cidadania), não parece coerente encerrar a decisão ou imaginar que com este trabalho as inquietudes e problemas seriam resolvidos. Pois como afirma Pascal (apud MORIN, 2003, p. 21), “Não se ensinam os homens a serem homens honestos, mas ensina-se tudo o mais”.

Espero que, para o leitor e para as/os colegas que aceitarem o convite para mergulhar nesta leitura, fique a certeza de que este material é antes uma proposta de diálogo para novas possibilidades, novas idéias, atitudes de colaboração e de compromisso com ideais coletivos e democráticos.

Devemos ter em mente que o caos também é regenerador, pois segundo a sabedoria chinesa caos não significa somente uma crise, mas também uma oportunidade de criar uma nova realidade, de fazer tudo de uma forma nova; já que a crise destrói a antiga ordem, abrindo espaço para que uma nova ordem surja. Esse conceito da emergência de uma nova realidade, que surge após uma crise, é um dos pontos fundamentais que devemos visualizar ao tentarmos criar uma nova realidade.

Portanto, a partir do caos regenerador posso objetivar através de uma relação progressiva e integradora uma nova política de vida, na qual é possível o resgate de uma sociedade pautada pela cidadania, pelo respeito, pela ética, pela luta contra a intolerância, evitando, assim, o dogmatismo e a exclusão, ampliando o espírito de acolhida dos diferentes e de toda diversidade.

Através da pedagogia da participação e da interação, com o processo de "ensinagem", buscamos consolidar os princípios básicos de uma verdadeira democracia, que serão vivenciados por homens e mulheres, solidários, igualitários, participantes e livres. Para isso passa a ser imprescindível observar os princípios da democracia: Liberdade, Participação, Diversidade, Solidariedade e Igualdade.

Passo a dar início, e não fim, aos caminhos para finalidades acadêmicas futuras, refletindo com as palavras de Boaventura Santos, quando diz que, “Nas fronteiras posso escolher o que manter e o que mudar; inventar entre abundantes margens, pois viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal” (2000, p. 353). Enfim, no paradigma emergente posso

despertar com e pelas oportunidades e possibilidades de contribuir com e para “reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, um compromisso que, além do mais, em vez de ser o produto de um pensamento vanguardista iluminado, se revela como senso comum emancipatório” (2000, p. 383).

Se, efetivamente, passo a propor epistemologias de travessias, é porque também desejo e aspiro construir utopias. Penso-a como um pólo, entre outros, uma margem, entre outras, um apoio, entre outros, para reflexão com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Lea G.C.; ALVES, Leonir P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Democracia. In: **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n. 33, São Paulo, 1994.

_____. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

BERBEL, Neusi. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Diferentes termos ou diferentes caminhos? **Revista Interface**, Fundação Uni/Unesp, fev., 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Teoria geral da política, a filosofia política e as lições dos clássicos**. BOVERO, Michelangelo (org.). Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 298-299.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOKANY, Vilma; VENTURI, Gustavo. Maiorias adaptadas, minorias progressistas. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 351-446.

BORDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRION, Raul K.M.; VIZENTINI, Paulo G. **Globalização, neoliberalismo, privatizações**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CAVEDON, Sofia. Educação para a democracia. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre: Grupo RBS, 18 out. 2006. p. 21.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Estudo econômico da América Latina, 1949 (1951). In: BIELSCHOWSKY, R. (org.). **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Rio de Janeiro: Record/Cofecon/CEPAL, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 66-84.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEL ROIO, Marcos. **O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo**. São Paulo: Ícone, 1998.

DUTRA, Olívio. **Mensagem aos trabalhadores**. Porto Alegre: Palácio do Governo Estadual, 1º maio 2000.

SCOREL, Sarah. Morte e vida da classe trabalhadora na Inglaterra no século XIX: Marx, Engels e as políticas sociais. In: FREITAG, Bárbara; PINHEIRO, M.F. **Marx Morreu: viva Marx!**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. In: PRADO, R. Lições para o resto de nossas vidas. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, abr., 2000. p. 13.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. Textos de Paulo Freire, p. 11-15, mar. 2001. In: **Caderno Pedagógico, Aprendendo/Ensinando**. Porto Alegre: S/E - Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**: alguns caminhos e possibilidades. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Educar: é impregnar de sentido a vida. **Revista do professor**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 18-21, out. 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.

GONÇALVES, Odinei Bueno. **O exercício da docência no ensino superior**: professores sem formação pedagógica – desafios e perspectivas. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria: UFSM/CE, 2003.

GROSSI, Esther. Artigo publicado no **Jornal Gazeta do Povo**, 03 mar. 2006, p. 8.

HADDAD, Sérgio. O direito à educação no Brasil. In: LIMA Jr, Jayme Benvenuto et al. (org.) Relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. **Projeto Relatores Nacionais em DhESC**. Recife, 2003. p 201-252.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994.

HENZ, Celso Ilgo. Educação e revolução cultural: do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. **Educação, cultura e resistência**: uma abordagem terceiomundista. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002. p. 145-166.

IANNI, Otavio. O jovem radical. In: **Sociologia da Juventude, I**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-242.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JAREZ, Xésus R. **Educação e conflito: guia de educação para a convivência.** Porto, Portugal: Asa, 2002.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

_____. A cidadania no currículo. **Pátio Revista Pedagógica**, ano IX, n. 36, nov. 2005/jan. 2006. p. 9-11.

KOWARICK, Lucio. **Escritos urbanos.** São Paulo: 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: **Sociologia da Juventude, I.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-94.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASETTO, Marcos T. Inovação na educação superior. **Interface**, v. 8, n. 14, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOUSQUER, Maria Elizabete; PEREIRA, Sueli Menezes; HUBER, Fernanda. Gestão escolar num perspectiva democrática. **Cadernos CEDAE: qualidade e gestão da escola básica.** Porto Alegre: CEDAE/ADERGS/PUCRS, v. 1, n. 4, p. 37-54, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanías juveniles en América Latina. **Revista Última Década**, año 11, n. 19, Viña del Mar, Chile: CIDPA, 2003. p. 11-30.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Líber, 2005.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça.** 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII CONGRESSO BRASILEIRO DA SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, set. 1995.

_____. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEN, Amartya. **A desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHULZE, Thiago Rodrigues. **A ética e a estética como princípios norteadores da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

SILVA, T.Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMIONATTO, Ivete. A influência do pensamento de Gramsci no serviço social brasileiro. **Trilhas**, Belém, v. 2, n. 1, p. 7-18. jul. 2001.

SOMACAL, Cláudio (ed.). Planejamento participativo. **Caderno Temático 2**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria da Educação, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum** – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - **Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino**. Conferência Geral da UNESCO. 1960.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien – 1990**. Tailândia. 2004. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2006.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WELFORT, Francisco C. A cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, Bolívar et al. **Direito, cidadania e participação**. São Paulo: Quero, 1981.