

IRAÇON JOSÉ FERREIRA

**DA PERIFERIA À CIDADE: A VIVÊNCIA DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA
DOS ALUNOS DO 9º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TOCANTINS**

Orientador: Prof. Doutor Manoel Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

DA PERIFERIA À CIDADE: A VIVÊNCIA DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO 9º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TOCANTINS

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação, especialização em
Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas**

Orientador Prof. Doutor Manuel Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2011

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 novo pronunciar (Freire, 1987, p. 78).

AGRADECIMENTOS:

A Deus que no silêncio manifestou-se com pluralidade de linguagens e me auxiliou na produção deste trabalho científico.

Aos meus familiares. Aos meus pais, pessoas com pouco conhecimento científico, mas com uma grande sensibilidade para o outro, os quais me ensinaram a beleza da vida e a capacidade de sonhar, de sonhar sempre...

Ao Professor Doutor Manuel Tavares pela orientação, pelo rigor científico e pela confiança.

Aos autores do Centro Educacional Fé e Alegria, que participaram desta pesquisa com disponibilidade em partilhar suas experiências.

Ao professores: Cacio José Ferreira, Larissa e Luis Marles, que por diversas vezes, fizeram correções necessárias de Língua Portuguesa.

RESUMO

Este trabalho pretende desenvolver de forma teórica, conceitual e histórica a questão da cidadania no cenário do CEFYA, percebendo a passagem da ideia de cidadania do plano ideal para as realidades práticas vivenciadas na escola. O objetivo desta pesquisa é a compreensão do processo de construção da cidadania em uma escola pública do Tocantins na perspectiva dos alunos do 9º ano da referida escola. Inicialmente foi feito um estudo sobre as principais compreensões de cidadania construídas desde a antiguidade até os tempos atuais, bem como, um resgate de educação popular no Brasil. Daí a compreensão da cidadania como efetivação da dignidade humana e, no âmbito da escola, como direito a participação, a formação de uma consciência crítica e ao respeito à diversidade. O trabalho de identificação do exercício da cidadania no âmbito da escola foi feito através da análise de documentos da própria escola, de questionários e partilha em grupo com os alunos do 9º ano. O estudo evidenciou que o Centro Educacional desenvolve uma pedagogia participativa de pais, da sociedade e da escola, propiciando experiências construtoras de cidadania, relativo à agregação da família, vivência comunitária etc. Portanto, existe no Centro Educacional uma preocupação em qualificar o projeto político-pedagógico e elaborar projetos que são importantes para o avanço dos processos participativos e comunitário. À luz de reflexões críticas, especialmente de Paulo Freire, chega-se à conclusão de que o CEFYA avançou muito nas experiências de cidadania visando à superação das práticas pedagógicas tradicionais. Esse avanço está embasado numa práxis libertadora-emancipatória, fundamentada no diálogo. O Centro Educacional torna-se, a cada dia, num espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e dialógicos. Para tanto, o conhecimento deste ambiente escolar cresce em cidadania, por vir acompanhado de relações democráticas, dialógicas e participativas.

Palavras-chave: Cidadania, Educação popular, educandos, cotidiano escolar, formação crítica.

ABSTRACT

This work aims to develop a theoretical, conceptual and historical issues of citizenship in the scenario CEFYA, noting the passage of the idea of citizenship ideal plan for the practical realities experienced in school. The objective of this research is the understanding of the construction of citizenship in a public school in Tocantins from the perspective of students in 9th grade of that school. Initially a study was done on the main understandings of citizenship built from ancient to modern times, as well as a recovery of popular education in Brazil. Hence the understanding of citizenship and human dignity and effectiveness within the school, as the right to participation, the formation of a critical awareness and respect for diversity. The identification of the work of citizenship within the school was done by examining documents of the school, questionnaires and group sharing with students in 9th grade. The study showed that the Educational Center develops a participative pedagogy of parents, school and society, providing experience building citizenship on the aggregation of family, community life etc.. Therefore, there is a concern in the Educational Center in describing the political-pedagogical project and develop projects that are important for the advancement of participatory processes and community. In the light of critical reflection, especially Paulo Freire, one comes to the conclusion that the CEFYA progressed much on the experiences of citizenship in order to overcome the traditional pedagogical practices. This progress is rooted in a liberating praxis based on dialogue. The School changes every day, and raise students within a formation of concerned citizens, critical and dialogic. Thus, the knowledge of the school environment grows in citizenship, together with democratic relations, dialogical and participatory.

Keywords: Citizenship, Popular education, students, school life, critical training.

SIGLAS UTILIZADAS

CEFYA – Centro Educacional Fé e Alegria

CF – Constituição Federal do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PPP – Projeto Político Pedagógico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA	16
1.1. Evolução do conceito de cidadania	18
1.1.1. Cidadania nos tempos primórdios	19
1.1.2. Cidadania na era da modernidade	22
1.1.3. Cidadania em tempos de globalização	27
1.1.4. Cidadania planetária	32
1.2. Breve resgate da história da educação popular no Brasil	35
1.3. Educação popular e cidadania	48
CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS	65
2.1. Tipo de pesquisa	66
2.2. Universo de pesquisa	71
2.3. Técnicas e instrumentos – procedimentos da pesquisa	72
2.4. Campo de investigação – Centro Educacional Fé e Alegria	74
2.1.1. Como se aprende no Fé e Alegria?	75
2.1.2. O como se ensina no Fé e Alegria?	76
2.1.3. Ser pessoa em plenitude: o objetivo do Fé e Alegria	78
2.1.4. A dimensão da convivência: os outros e a natureza para o Fé e Alegria	80
2.1.5. Fé e Alegria: espaço de cidadania	82
CAPÍTULO III: ANÁLISE DE RESULTADOS	84
3.1. Caracterização dos investigados	85
3.1.1 – Centro Educacional como espaço de lazer	87
3.1.1.1 – “Eu particularmente gosto muito”. “Porque participo de várias atividades e projetos sociais, e isso vem me beneficiando muito”.	88
3.1.1.2 – “Jogar bola, porque é uma coisa livre”. “E também na maioria das vezes gosto das aulas de educação física. Porque pratico esporte”.	88
3.2. Ser cidadão para os alunos	88
3.2.1. “É cumprir regras, e saber que temos direitos civis e políticos a serem cumpridos”.	89
3.2.2. “Fazer parte de uma sociedade; ser honesto, participativo, compreensivo”	89
3.2.3. “É tratar todo mundo da mesma forma sem discriminações, pois todos temos direitos civis e políticos iguais”.	89
3.2.4. “É ser visto como gente, com direitos iguais sem racismo, direitos civis e políticos”.	89
3.2.5. “É usar os seus direitos e os seus deveres para benefício, não só de si próprio, mas para a comunidade”	90
3.2.6. “É ser reconhecido perante a sociedade, poder ajudar o seu ambiente onde vive, ter todos os seus documentos, e principalmente ter boa educação”.	90
3.2.7. “É a pessoa que cumpre com seus direitos e deveres para o bem de todos”.	90
3.2.8. “É uma pessoa livre para pensar e agir (com todos os limites). E	

pode usufruir de todos os seus direitos, independente de qualquer coisa”.	90
3.2.9 – “É ajudar o próximo, dar e receber respeito, ter consciência”....	90
3.3. O Centro Educacional Fé e Alegria ajuda os educandos a serem cidadãos	91
3.3.1. “Acho que é a maneira que os professores ensinam, não só saber a matéria mas também a sermos cidadãos”.	91
3.3.2. “Um bom ensino, para que os alunos aprendam a se comportar como cidadãos na sociedade”.	91
3.3.3. “Acho que devemos respeitar todas as pessoas independente de cor, raça ou religião”; “cada um respeitar o outro, como deve, sem preconceito algum”.	92
3.3.4. “O respeito dos professores e dos alunos tendo um melhor viver de estudo”.	92
3.3.5. “Incentiva o respeito pelo próximo e aos colegas”.	92
3. 4. Cidadania para os alunos	92
3.4.1. “Ter direitos iguais, participar de atividades, ter opinião própria”.	92
3.4.2. “Participação social e tratamento com igualdade para todos; Direitos iguais a todas as pessoas”.	93
3.4.3. “É o ato de bem viver com os outros, conhecendo nossos direitos e respeitando o dos outros”.	93
3.5. A escola é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre lutam por mais direitos, mais liberdade, melhores garantias individuais e coletivas.	93
3.5.1. “É a união das pessoas para tornar o nosso mundo melhor. É você viver junto com a sua comunidade, fazer o bem”.	93
3.5.2. “É tipo uma sociedade onde as pessoas vivem com dignidade”..	94
3.5.3. “A vida em sociedade exige cumprimento de certas regras, que são os deveres. Afinal, do mesmo modo que temos direitos, todas as pessoas têm obrigações. Respeitar os outros, suas escolhas, opiniões”.....	94
3.6. Cidadania no bairro	94
3.6.1. O espaço educativo os propicia a vivência cidadã no lugar onde moram.	95
3.6.1.1. “Eu dou aula de reforço para uma meninada e tudo que aprendo serve para passar para eles”.	95
3.6.1.2 – “No meu modo de me comportar, no tratamento das pessoas seja qual for sua diferença”.	95
3.6.1.3. “Em tudo. Pois ajuda na convivência, no modo de falar, nas informações; nos nossos conhecimentos, relacionamentos e etc. Na escola aprendemos também nossos deveres, como tratar as pessoas, a conversar bem, a tratar todos da mesma forma sem preconceito”.	96
3.6.1.4. “Com ações, envolvendo palestras, reuniões com os pais, a escola envolve pais e alunos com aulas de bordado”	96
3.6.1.5 – “Pois no meu dia-a-dia é onde eu mais preciso usar as coisas que eu aprendo na escola”.	96
3.6.1.6. “Ensino as pessoas de nossa comunidade a serem cidadãos de respeito, terem educação e saberem o que vão querer	

no futuro”.	96
3.6.1.7. “Quando eu estava com problemas de família eles vieram até minha casa para me ajudar”.	97
3.6.1.8. “Os ensinamentos estudados por mim nesta unidade escolar me favorecem para ser um bom cidadão, gostaria de responder resumindo, o ensino aqui me ajuda em tudo na minha comunidade”.	97
3.7. Para os alunos, o centro educacional os fez descobrir que são cidadãos e por isso os ajudou na luta pelos seus direitos, na vida cotidiana	97
3.7.1. “Com a informação que algumas matérias nos dão, como geografia, história, nos informam como o mundo era e como é hoje, e os direitos do ser humano”.	98
3.7.2. “Ensinado que todos nós temos direitos e principalmente deveres, pois sem a escola jamais saberíamos como conquistá-los; ensinando-nos quais são os nossos direitos e como devemos reivindicá-los”.	98
3.7.3. “Nos capacitando para que sejamos grandes profissionais nos ramos que quisermos trabalhar a favor da sociedade onde vivemos”.	98
3.8. Cidadania na família	99
3.8.1. “A cidadania entre a escola e a família é muito importante para o desenvolvimento da família”.	100
3.8.2. “A cidadania na família ajuda muito a melhorar a convivência com os familiares fazendo com que um ajude ao outro e todos ajudem os necessitados”.	100
3.8.3. “Ser amigo com a família, respeitar cada um. Sim por que muitas das vezes os pais e mães participam de reunião da escola tratando de assunto escolar”.	100
3.8.4. “A escola envolve algumas pessoas da minha família, sim os meus pais”.	100
3.8.5. A cidadania da minha família tem muito a ver com a escola tudo tem que ter respeito, educação etc”.	101
3.9. A vivência da cidadania	101
3.9.1. “As pessoas são de respeito; todos estendem a mão ao próximo quando precisa”.	101
3.9.2. “Na minha escola há pessoas de diferentes costumes, crenças, religiões e hábitos diferentes, cada cidadão vive o que é”.	102
3.9.3. “Uma pessoa colabora com os outros, ajuda viver em paz, em harmonia, não briga; a escola é solidária com os pais, aqueles pais que não tem condições de pagar a mensalidade, a escola dá bolsas”.	102
3.9.4. “Eu acho que o diálogo é um exemplo de vivência cidadã, que é o que os professores, coordenadores falam sempre, que um bom diálogo é a base de tudo”.	103
3.9.5. “As amizades com os amigos e a convivência com as pessoas”.	103
3.9.6. “Bom relacionamento de professores e alunos, com funcionários e os colegas”.	104
3.10. Centro Educacional Fé e Alegria: tecendo cidadania	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Unidade Escolar vem deixando de ser apenas um espaço de aquisição de conhecimento científico. Assim, a escola pode ser vista como um caminho, através do qual o educando pode construir sua própria cidadania, como afirma Pedro Demo “cidadania não se cria, se conquista”. Desse modo, a escola deve preocupar-se em ensinar muito além de conteúdos, mais auxiliar o aluno a buscar sua cidadania o que só irá acontecer quando passarmos a tratar cidadania não como um modismo, porque todos acham bonito, mas como uma conquista cheia de significado para o aluno.

É importante ressaltar que a educação para a cidadania se insere num movimento pluralista, polissêmico, polêmico, divergente, além de movimento histórico concreto, aliás, o único que tem uma linguagem, uma abrangência, uma articulação, uma organização que supera as fronteiras estaduais, tanto horizontalmente (as redes) como verticalmente (do bairro às Nações Unidas).

A complexidade do mundo globalizado e a amplitude das comunicações provocam questionamentos relativos à cidadania. Se ser cidadão significa, conforme a origem grega, em termos bastante genéricos, ser o habitante da cidade, isso implica no pertencimento a determinado espaço geográfico. Mas o que se pode perceber é que para a globalização não existem barreiras. E ao extrapolar estes limites faz desaparecer as peculiaridades de cada espaço e também dos indivíduos implicados. Serão todos “cidadãos do mundo”, sujeitos indefinidos socialmente. A rapidez das transformações sociais vem provocando, igualmente, transformações individuais. Isso exige readaptação e reeducação. Portanto, é neste ponto que a escola precisa também ser repensada, principalmente no que diz respeito aos professores, responsáveis diretos pela promoção dessa readaptação exigida pelas transformações tecnológicas. Dessa forma, é necessário que tanto os valores, quanto a forma de disseminá-los sejam repensados, inclusive no que se refere à cidadania. Assim,

Todas as pessoas têm que contribuir para que a educação promova o avanço de conhecimentos de maneira que o desenvolvimento econômico possa ser acompanhado pelo domínio responsável do meio ambiente físico e humano. E a educação não cumpriria sua função, se não formasse cidadãos enraizados em suas perspectivas culturais e, apesar disso, aberto as outras e empenhados no progresso da sociedade (Muller, 2007, p. 14).

Aspiramos, portanto, com essa pesquisa compreender a relevância da educação para o exercício da cidadania e sua vivência na escola pública. “Mais do que desocultar as múltiplas faces da regulação e da emancipação do processo educacional voltado para a vida, temos a

pretensão de que este estudo possa ajudar na perspectiva da construção de políticas emancipatórias, que busquem na conscientização crítica dos actores e na revitalização dos mundos da vida (Habermas, 1987) as suas moles de possibilidades e o seu *hubris* alternativo” (Mendes, 2004, p. 6-7).

Educar na cidadania e na direção para a cidadania exige de todos nós, educadores-educando-sociedade, a construção de novos hábitos, atitudes e mentalidades alicerçadas nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao outro, em todos os níveis do ensino. Abrindo, então, caminhos para o educando construir seu conceito próprio de cidadania, ao mesmo tempo em que a exerce, estabelecendo, assim, uma relação entre teoria e prática haja vista que, ao mesmo tempo em que estuda e lida com valores relacionados à construção da cidadania, o educando passa a ser, de fato, cidadão.

Por isso, a educação, da qual o progresso humano depende em larga escala, atrai fortes exigências. Cada vez com maior intensidade, firma-se a idéia de que ela constitui uma das mais poderosas armas, da qual a sociedade dispõe para modelar o futuro para o exercício da cidadania, seguindo as correntes favoráveis e tentando evitar os escolhos.

Desse modo, a educação tem a função de preparar tal transformação. Quer se trate de valores individuais ou sociais: estrutura familiar, lugares reservados às minorias, quer problemas relativos à cidade ou ao meio ambiente. A educação deve considerar todo um encadeamento de fatores que evoluem e influenciam uns aos outros.

A motivação em pesquisar o desenvolvimento da cidadania na escola pública é fruto da função que exerço hoje na minha vida. Como religioso, lido diariamente com crianças, jovens e adultos e os atendo tanto de forma individual, quanto de forma coletiva. A concepção de cidadania das crianças e jovens e de toda a sociedade está sendo relativizada, predominando a “cidadania” da corrupção, do crime, etc. e, não a dimensão do “humanismo do outro homem”: a pessoa com direitos e deveres (Lévinas, 1993). Por outro lado, acredito que a escola ainda é uma instituição na sociedade onde se pode colaborar para o fortalecimento da cidadania na vida do ser humano.

Formar o aluno cidadão, crítico e consciente, é tarefa que a escola deve se propor. Na sociedade contemporânea, imersa no caos do capitalismo, ser cidadão é fundamental. Contudo, para que a escola possibilite a formação do cidadão crítico e participativo, é necessário que os diversos componentes da comunidade escolar também o sejam. Neste sentido me propus estudar a compreensão de cidadania para formação do educando-cidadão. Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender o processo de construção da cidadania em

uma escola pública do Tocantins a partir da perspectiva dos alunos do 9º ano. E surge como uma tentativa de compreensão da educação como possibilidade de consolidação do ser humano enquanto cidadão. Os objetivos específicos são: Analisar as concepções de cidadania, assimiladas pelos alunos do 9º ano e verificar como os alunos avaliam a vivência da cidadania promovida pela escola.

Este estudo parte do pressuposto que o exercício da cidadania se concretiza no campo individual, mas, principalmente, enquanto sujeito coletivo. Nesta direção, educar para a cidadania é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que lhe permita apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho, para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade.

O trabalho caracteriza-se pelo estudo realizado no Centro Educacional Fé e Alegria, na Cidade de Gurupi, no Estado do Tocantins. Atuei neste Centro Educacional, desde 2006, como padre da Paróquia de Santo Antônio, a qual abrange também a escola, portanto eu assumi direção geral de todas as atividades ali desenvolvidas. Com isso pude vivenciar ricas experiências partilhadas no âmbito educacional, as quais estão muito presentes neste trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optei por uma abordagem metodológica qualitativa, investigando e buscando o aprofundamento das questões, pelo fato de que, nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado e “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21-22).

O foco deste estudo é a abordagem qualitativa, a partir de um caso específico, visto que o nosso objetivo ficou delimitado ao trabalho que será desenvolvido com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Fé e Alegria, da cidade de Gurupi-TO. Um estudo, que por ser qualitativo, é rico em dados descritivos, mas ao mesmo tempo flexível e focado na realidade de forma densa e contextualizada.

PRIMEIRO CAPÍTULO: Percursos teóricos da pesquisa. O primeiro capítulo subdividimos em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo ressaltamos o conceito de cidadania, que ao longo do processo histórico, encontra-se em permanente construção por

aqueles que buscam a liberdade como forma de vida, direitos iguais, melhores garantias individuais e coletivas, frente ao poder e à arrogância do Estado e de todas as outras instituições. Cidadania esta, que varia de sentido no tempo e no espaço, sendo considerada como algo que expressa um conjunto de direitos e que dá à pessoa a possibilidade de participar da vida da sociedade.

No segundo subcapítulo descrevemos um breve resgate da história da educação popular no Brasil. A educação popular construiu-se, historicamente, como uma práxis político-pedagógica comprometida, a princípio, com a emancipação humana das classes menos favorecidas, transformando-se posteriormente num importante movimento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, com maior destaque nas décadas de 70 e 80, quando a sua ação político-pedagógica teve seu papel destacado na politização de importantes setores das camadas populares e no processo de democratização da sociedade brasileira. Compreende-se, portanto, que a construção de uma sociedade de fato cidadã exige a formação de uma nova cultura que seja permeada pela educação reflexiva e que se materializa nas diferentes situações de aprendizagem do sujeito, enquanto indivíduo, numa sociedade.

No terceiro subcapítulo trabalha a relação entre educação popular e cidadania. Acredita-se que a possibilidade de transformação da pessoa humana, mais viável, é a educação. Uma vez que ela abre as portas para a plenificação no seu lutar de cada dia, na consolidação e ampliação de seus direitos, e consequentemente amplia a capacidade de cumprimento de seus deveres para com a sociedade, bem como confere ao indivíduo a capacidade de verificação do cumprimento de seus direitos. O investimento na educação, mais do que em qualquer outra área deve ser compreendido como a melhor resposta ao desafio de se trabalhar em prol de uma sociedade mais humana. O caráter reflexivo da educação popular possibilita aos educandos se reconhecerem como sujeitos da educação, ao mesmo tempo em que os conscientiza de sua própria situação histórica, inserindo-os no mundo.

SEGUNDO CAPÍTULO: Trataremos dos percursos metodológicos. O campo de investigação é o Centro educacional Fé e Alegria. A fundação Fé e Alegria do Brasil foi criada em 1981, filiada à Federação Internacional Fé e Alegria. No campo educativo recebeu influência de Paulo Freire, bem como das opções de Igreja: Vaticano II; Medellín e Puebla. O que é Fé e Alegria?

É um movimento de educação popular, integral, e promoção social, cuja ação, impulsionada pela fé cristã, se dirige aos setores empobrecidos e aos excluídos, a fim de potencializar seu desenvolvimento pessoal e participação

social. Convoca pessoas e instituições em torno do desafio de construir um projeto de transformação social, baseado nos valores de justiça, participação, solidariedade, e na união imprescindível e coerente entre a teoria e prática desses valores, que não podem ficar à margem, ao assumir os desafios da realidade (Plano Estratégico Nacional de Fé e Alegria Brasil 2006-2010, p. 13)

Esta pesquisa visa à contemplação das práticas de cidadania no espaço escolar, considerando que a escola é um espaço de socialização. Este projeto, portanto, não estará preocupado com dados qualificáveis, mas quer explicitar a realidade pesquisada. Assim, esta pesquisa abarca diferentes técnicas interpretativas, as quais visam descrever e decodificar os objetos de um sistema complexo de significados. Neste sentido foi escolhida para o estudo de caso, a abordagem qualitativa.

TERCEIRO CAPÍTULO: Análise de resultados. A educação procura inserir o ser humano na sociedade, proporcionando, ao mesmo, uma capacidade maior de interferir no meio em que vive. Ao atuar como um ser transformador, o sujeito passa a ser um instrumento para a consolidação da cidadania na sociedade.

O CEFYA situa-se no centro da Cidade de Gurupi, no Estado do Tocantins e, os alunos que compõem este Centro educacional vem das periferias da cidade. Há um choque de cultura. Uma escola no coração da cidade com alunos favelados, pobres. Para muitos, este CEFYA mancha a cidade, pois ali vive a comunidade elitizada, composta por meninas e meninos que podem oferecer riscos para sociedade.

O Centro pesquisado trabalha a educação a partir da linha da escola democratizante (Touraine, 1998). A escola “assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem atores, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais” (Muller, 2007, p.91). Diante do exposto, afirma-se que o Centro Educacional é um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania.

O cidadão se posiciona no mundo mediante a ação ou a omissão, porque pensa, quer, julga e sabe escolher com quem deseja ficar e em que tipo de mundo almeja morar. Este é o convite que fica aos homens e mulheres de ação contemporânea, durante a leitura deste trabalho: assumir a responsabilidade da cidadania.

CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Conhecer a história do conceito de cidadania através dos tempos traz a possibilidade de valorizarmos os diferentes saberes e fazeres do ser humano, além de entendermos um pouco mais sobre o conceito e sua importância para a educação. Da mesma forma, é possível a compreensão de que os conceitos não são imutáveis, mas são relativos a determinadas épocas.

Os diferentes períodos da história da humanidade, com suas peculiaridades, diversidade cultural, trazem à consciência que podemos rever conceitos arraigados em nós; possibilitam a compreensão de que sempre é possível a transformação, pois o mundo está em constante mudança. O teor qualitativo dessas mudanças vai depender de como o ser humano vive e compreende o mundo e das correlações de força presentes nos diferentes momentos históricos; a educação acompanha essas mudanças.

Este capítulo subdivide em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo descreveremos que a cidadania se insere no movimento pluralista, polissêmico, polêmico, divergente, mas também pode ser vista como algo histórico e concreto que supera as fronteiras locais por meio da linguagem, abrangência, necessidade de articulação contemplando tanto horizontalmente (as redes) quanto verticalmente (do bairro às Nações Unidas).

No segundo subcapítulo apresentaremos um breve apanhado sobre educação popular no Brasil. A educação popular construiu-se, historicamente, como uma práxis político-pedagógica comprometida, a princípio com a emancipação humana das classes menos favorecidas, transformando-se posteriormente num importante movimento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, com maior destaque nas décadas de 70 e 80, quando a sua ação político-pedagógica teve seu papel destacado na politização de importantes setores das camadas populares e no processo de democratização da sociedade brasileira.

Gadotti (1999) postula que a educação popular

Já conta com uma história muita rica na qual estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares e o próprio Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo dos jovens e de adultos (Gadotti, 1999, p. 111).

No terceiro subcapítulo exporemos a educação popular e cidadania. A educação popular tem como tarefa ser humanizadora. Dentro deste mundo agitado por realidades de violência e morte, a verdadeira paz só será possível se formarmos pessoas que tenham paz no coração. “Aquilo que se pode dizer da pessoa é que ela é o volume total do homem (...)” (Reale/Antiseri, 1991, p.733). O homem enquanto pessoa é capaz de se realizar justamente

por poder se autodeterminar. A categoria pessoa é o ponto de unidade do ser, e a condição humana é que confere esta capacidade de promoção da vocação no mundo com o intuito de “promover não o conformismo e a obediência, mas a liberdade de pensamento e de expressão, o espírito crítico sincero, construtivo e honesto” (Esclarin, 2005, p.33).

1.1. Evolução do conceito de cidadania

No processo histórico, o conceito de cidadania encontra-se em permanente construção por aqueles que buscam a liberdade como forma de vida, direitos iguais, melhores garantias individuais e coletivas, frente ao poder e à arrogância do Estado e de todas as outras instituições. Nesta linha de pensamento, Pinsky (2005) assevera que

A aceleração do tempo histórico nos últimos séculos e a consequente rapidez das mudanças faz com que aquilo que num momento podia ser considerado subversão perigosa da ordem, no seguinte seja algo corriqueiro, “natural” (de fato, não é nada natural, é perfeitamente social). Não há democracia ocidental em que a mulher não tenha, hoje, direito ao voto, mas isso já foi considerado absurdo, até muito pouco tempo atrás, mesmo em países tão desenvolvidos da Europa como a Suíça. Esse mesmo direito ao voto já esteve vinculado à propriedade de bens, à titularidade de cargos ou funções, ao fato de se pertencer ou não a determinada etnia etc. Ainda há países em que os candidatos a presidente devem pertencer a determinada religião (Carlos Menem se converteu ao catolicismo para poder governar a Argentina), outros em que nem filho de imigrante tem direito a voto e por aí afora. A ideia de que o poder público deve garantir um mínimo de renda a todos os cidadãos e o acesso a bens coletivos como saúde, educação e previdência deixa ainda muita gente arrepiada, pois se confunde facilmente o simples assistencialismo com dever do Estado (Pinsky, 2005, p. 10)

O autor supracitado afirma que “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.” (Pinsky, 2005, p.10).¹ Seguindo esse pensamento, Soares (2004) parte da idéia que a cidadania está “sempre em processo de construção e de mudança. Isso significa que não podemos congelar, num determinado período ou numa determinada sociedade, uma lista fechada de direitos

¹ “É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizamos cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática de cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto), quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam.” PINSKY, 2005, p. 9-10.

específicos. Tal lista será sempre passível de transformação, sempre historicamente determinada” (Soares, 2004, p. 45).

A definição de cidadania para Marshall (1988) é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, e a “igualdade de *status* é mais importante do que a igualdade de renda.” (p. 37). Já Dallari (1998), assevera que “cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar da vida e do governo de seu povo” (p. 14).

Diante do supracitado, afirma-se que ser cidadão é o exercício da cidadania vivido por cada pessoa no seu dia-a-dia. O historiador Pinsky (2005) postula que ser cidadão

É ter direito a vida, a liberdade, a propriedade, a igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, a saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (Pinsky, 2005, p.9).

De acordo com o pensador referido, ser cidadão é ter acesso aos bens materiais e também aos bens imateriais como conhecimento cultural para que assim haja o cultivo de uma vida digna. Uma pessoa para ser considerada cidadã deve gozar de direitos civis, políticos e sociais.²

Portanto, ser cidadão é saber viver em sociedade, estando ciente dos anseios comuns. É participar ativamente das decisões de sua comunidade, influenciar modos de vida de maneira positiva ao seu redor, exercer os direitos constitucionais adquiridos e lutar pelos que virão. É preservar o meio ambiente, a natureza, os animais, os seus semelhantes, os opostos. É ser solidário, é ser político, é ser flexível, decidido e, sobretudo, estar consciente de todas as atitudes tomadas em prol da sociedade.

1.1.1. Cidadania nos tempos primórdios

O profeta é o homem do povo, comprometido com a sociedade de seu tempo e luta para transformá-la de forma consciente. Sicre (1994) segue essa tendência e afirma que o profeta é um homem público:

² Na maioria das vezes não são garantidos determinados direitos a pessoa humana: “O saudoso professor Milton Santos”, em conferência proferida em setembro de 1998, em Niterói, afirmava: “eu não sou um cidadão apesar da minha notoriedade. Este é um espaço particular da minha vida, mas lá fora eu sou um homem negro e, como tal, sou discriminado. O citado professor afirmava ser um sujeito forte, mas não um cidadão, porque o Estado não lhe garantia o acesso a determinados direitos”. (Conferência Fórum Brasil de Educação, 2004, p. 251).

Seu lugar é a rua e a praça pública, lá onde o povo se reúne, onde a mensagem é mais necessária e a problemática mais aguda. (..) se acha em contacto direto com o mundo que o rodeia; conhece as maquinações dos políticos, as intenções do rei, o descontentamento dos camponeses pobres, o luxo dos poderosos, a despreocupação de muitos sacerdotes. (Sicre, 1994, p. 199)

O profeta gosta de desafio e de ideias novas. Ele não se contenta em seguir normas exploratórias e fazer o que os outros sempre fazem, e sim busca novas soluções e caminhos que eleva a dignidade humana. O profeta preocupa-se com o direito do pobre, do humilde, da viúva, do órfão, do estrangeiro. Participa junto daqueles que se encontram a margem na repartição dos bens. O profeta, homem público, dá à justiça uma dimensão que muitas vezes se nega hoje em dia. A justiça para o profeta é o direito primordial daqueles que não possuem o direito, fundado em sua mesma necessidade.

Na antiguidade, os gregos tinham uma organização política própria, sendo as cidades organizadas como estados autônomos (autonomia política, cultural e religiosa) denominada *pólis* que era uma instituição urbana chamada Cidade-estado. Funari (2007) define “a cidade - *pólis*, em grego – como um pequeno estado soberano que compreende uma cidade e o campo ao redor, e, eventualmente, alguns povoados urbanos secundários” (p. 25). Enquanto Aristóteles considerava “a cidade como um tipo de comunidade; como a universalidade dos cidadãos” (Aristóteles, 2006, p. 199).

Segundo ele, não se pode definir o direito a partir da ideia de justiça assim como Platão, mas a define em função do direito, que, por sua vez, torna-se objeto da justiça e é somente possível no interior da *pólis*. Para ele, a cidade, a sociedade, o Estado, são organizações necessárias à natureza humana, pois o homem, enquanto indivíduo, só se realiza plenamente no coletivo, em comunidade (comum-unidade) e a sua existência seria impensável sem essa estratégia comunitária. A própria racionalidade que diferencia o homem dos restantes dos animais só se afirma em diálogo, em confronto, em partilha. Na política, por exemplo, Aristóteles descreve bem a necessidade de viver na Cidade-estado:

(...) que cada Estado é uma comunidade estabelecida com alguma finalidade, uma vez que todos sempre agem de modo a obter o que acham bom. Mas, se todas as comunidades almejam o bem, o Estado ou comunidade política, que é a forma mais elevada de comunidade e engloba tudo o mais, objetiva o bem nas maiores proporções e excelência possíveis (Aristóteles, A Política, I, I, p. 143)

O autor em questão aponta três maneiras de vida que os homens podiam escolher livremente. Somente essas três modalidades poderiam permitir o exercício da cidadania: a vida voltada para os prazeres do corpo; a vida voltada aos assuntos da *pólis*; a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas. Arendt (2007) acrescenta a afirmação supracitada postulando que

Nem o labor nem o trabalho eram tidos como suficientemente dignos para constituir um *bios*, um modo de vida autônomo e autenticamente humano; uma vez que serviam e produziam o que era necessário e útil, não podiam ser livres e independentes das necessidades e privações humanas (Arendt, 2007, p. 21).

A democracia grega “era, na verdade, uma oligarquia disfarçada, pois só uma minoria podia participar na vida da *pólis*”. (Mendes, 2004, p.58). A cidadania era só para os homens públicos. “Os homens livres se reuniam para o discurso, sem violência e sem coação, em absoluta condição de igualdade para decidir os assuntos políticos” (Silva, 2007, p. 21). “A igualdade era a do homem entre seus pares, os cidadãos, e não entre todas as pessoas” (Zizemer, 2006, p. 19). Para as demais classes era negada a cidadania. Para Soares (2004), “Eram cidadãos apenas os homens de vida pública na cidade, eram os únicos detentores dos direitos políticos (...) estavam excluídos da cidadania as mulheres, os estrangeiros, os comerciantes, os artesãos (...) e evidentemente, os escravos” (p. 44).

Dessa forma, o homem tornava-se cidadão à medida que deixava o lar e ingressava na esfera política, onde era difundida a igualdade. “A igualdade, portanto, longe de ser relacionada com a justiça, como nos tempos contemporâneos, era a própria essência da liberdade; ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados” (Arendt, 2007, p. 42). Para que se concebesse a “vida boa”³ aos cidadãos eram necessários meios para formar o bom cidadão e a vida perfeita, alicerçados nos preceitos úteis de justiça e de moralidade. A educação seria, portanto, o modo através do qual a cidade se perpetuaria para que assim formassem bons governantes. Arendt ressalta que

A rigor, a *pólis* não é a Cidade-estado em sua localização física; é a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. “Onde quer que vás, serás uma *pólis*”:

³ “Vida boa” exatamente porque, tendo dominado as necessidades do mero viver, tendo-se libertado do labor (significa atividade do processo biológico do ser humano) e do trabalho (significa atividade correspondente ao artificialismo da existência humana), e tendo superado o anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitada ao processo biológico da vida” (Arendt, 2007, p. 46).

estas famosas palavras não só vieram a ser a senha da colonização grega, mas exprimiam a convicção de que a ação e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de situar-se adequadamente em qualquer tempo e lugar (Arendt, 2007, p. 211).

No Império Romano, a cidadania já não era mais dentro de um território circunscrito, como na Grécia Antiga. Assim, todos que habitassem em Roma e nos territórios conquistados eram cidadãos. A palavra cidadania⁴ foi usada na Roma Antiga no sentido de indicar a situação política da pessoa e os direitos que ela podia exercer. Mas não eram todas as pessoas que tinham os mesmos direitos. Existia a separação por classes sociais. “Isso repercutia na forma de participação e na seleção de quem podia exercer a cidadania” (Silva, 2000, p. 39).

Portanto,

O conceito de cidadania romana era muito mais amplo e flexível do que o ateniense, que vimos anteriormente. Tomavam-se romanos, por exemplo, os ex-escravos alforriados, chamados libertos, ainda que os plenos direitos políticos só fossem adquiridos pelos filhos de libertos escravos, já nascidos livres. Os romanos concediam, também, a cidadania a indivíduos aliados e, até mesmo, a comunidades inteiras. Alguns estudiosos veriam nisto um dos motivos do dinamismo romano, pois a incorporação de pessoas à cidadania romana permitiu que os romanos fossem cada vez mais numerosos. (Funari, 2007, p. 85)

Pode-se perguntar: O que é cidadania para o ateniense? De acordo com Ribeiro (2002) para o mundo ateniense,

A cidadania é uma relação que estabelece entre homens livres – proprietários de terras e de conhecimentos e, por essas características, iguais entre si – com a Cidade-estado, onde exercem a função de comandar, ao fazer parte do governo, ao mesmo tempo em que obedecem às suas leis (Ribeiro, 2002, p. 117).

Neste contexto, pode-se afirmar que a cidadania na era da Antiguidade Clássica articulou-se com o conceito formal de igualdade, mas, de fato, o que prevaleceu foi à distinção e a exclusão político-social. Tratava-se, na verdade, de um modelo de construção de uma cidadania exclusivista.

1.1.2. Cidadania na era da modernidade

⁴ Os romanos faziam distinção entre cidadania e a cidadania ativa. “Os cidadãos ativos eram os que tinham o direito de participar das atividades políticas, bem como ocupar os altos cargos da administração pública.” (Silva, 2000, p. 39).

A decadência do Império Romano gerou profundas transformações nas estruturas sociais, propiciando uma nova fase da história, a Idade Média. A sociedade, nesse período, tornou-se hierarquizada: clero, nobreza e servos. E a Igreja Cristã, nesse período, passou a controlar todas as relações nas esferas política, social e cultural declarando-se detentora da verdade.

Por conseguinte, o conceito de cidadania praticamente se diluiu dentro da sociedade, pois a Igreja obrigava por meio da “liberdade e da igualdade” que todos seguissem a vida sem direito à opção de atuação. Ou “está a meu favor ou contra mim”, assim era a linguagem do poderio cristão medieval e consequentemente, o engessamento da liberdade pela coerção da predestinação divina era o lema das Instituições Cristãs.

O Estado moderno, onde, dentre outros fatores, retomam as discussões acerca da cidadania, destrói a concepção de hierarquização e obediência da sociedade. “A ideia de modernidade substitui Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada” (Touraine, 1995, p.18). O declínio de predestinação⁵ acirrou a crise da “sociedade feudal no século XIV e as revoluções dos séculos XVII e XVIII” (Pinsky, 2005, p. 115), favorecendo o avanço da modernidade.

Neste sentido, o humanismo passa a dominar o pensamento em relação ao teocentrismo, contudo, não se nega o valor de Deus, mas dá-se ênfase à possibilidade do ser humano ser agente de transformação guiado pela razão.

Touraine (1995) salienta que “modernidade não repousa sobre um princípio único e menos ainda sobre a simples distribuição dos obstáculos ao reinado da razão” (p.14), mas “é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa.” (p.17). Segundo Giddens (1991) modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (p. 11).

Sendo assim, para o autor supracitado, a modernidade implantou profundas e indeléveis mutações na construção histórica do mundo como nos descreve:

Os modos de vida produzidos pela a modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a

⁵ Efésios 1,5.11: “E nos predestinou para filhos de adoção por Jesus Cristo, para si mesmo, segundo o beneplácito de sua vontade... Nele, digo, em quem também fomos feitos herança, havendo sido predestinados, conforme o propósito daquele que faz todas as coisas, segundo o conselho da sua vontade.” Então, predestinação é Deus determinado antes, o acontecimento de certas coisas (Bíblia Pastoral, São Paulo: Edição Paulinas, 1990)

maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes.
(Giddens, 1991, p. 14)

Nessa mesma linha de raciocínio, Mondaini (2005) descreve que Idade Moderna gerou profundas e radicais inovações na História:

Não foram poucas as inovações radicais advindas com a entrada da Idade Moderna. Acompanhando a transição do feudalismo ao capitalismo na Europa Centro-Occidental, uma nova visão de mundo se impôs de forma progressiva. Os processos de secularização, racionalização e individualização foram jogando por terra o tradicionalismo embutido na milenar percepção teológica das coisas, alimentada pela Igreja Católica Romana. A partir de então, a legitimidade de uma sociedade hierarquizada fundada em privilégios de nascença perdeu força. A crítica interna dos religiosos da Reforma e a crítica externa dos cientistas do Renascimento inviabilizaram a continuidade absoluta de uma maneira transcendente de compreender a História. O homem passou não apenas a traçar o seu destino, mas também a ter total capacidade de explicá-lo (Mondaini, 2005, p. 115).

A modernidade se constitui, então, sobre o crivo da universalidade, do individualismo e da autonomia, deixando de lado as verdades reveladas e buscando novas verdades nas descobertas exitosas por meio da inteligência humana. A concepção moderna propicia ao homem atos de liberdade, da vontade livre, em outras palavras a experiência do livre-arbítrio. Ela define e constrói o homem como sujeito da história e não mais como objeto de desejos exteriores a ele.

A sociedade, nos séculos XVII e XVIII, era organizada em classes representada por uma pirâmide na qual os nobres eram o cume, a burguesia e as pessoas comuns formavam a base. Nesta ordem de importância havia um abismo tanto econômico quanto de força entre essas classes onde o poder era controlado pelo rei e pelas classes dominantes.

Apesar da tentativa máxima de controle das pessoas, o paradigma existente começou a ser questionado. Por que uns tinham poder e privilégios e outros não? Mondaini (2005) assegura que as inquietações oriundas de reflexões iluministas suscitaram a partir da acomodação da nobreza. Segundo ele

Tal projeto civilizatório não podia ser conivente com um corpo ético que, de uma parte, recomendava aos trabalhadores pobres do campo a aceitação passiva do sofrimento, uma vez que este trazia em si a purificação e o caminho seguro dos céus, e que, de outro lado, tranquilizava a consciência dos nobres (e do próprio clero) ao fomentar a virtuosidade de uma vida na mais profunda ociosidade. (Mondaini, 2005, p. 115-116)

O poder absoluto dos reis levou os burgueses e os trabalhadores a se organizarem, o que acabou na Revolução Inglesa – 1688/1689, e Francesa em 1789. A Revolução Francesa

primou pelo lema liberdade, igualdade e fraternidade. A Revolução⁶ Inglesa pode ser considerada como ponto de partida para o desenvolvimento dos direitos de cidadania. “Foi quando um país se envolveu naquela que é considerada a primeira revolução burguesa da história. (...) Uma revolução que se inicia em 1640 e tem sua conclusão quase meio século depois, em 1688, dando origem ao primeiro país capitalista do mundo.” (Mondaini, 2005, p. 116).

Nesse contexto, a Revolução Inglesa foi o arranque para o alargamento dos direitos de cidadania. A cidadania liberal resultante desta revolução era “excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posses”. Porém não se pode desconhecer que esses conceitos provindos da cidadania liberal permitiram o corte com a figura do súdito, que tinha apenas o dever serviçal. Sobre isso, Mondaini (2005) ressalta que

A cidadania liberal, no entanto, foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos iguais perante a lei”) traziam em a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. (Mondaini, 2005, p. 131)

A possibilidade de igualdade ampliou-se para o homem com a Revolução Francesa⁷ (1789). Possibilitando às pessoas o direito de lutar para passarem da condição de objeto à situação de sujeito de seus direitos dentro da sociedade. Uma cidadania conquistada de baixo para cima dentro do espaço público. “Isso não significou, nem significa hoje, que todos os homens tenham tudo o queriam e que não exista ainda desigualdade e injustiça” (Odalia, 2005, p. 160). No entanto, o conceito de igualdade permeou toda a Revolução Francesa, conforme dita o lema:

Liberdade, igualdade e fraternidade. São esses os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão e essas as palavras de ordem dos que se

⁶ Para Hannah Arendt revolução é: “Nada poderia estar mais distanciado do significado original da palavra revolução do que a ideia que se apoderou obsessivamente de todos os revolucionários, isto é, que eles são agentes num processo que resulta no fim definitivo de uma velha ordem, e provoca o nascimento de um novo mundo” (Arendt, 1990. p. 34).

⁷ “foi o marco irradiador das perspectivas que se sustentam democráticas que se sustentaram nos últimos trezentos anos, de onde emanaram as concepções de cidadania, fundadas no Estado de direito, e, posteriormente constituíram os sujeitos de direitos modernos. Os princípios liberais se adequaram à configuração de um Estado capitalista e que, inicialmente, promoveu uma democracia representativa formal” (Bertaso, 2002, p. 415).

amotinaram contra as opressões das quais há séculos padeciam. (Odalía, 2005, p. 163)

No fim do Estado Moderno, o Iluminismo, a partir da segunda metade do século XVIII, com a Revolução Francesa, sinalizou a concreta realização do pensamento na civilização moderna. Esse movimento começou na Inglaterra, teve seu auge na França e se espalhou pela Alemanha e Itália. O Iluminismo, ou Esclarecimento, foi um movimento intelectual desenvolvido especialmente na segunda metade do século XVIII (o chamado Século das Luzes) que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo.

Logo, o homem tornou-se um indivíduo questionador e que desejava conhecer o que estava ao seu redor, não mais aceitando, com passividade, o que lhe era imposto, saindo assim, da sua “menoridade para a sua maioridade” (Kant, 1784). “Torna-se livre de qualquer tutela, sabendo-se capaz de procurar soluções para suas inquietações com base em princípios racionais, o pensamento racionalista estende o uso da razão a todos os domínios: político, econômico, moral e religioso” (Aranha e Martins, 1993, p. 112). Neste momento, “o homem adquire a capacidade de servir-se de seu entendimento sem a direção de outros” (Arroyo, 1991, p 48).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão cristalizou-se no ápice da Revolução Francesa. A importância dessa Declaração deu-se através de sua capacidade de abarcar a humanidade como um todo. O artigo primeiro dessa declaração revolucionária confirma a sua significância: os homens nascem livres e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum (Locke, 1983).

A cidadania como garantia de direitos individuais civis e políticos iguais foi o passo decisivo para que houvesse alteração bem como novos movimentos sociais do século XIX, surgindo, a partir daí, um novo conceito de cidadania, cidadão, dos seus deveres, direitos e instrumentos de defesa.

Tais medidas demonstram que no século XIX já havia, gradativamente, o interesse pelo nascimento da igualdade como horizonte para o alcance da justiça social. No entanto, os avanços não foram suficientes, pois “teoricamente, mesmo a remoção de todas as barreiras que separavam os direitos civis de seus remédios jurídicos, não teriam interferido nos princípios ou na estrutura de classes do regime capitalista” (Marshall, 1967, p. 83). A pouca evolução em direção à redução da desigualdade social ajudou na condução das políticas igualitárias do século XX, especialmente daquelas que eliminaram o privilégio hereditário e, assim, estimularam o alcance do direito de serem reconhecidos como iguais.

Observa-se que o direito de propriedade é inviolável desde a Antiguidade, uma vez que, vem antes do direito de cidadania e continua sendo garantido, mesmo após as mudanças

ocorridas no curso da história. “O proprietário é o cidadão, ou, seja, a propriedade é o critério do civismo” (Buffa, 1991, p. 26). Referindo-se à educação e à cidadania, diz Buffa (1991):

Há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano (...) Haverá, então, a proposta de uma educação para os proprietários, os cidadãos, e uma outra educação para os não-proprietários, para os cidadãos de segunda categoria (Buffa, 1991, p. 27).

A educação teria a função de moldar o cidadão, para que este ficasse dentro de um limite desejável, podendo servir ao novo modo de produção, o capitalismo. Sendo assim,

É conveniente que o Estado facilite, encoraje e até mesmo imponha a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. O Estado (...) pode fazer isso com enorme vantagem, de vez que um povo instruído é ordeiro, obedece aos seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens (...) a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a maioria da população é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos (Buffa, 1991, p. 27-28).

Na verdade, “a cidadania que emerge da gênese do projeto da modernidade está muito longe do igualitário pacto de autonomia e de co-responsabilidade coletiva de que se arvorava defensora, traduzindo-se num poderoso instrumento de controle e integração ao serviço dos interesses do Estado-Nação.” (Mendes, 2004, p. 62). Portanto, alcançar definitivamente a cidadania, para cada um e para todos, talvez seja uma utopia. Mas aquilo que disse Mário Quintana sobre as estrelas, vale também para a busca da cidadania: “Que tristes os caminhos se não fora a luz distante das estrelas”.

1.1.3. Cidadania em tempos de globalização

A globalização, este fenômeno social predominante na sociedade, é classificada como fruto de “convergências de fatores políticos, sociais, culturais e econômicos” (Giddens, 2005, p. 61), mas, sobretudo, na área das “tecnologias de informações e da comunicação que intensificaram a velocidade e o alcance da interação entre as pessoas ao redor do mundo” (Giddens, 2005, p. 61). Hoje, por exemplo, é possível estudar por meio de uma Universidade Virtual, que funciona a Distância. Ou seja, de sua casa, no seu computador, o ser humano pode ter acesso a um processo educacional e de qualidade.

Em meio ao advento da Modernidade, provavelmente os pensadores da Antiga Grécia ficariam admirados e até mesmo assustados com tamanha revolução tecnológica. Mas, por trás de tantos avanços que nos permitem encurtar distâncias e receber informações, podem-se detectar algumas debilidades. Para uma educação eficaz é necessário não só receber informações, mas de fato, ser formado.

A globalização da comunicação⁸ pode acarretar a diminuição do campo do trabalho, podendo assim gerar desemprego, haja vista que exige do profissional o domínio de vários códigos, dentre eles os cibernéticos. E isso, é em função de quê? De um lucro exarcebado que se concentra nas mãos de uma minoria que, muitas vezes, não se inquieta com a baixa escolaridade de milhões de adultos, mas que aliena multidões procurando rebaixá-las a condição de meros consumidores, ou mesmo a simples objetos.

Assim como a tecnologia, o conceito de cidadania sofreu modificações profundas no decorrer dos séculos XIX e XX. Ele adquiriu conotações diferentes, pela multiplicidade do pensamento humano e pela riqueza da diversidade cultural.

A partir das profundas mudanças pelas quais a sociedade passa atualmente, decorrentes dos fenômenos marcados pela globalização, é possível criar-se um novo molde para o conceito de cidadania tradicional. Há uma re-configuração de cidadania. Teodoro (2003) faz referências a essas mudanças afirmando que

As sociedades contemporâneas atravessam um período de mudanças profundas (..) em que o espaço-tempo nacional tem vindo a perder, paulatinamente, desde os anos setenta, a primazia em relação à crescente importância dos espaços-tempos global e local, conduzindo à crise do contrato social nacional, que esteve na base do moderno desenvolvimento dos Estados Centrais, enquanto paradigma de legitimação de governação, de bem-estar econômico e social, de segurança e de identidade colectiva. Entendendo-se a globalização como algo mais do que a mera continuação da expansão da economia-mundo capitalista, como insiste Giddens, ou apenas como o acelerar da idade de transição, como advoga Wallerstein, importa, de qualquer modo, repensar o projeto de desenvolvimento que esteve no centro da construção da modernidade. (Teodoro, 2003, p. 96-97)

⁸ A globalização, como fenômenos múltiplos e que contém em seu bojo a diversidade, pode levar a caminhos bem diversos, nos quais podemos encontrar desde apelo ao universalismo cultural, que remeteria a uma inclusão homogeneizada, até diversos tipos de resistências a esse processo, com a formação de grupos identitários, movimentos xenófobos e até apropriações, garantidas pelo avançado desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, e que desempenham papel fundamental na revelação da existência de múltiplas culturas, levam sujeitos, grupos e comunidades a se depararem com outras e novas culturas, conduzem, fortuitamente, ao aparecimento de novas culturas, provocando, ainda, uma tolerância cada vez maior à diversidade, mas também podem banalizar reações negativas de intolerância com essa mesma diversidade/alteridade". (Mancebo, 2002, p. 294).

Neste sentido, afirma Leis (2000) que a “mudança principal do mundo contemporâneo não é conjuntural, mas estrutural, no sentido da passagem decisiva da dinâmica social do plano das sociedades nacionais para o da sociedade global” (p. 3).

No século XIX os Estados Nacionais eram partes que se permitiam conhecer analiticamente os principais aspectos do todo da realidade. No mundo globalizado, a complexidade não se encontra, nem dentro nem fora, mas nas fronteiras. “Na medida em que a maior complexidade e turbulência da dinâmica social se deslocou das relações domésticas para as globais, esta operação não é mais possível” (Leis, 2000, p. 4).

Para compreender esse processo de mudança do local para o global é necessário que se conheça as concepções de globalização. Portanto, vejamos algumas dessas concepções de globalização.

O sociólogo Giddens (1991) define globalização “como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (p. 69).

De acordo com o pensamento de Ianni (2007) o mundo não é mais hegemônico, visto que vai se transformando em território de tudo e de todos. Ao fim do século XX, o mundo passou por grandes mudanças. Mudanças essas que o próprio homem vem sofrendo ao longo dos anos. Já não há mais uma concepção de que o globo seja meramente a soma de estados-nações relativamente interdependentes. Já não é mais colonialismo, imperialismo, bilateralismo e multilateralismo. Desde o século XIX o homem veio progressivamente mudando sua maneira de enxergar a si e a esse mesmo mundo. Por influência das obras de Copérnico, Darwin, Freud, Adam Smith, David Ricardo. “É inegável que a descoberta de que o globo terrestre (...) não é mais apenas um figura astronômica, e sim histórica, que abalam modos de ser, pensar, fabular” (Ianni, 2007, p. 14).

Ianni (2007) descreve ainda várias metáforas produzidas pela reflexão provocada pela globalização:

A - Aldeia global – sugere-se que, afinal, formou-se a comunidade global, caracterizada com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrônica. (...) mundo sem fronteiras, *shopping Center* global, Disneylândia universal.

B – Fábrica global – instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas.

C – Nave espacial – sugere a viagem e a travessia, o lugar e a duração, o conhecido e o incógnito, o destinado e o transviado, a aventura e adesventura.

D - Torre de Babel – um espaço caótico, tão babélico que os indivíduos singular e coletivamente têm dificuldade para compreender que se acham extraviados, em declínio, ameaçados ou sujeitos a dissolução. (Ianni, 2007, p.16-21)

Segundo Brunner (2002), além dessas definições, “fala-se também da globalização da ciência, da tecnologia e da informação; da comunicação e da cultura; da política; e, inclusive, da globalização do crime organizado” (p. 21).

Mendes (2004), em sua tese de Mestrado, defendeu a ideia de que “o fenômeno da globalização expresso na crescente interdependência das vertentes econômica, política, social e cultural instaura relações inéditas entre a economia, a política e a sociedade através da imposição da homogeneização e standardização da aldeia global” (p. 70).

De acordo com Beck (1999) que globalização significa “a desnacionalização – a erosão, mas também a possível transformação do estado nacional em transnacional” (p. 36). Este autor segue dizendo que globalização

Significa a experiência cotidiana da ação sem fronteiras nas dimensões da economia, da informação, da ecologia, da técnica, dos conflitos transculturais e da sociedade civil, e também o acolhimento de algo a um só tempo familiar mas que não se traduz em um conceito, que é de difícil compreensão mas que transforma o cotidiano com violência inegável e obriga todos a se acomodarem à sua presença e a fornecer respostas. (Beck, 1999, p. 47)

Já Touraine (2007) enxerga a globalização “para além da mundialização dos intercâmbios, a separação entre economia e sociedade, separação que traz em si a destruição da própria ideia de sociedade” (p. 42).

Postula Barbosa (2002) que “globalização é uma realidade presente, que se manifesta nos planos econômico, político e cultural, a partir de uma aceleração do intercâmbio de mercadorias, capitais, informações e ideias entre os vários países, ocasionando uma redução das fronteiras geográficas” (p. 8).

Diante das definições de globalização supracitadas, indaga-se: A globalização se trata de algo novo ou não? Para Jean-Dominique Durand (2000)

A globalização não é um fato novo. Se hoje representa uma notável desafio para a Europa por diversas razões, a era da globalização foi aberta há muito tempo pelos europeus. A primeira globalização se deu há quase cinco séculos atrás, quando os portugueses e os espanhóis descobriram novas terras para os

européus, conquistaram oceanos e mares, ilhas e continentes, estabeleceram o contato entre mundos que se ignoravam.⁹ (Durand, 2000, p. 57)

Nessa mesma linha de pensamento, Barbosa (2002) afirma que

Não seria exagerado dizer que a criação de um sistema econômico mundial começa a se desenhar, a partir da última década do século XV, com o descobrimento da América e a chegada dos portugueses ao Oriente por via marítima. (Barbosa, 2008, p. 21)

O filósofo Paiva (2002) acredita que chegou o momento de humanizar a globalização uma vez que, hoje já se questiona a cultura da hegemonia e, começa-se a pensar numa cultura de reconhecimento do *Outro*. Portanto, “mesmo mergulhados num mundo técnico - científico, o rosto (*outro*) como fonte originária de sentido ético jamais poderá ser abarcado, englobado, ou mesmo anulado da história (...) (Melo, 2003. p. 157). “O um é para o outro de um ser que se despende, sem se fazer o contemporâneo do outro, sem poder colocar-se a seu lado numa síntese, expondo-se como um tema; um-para-o-outro como um-guardião-de-seu-irmão, como um-responsável-pelo-outro” (Lévinas, 1993, p. 14).

Dessa forma, pode-se dizer que a necessidade de reconhecer a diferença cultural do outro é o caminho para humanizar o ser humano, sempre consciente que a função do humanismo “é a de recordar ao homem suas origens, seu contexto cultural, seus traços específicos presentes na ação e na visão do mundo e na efetivação social e histórica do humano” (Paviani, 2000, p. 31). Deste modo,

Um mundo de abstrações e de interesses comerciais não pode ignorar que existe vida no conhecimento pré-científico. A verdade da vida é anterior à verdade objetiva do conhecimento e à verdade utilitarista do mercado. (Paviani, 2000, p. 31).

Outra pergunta pertinente nesse momento é: É possível, dentro desse processo de globalização, construir uma cidadania globalizada na e para a educação?

Segundo Silva (2007),

⁹ La globalizzazione non è un fatto nuovo. Se oggi rappresenta una sfida notevole per l'Europa per diverse ragioni, l'era della globalizzazione è stata di fatti aperta già da tempo dagli stessi europei. La prima globalizzazione se è prodotta quasi cinque secoli fa, quando i portoghesi e gli spagnoli hanno scoperto terre nuove per gli europei, hanno conquistato oceani e mari, isole e continenti, hanno stabilito il contatto tra mondi che si ignoravano. Jean-Dominique Durand. Europa, globalizzazione e umanesimo latino. In Globalizzazione e humanismo latino. (Paviani e Ri Junior, 2000. p. 57)

No entendimento de António Teodoro (2003), os educadores e intelectuais brasileiros têm desenvolvido uma forte atividade crítica das políticas capaz de tornar historicamente possível a transformação da escola num espaço público e democrático, conscientizador de uma *cidadania multicultural* e de participação. Um espaço em que a consigna freireana da *unidade na diversidade* ganhe espaço de afirmação e se tome realidade na *práxis* cotidiana (Silva, 2007, p. 82).

Nessa mesma linha de construção da educação para a cidadania, num horizonte globalizado, argumenta Teodoro (2003) que

Possivelmente na primeira década do século XXI, a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo, que permita a passagem de um ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, qualquer que ela seja, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem, que as novas tecnologias de informação e comunicação não só facilitam como exigem. Tal implicará alterações fundamentais nas formas de trabalhar dos professores (Teodoro, 2003, p. 14).

Era da globalização dá a impressão que o processo de educar se torna uma atividade complexa, pois, o conhecimento jamais poderá ser encarado como algo completamente finalizado, e sim como algo que está em plena e constante mudança, construção. O desafio de se educar pelo conhecimento leva o profissional de educação a organizar os seus trabalhos de uma maneira que o obriga a adaptarem constantemente suas competências explicitando o compromisso com a humanidade, por isso é que a relação professor e aluno deve ser visto como uma relação de parceria com o objetivo de desenvolver a criatividade e o potencial inovador dos seus alunos.

1.1.4. Cidadania planetária

O processo de globalização surge como um processo de imposição natural, é a prevalência do global sobre o local. O Estado passou a não mais existir uma vez que foi sucumbido pelo o processo da globalização. Nos dias atuais, a construção da cidadania planetária¹⁰ impõe a necessidade do diálogo entre o global e o local para que haja assim construção de equilíbrio entre seres humanos e a natureza. A planetariedade, nesse contexto

¹⁰ “Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra como única comunidade (Boff, 1995). Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ética indissociável da civilização planetária e da ecologia. A Terra é “Gaia” (Lovelock, 1987), um superorganismo vivo e em evolução: o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos” (Gaddoti, 2000, p. 135)

pode ser entendida com a superação do global sobre o local. Afirmar Gadotti (2000) em sua obra “Pedagogia da terra”:

O conceito de cidadania global estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto planetariedade continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. A diferença é que hoje, dadas as ameaças que pesam sobre todos nós, a Terra ganhou uma nova centralidade (Gadotti, 2000, p. 138).

De acordo com o excerto citado, podemos verificar que a cidadania planetária é integral e efetiva, pois visa à superação das “diferenças econômicas existentes entre as diferentes partes do planeta – especialmente Norte e Sul – e a integração da diversidade cultural presente na humanidade” (Gomes, 2007, p. 83).

A tentativa de entender bem o equilíbrio humano no planeta requer a compreensão do conceito de meio ambiente. Assim podemos dizer que meio ambiente “é interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas” (Silva, 2000, p. 20).

Nessa mesma linha, a Constituição Federal de 1988 assegura, no artigo 225, que o meio ambiente é um bem de uso comum do povo em prol de uma saudável qualidade de vida.

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações (CF, Art. 225).

Com base nos pressupostos, acredita-se que a sociedade contemporânea precisa descobrir o horizonte comunitário, para que possa, assim, abandonar esta visão antropocêntrica. O homem não deve pensar apenas em si mesmo, mas deve pensar e agir como um ser que vive na diversidade de gêneros no planeta.

O homem moderno deve reconhecer que “a natureza não é um estoque de matérias-primas à disposição dos seres humanos, é preciso estar alerta ao fato que é cada vez menor a disponibilidade dos recursos naturais, sejam eles renováveis ou não renováveis” (Gomes, 2007, p. 51).

A superação da visão antropocêntrica motiva o homem a vivência do cuidado. Para Boff (2003)

A ética do cuidado é seguramente a mais imperativa nos dias atuais, dado o nível de descuido e desleixo que paira como uma ameaça sobre a biosfera e

o destino humano, objeto de crescentes alarmes dos grandes organismos ecológicos mundiais (Boff, 2003, p. 82-83).

Desse modo, verifica-se uma necessidade latente de se construir uma nova concepção de ética alicerçada na responsabilidade e na solidariedade voltadas para o futuro. Princípios centrados no homem podem ser à base de poderosos argumentos a favor do que poderíamos chamar de valores ambientais. Porém, tais princípios éticos mudam lentamente, e o tempo que temos para desenvolver uma nova ética ambiental é curto.

Segundo Gutiérrez e Prado (2002),

A cidadania planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. Frequentemente associada ao desenvolvimento sustentável, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia. A Terra é “Gaia”, um superorganismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos (Gutiérrez e Prado, 2002, p. 22).

Portanto, planetariedade “é tratar o planeta como um ser vivo e inteligente” (Gutiérrez e Prado, 2002, p. 22). Isto é, “a planetariedade deve levar-nos a sentir e a viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do Planeta Terra” (Gutiérrez e Prado, 2002, p. 22). A missão do homem no planeta é ser cidadão da Terra e não cidadão do capitalismo¹¹.

“Educar para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária” (Gutiérrez e Prado, 2002, p. 23). Nessa linha, Bárcena, na apresentação do livro “Ecopedagogia e cidadania planetária”, salienta que a educação ambiental ainda não se tornou transformadora, pois “tem-se esquecido que a essência do ato educativo é o acontecer dinâmico das lutas cotidianas e que a vida cotidiana é o lar do sentido” (Gutiérrez e Prado, 2002, p. 22). Há, portanto a necessidade de superação da educação tradicional centrada na competição e na produção. Precisa-se de uma educação alicerçada no sentir e viver.

¹¹ “Estamos assistindo ao nascimento do cidadão planetário. Ainda não conseguimos imaginar todas as consequências desse evento singular. No momento sentimos, percebemos, nos emocionamos com esse fato, mas não conseguimos adequar nossas mentes e nossas formas de vida a esse acontecimento espetacular na história da humanidade. Percebemos, como Edgar Morin, que é necessário tudo ecologizar e, assim, ensaiamos a vida nesse nosso planeta cujos habitantes descobriram a planetariedade. O que podemos fazer desde já? Podemos nos interrogar profundamente sobre os paradigmas que nos orientaram até hoje e ensaiar a vivência de um novo paradigma, que é a Terra vista como uma única comunidade” (Gadotti, 2000, p. 201).

Vive-se a sociedade onde “tudo é leve, suave, descafeinado, ligeiro, aéreo, fraco (...)” (Rojas, 1996, p. 69). Uma sociedade marcada “por certo solipsismo e por um vazio axiológico e de representações políticas.” (Tavares, 2003, p. 14). A escola, nesse contexto de sociedade, deve apresentar-se como fonte dialógica e, assim, “pode e deve ser o espaço privilegiado para uma educação projectiva e libertadora em relação a todas as tradições atávicas e ideologicamente aprisionadoras” (Tavares, 2003, p. 14). Projetar uma sociedade em que as pessoas sejam mais livres e justas alcançando vãos à cidadania plena. O sonho no campo educativo, afirma Tavares (2003)

Relaciona-se com o sonho de uma escola para todos, profundamente democrática, emancipadora, que integre e partilhe as diferenças e que a todos garanta o direito ao sucesso (...) bem enraizada nos acontecimentos presentes, é a aposta numa educação para a tolerância, para a paz, contra a guerra e contra todas as formas de violência. (Tavares, 2003, p. 25).

A educação para a cidadania planetária deve ser desenvolvida em seus princípios essenciais, sob a forma de planejamento de uma educação para a vida, levando em conta os valores que promovam a inclusão e a integração das dimensões ecológicas, respeitando as realidades geográficas de cada região. O homem, nesse contexto, deve ser um ser que compartilha. O desenvolvimento da consciência de uma cidadania planetária é um convite para coexistir e conviver mediante o compartilhar.

1.2. Breve resgate da história da Educação Popular no Brasil

Somente a partir de primeira Guerra mundial o movimento em favor da educação popular conseguiu solidificar-se. Com a guerra, entretanto, volta à cena o problema educativo, sobre o qual se concentram as energias dos diversos grupos. Nesse período surgem os primeiros profissionais da Educação, os quais introduziram uma escola renovada e abriram a discussão sobre a necessidade da qualidade do ensino.

Numa rememoração desta história podemos verificar que no fim da Primeira República constitui um dos mais importantes períodos da educação no Brasil, isto porque

Nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos. Nele adquire força a concepção de educação-panacéia, encobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e ideia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical. Mas é nele, também, que essas concepções são contestadas pela versão primeira do “tecnicismo”

educacional sob a influência dos emergentes “profissionais da educação”
(Paiva, 2003, p. 100).

Na década de 30¹² pode-se verificar a chegada dentro do processo de fortalecimento da indústria bem como o enfraquecimento do poder econômico agrário. O aumento da produção do café gerou acúmulo nos estoques e, em consequência, sua desvalorização. Os industriais aliados aos militares assumiram o poder. E foi neste contexto emaranhado que deu-se a Revolução de 1930. “A Revolução de trinta ocorreu em meio a grande fermentação de ideias e seu programa era de Aliança Liberal: eleições, nova Constituição, busca de soluções racionais para a questão social cuja existência passava ser reconhecida” (Paiva, 2003, p. 122).

Nesse período aconteceu a difusão do ensino técnico profissional para a qualificação da mão-de-obra para a indústria e comércio. O aprendizado agrário não respondia às necessidades urbanas. Devido a necessidade acentuada do homem tomar-se mais técnico para produzir mais. Por isso mesmo, suas iniciativas em favor da difusão do ensino acabaram tardando. Nesse contexto não devemos considerar a educação como problema central, mas sim como “bem público” voltado para produção do lucro. Por isso mesmo os pronunciamentos das lideranças políticas na Segunda República em favor da educação popular são bem mais frequentes e firmes que a execução concreta de medidas para a sua difusão.

A Segunda República consolidou a discussão da década anterior, que acarretou na aceitação da educação como uma área técnica. Desse modo, todos os problemas ligados à educação devem ser estudados à luz da teoria educacional. Nesta fase da história também cresceram as iniciativas em favor do fortalecimento da qualificação do magistério primário¹³.

Em 1931 aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação, para que se pudesse pensar nas diretrizes da educação popular. Nesse espaço, o então secretário da Educação, Francisco Campos declarou que o governo ainda não tinha um projeto para o sistema

¹² “A Segunda República (1930-1937) marca também o início da Era Vargas. A revolução de 1930 nasce com a ideia de “reconstrução da nação”. Em 1822 e 1889, o País tinha evoluído, mas não o suficiente para tender aos interesses da classe média e ao “americanismo” da burguesia urbana, sem contar com as forças oriundas das Forças Armadas e da Igreja Católica que já apresentavam características autoritárias e nacionalistas.” (Ney, 2008, p. 40).

¹³ “Desde 1924, com a iniciativa de Carneiro Leão no Distrito Federal, o problema começara a ser enfrentado. No período pós-revolucionário, entretanto, a mobilização nesse sentido cresce significativamente; os Estados, os Municípios e as entidades privadas voltadas para o problema educacional promovem cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. Surgem os cursos de emergência, nos períodos de férias, e as “semanas pedagógicas”, organizadas durante o ano letivo, pois a qualificação do magistério colocava-se como ponto central da renovação da escola, como condição primeira para a elevação da qualidade de ensino. (Paiva, 2000, p. 128-129).

educacional. O ministro habilitou os participantes para a elaboração do sentido pedagógico do novo sistema educacional, prometendo cumprir na íntegra o desenvolvimento do projeto¹⁴. Pela primeira vez no país, a educação foi claramente percebida como instrumento de transformação e ação política contra a ordem vigente; como um meio de recomposição do poder político fora do sistema democrático liberal republicano.

O Estado Novo foi iniciado com a criação de diretrizes e ideologias próprias. “No campo da educação, há um retrocesso, pois, se o período anterior foi fértil, este não será nada democrático” (Ney, 2008, p. 43). Não é possível extinguir as diretrizes da educação popular do período antecedente visto que há envolvimento de pensadores da educação. A responsabilidade pela educação está centralizada no governo. A educação voltou a ser pensada e atrelada junto aos demais problemas da sociedade. O que antes era visto como instrumento para recomposição do poder político; agora é visto como fator capaz de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto bem como instrumento de difusão ideológica. Uma mudança do liberalismo da Segunda República pelo o autoritarismo do Estado Novo.

O Estado Novo, portanto,

Apesar de ter dispensado à educação um tratamento no qual o governo se mostrava muito consciente das possibilidades ideológicas da ação educativa e partir dessa consciência orientasse sua política educacional, é um período no qual também se busca incentivar a realização de estudos sobre a situação educativa (Paiva, 2003, p. 143).

Na década de 40 iniciou-se a construção da educação popular no Brasil, pois “até a Segunda Guerra mundial a Educação Popular era concebida como a extensão da educação formal, para todos, sobretudo para os habitantes das preferias urbanas e zonas rurais” (Vale, 1992, p. 7). O final da II Guerra Mundial agregou ao mundo os ideais democráticos. Essa conjuntura mundial propiciou o alavancamento do movimento pela educação das massas. Ou seja,

Na medida em que se buscava o progresso social e econômico da nação, tornava-se necessário pensar numa política de educação de base, onde além da alfabetização, a população envolvida tivesse acesso a um ajustamento social, ou seja, buscava-se uma adaptação dos favorecidos ao mundo moderno (Pereira, 1999, p. 15).

¹⁴ “Até o Estado Novo são respeitadas as opiniões técnicas em geral, mas pouco se faz efetivamente, ou seja, aos técnicos e suas decisões - não toma medidas efetivas em favor da difusão do ensino, deixando aos Estados o cuidado de seus sistemas de instrução popular. Mesmo depois de autorizado a colocar em prática uma política nacional de educação para todos os níveis e ramos, a efetivação de medidas nesse sentido só virá no Estado Novo, sob a orientação de técnicos que apoiaram o Novo regime, em função de objetivos políticos (Paiva, 2000, p. 135).

A atenção concentrou-se em direção ao homem do campo, pois este só conhecia, até então, o meio rural. Há então necessidade de propiciar a este a leitura, a escrita, a convivência social, a higiene, conferindo a ele condições reais para a produção e até mesmo para a defesa da nação. Nesse período também começou a alfabetização dos adultos com objetivo de prepará-los para que assim pudessem produzir mais e melhor, constituindo então em atividade da defesa nacional.

A década de 50 propiciou uma maior democratização da educação, possibilitando a discussão de novas ideias e, assim a expectativa de uma educação que não fosse simplesmente transmissora de conhecimentos. Em meio a tudo isso, novos horizontes se abriram para a educação:

As condições políticas (principalmente depois do suicídio de Vargas), sociais e econômicas haviam se modificado tanto que a inadequação de tais programas tornou-se gritante. Durante os primeiros anos da década dos 50 os programas de massa mantiveram-se, já sem o alarde da época em que foram criados. A euforia democrática havia passado, as condições da Guerra Fria não permitiram o fortalecimento da democracia liberal como se pretendia em 1947 ao ser lançada a CEAA, e a própria prática das Campanhas mostrava sua debilidade. Iniciado o governo Kubitschek, objetava-se às campanhas tradicionais a sua falta de adequação às novas condições criadas pela política desenvolvimentista, sua pouca eficiência na formação da mão-de-obra educada para as indústrias (Paiva, 1987, p. 206).

Nasceu a ideia de construir uma educação voltada para as camadas populares que não estivesse alicerçada somente na transmissão de conteúdos, mas na formação de pessoas críticas e conscientes. As classes desfavorecidas precisavam de uma formação mais aprofundada para que pudessem sair da minoridade à efetiva participação nas decisões políticas do país e, conseqüentemente efetivar a democracia.

Assim este período, que é marcado por mobilizações em favor da educação de Adultos traz, paralelamente, para a discussão a questão do preconceito contra o analfabeto. Inicia-se uma luta para que se mude a visão preconceituosa que se tem sobre o analfabeto, como ser incapaz, deficiente. À frente deste movimento, encontramos marxistas e cristãos, pode-se afirmar que este processo vai se afinilando principalmente na luta pelo voto do analfabeto (Pereira, 1999, p. 17).

O período acima surgiu a partir dos ideais de Paulo Freire. Ideais esses que seriam de fundamental importância para a formação da nova imagem do homem em processo de alfabetização, como ser capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da

nação. O pensamento de Freire atraiu diversos adeptos – de educadores a intelectuais – em prol de uma educação popular que preconizava a alfabetização e a conscientização de todos. Afirma Paiva (2003) que

Paulo Freire juntamente com outros educadores sugeriam: “a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro de espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (Paiva, 2003, p. 238).

Na década de 60 os movimentos se voltaram para a promoção da cultura popular. A cultura passou pelo crivo da reflexão já não sendo mais uma imposição, mas algo com alicerce participativo das classes populares. “Na década de 60, havia um movimento que norteava os sonhos. Sonhava-se com uma sociedade mais igualitária, uma sociedade socialista” (Pereira, 1999, p. 102).

Nesse contexto, o governo Juscelino Kubitschek é que, propiciou a liberdade de expressão. O que ocasionou uma efervescência política envolvendo estudantes intelectuais, educadores e políticos. Diversos grupos lançaram-se no campo da atuação educativa com objetivos políticos claros ou até mesmo convergentes, embora cada um deles focasse o problema à sua maneira mesmo que lutassem entre si. Na verdade, todos visavam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país. Sua recomposição fora a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam também romper os laços de dependência do país com o exterior valorizando então a cultura autenticamente nacional, a cultura do povo brasileiro.

Vários grupos nasceram pregando o privilégio da alfabetização e a educação num todo, almejavam a construção de uma forma de trabalho que contribuísse para a participação popular. Os grupos cristãos influenciaram muito a base dessa mudança guiados pela doutrina social da Igreja¹⁵. Nesse contexto, as tentativas de conscientização do ser humano

¹⁵ A Doutrina Social da Igreja não surgiu sistematicamente com o objetivo de defender a propriedade privada, nem criticar ou condenar o capitalismo ou socialismo, mas para chamar atenção da miséria imerecida dos proletários industriais que viviam sob o jugo pior que da escravidão. (Cf.: Leão XIII. Carta Encíclica Rerum Novarum, 1965. p. 2).

expandiram o pensamento freireano: a busca pela geração de mais oportunidade aos trabalhadores, para que estes pudessem lutar por transformações na sociedade. “Assim a Educação Popular seria um espaço, onde no processo de apropriação da linguagem escrita, o homem ultrapassaria sua situação de homem objeto a homem sujeito-histórico transformador” (Pereira, 1999, p. 21).

Em março de 1963 a democracia começou a ser ameaçada com a instalação do Regime Militar.¹⁶ Os programas promovidos a partir do início dos anos 60 surgiram como ameaça para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Toda essa mobilização dos movimentos sociais para a autonomia, alfabetização e conscientização teve todas as possibilidades podadas com uma repressão violenta proveniente do Regime militar. Com o golpe Militar

Instala-se no país uma forte repressão aos movimentos populares, sindicatos e a todos educadores ou não que estivessem comprometidos com as causas populares, que visassem a conscientização. Intervenções militares acontecem nos sindicatos, universidades, etc... visando a desarticulação, a desmobilização (Pereira, 1999, p. 22).

A educação passou a ser uma ferramenta de opressão na mão do governo militar haja vista que as pessoas foram proibidas de pensar, falar, criticar e, aqueles que ousassem a desobedecer ao poder eram duramente reprimidos, torturados ou até mesmo exilados. Em alguns casos, diga-se de passagem, eram submetido a pena de morte.

A apropriação dos militares de forma autoritária também suplantou todas as manifestações, seja cultural, política etc. que colocassem em contratempo a sua estrutura ideológica. Sobre esse processo, afirma Assis (1996) que

Os militares não trouxeram qualquer benefício à educação e a cultura brasileira ... “somente uma visão bastante condescendente com os ditadores militar poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar”. Ainda neste raciocínio, cabe perguntar: Dentro de uma perspectiva social, como esse modelo, baseado na repressão, permeou a mentalidade nacional em meio século XX? Quais as suas as promessas e influências diretas nos dias atuais? Por que tais acontecimentos se processaram desta forma? (Assis, 2010, p. 2).

¹⁶ “O Golpe Militar de 1964 iria bloquear as tendências que tomava a educação brasileira, fruto das ações de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Darcy Ribeiro, Armando Hildebrand, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira, Dumerval Trigueiro, entre outros. A educação seria predominada pela **tecnocracia** e pelas ideias expostas na **Teoria do Capital Humano**.” (Ney, 2008. p. 50).

No período de dominação militar as modificações impostas ao sistema educacional foram profundas. Os horizontes assumidos pelo regime militar foram caracterizados pelo autoritarismo e terror com que comandaram o estado brasileiro, tanto pela ênfase no crescimento econômico quanto pelas reformas institucionais, incluindo neste leque a educacional. As profundas transformações educacionais neste âmbito podem ser vistas como:

A sede de desenvolvimento econômico, o desejo pelo poder e como forma de enquadrar a maior parte da sociedade num sistema político autoritário, os militares desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. Tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios, entre eles, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development - USAID (Assis, 2010, p. 4).

O período militar ignorou a educação da dialogicidade¹⁷. Negar ao educando o direito à fala, uma vez que é no diálogo que os homens se encontram para pronunciar o mundo e modificá-lo, saindo de si e abrindo-se para o relacionamento com os outros, com o mundo e com a realidade em que vivem.

A visão dos militares foi bem diferente. Os militares procuraram fazer da educação um trampolim aos interesses capitalistas e um caminho para o senso comum como aponta Paulino e Pereira:

Pode-se afirmar que o Estado militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorrem as reformas – dentre elas a Reforma do ensino superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário – com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente (Pereira, 1999, p. 4).

Nesse momento específico a educação no Brasil foi usada em favor de um grupo - militares. Permeada por um jogo de interesse e sustentada pelos que estão no poder e assim manipulam a educação a seu modo visando o interesse político retirando assim, sua condição de espaço democrático. O Estado sempre colocou a educação em segundo plano, privilegiando apenas uma pequena parcela da população, a elite. A firma Carvalho (2004) que

¹⁷ “Freire define que o diálogo é um encontro amoroso dos homens mediatizados pelo o mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Jorge, 1981, p. 36).

Nesse sentido, às escolas cabia não só formar os alunos, mas também selecionar-los, de acordo com suas capacidades e desempenhos cognitivos e morais. Tratava-se, portanto, de uma escola “aristocratizante”, se assim podemos dizer, isto é, que selecionava os “bons alunos” e recusava-se a acolher a maior parte da população (Carvalho, 2004, p. 91).

A eleição de governos autoritários, por excelência, nas décadas de 60 e 70¹⁸, contribuiu para que a sociedade reagisse através da organização em comunidades, de diversos movimentos de luta pela libertação, alicerçados na justiça social. “Foi um período de grande efervescência política e das grandes manifestações populares vivenciadas pelos trabalhadores” (Vale, 1992, p. 26). “Nos anos 70, sonhou-se com a reconstrução da democracia no país” (Pereira, 1999, p. 102).

No final da década de 70 e início da década de 80¹⁹ o povo começou voltar às ruas. “Na década de 80, a mobilização popular ganha às ruas e se fortifica em busca da garantia de direitos perdidos durante o período militar” (Pereira, 1999, p. 102). E nesse contexto, aumentam os movimentos contra o custo de vida e a favor da anistia, da democracia e da abertura política.

O que aconteceu de mais importante nessa fase foi o crescimento do movimento popular ... se antes a Igreja era o único espaço onde o povo conseguia organizar sua luta sem ser imediatamente esmagado, agora novos espaços vão sendo conquistados. Nas cidades os trabalhadores organizam movimentos para retomar sindicatos, criam grupos de fábricas e oposições sindicais. Nos bairros dos trabalhadores crescem as lutas pelos direitos dos moradores. Esses movimentos começam a se unir. Nasce a luta organizada contra o aumento do custo de vida e ela se espalha por todo país... Setores da classe média também sustentam certas lutas. O movimento estudantil volta às ruas, advogados, professores, médicos começam a se manifestar contra o regime (Cepis, 1980, p. 51).

Em meio ao caos vivenciado neste período, eis que um novo horizonte surgiu e despertou nos pensadores a necessidade de um olhar mais voltado para a educação popular: a garra e a esperança de reconstruir um país democrático, mais justo e humano. Nessas relações conflitantes sobre a educação, surge a década de 80. A escuridão começa a ceder. Inicia-se, de certo modo, a reconstrução da educação. Do ponto de vista de organização educacional a

¹⁸ “Na década de 70, a educação popular vai avançando nas suas formas e conteúdos, indo além dos programas de jovens e adultos e incorporando novos sujeitos, espaços, metodologias e estratégias frente aos desafios de politização das camadas populares e democratização da sociedade brasileira” (Andrade, 2010, p. 6).

¹⁹ “A educação popular construiu-se, historicamente, como uma práxis político-pedagógica comprometida com a emancipação humana das classes subalternas, transformando-se num importante movimento político de expressão pedagógico e numa expressão pedagógica dos movimentos sociais, com maior acento nas décadas de 70 e 80, quando a sua ação político-pedagógica teve um papel destacado na politização de importantes setores das camadas populares e no processo de democratização da sociedade brasileira.” (Andrade, 2010, p. 1).

década de 80 deve ser considerada como um tempo fecundo, que possibilitou a transformação da educação como instrumento do saber e maior participação da sociedade. Portanto,

A mobilização popular ganha corpo com a abertura política, o que contribui para que o país comece a mudar a sua “cara”. “A década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical, que vão se aglutinando em âmbito nacional” (Saviani, 1995:52). As organizações dos educadores se caracterizam pela preocupação com o significado político e social da educação, além do aspecto econômico-corporativo (Pereira, 1999, p. 29).

No ano de 1982 um novo sonho se realizou para os brasileiros: a concretização da eleição direta para governadores. A redemocratização começou a se concretizar no país.

Por unanimidade de votos, o Congresso Nacional aprovou ontem a emenda constitucional, proposta pelo governo, que estabelece as eleições diretas para os governadores estaduais e extingue a figura do senador “biônico”, preservando os atuais mandatos. A emenda obteve 390 votos na Câmara e 54 votos no Senado, no segundo turno. Esta foi a primeira vez, desde o Estado Novo, que uma emenda constitucional é aprovada sem receber nenhum voto contrário (Folha de São Paulo, 14 de novembro de 1980).

Nesse período, grandes manifestações aconteceram nas praças e ruas do país exigindo as Diretas e Assembléia Nacional Constituinte. As manifestações trouxeram resultados para a classe trabalhadora, pois em 1988 é promulgada a nova Constituição²⁰. Ela traz algumas conquistas para a classe trabalhadora dentre as quais podemos destacar:

²⁰ “Decretada e promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte de 1988, deu forma ao regime político vigente. Manteve o governo presidencial, garantindo que fossem eleitos pelo povo, por voto direto e secreto, o Presidente da República, os Governadores dos Estados, os Prefeitos Municipais e os representantes do poder legislativo, bem como a independência e harmonia dos poderes constituídos. Ampliou os direitos sociais e as atribuições do poder público, alterou a divisão administrativa do país que passou a ter 26 estados federados e um distrito federal. Instituiu uma ordem econômica tendo por base a função social da propriedade e a liberdade de iniciativa, limitada pelo intervencionismo estatal.

Outros importantes avanços da constituição:

- Instituição de eleições majoritárias em dois turnos caso nenhum candidato consiga atingir a maioria dos votos válidos;
- Implementação do SUS, o sistema único de saúde do Brasil;
- Voto facultativo para cidadãos entre 16 e 17 anos;
- Maior autonomia dos municípios;
- Estabelecimento da função social da propriedade privada urbana;
- Garantia da demarcação de terras indígenas;
- Proibição de comercialização de sangue e seus derivados;
- Leis de proteção ao meio ambiente;
- Garantia de aposentadoria para trabalhadores rurais sem precisarem necessariamente ter contribuído com o INSS;
- Fim da censura a emissoras de rádio e TV, filmes, peças de teatro, jornais e revistas etc” (<http://pt.wikipedia.org/16/01/2010>).

A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor para todos (...) (CF, ART. 14).

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (CF, Art. 208, I).

No ano da promulgação da Constituição, 1988, o Brasil vivia uma discrepância entre os indicadores econômicos e os sociais, por outro lado o país era o 8º no cenário das potências econômicas, mas por outro era 56º na escala mundial em qualidade de vida. O desafio seria sair da teoria, do plano escrito e colocar em prática os direitos garantidos pela Constituição. Os artigos 3º e 4º versavam os princípios que regem as relações internacionais entre o Brasil e os demais países, bem como os direitos e garantias fundamentais para o cidadão:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – Garantir o desenvolvimento nacional;

III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º - A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

I - Independência nacional;

II – Prevalência dos direitos humanos;

III – Autodeterminação dos povos;

IV – Não intervenção;

V – Igualdade entre os Estados;

VI – Defesa da paz;

VII – Solução pacífica dos conflitos;

VIII – Repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX – Cooperação entre os povos para o progresso da humanidade (CF, 1988).

Em 1989, o Brasil viveu um momento político profundamente importante: a eleição direta marcou a re-conquista de um direito cívico que abriu caminho para consolidação da democracia no País. A eleição presidencial neste mesmo ano inaugurou um novo cenário na vida política nacional depois de 29 anos sem eleições diretas. O Presidente da República Federativa do Brasil foi eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Melo, foi apresentado ao povo brasileiro como um político novo – “moderno” – que investiria contra os marajás e suas mordomias. A mídia, por sua vez o ilustrou como político inovador, como alguém que poderia mudar o cenário em que o país se encontrava.

No campo da educação, o governo Collor assim como no regime militar vendeu a ilusão de acesso à modernidade. Ele “apresenta um plano para a educação que incentiva o setor privado, com consequente desobrigação do Estado com o ensino” (Pereira, 1999, p. 31). Os autores do novo plano educacional esqueceram que a “Constituição prevê a contribuição da União em regime de colaboração com Estados e Municípios, para a realização das metas constitucionais de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo” (Pereira, 1999, p. 31). Na verdade, diante de um cenário ainda fragmentado, o governo acabou desrespeitando a Constituição ao não universalizar o Ensino Fundamental. Reproduzindo assim, as condições sociais e políticas geradoras de analfabetismo.²¹

Em contraposição a este quadro, a década de 90 se apresentou cheia de deficiências em todos os cenários, principalmente no que se referia à educação, contudo acenava para mudanças econômicas, políticas e sociais. “O neoliberalismo ganha força mundial, é a nova face do capitalismo, que vem para desmobilizar toda organização popular construída na década anterior” (Pereira, 1999, p. 102). Este período veio marcado pela exclusão social, o aumento do desemprego, a terceirização, a privatização, a falta de investimentos nas áreas sociais: moradia, saúde e educação. Beto (1996) ressalta tais vetores, pois segundo ele

Até o século 20, havia no mundo diferentes sistemas econômicos em conflito, destacando-se o capitalismo e o socialismo. Com o desaparecimento do socialismo nos países do Leste europeu, o neoliberalismo – que é a forma atual do capitalismo – predomina no planeta, ultrapassando fronteiras nacionais. Há uma mundialização da economia (...) No neoliberalismo, o Estado tende a ficar apenas como regulador dos contratos jurídicos e repressor dos setores descontentes, os excluídos, que pagam com a vida a conta daqueles que vivem em ilhas de opulência. Assim a economia e política são decididas cada vez menos dentro do FMI, do Banco Mundial, da sede da IBM ou da General Motors (p. 12).

A modernização da economia e da sociedade não se transformou em vantagem para a classe socialmente desprivilegiada. A diferença social tornou-se uma disparidade. Uns cada vez mais ricos e outros cada vez mais conheciam a miséria. Além da crise econômica e da recessão, o Brasil viveu, neste momento, uma experiência particular: a falta de ética na política, corrupção sem controle, o que sinalizou e concretizou a cassação do Presidente Collor. Tal fato representou para os brasileiros um grito pela ética e respeito ao cidadão. O ato

²¹ “O Brasil tem atualmente cerca de 16 milhões de analfabetos e metade deste número está concentrada em menos de 10% dos municípios do país, mostrou uma pesquisa divulgada hoje pelo Ministério da Educação (MEC). Para o MEC, apesar de não serem inéditos, os dados do “Mapa do Analfabetismo” são “alarmantes”. No Brasil existem 16,295 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Levando-se em conta o conceito de “analfabeto funcional”, que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões” ([HTTP://noticias.terra.com.br/16/01/2010](http://noticias.terra.com.br/16/01/2010)).

de cassação pedido nas ruas pela sociedade foi uma das maiores ações contra a corrupção, a impunidade, e o aproveitamento de recursos para o interesse próprio.

O povo volta as ruas com o movimento “fora Collor”, muitos grupos populares, partidos, organizações, sindicatos, etc. abraçam a luta pela dignidade, em meio a esta mobilização, o povo brasileiro dá uma grande contribuição para a democratização do país, dá um grande exemplo de cidadania, o que não podemos tirar de nossa memória, pois esta foi uma grande conquista popular (Pereira, 1999, p. 34).

Novas eleições foram realizadas. Porém a educação, principalmente de adultos continuou sendo simplesmente um projeto. Haddad (1997) argumenta que a educação permaneceu sem mecanismos de desenvolvimento:

O discurso da inclusão, que nos últimos 50 anos colocou a direito à educação de adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir a escolarização básica para todos na idade adequada, hoje é substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades com restrição de direitos. Infelizmente mais uma vez, os prejudicados são os mais pobres (Haddad, 1997, p. 3).

Todos os projetos de educação, em todos os âmbitos, não frutificaram na década de 90. O sistema educacional continuou incapaz de associar o acesso e a permanência com a qualidade e equidade para uma clientela profundamente afetada pela desigualdade social. Diante do desafio de erradicação do analfabetismo, emergiu a discussão em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases. Mas bem sabemos que “uma lei não tem poder de transformar uma estrutura social ou educacional de um país, um grande debate emergiu” (Pereira, 1999, p. 37).

Ocorreu, portanto,

Que na tramitação da nova LDB organizou-se na sociedade um Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o qual buscou a mobilização da população, educadores, etc. Pode-se afirmar, que a nova LDB não trouxe ganhos reais para a educação de adultos, mas ao contrário adotou uma postura de descompromisso com esta parcela da sociedade, já excluída do direito à educação na idade “correta” (Pereira, 1999, p. 38).

No fim da década de 90 conscientes de que muitos caminhos foram trilhados, outros não, as conquistas garantidas para a educação ainda muito poucas, mas a esperança não morreu, visto que os educadores populares traziam dentro de si a capacidade de sonhar e de lutar por um mundo mais justo, mais humano.

Como o analfabetismo está diretamente ligado à pobreza, podemos concluir que este só será erradicado, quando as estruturas da sociedade se transformarem. Porém não podemos esperar que esta transformação ocorra sem uma mobilização da sociedade. A educação popular herda dos anos 90 o compromisso de continuar lutando pela transformação da sociedade. Quando entramos na década de 90 foi preciso reunir forças, agora, ao entrarmos no século XXI devemos continuar com nossas forças unidas, com garra e determinação para tornar a educação para todos uma realidade (Pereira, 1999, p. 42).

A educação pode ser definida como um elemento de intermédio político-pedagógico na busca de autonomia do ser humano que vive nas camadas populares, cujo horizonte é a superação do modelo de sociabilidade capitalista e a instauração de um projeto de sociedade socialista²². A firma-se que a partir da década de 90

O marco histórico de afirmação ideológica e prática do projeto neoliberal na sociedade brasileira, os debates e as disputas em torno dos sentidos e finalidades da “educação” das camadas populares ganham novas roupagens. As transformações histórico-sociais e culturais em desenvolvimento planetário, articuladas hegemonicamente enquanto uma nova lógica de acumulação do capital e incorporadas como “receituário” na realidade nacional, exigem o desenvolvimento de novas “técnicas sociais” adequadas para o controle e a “integração” destas camadas aos seus imperativos econômicos e políticos, como, também, a organização de novas estratégias ideológicas, complexas e sutis, capazes de frear e re-orientar o processo de politização, mobilizada, em grande parte, a partir das práticas de “educação popular” (Andrade, 2010, p. 8).

O governo breve de Fernando Collor serviu de consolidação hegemônica do programa neoliberal. O amadurecimento do neoliberalismo concretamente foi nos dois mandatos de Fernando Henrique. Por quê? Devido as reformas no interior do Estado Brasileiro e as privatizações. Qual o intuito das privatizações? Solucionar a crise da economia brasileira e garantir as chamadas condições de inserção do país na economia globalizada.

O Projeto neoliberal, corrente de pensamento que se evidenciou ao final do século XX, caracterizada pela tentativa de organizar a sociedade seguindo a lógica do mercado, através do qual todos seriam livres para fazerem e possuírem o que quisessem modificando as relações econômicas e políticas na sociedade. Constituiu, ainda, um processo amplo de redefinição global nas esferas social, política e pessoal. Nele, complexos e eficazes mecanismos de significação e representação foram utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal.

²² Socialista no sentido de liberdade e emancipação humana das camadas populares.

A educação popular nas proximidades do XXI propôs um movimento de humanização do capital, articulando os interesses do capital com responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. A educação popular nos dias atuais não pode ser uma socialização do projeto liberal, mas sim ter uma postura de esperança e resistência. Neste sentido, a educação popular precisa manter-se firme não se submetendo aos cantos dos cisnes, que propagam aos quatro cantos do mundo o “fim da história” e, conseqüentemente, a impossibilidade de se construir alternativas que sirvam de contrapontos ao modelo de sociabilidade capitalista. Deve estar imbuída de uma postura esperançosa e resistente, consciente de que “por baixo das cinzas, que encobrem uma grande parte de nossa história pedagógica na América Latina, há brasas” (Streck, 2006, p. 9). Incorporando, todavia, a educação não apenas como a precondição para uma cidadania ativa das camadas populares, mas como parte, fruto e expressão de sua constituição.

Compreende-se, portanto, que a construção de uma sociedade de fato cidadã exige a formação de uma nova cultura que seja permeada pela educação reflexiva e que se materializa nas diferentes situações de aprendizagens do sujeito, enquanto indivíduo numa sociedade. Nesse contexto a educação tem um papel e uma função a desempenhar nesta construção. Este é o tema a seguir: educação popular e cidadania.

1.3. Educação Popular e cidadania

A pessoa humana para ser, de fato considerada sujeito, requer condições básicas de respeito e condições para compreensão do mundo. A educação, quando bem orientada, pode criar oportunidade para que as pessoas conheçam seus direitos e obrigações como forma de conquistarem a cidadania que é o

Eixo vertebrador da educação, pois implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso se refere a valores, mas também a conhecimento que permitam desenvolver as capacidades necessárias de participação social efetiva. (MEC, 1998, p. 23)

Neste sentido, a cidadania como eixo vertebrador do processo educativo tem encontrado espaço na escola por meio, sobretudo, do empenho de muitos educadores que já desenvolvem projetos e ações concretas, no sentido de não aceitar o “derrotismo irreal” que considera a educação simplesmente uma caixa de ressonância acrítica da sociedade, mas sim como possibilidade transformadora.

Dessa forma, há urgência em se pensar numa educação inovadora e criativa que valorize o educando, conscientizando-o de sua importância enquanto pessoa, de ser sujeito de sua educação e, em consequência despertando seu interesse para a busca do conhecimento científico. Nesta linha de pensamento afirma Brandão (2002):

A educação que ai está existe fora de tempo e de lugar; está defasada e não corresponde, há muito tempo, aos modelos de vida dos mundos sociais da atualidade – é indispensável pensarmos uma educação capaz de motivar primeiro e, depois, de formar pessoas desejantes de estarem sempre aprendendo, pessoas criativas, capazes de se transformarem a partir do que aprendem e do como aprendem. (Brandão, 2002, p. 11)

Acredita-se que a possibilidade de transformação da pessoa humana, mais viável, é a educação. Uma vez que ela abre as portas para a plenificação no seu lutar de cada dia, na consolidação e ampliação de seus direitos, e consequentemente amplia a capacidade de cumprimento de seus deveres para com a sociedade. O investimento na educação, mais do que em qualquer outra coisa deve ser compreendido como a melhor resposta ao desafio de se trabalhar em prol de uma sociedade mais humana e ao tempo crítica de si mesmo. Isso porque as pessoas formadas dentro de um outro modelo de projeto educacional saberão, juntas, estabelecer os termos de um futuro melhor. Nesse sentido, afirma Silva (2000) em sua dissertação que

Acreditamos que a escola, entre outras instâncias da sociedade, como partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais, associações de classe, ou seja, os estratos mais organizados da sociedade têm um papel fundamental a desempenhar nesse processo. (Silva, 2000, p. 19)

Daí a convicção de que a educação deve levar o educando a dialogar com o mundo criticamente e não passivamente. Assim, a educação deve conduzi-lo à consciência crítica superando a consciência do “faz de conta”. Se o processo de ensino-aprendizagem não conduz a conscientização do homem, enquanto pessoa humana, enquanto cidadão crítico comprometido com a vida, e sujeito de sua história, ele estará fadado ao fracasso.

Nesse âmbito a educação popular não trabalha com classe social abstrata, com categoria de sujeito, mas no seu bojo revela o rosto do outro. “Somos, um para o outro, não uma imagem, mas a imagem única que torna possível em um momento também único e singularmente irrepitível a existência dele e a minha” (Brandão, 2002, p. 42). “O ensinamento na se reduz, porém, à maiêutica. Vem do exterior e traz-me mais do que eu

contenho. Na sua transitividade não violenta, produz-se a própria epifania do rosto” (Lévinas, 1993, p. 38).

O caráter reflexivo da educação popular possibilita aos discentes a se reconhecerem sujeitos da educação e os conscientiza de sua própria situação histórica, inserindo-os no mundo. “A incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes” (Freire, 1987, p. 84). Neste sentido, o próprio conteúdo já não é mais uma imposição a ser depositado pelo educador, mas é a devolução daquilo que foi construído junto com os educandos, depois de ter sido organizado e acrescentado.

Desse modo, cabe ao discente o dever de extrapolar o universo simbólico do professor. O docente deve instigá-lo à construção de pensamento, para que este não atue como um repetidor da linha de pensamento de seu mestre. O educando não pode construir sua própria interpretação da realidade, porque ela só lhe aparece como um reflexo de seus educadores.

A pedagogia da educação popular inspirada no pensamento de Paulo Freire busca uma relação bem diferente entre educando-educador. Segundo ele, esta relação deverá ser construída com base no princípio de que todos são capazes de receber e transmitir aprendizagem. “Assim, educadores (as) libertários (as) trabalham na educação de sujeitos pontencialmente autônomos e capazes de praticar a solidariedade, instruindo-os de forma a promover a auto-reflexão e o autocontrole” (Freire, 2001, p. 105). Portanto,

A existência, por ser 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 (...) O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 78).

Diante do exposto, verifica-se que a educação, para Paulo Freire, tem como objetivo principal a superação da contradição entre educador-educando, como fonte de libertação para ambos. O discente enquanto ser no mundo é aquele que constrói, que se projeta, é poder vir a ser, constituindo assim, uma possibilidade de libertação.

No processo gnosiológico²³, o objeto cognoscível não é o fim do ato de conhecer, mas o mediatizador de sujeitos cognoscentes. Educador de um lado e educando do outro possibilita o diálogo, impensável ao conhecimento dos sujeitos em torno deste objeto

²³ Parte da filosofia que estuda as bases do conhecimento humano.

cognoscível. “O diálogo é o caminho para o conhecimento, pois por meio dele inicia-se a construção de um vínculo entre as pessoas envolvidas” (Pereira, 1999, p. 45). Portanto,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1987, p. 69)

A reflexão proposta na educação problematizadora freireana ultrapassa a relação educando-educador. Invoca, com isso, o relacionamento com o mundo sem dividir o pensamento da ação. Essa dicotomia existente na educação entre pensamento e ação tem a sua origem em um período antigo da nossa história: O dualismo filosófico, corpo-alma assimilado pelo Ocidente. A Cultura Ocidental marcada pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal, privilegia uma pedagogia que valoriza somente a divisão mentalista, desvalorizando o potencial que tem a corporeidade. Transformando assim o ato de conhecer, em sinônimo de repetição sistemática. A educação popular privilegia a troca de conhecimentos assim como postula Brandão (2002):

Ela lida com rostos que tomam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo do diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa de maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério do outro dentro de uma experiência de educação onde não se pode falar em pedagogia sem se falar – da maneira mais genuína possível – do amor. E é sempre ele quem aponta os caminhos e sugere os passos. (Brandão, 2002, p. 43).

Com o advento da modernidade o homem tornou-se a “última mercadoria descartável”²⁴, contudo Paulo Freire (1987) afirma que “o amor é compromisso com os homens” (p. 80). Sob o dinamismo deste amor é que os homens se reconhecem como sujeitos e protagonistas de sua história; e já não são mais objetos impedidos de falar, de entrar em diálogo com o mundo e com as pessoas. “Quero crer que nenhum outro aprendizado faz sentido se não começa nele (*amor*) e não tem nele o seu horizonte e o seu caminho” (Brandão, 2002, p. 46).

Ao nos indagarmos sobre a situação da educação, nos dias de hoje, pode-se dizer que há uma educação cidadã (valores) ou simplesmente uma educação qualificada e produtiva

²⁴ Termo usado por Chauí, 2001, p. 55.

(gerar dinheiro)? Sabemos que a educação separada dos ideais da cidadania, capacita o sujeito para o saber produzir, capaz de gerar lucro. Esta educação não gera pessoa cidadã. Ela simplesmente

Instrui e habilita para a vida da norma da sociedade e para a resposta aos chamados do mercado de trabalho, numa sociedade em que, de maneira crescente e globalizada, o “lado da vida” social tende a ser representado como subordinado ao “mundo dos negócios”, e destinado à consagração de seus meios e à consolidação de seus fins (Brandão, 2002, p. 56).

Na atualidade, o homem estuda para *saber-produzir-possuir*²⁵ e não para *conhecer-conviver-ser*. O primeiro modelo capitalista, o homem só tem valor quando se torna um empreendedor de sucesso. Um capaz de devorar seus adversários. O outro deve ser sempre a sua presa. O vencedor sempre é o melhor como ironicamente sugeriu Machado de Assis “ao vencedor as batatas”. O crescimento mútuo vem desaparecendo de forma bastante significativa. A concorrência entre pessoas e mercados empresariais é didática utilizada inclusive na educação contemporânea. O saber competente é aquele que gera na pessoa o conhecimento para a concorrência. O mundo virou um campo da batalha e, vive nesse mundo somente os que vencem. Os vencidos são exterminados durante o percurso e os vencedores são produtos ofertados ao mercado.

Diante do exposto, verifica-se uma necessidade latente de superação da dependência gerada pela colonização. A superação a resistência colonial bem como a conquista da autonomia poderão possibilitar o pensamento crítico do homem no seu bem viver, visto que a cidadania está sempre em processo de construção e de transformação. Para tanto é preciso subjugar o passado, abandonar a cultura escravocrata, clientelista patrimonialista, basilar da formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. Nesse sentido, a educação é a luz no fim do túnel, desde os primórdios, mas de modo especial nos tempos atuais. Portanto a educação não pode se isentar dessas realidades, haja vista que esta tem como papel “a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, e é absolutamente necessário transcender as situações-limites nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas.” (Freire, 2001, p. 35).

A educação no Brasil durante muito tempo foi privilégio da elite²⁶. A causa desse privilégio tem sua origem na colonização do Brasil, período que gerou a cultura da submissão

²⁵ Termos utilizados por Brandão, 2002, p. 57.

²⁶ Até os anos 70 somente em cada 9 alunos, um tinha acesso ao antigo ginásio, que hoje corresponderia à 5ª série do Ensino Fundamental.

na qual “o indivíduo é desrespeitado em sua condição fundamental de pessoa humana, tratado como objeto de manipulação dos seus proprietários, enfim, não é considerado cidadão” (Silva, 2000, p. 20). As preocupações com os problemas no sistema educacional eram restritos, pois lá só estavam os bons. Preocupar com que? O espaço escola, lugar de alguns e bons, não causava preocupação alguma. A firma Carvalho (2004) que

Nesse sentido, às escolas cabiam não só formar os alunos, mas também selecioná-los, de acordo com suas capacidades e desempenhos cognitivos e morais. Tratava-se, portanto, de uma escola “aristocratizante”, se assim podemos dizer, isto é, que selecionava os “bons alunos” e recusava-se acolher a maior parte da população (Carvalho, 2004, p. 91)

A educação no século XX mudou de rumo²⁷. A preocupação básica da educação, neste período, estava voltada para a construção de uma cidadania plena, que fosse inclusiva e democrática, pautada não ao esforço individual, mas sim em uma ação coletiva e permanente do ser humano.

Machado (1998) salienta que a escola é uma instituição que se constrói social e historicamente, pois concebem a articulação e influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provindos dos sujeitos e dos grupos sociais presentes no dia-a-dia da organização escolar.

Sendo assim, surge outro questionamento: o que é uma pessoa cidadã? Brandão (2002) postula que no mundo globalizado ser cidadão implica ter uma educação serviçal do mundo financeiro (lucro):

Uma educação serviçal do “mundo dos negócios”, através também do tornar “pública” e crescentemente universal a ideia de que “este é o único mundo possível”. O único possível e, afinal, o melhor de todos. Nele, o educando competente vem a ser “o único cidadão viável” e a educação das consequências de mercado será a que ofereça “os únicos conhecimentos necessários” para a sua formação (Brandão, 2002, p. 63).

De acordo com o excerto supracitado, o cidadão viável é uma fachada, um *engana bobo*, isto porque os que mandam são submissos a ordem política e pregam a submissão ao mundo capitalista. Esse sistema cria em alguns a consciência de que são os melhores

²⁷ Só a partir da primeira metade do século XX é que se foram consolidando importantes conquistas femininas, como o direito ao voto. Conquistaram-se também direitos sociais que só no decorrer do século XX foram inscritos nas constituições de vários países: o direito à instrução e educação, o direito à proteção contra situações de velhice, invalidez, doença, maternidade, desemprego e vários outros, como alimentação, saúde, habitação assegurados aos cidadãos enquanto direito e não como caridade.

(cidadãos) e portanto, devem mandar e desmandar em tudo e em todos. Na verdade não há cidadão, há “*coitados*” nas mãos de um sistema, que pode se dizer falido. Exemplo de falência é a crise econômica mundial, na qual o capitalismo sufoca o próprio capitalismo.

A educação popular deve caminhar para outra direção: o desenvolvimento do ser humano. Esta educação “aspira realizar em cada pessoa (...) a sua plena parcela do direito inquestionável e intransferível a aspirar ser não menos do que sábia autônoma, harmoniosa e, se possível, feliz” (Brandão, 2002, p. 64).

A cidadania na educação não pode ser um discurso abstrato e, sim, uma prática cotidiana. Segundo Pinsky (2005), ser cidadão não é simplesmente conhecer, mas, sim, viver. Portanto, cidadão é quem aprende fazendo-se a si mesmo, para fazer-se um co-criador do mundo social em que vive. Dessa forma há necessidade de concretização do que está escrito na realidade vivida, pois

É necessário partir do reconhecimento da distância que separa, por um lado, leis e princípios fundamentais de liberdades e direitos e, por outro lado a própria consciência de tais direitos, além da existência (ou não) dos mecanismos institucionais e dos recursos para garantir a sua prática, ou a sua fruição (Soares, 2004, p. 45)

Como tornar tal realidade autêntica (verdadeira)? Para que possamos ligar da teoria à prática, há necessidade de que a escola ofereça acesso ao conhecimento que leve o educando a conscientização de seus deveres e direitos e meios para efetivá-lo. Pois a escola

Aparece como um lócus privilegiado, na medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atividades e possibilita acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o aluno se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa. (Lista e Sousa, 2003, p. 176).

A construção da educação popular implica a vivência do diálogo. “E este diálogo está em quando vivemos mais pessoalmente aquilo a que, de vez em quando, damos o nome de “autoconsciência” (Brandão, 2002, p. 65).

Postula Paulo Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, que diálogo “é este encontro dos homens, mediados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 78).

O diálogo torna-se, então, a condição fundamental para uma verdadeira humanização do homem, e conseqüentemente torna-se também um autêntico instrumento de libertação. Humanizar-se é tornar-se sujeito capaz de pronunciar a palavra autêntica, que é *práxis*. Por

isso, o diálogo ser visto como algo existencial. Nesse sentido, ressalta Paulo Freire que “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está inserido” (Freire, 1979, p. 34). Uma educação humana deve propiciar o valor e a consciência do eu, do outro e do mundo. Portanto, toda a educação popular

Começa por um aprender a sair-de-si-mesmo em direção ao outro. Por isso mesmo, ela deve ser uma espécie de conspiração crescente diante de toda a reinvenção da educação como um culto do indivíduo para quem o outro é o concorrente a ser vencido, ou é o sujeito-utilidade a quem usar para alcançar os seus (meus) objetivos (Brandão, 2002, p. 65)

O espaço educativo é desafiado a criar, em seu ambiente, um lugar do coletivo. Só há cidadania num espaço, seja escolar ou de qualquer espécie, onde todos tenham o mesmo objetivo, neste caso à construção da mesma. Pois

A participação na escola não significa confundir papéis e atribuições, mas sobretudo, oportunizar a complementaridade entre os diferentes papéis, ligando cada dimensão, produzindo a totalidade necessária à construção competente do conhecimento (Azevedo, 2005, p. 96).

Nesse sentido, a educação desponta dentro da sociedade pela sua capacidade de trabalhar em conjunto com alunos, professores e comunidade. Há necessidade da instituição educacional ultrapassar seus muros e, assim, construir parcerias com outras instituições. A escola não é a única instituição social da qual o aluno participa, estando em meio à várias outras instituições tais como família, igreja, associações, nas quais o aluno convive. Há portanto uma necessidade dialógica da instituição escolar com todas as outras instituições existentes na sociedade com o objetivo de construir juntas a cidadania na vida do discente. Dentro deste contexto de parceria, o diálogo é visto como o elemento mais importante na instituição escolar e, assim ponto de partida para a empreitada educacional, visto que analisa desde o conteúdo programático até seu fim educacional.

Assim, a relação dialógica interna da escola e com as demais instituições parceiras favorece a construção de qualidade no processo de ensino sem a qual não é possível promover cidadania. E pensar a qualidade de ensino implica desenvolvimento de um espírito de autonomia, que propicie encarar os problemas com criatividade e acima de tudo, com capacidade crítica. Sem uma escola de qualidade²⁸ continuaremos a produzir pobreza e

²⁸ A educação de qualidade implica cidadania; solidariedade; reflexão; autonomia; liberdade; etc.

desigualdade, sem conseguir quebrar o círculo vicioso do atraso em que nos debatemos há séculos. Tanto que

Os educadores têm caracterizado o termo qualidade com os adjetivos social e cidadã – isto é, qualidade social, qualidade cidadã -, para diferenciar o sentido que as políticas dão ao termo. Qualidade social de educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que deve promover (...) a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2006, p. 145).

Atualmente, “o treinamento e a obtenção de qualificações vêm ocorrendo ao longo da vida, e não apenas uma vez, na juventude” (Giddens, 2005, p. 422). A busca de conhecimento se dá por toda a vida. O homem é um ser inacabado, por isso um eterno caminhante em busca de aprendizado para a sua vida. Brandão (2002) descreve princípios para pensar uma educação capaz de formar pessoas com uma vocação cidadã, capazes de viver o dinamismo da vida sob a esfera de uma eterna busca de conhecimento:

1ª – “Tornar o saber e a criação do saber como o valor fundador da experiência humana”. O homem é um ser do aprendizado. Este sempre aprende. Aprende não para o mercado financeiro ou para o trabalho, mas para realização humana. O homem com o seu aprendizado para a felicidade. “(...) a primeira cidadania está em reconhecer-se e se fazer um criador pessoalmente participante da construção de seu próprio saber e, a uma só vez, um agente ativo e criativo de seu próprio e compartilhado aprender”. (p.72)

2ª – “Deslocar o eixo de uma “educação para o trabalho”, uma “educação para o desenvolvimento”, uma “educação para a vida” para o eixo de uma “educação em”. Assim, tornar a educação a razão de ser de si mesma, tornando o aprender-a-saber-criar-saberes o motivo do ofício de ensinar”. Homem na sua infinitude, na sua imperfeição tem, pelo dinamismo do seu ser, a capacidade de criar e re-criar sempre. “Somos destinados a construir nossos mundos de saber e de viver (...) para neles compartilharmos a interação e o diálogo, múltiplas e diferenciadas unidades das escolhas culturais do exercício do aprender-e-ensinar. A educação não é um meio. Ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos” (p.75).

3ª – “Re-entrar a educação no desenvolvimento humano e não no desenvolvimento econômico”. (p. 79)

4ª – “Criar e consolidar uma educação dirigida ao diálogo; uma educação destinada ao aprender a conviver em círculos mais amplos e abertos de comunicação através do saber e do aprender” (p. 85).

5ª – “Estender a educação como um projeto “por toda a vida”. Pensar em uma educação que, de ciclo a ciclo do desenvolvimento humano, o acompanhe ao longo de toda a existência segundo a escolha de cada pessoa-que-aprende” (p. 89).

6ª – “Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas” (p. 95).

7ª - “Tornar a educação uma experiência de vocação multicultural crescente” (p. 99). A educação deve ter a capacidade de formar seres humanos capazes de lutar contra as desigualdades sociais. Isto é, ser uma educação reflexiva que leve o educando a vivência do diálogo. Um diálogo com as diferentes realidades e, assim o homem será capaz de conviver no amor com o diferente. Portanto, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 1987, p. 78). É neste momento, segundo E. Fromm, “que a conscientização significa que a pessoa torna seu aquilo que aprende, através da experiência, sentido por si mesma, observando outros e, finalmente, adquirindo uma convicção em vez de ter uma opinião irresponsável” (Fromm, 1974, p. 149). A educação deve defender a arte da vida, tornando-se capaz de formar cidadãos senhores consciente de suas próprias escolhas. Enfim, uma educação da e através da diferença.

8ª – “(...) uma educação da pessoa cidadã deve colocar-se de preferência a favor dos pobres, dos excluídos, dos postos à margem e de todos aqueles impedidos de viverem os direitos ativos de participação cidadã na vida cotidiana (...)” (p. 111). A educação não deve ter lado, mas ser uma *via* que priorize o ser humano. A educação deve ser uma arena da dignidade da pessoa humana: “que todos tenham vida e vida em abundância” (Ev. de São João 10,10).

9ª – “Uma educação voltada à busca da verdade, da virtude e da beleza, entre o generoso gesto poético e o responsável ato político. Não uma educação que eleva o espírito financeiro, mas um campo educativo onde o saber e toda a pesquisa se abrem ao reencantamento do Universo, da Vida, da Cultura e da Pessoa. A educação deve ser uma aventura do espírito” (p. 114).

10^a – “Uma educação voltada amorosamente à Vida (...)” (p. 118). Uma educação que ajude o educando a pensar o planeta terra, bem como a plenitude da vida existente nele. Neste sentido Mendes (2004) afirma que

A construção da cidadania planetária impõe uma cidadania activa e plena no diálogo interativo entre o global e o local com vista a um equilíbrio e convivência biocultural harmônicos entre os seres humanos e entre estes e a natureza (Mendes, 2004, p. 75).

A educação popular não busca habilitar o educando enquanto ser humano para ocupação de encargos no mercado de trabalho nem ao bem falar, ou bem fazer. Esta educação, todavia, não avalia a pessoa humana a partir de dados econômicos, contudo a partir do bem viver do ser humano. Dando origem à outra pergunta: o que é educação popular? Brandão (2002) responde que

A educação popular não é uma “escola” pedagógica, nem é a proposta datada e situada em um tempo específico da educação. É uma investidura do sentido social do trabalho do educador. Ela emerge, e não apenas ela, toda a vez em que um “caminho” dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória (Brandão, 2002, p. 167).

A educação popular visa à formação do ser humano no seu todo para a felicidade, proporcionando ao mesmo indivíduo a capacidade de transformação da sociedade. Visto que o cidadão, neste sentido real da palavra, tem anseio de transformar, cada vez mais, o mundo em um espaço mais justo e humano.

O cidadão consciente de seu papel de transformação, torna-se um *vivenciador* de seus deveres, atuando ainda como exímio observador do cumprimento de seus direitos. Pois não consegue aceitar o mundo a partir do jogo de interesses, mas almeja estar num mundo onde todos os seres humanos tenham seu espaço.

No bojo da educação popular está o projeto de conscientização do educando de que ele é co-construtor do mundo, “o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades” (Brandão, 2002, p. 168). Essa educação é constituída de sujeitos que são das consideradas camadas populares, operários, excluídos, dominados e marginalizados. A educação tradicional procura transmitir conhecimentos enquanto a educação popular está ao lado desses grupos pois difunde interações e convivências. Nesse processo educativo-popular, os sujeitos (educandos) são tratados como atores ativos de um

tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. O aluno participa do processo de decisão em sua comunidade – meio em que vive. Percebemos assim que a educação envolve o ser humano em sua totalidade, pois está voltada aos seus sujeitos enquanto pessoas humanas e como agentes sociais com direito à participação nos processos de decisão sobre as suas vidas, destinos e ainda, em relação a cultura a qual pertencem. Tudo isso vai muito além do âmbito escolar.

Percebe-se que o objetivo dessa educação é a formação integral-crítica-criativa de todos os educandos. Assim, a educação popular não visa exclusivamente a transmissão de conhecimento, mas acima de tudo o conhecimento a cultura na qual o discente está inserido. Portanto, estará voltada para indagações a cerca da origem do educando. Ela se desenvolve como uma educação que proporciona ao docente a capacidade de ouvir o que o educando deseja ou não. Uma construção que não se realiza somente com o engenheiro, mas precisa do servente; do pedreiro. Sua construção não é unilateral e, sim precisa de todas as partes pensando e agindo em conjunto. “Uma educação que sonhe participar, dentro e fora da sala de aula, da criação de pessoas capazes de aprender a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas através das outras, o tipo de sociedade em que vivem” (Brandão, 2002, p. 175). Visa enfim, a transformação do homem em um verdadeiro cidadão, sujeito de seus direitos, livre e autônomo. O exercício da verdadeira cidadania confere ao homem o direito de ser ator social, capaz de viver no mundo dos negócios, mas se realizando.

O homem consciente cria o mundo social proporcionando os direitos humanos para todos, transforma o mundo num espaço de todos. Assim, a educação popular não visa a formação de robôs – homens iguais, programados para obedecer e dar lucro. O indivíduo, no seu processo de aprendizado, deve construir sua identidade e seu caráter. Hoje não obstante pode se verificar que homens vêm fazendo de suas vidas, imagens negociáveis o que acarreta o esvaziamento da identidade. Pois ele torna-se aquilo que o mercado quer: uma máquina programada para dar lucro. Nesse contexto, a educação popular deve oferecer e construir conjuntamente, uma educação através da qual o homem tem consciência de si mesmo deixando de ser imagem do outro, mas de si próprio desenvolvendo boas relações na convivência com o outro. Com isso, a educação popular pretende ser

Uma outra educação viável. Sim, um outro modelo, uma alternativa. Um projeto múltiplo, mas convergente em ser o de uma educação francamente oposta a toda a criação de pessoas, de vocações e de identidades regidas por um princípio mal pensado, mal sentido e mal vivido do “self made man” (Brandão, 2002, p. 179).

A educação é algo essencial e é insubstituível. Em todos os períodos da História a educação esteve e está presente, pois participa de todo processo de formação humana no convívio em comunidade. Um homem só torna um bom ator social a partir da educação bem orientada, haja vista que a educação é e seguirá sendo um mediador fecundo e poderoso entre a experiência vivida no cotidiano do educando e os planos mais amplos de reflexão, de compreensão da vida e de aprendizado, que poderá gerar pensamento autônomo e dirigido ao bem. A educação não é “milagreira” e nem solução absoluta pela tarefa social, mas prepara o educando que com seus gestos e ações para que transforme a sociedade num espaço propício a vida.

O homem nunca se educa, porém vive sempre num processo de busca do “estar sempre educando”. A educação deve responder a cada ciclo de aprendizado da vida dos educandos, isto é, uma formação permanente de educar-se e estar se educando para que seja desenvolvida a capacidade de tornar mais fecunda e consciente a vivência pessoal e interativa entre pessoas. O conhecimento que se constrói na escola não é algo acabado, mas um processo humano, totalizante, interdisciplinar, histórico, de busca incessante de organização e transformação do homem enquanto sujeito e, conseqüentemente do mundo. Nesse processo de uma educação humanizadora, o educador tem um papel singular no qual, de acordo com Brandão (2002):

Devemos pensar em uma educação destinada a ser, de maneira contínua, permanente, aquilo a que nós próprios estamos destinados e não aquilo que nos “destina a”, fora da realização consciente e co-responsável do que nos torna mais e mais humanos e solidariamente felizes (Brandão, 2002, p. 194).

Em meio a este quadro surge um sonho: a superação da educação básica pela educação permanente – estendida para toda a vida. A realização deste transforma a escola em um autêntico eixo de vida cultural em sua comunidade. Para ter uma ideia de reflexo de tal mudança, basta imaginarmos um tempo próximo em que não seremos definidos como seres racionais ou seres sociais, mas *seres-em-educação*.

É nesse processo contínuo que a educação afirma-se com um espaço propício da face a face uma vez que propicia a criação de laços, tornando o educando mais humano por meio da abertura ao outro, a outra pessoa ensina e ao mesmo tempo aprende, pois neste processo o conhecimento é mútuo.

A correria do dia-a-dia e a aceleração das tecnologias aumentam a necessidade dos relacionamentos interpessoais, que por sua vez se tornam cada vez mais essenciais. Em um mundo onde a solidão e os sofrimentos se espalham como epidemia, em nome do que se pode ou se deve abrir mão. O que pode ser considerado mais amorosamente e por conseguinte feliz na educação.

Afirma-se, portanto, que a educação popular “é o produto histórico da construção social de lutas pela afirmação democrática do direito a educação pública de qualidade” (Azevedo, 2005, p. 89). Uma educação fruto de experiências pensadas e vividas há décadas por educadores e sociólogos com objetivo emancipador na construção de sujeitos históricos livres para produzir e transformar a sua existência. A credibilidade da educação popular alicerça-se justamente no seu envolvimento com os movimentos sociais.

Grande parte do projeto é inconcluso. A inconclusão indica a necessidade de continuar uma caminhada na construção permanente da educação popular, este processo contínuo poderá levar a escola a condição autônoma e, a sua autonomia²⁹ na escola poderá garantir qualidade a formação humana. Portanto, a educação popular constrói em seu ideal, a superação da tradição burocrática da escola tecnicista e tradicional pela escola vivida na liberdade e na autonomia.

Para Gadotti (2004) há dois motivos para a construção de um projeto democrático público (construção da autonomia) na escola que deve contar com envolvimento de pais, alunos, professores e sociedade para que assim se desfaça a imagem de que o espaço educativo é um aparelho burocrático do Estado:

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém; a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores. (Gadotti, 2004, p. 35)

O discente cresce na aprendizagem quando toma consciência de que é sujeito de sua história. Este no exercício desta função se apropria da escola como se fosse sua, saindo da condição de cliente da escola, tornando-se mais participante e ativo nas decisões desse espaço

²⁹ “A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorealizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno” (Gadotti, 2006, p. 13).

educativo. “Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem” (Gadotti, 2004, p. 17).

Não basta que participação e autonomia estejam declaradas em documentos como é o caso da Constituição Federal, que pouco funciona no Brasil. Precisa-se estar no papel, mas mais do que isso deve acontecer no dia-a-dia, nas ações da escola. A vivência deste projeto democrático no processo escolar implicará numa maior harmonia entre alunos, professores e sociedade.

Diante do exposto, nota-se que esse projeto de autonomia sobressai diante da ousadia dos seus agentes, na construção do presente e do futuro diferente. A solidificação de uma educação humanizada, é pois um projeto de mudança que sempre começa pelos grupos sociais (em baixo) e não pela vontade política (em cima).

A Constituição Brasileira, nos seus artigos 1º e 206, assegura a autonomia e a participação popular no projeto fundante de sua escola. Uma discussão que já perpassa anos, que é sempre essencial, pois quando o espaço educativo (escola) perde sua autonomia também perde sua capacidade de educar para a liberdade. Nesse sentido, “educar significa capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar autonomia” (Gadotti, 2006, p. 12-13).

De acordo com o pensamento de Freire, a cidadania acontece somente dentro da sociedade que vive a democracia associado à autonomia. No livro *Pedagogia da Autonomia* ele “afirma que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 66).

Verifica-se assim, que a educação é intrínseca à edificação da cidadania, sendo esta compreendida como a solidificação dos direitos políticos civis e sociais que permitem ao indivíduo sua inclusão na sociedade. Não sendo possível, portanto, pensar em cidadania sem educação. Mas,

Isto só é possível se a educação possibilitar a sensibilização, a percepção e a reflexão, que possam provocar a conscientização no indivíduo, fazendo valer o pressuposto, como diz Hannah Arendt (1988), de que “*cidadania é a consciência que o indivíduo tem do direito a ter direitos*” (Silva, 2000, p. 143).

A educação para a cidadania não é uma solução para tudo, até porque ela depende do envolvimento da sociedade no processo de transformação social. Porém, não pode se perder de vista que a educação para a cidadania “é um sonho possível, sim, se acreditarmos que a

história é feita pelos homens e que, portanto, está em permanente modificação e reconstrução” (Silva, 2000, p. 143).

A pobreza de um povo reflete no desconhecimento de seus direitos. Ao olhar para uma favela, uma família carente, excluídos ou miseráveis pode-se perceber que seus direitos são mais violados e desrespeitados do que nos bairros elitizados. Portanto, “os grupos que apresentam as condições sociais e de escolaridade menos favoráveis e têm os direitos mais violados” (Silva, 2000, p. 63). Deste modo não basta o discurso e documentos sobre cidadania no espaço escolar, é necessária a prática da cidadania na educação. Não basta o acesso e permanência do aluno na escola, isso é pouco. É necessário que educação e cidadania expressem práticas de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos.

A educação como horizonte ou meio de instauração da cidadania por intermédio da escola necessita do envolvimento da sociedade em geral, ou seja, deve contar com uma formação além dos muros, o que supõe a escola, o indivíduo e sociedade nas suas organizações vivendo uma inter-relação, uma transformação. Teodoro (2003) também faz referência a esta situação, dizendo que a escola “pode afirmar-se como lugar central de formação da cidadania, numa sociedade comunicacional gerida de um modo dialógico, embora tendo sempre presente que a escola é um local de luta e de compromisso, que não muda por decreto ou discurso retórico” (p. 100).

A escola, isoladamente não pode gestar a cidadania, pois a mesma reproduz o que a sociedade vive. Daí a necessidade de conscientização de todo o meio social para que a educação se torne por excelência um lugar de transformação, despertando consciência e assumindo seu papel revolucionário, conforme enfatiza Algarte (1994):

Transforma-se a escola quando se transforma a consciência dos seus educadores e usuários, e, atinge-se a transformação da consciência quando esta se torna revolucionária. Portanto, esta segunda trata da ação humana dos educadores, dos educandos e suas famílias, para criar um estilo de atuação embasado na vida e na situacionalidade da condição existencial concreta. Um estilo que se consolida no presente e orienta-se para a formação futura da cidadania (Algarte, 1994, p. 140).

A essência da educação está no aprimoramento da conduta do ser humano fundada nos princípios fundamentais para a vida pública e para a dignidade. A prática dos princípios fundamentais culmina no exercício da cidadania. A lei 9.394/96 (LBD), no artigo 2º confirma essa realidade descrevendo que a “educação (...) inspirada nos princípios de liberdade e nos

ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania (...).”

Há uma necessidade de mudança de atitude das pessoas em relação à escola, alicerçada num sentimento de responsabilidade mútua. A construção de um projeto pedagógico participativo, em que todos assumam coletivamente suas devidas funções pois cidadania é participação e vivência diária. E o ser humano depende das instituições escolares no desempenho de uma formação que expresse a cidadania solidificada, que não seja simplesmente transmissora de informações, mas confira ao indivíduo a possibilidade de “participar ativamente da construção e da gestão do espaço público e da elaboração e legitimação dos princípios morais e legais que os conduzem.” (Carvalho, 2004, p. 90)

Desse modo, educar na cidadania e na direção para a cidadania exige de todos nós, educadores-educandos-sociedade, a construção de novos hábitos, atitudes e mentalidades alicerçadas nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito mútuo, em todos os níveis do ensino e esfera da sociedade. Nesse sentido Azevedo (2005) afirma que a educação popular

É, na atualidade, uma afirmação concreta, um alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações autosustentadas e interativas entre os meios de sobrevivência humana e a natureza. Ao mesmo tempo, uma escola do nosso tempo, competente na interação com a contemporaneidade científica e tecnológica e formadora de sujeitos históricos, emancipados e autônomos, capazes de construir o presente e pavimentar o futuro individual e coletivo. (Azevedo, 2005, p. 173).

Educar para a cidadania é adotar uma postura, é fazer escolhas. É despertar para as consciências dos direitos e deveres, é lutar pela justiça e não servir a interesses seculares. É preciso construir o espaço de se educar na cidadania. E nesse sentido, não é somente a preposição que muda. Muda a postura do professor que de cidadão que somente exige seus direitos passa a lembrar também dos seus deveres. É preciso plantar a semente da educação para colher os frutos da cidadania.

CAPÍTULO II: PERCursos METODOLÓGICOS

No Brasil há diversos documentos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Plano Estratégico Nacional de Fé e Alegria Brasil 2006-2010, que asseguram o exercício da cidadania à pessoa humana, no entanto, percebe-se que há um certo distanciamento entre o que a teoria preconiza e o que a prática demonstra.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, define que a educação deve preparar a pessoa para o exercício de cidadania: “a educação (...) será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania (...)”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos como objetivo geral do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de

Compreender a cidadania como participação política e como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (MEC, 1998, p. 7).

Com o propósito de investigar como os alunos percebem a vivência da cidadania, tomamos uma escola pública do Tocantins, utilizamos o Centro Educacional Fé e Alegria como espaço para desenvolver nossa pesquisa.

2.1. Tipo de pesquisa

A nossa pesquisa visa à contemplação das práticas de cidadania no espaço escolar, considerando que a escola é um espaço de socialização. Assim, esta pesquisa abarca diferentes técnicas interpretativas, as quais visam descrever e decodificar os objetos de um sistema complexo de significados. Neste sentido foi escolhida para o estudo de caso, a abordagem qualitativa³⁰.

O foco é a realização do estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, visto que o nosso objetivo de estudo ficou delimitado ao trabalho que será desenvolvido com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do CEFYA, da cidade de Gurupi-TO. Um estudo, que por ser

³⁰ “Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar” (Godoy, 1995, p. 63).

qualitativo, é rico em dados descritivos, flexível e focado na realidade de forma densa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa abre horizontes para que o pesquisador mergulhe em sua pesquisa. Os resultados são dados à medida que o estudo é desenvolvido como afirma Godoy (1995) em seu artigo “introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades”:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

O estudo de caso é um método de investigação qualitativa que se concentra sobre o estudo de um determinado contexto, indivíduo ou de um acontecimento específico. Afirmam Yin (2005) que o

Estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (Yin, 2005, p. 20).

O estudo de caso é eclético, pois se aplicam numa diversidade de áreas do conhecimento, até mesmo as ciências naturais. Portanto, o estudo de caso é uma técnica abrangente que permite chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilitam a compreensão da realidade. Afirmam Yin (2005) que

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos (Yin, 2005, p. 33).

O estudo de caso somente acontece como nos descreve o autor supracitado quando “faz-se uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2005, p. 28).

Portanto, “um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32).

A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Esta pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Nesse sentido, Santos (2006) afirma que:

A pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas que compõem o fato/fenômeno/processo. É normalmente feita na forma de levantamento ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo (Santos, 2006, p. 26).

E já a pesquisa qualitativa

Preocupa-se com análise de realidade que não pode ser quantificada. Trabalha com um universo de significados, de aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes. É utilizada quando se pretende compreender um determinado fenômeno de natureza mais subjetiva (Aida, 2000, p.80).

Neste horizonte postula Neves (1996) que

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos qualitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados (Neves, 1996, p. 1).

Neves (1996) enumera ainda os atributos necessários para reconhecer uma pesquisa qualitativa. Vejamos:

- 1 - O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2 - O caráter descritivo;
- 3 - O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- 4 - enfoque indutivo (Neves, 1996, p. 1).

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que a pesquisa qualitativa estão alicerçadas em cinco pilares:

A – “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”: A necessidade do contato direto do investigador com

os investigados, sendo não suficiente somente vídeos; áudio; etc. É imprescindível que conheça o ambiente pesquisado. O acompanhamento do ambiente possibilita o aprofundamento do tema pesquisado. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto (p. 47-48).

B – “A investigação qualitativa é descritiva”: Os dados coletados não são em formas de números e, sim em forma de imagens ou palavras. Os dados pesquisados abarcam transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Esta abordagem exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 48-49).

C – “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”: A superação do “senso comum” e a busca nas raízes dos fatos ou das realidades pesquisadas. Os investigadores centram-se no modo como as definições se formam. A preocupação deste é o mergulho no como, no qual e no porque do fato pesquisado e, não o conteúdo descoberto. O investigador busca sempre o transcender a realidade comum. (p. 49-50).

D – “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”: Não relata o óbvio, mas as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. O investigador é um ser que busca saber. Portanto, não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (p. 50).

E – “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”: O investigador em educação diariamente vive a experiência do questionamento como o objetivo de perceber o que os sujeitos da pesquisa experimentam; o modo como eles interpretam as suas experiências; como eles estruturam o modo social em que vivem. A construção de diálogo entre o investigador e o sujeito investigado (p. 50-51).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exige a efetivação de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Isto por que a pesquisa é considerada um demanda para reflexão e apreciação da realidade por meio do emprego de métodos e técnicas para que compreendem detalhadamente o objeto de estudo no seu contexto histórico ou segundo sua estruturação. Nesses casos, portanto,

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere

diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (Duarte, 2002, p. 141).

Verifica-se ainda que os pesquisadores que usam a abordagem qualitativa “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 50). Ou melhor, os pesquisadores qualitativos “preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 50). Estes pesquisadores “centram-se em questões tais como: Quais as conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas? O que consideram ser dados adquiridos?” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 50). Portanto, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 51).

Para Aristóteles as virtudes éticas se adquirem pelos nossos hábitos (Cf. *Ética a Nicômaco*, p. 67, nº 15), é pelos hábitos que podemos sempre aperfeiçoá-las, visto que somos assim, propensos pela própria natureza para recebê-las. A partir disto, percebemos a necessidade do exercício das virtudes na prática de nossos atos em relação aos outros, ou seja, podemos ser virtuosos a partir do momento em que exercitamos nossa capacidade enquanto virtude. Na pesquisa qualitativa também é necessário atitudes éticas, tanto que Bogdan e Biklen (1994) destacam alguns princípios éticos que são utilizados na investigação básica de uma pesquisa qualitativa. Vejamos esses princípios:

- As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo;
- Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação;
- Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à sua conclusão;
- Seja autêntico quando escrever os resultados (Bogdan/Biklen, 1994, p. 77).

Deve-se destacar que nem sempre estes princípios se encaixam em todas as pesquisas qualitativas. Pois, para muitos investigadores as questões éticas não se limitam ao modo de comportamento durante o trabalho, mas esta é “entendida em termos de uma obrigação

duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 78).

Para a pesquisa qualitativa em educação “o investigador comporta-se de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 83). Dessa forma o investigador suprime os seus conceitos pré-concebidos. No início de uma pesquisa, ainda que o investigador tenha ideia em torno do que irá fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes dos levantamentos de dados. “E o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (Bogdan/Biklen, 1994, p. 83).

2.2. Universo de pesquisa

Essa pesquisa foi realizada no Colégio Paroquial Bernardo Sayão, agora “Centro Educacional Fé e Alegria Paroquial Bernardo Sayão” (CEFYA), situado na Avenida Maranhão, 1327, centro, na cidade de Gurupi-TO. Este centro foi criado, com a motivação de então pároco, Pe. Geraldo Torres, no ano de 1960, com o objetivo “fundamental de promover o levantamento moral, cultural e religioso da juventude pela instrução e pela formação moral e cívica.” (Ata da fundação e constituição).³¹ E hoje mantém o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA 3º seguimento).

Os sujeitos da pesquisa foi constituído por alunos do 9º ano do Centro Educacional Fé e Alegria, que atualmente é composto por três turmas, totalizando 121 alunos, que participaram da etapa exploratória de pesquisa.

Na 2ª etapa, construímos uma amostra formada por quatro alunos de cada turma representando os demais, para levantamento dos dados de abordagem qualitativa. Sendo o representante de cada turma e, os três outros alunos de cada turma foram mediante o interesse deles. Aqueles que manifestaram o desejo de participar compuseram o grupo. Foi, então, uma amostra por conveniência.

Inicialmente, visitamos a escola selecionada como o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa a direção do Centro Educacional. A receptividade da direção e do Centro como um todo foi excelente, devido a alguns fatores: o interesse da direção pelo o tema; o trabalho

³¹ Esta ata se encontra nos arquivos da Paróquia de Santo, na Avenida Maranhão, 1343, Centro, Em Gurupi -TO.

da Escola direccionada à temática da cidadania e a familiaridade do pesquisador com os profissionais do Centro educacional.

2.3. Técnicas e instrumentos – procedimentos da pesquisa

Os instrumentos que foram usados para a coleta dos dados:

- a) Inquérito: Constituído por questões abertas com um propósito descritivo exploratório.
- b) Técnica grupo focal (Alunos do 9º ano): Instrumento – roteiro com pontos relevantes obtidos sobre os resultados encontrados na pesquisa exploratória.

A técnica grupo focal que tem sua origem alicerçada em Roberto King Merton, já em 1941. Na década de 80 esta técnica se afirmou como estratégia de pesquisa na comunidade de pesquisadores sociais.

Segundo Galego e Gomes (2005) todas as pesquisas exigem cuidados éticos. A técnica grupo focal ainda mais, pois mergulha na intimidade e na subjetividade do sujeito.

O cuidado inicia-se com a selecção dos participantes até à forma como se vai lidar com os dados recolhidos, informações dadas em confiança ao moderador/investigador. Essa preocupação é decisiva para a constituição do ou dos grupos, pois relaciona-se com o perfil dos participantes, o tamanho de cada grupo, o número de grupos a serem trabalhados e o nível de intervenção do moderador. Este pacto de confiança entre os indivíduos que participam do grupo e o moderador/investigador deve ter por suporte o anonimato e a confidencialidade (Galego e Gomes, 2005, p. 180).

Portanto, ao lidar com situações como essa, o moderador deve ter clareza do problema a ser investigado. É importante que ele tenha capacidade de adentrar ao grupo focal desenvolvendo um equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade.

O moderador/investigador “exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro” (Gondim, 2008, p. 3). Cabendo a ele desempenho do papel de liderança. Afirmo Galego e Gomes (2005) que o moderador “tem o papel de um agente facilitador do grupo e tem, como uma das tarefas fundamentais, a de apresentar aos membros do grupo explicações claras e objectivas sobre o trabalho a ser desenvolvido” (p. 181). Esta técnica exige do moderador segurança e conhecimento do grupo focal e do tema a ser discutido.

Como devem ser as reuniões?

As reuniões e/ou sessões de trabalho são coordenadas por esse moderador/investigador, cuja função é promover a participação e a interação

de todos os indivíduos, assegurando que não haja dispersão em relação aos objectivos previamente estabelecidos e que algum dos participantes se sobreponha ao grupo (Galego e Gomes, 2005, p. 181)

Os investigadores vêm na técnica de grupo focal o caminho que os auxilia na investigação de crenças, valores, atitudes opiniões e processos de influência grupal. Estes também constroem por meio destas técnicas suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos.

c) Análise documental: Análise de conteúdos dos existentes na Escola, do Plano Estratégico Nacional de Fé e Alegria Brasil 2006-2010, do Projeto Político Pedagógicos e do outros relacionados com o tema da pesquisa.

1º passo do procedimento da pesquisa: A observação que nos permitiu a proximidade do pesquisador com o fenômeno investigado e apreensão com afinco das perspectivas dos sujeitos. O que desejávamos com esse procedimento era perceber as formas de manifestações que permeavam as relações e os significados atribuídos pelos sujeitos na vivência da cidadania.

2º passo: Inquérito: Questões abertas com um propósito descritivo exploratório. Questões estas que foram os alicerces para a aplicação da técnica grupo focal. O questionário foi aplicado a todos os alunos do 9º ano.

3º passo: Aplicação da técnica grupo focal. Visitamos previamente, o Centro Educacional onde selecionamos quatro alunos de cada turma. Sendo o representante de cada turma e mais três alunos que manifestaram o desejo de participar.

As sessões de grupo focal foram marcadas previamente e gravadas com o consentimento dos participantes da pesquisa. Cada sessão teve uma duração de duas horas, sendo um total de quatro horas de partilha. Ressaltamos ainda que estes depoimentos serão mantidos no anonimato para evitar possíveis contragimentos aos entrevistados.

As transcrições das sessões gravadas foram transcritas pelo pesquisador. Portanto,

Acreditamos que a concretização de um projeto, com tal objetivo, requer necessariamente compreensão e percepção dos atores enquanto sujeitos de direitos e do conhecimento dos direitos básicos, além do papel e a responsabilidade do Estado e da escola na oferta de uma educação que contribua para a vivência de uma prática cidadã. Essa prática, entendemos, deve ser construída enquanto projeto coletivo que se processa no interior da escola, mas exige a construção de uma sociedade democrática (Silva, 2000, p. 87)

2.4. Campo de investigação – Centro Educacional Fé e Alegria

Lá onde termina o asfalto, e a cidadania muda de nome, começa Fé e Alegria (Pe. José Maria Velaz, SJ – Fundador)

A fundação Fé e Alegria do Brasil foi criada em 1981, filiada à Federação Internacional Fé e Alegria. No campo educativo recebeu influência de Paulo Freire, bem como das opções de Igreja: Vaticano II³²; Medellín³³ e Puebla³⁴.

O que é Fé e Alegria? “É um movimento de educação popular, integral, e promoção social, cuja ação, impulsionada pela fé cristã, se dirige aos setores empobrecidos e aos excluídos, a fim de potencializar seu desenvolvimento pessoal e participação social. Convoca pessoas e instituições em torno do desafio de construir um projeto de transformação social, baseado nos valores de justiça, participação, solidariedade, e na união imprescindível e coerente entre a teoria e prática desses valores, que não podem ficar a margem, ao assumir os desafios da realidade” (Plano Estratégico Nacional de Fé e Alegria Brasil 2006-2010, p.13).

A preocupação do CEFYA com o aluno não está em “depositar conhecimentos” (Freire, 1987, p. 58), mas propiciar ao aluno condições de vivência dos valores fundamentais, como: “honestidade, justiça, lealdade, solidariedade, companheirismo, amizade e ajudá-lo a crescer como pessoa humana e como agente transformador da realidade do mundo atual” (P.P.P., 2007, p. 2).

Considerando que a escola campo de pesquisa é também assessorada pela Fundação Fé e Alegria do Tocantins, seus atores (professores, alunos pais e demais colaboradores) têm acesso às orientações filosófico-pedagógicas desta Fundação, sistematizadas no Plano Estratégico Nacional. O referido documento explicita que a Fundação Fé e Alegria tem como objetivo:

Construir uma educação onde todas as pessoas possam desenvolver todas as suas capacidades, e viver com dignidade, construindo uma sociedade justa, participativa e solidária; um mundo onde todas as estruturas, em especial a Igreja, estejam comprometida com o ser humano, e a transformação das situações que geram a desigualdade, a pobreza e a exclusão. (Plano Estratégico Nacional de Fé e Alegria Brasil 2006-2010, p. 17)

³² O Concílio Ecumênico Vaticano II quis ser um momento de reflexão global da Igreja sobre si mesma e sobre as suas relações com o mundo. Concílio Vaticano II foi aberto sob o papado de João XXIII em 1962 e terminado sob o papado de Paulo VI em 1965.

³³ Documento extraído da 2ª Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em Medellín, 1968.

³⁴ Documento extraído da 3ª Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em Puebla de los Angeles-México, 1979.

No documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão encontramos, uma forma implícita, os fundamentos de uma educação na cidadania e para a cidadania. Vejamos a preocupação:

Os princípios do CEFYA estão pautados em valores e num ensino de qualidade, visando desenvolver na comunidade escolar os valores éticos, morais e o conhecimento acadêmico, buscando o desenvolvimento pleno do educando, tais como: a criatividade, a capacidade, a participação em equipe (...) (P.P.P., 2007, p.9).

Elenca ainda, que a escola tem o papel de fomentar a edificação do conhecimento, garantindo ao aluno o acesso ao saber sistematizado e à formação de atitudes e habilidades para o exercício da cidadania. A meta do CEFYA se alicerça numa educação de qualidade a luz das propostas de Jacques Delors: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (in P.P.P., 2007, p. 10-14).

E segue dizendo que:

Não é possível aceitar uma pobre educação para os mais pobres. Em consequência, a visão de uma educação de qualidade em Fé e Alegria é integral, construída a partir de suas finalidades, de suas intencionalidades, de suas opções, indicando que o trabalho educativo busca atingir as diversas dimensões, possibilidades e capacidades da pessoa humana (inteligência, memória, vontade, afetividade, sensibilidade para o transcendente), em sua individualidade e sociabilidade, sem esquecer a íntima inter-relação entre o corpo e espírito, e não apenas o sucesso acadêmico” (P.P.P., 2007, p.16).

Diante destes pressupostos é possível evidenciar que há uma clara intencionalidade da referida unidade escolar em assumir um projeto educativo voltado para o exercício da cidadania.

2.4.1. Como se aprende no Fé e Alegria?

O processo de formação do Fé e Alegria visa a formação contínua do ser humano, sendo o conhecimento apenas uma ferramenta no processo aprendizagem. O conhecimento é aplicado a todos, tanto aqueles que têm facilidade e aos que não têm facilidade. A educação popular desenvolvido no Fé e Alegria se preocupa justamente com os alunos mais fracos e portanto, mais necessitados.

Neste contexto, a ideia de aprendizagem surge como prática transmitida de geração para geração. Assim para a educação popular a aprendizagem a partir de resultados adquiridos

não combina com o seu projeto pedagógico e, sim a aprendizagem “transmitida de boca a boca e não é submetido a nenhum tipo de comprovação” (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 19).

Sobre isso, postula Fairstein e Gyssels (2005) que

A aprendizagem humana de conhecimento e raciocínios é um processo interno que se realiza por observação e repetição. É um processo: não se realiza de forma imediata. É interno: não se trata apenas de mudar comportamentos. Adquirir conhecimentos e formas de raciocinar implica modificar conhecimentos e formas de comportamento anteriores. Isso leva tempo, é difícil de conseguir não só porque é complexo, mas porque significa desligar-se dos conhecimentos e raciocínios anteriores (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 20).

O processo aprendizagem se dá com pessoas quem têm história. Uns têm histórias alegres, outros histórias angustiantes, outros com mais tristezas e sofrimentos. Estas emoções influenciam o educando para o bom ou mau comportamento no processo aprendizagem.

O desafio consiste em conscientizar o educando da necessidade de aprender para uma transformação. “Isto significa que a aprendizagem envolve e põe em jogo a própria identidade da pessoa” (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 21). Exigindo assim cuidado do educador, pois cada pessoa tem uma história diferente e em diversas situações não se leva em conta a realidade que o aluno está vivendo no momento.

A aprendizagem exige que o educando se sinta bem na situação de aprendizagem, pois aprender é um processo difícil, que envolve a pessoa em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social e cultural. Para aprender, precisa-se estar relaxado, sentindo-se “em casa”, acompanhado e compreendido.

O ambiente educacional deve deixar o educando com disposição à aprendizagem, pois aprender não é uma aquisição, mas uma troca: “aprender consiste em trocar o conhecimento anterior por um novo” (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 46). O educando re-organiza seus conhecimentos, pois como sugere Richard Bach, ensinar é lembrar o outro que ele sabe tanto quanto você.

Desse modo a interação entre o educador e educando é essencial no processo aprendizagem, visto que a imagem da aprendizagem enquanto encontro permite compreender que duas pessoas não podem dialogar sem que tenham se encontrado.

2.4.2. O como se ensina no Fé e Alegria?

O ensino diferentemente de aprendizagem, que é um sinal externo, ocorre no interior da mente do ser humano. “O ensino é um atividade que se desenvolveu nas culturas humanas desde que o homem considerou algo como aprendizagem e compreendeu que se podia influir sobre ela” (Fairstein e Gyssels, 2005, p.16). Ensinar é transmitir conhecimento ao aluno; deixar que a partir daí ele descubra o conhecimento, conduzí-lo ao conhecimento juntamente com o aluno.

Diante das definições de ensinar, percebe-se que há uma ou mais pessoas que aprendem e alguma coisa a ser aprendida e que há também alguém que ensina. O processo de aprendizagem supõe a relação entre duas partes: professor e aluno. Dessa forma, não é possível pensar em educação sem professor ou sem aluno. Nesse âmbito, o ensino, segundo o projeto de aprendizagem Fé e Alegria, deseja produzir mudanças significativas naquele que aprende. Mudanças estas, que levem o educando a um crescimento enquanto pessoa. Esse projeto educativo exige do educador ações transformadoras e comprometidas com a sociedade.

O educador ensina pensando no futuro: que tipo de pessoa quer formar, e também que tipo de sociedade quer construir (...) o educador ensina para transformar a sociedade, porque quer algo melhor para seus alunos, porque projeta um futuro para eles (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 21)

Nesta linha de reflexão o ensino deve estabelecer uma relação entre duas pessoas, “entre o saber de uma e o da outra, entre os sentimentos de uma e os da outra, entre os valores culturais de uma e os da outra” (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 23). Relação esta, educador-educando, que fundamenta-se essencialmente no respeito e na confiança mútua.

A razão do ensino para o Fé e Alegria concentra-se na necessidade do educando de valorizar e incorporar sua cultura, seu ambiente. O educando não deve iniciar do “zero” seu conhecimento, mas sim ampliar o que já traz no bojo de sua história. Por isso que é importante valorização de cultura de mundo do educando.

A escola, dentro do projeto da educação popular não é o espaço preocupado somente com os conhecimentos acadêmicos, mas deve voltar-se para a necessidade de capacitar o educando para lidar com a vida aprofundando continuamente os conhecimentos.

Para que esses conhecimentos sejam transmitidos com mais facilidade é fundamental que o educador esteja sempre motivado. E essa motivação deve estar pautada na superação dos desafios, pois no contexto da educação popular o conhecimento não deve ser privilégio dos bons (uns poucos), mas deve ter como meta essencialmente educar aqueles que não tem

esses privilégios. O educador deve mergulhar no horizonte do aluno, para que assim, a partir da realidade deste, seja capaz de criar um clima e uma disposição dos alunos em aprender.

O clima que se vive na sala de aula influi na disposição para aprender, mobilizando certos sentimentos no aprendiz. Um clima baseado no respeito, em bons laços afetivos, em valores compartilhados, no diálogo cultural, em normas de convivência claras e aceitas por todos, facilita a disposição para aprender. (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 55)

Segundo o autor supracitado são várias as estratégias para um bom clima na sala de aula:

- Conhecer os alunos/conhecer o educador;
- Conhecer o bairro da escola e a comunidade;
- Estabelecer um diálogo cultural;
- Estabelecer normas e regras de convivência;
- Construir um espaço de autoridade para o educador (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 55-58)

O bom clima supõe também motivação dos educandos e dos educadores. Segundo o Dicionário Larousse Cultural, motivação é ato ou efeito de motivar; exposição de causas ou motivos; o que motiva, explica ou justifica alguma coisa; estímulo, interesse. Fairstein e Gyssels (2005) destacam algumas técnicas para motivar os alunos:

- Propor atividades de auto-avaliação aos alunos;
- Convencê-los de que seus êxitos se devem a suas próprias habilidades;
- Acompanhar os graus crescentes de autonomia e de responsabilidade dos alunos;
- Propor diferentes tarefas para os diferentes aprendizes;
- Considerar tanto a importância dos processos e passos intermediários do trabalho como a dos produtos finais;
- Elogiar o esforço realizado pelos alunos, e o progresso pessoal que vão demonstrando (Fairstein e Gyssels, 2005, p. 63).

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino, uma vez que elas auxiliarão na motivação do aluno. As mesmas supõem sintonia dos conteúdos trabalhados; prioridades de aspectos do conteúdo; a ordem de apresentação dos mesmos.

2.4.3. Ser pessoa em plenitude: o objetivo do Fé e Alegria

A finalidade do processo educativo do Fé e Alegria é formação de pessoas (homens e mulheres) capazes de humanizar e serem humanizados. Este movimento de educação popular

prepara seus educadores para a formação integral dos educandos de todos os setores e, especialmente os mais carentes. Pensando nessa linha, a formação humana

Supõe, portanto, aprofundar, com aqueles que educamos, o conhecimento pessoal nos aspectos biológicos, psíquicos, físicos, sociais e históricos, dando muita atenção aos contextos culturais e étnicos, que configuram a personalidade e apropriam subjetividade (Cabarrús, 2004, 14).

Essa formação visa contemplar o ser humano no semelhante e no heterogêneo. O respeito pela individualidade do outro é essencial para o bem estar da sociedade, pois só vive-se bem no momento que cada pessoa sabe seus direitos e também seus deveres. A superação do desprezo, do racismo, da indiferença dentre tantos outros, só acontece quando a pessoa é capaz de respeitar para ser respeitada.

O princípio de contemplação do Fé e Alegria à pessoa alicerça-se essencialmente numa inspiração cristã. Afirmam Cabarrús (2004) que

A proposta formativa de Fé e Alegria se orienta também para o cultivo da espiritualidade daqueles que educamos de modo que possamos alimentar a fé, que deve expressar no serviço solidário aos mais fracos e pequenos e no empenho tenaz por colaborar na construção do reino de Deus na Terra, o qual, como reflexo imediato, tem a ver com a formação nos valores universais da humanidade, nos valores do Reino; um Reino de justiça e fraternidade, isto é, uma sociedade em que todos possamos desenvolver ao máximo nossas possibilidades e viver com dignidade (Cabarrús, 2004, p.15).

Percebe-se que esse processo educativo eleva a auto-estima do educando. Pois desenvolve uma prática educativa que trabalha com as potencialidades do educando, tornando-o capaz de viver bem o equilíbrio a vida cotidiana, especialmente nas relações interpessoais.

O Fé e Alegria, dentro de sua filosofia, desenvolve também no educando, uma capacidade de pensar de forma solidária. Postula Cabarrús (2004) que

Essa solidariedade, essa busca dos valores mais universais não podem ficar em uma abstração. Devem-se traduzir em um tomar partido pelos novos movimentos sociais e em defender os direitos humanos, mas com base na perspectiva das vítimas. Na atualidade, infelizmente, várias dessas mesmas organizações dedicadas supostamente à defesa e a proteção dos direitos humanos serviram para justificar, muitas vezes, as violações estatais (Cabarrús, 2004, p. 47).

Este projeto visa portanto desenvolver a consciência de que o direito do outro se torna dever de todos. Isto quer dizer que todos devem se comprometer com a concretização dos

direitos do outro. Todos têm o dever de devolver, primeiro às pessoas excluídas, o direito de vida e vida em plenitude. “A necessidade de mudar as estruturas a partir do coração mesmo das pessoas!” (Cabarrús, 2004, p. 48).

O comportamento ético está no bojo do processo educativo do Fé e Alegria. O educador desta instituição trabalha com o modo habitual de comportamento do educando, “do ponto de vista das atitudes, das disposições e dos hábitos (...) que nos levam a uma responsabilidade explícita com a modificação do sistema estabelecido” (Cabarrús, 2004, p. 2004).

Assim, com base nos princípios supracitados, que

O princípio de solidariedade é o eixo de toda a atuação ética. Todo ser humano é correspondente do bem dos demais e, portanto, tem de buscar formas associativas pelas quais realiza-se esse bem. Já nos dizia o Vaticano II que a pessoa “não deve ter as coisas exteriores, que legitimamente possui, como exclusivamente suas”, senão também como comuns, no sentido de que não aproveita a ele somente como também aos demais (GS, 69)” (Cabarrús, 2004, p. 50).

2.4.4. A dimensão da convivência: os outros e a natureza para o Fé e Alegria

“Educamos não só com nosso cérebro, mas também com o coração, as mãos, o olhar, as ações” (García, 2004, p. 13). O exemplo do educador é essencial para a construção de uma nova sociedade alicerçada na convivência humana de forma humanizada. É justamente disso que trata o Programa de Formação de Educadores Populares: de nos “deixar tocar” pela palavra ou pela experiência; de questionar a vida pessoal, descobrir o que nos move, nossos próprios valores e atitudes.

O ser humano não nasceu para viver sozinho. Portanto, é essencialmente comunitário. Ele não nasceu para viver no isolamento, mas para conviver com o outro e com o meio ambiente. Contudo, a sociedade contemporânea priva pelo o individualismo e a degradação da natureza. Assim se fez urgente a revitalização das relações humanas consigo, com o outro e com a natureza.

Sabe-se que cada pessoa tem uma identidade própria, única e irrepitível e nesse sentido pode-se distanciar a necessidade de convivência com o outro, haja vista que nascemos para a convivência, e para o encontro:

É na constituição e vida em grupos que construímos nossa própria identidade, nossos afetos, nossa cultura e nossos saberes; em que, definitivamente, tornamo-nos pessoas únicas e diferentes entre nós, mesmo que em muitos casos tenhamos as mesmas condicionantes históricas, familiares e hereditárias (García, 2004, p. 18).

O conviver com o outro é um ato vital. E conviver é aceitar a diversidade de indivíduos, grupos e sociedades. Conviver é compartilhar este imenso espaço, nosso planeta, que é comum e não possui um dono. Dessa forma deve-se procurar viver sem prejudicar, tornando possível o sonhado bem-estar equitativo.

Assumimos a convivência não somente como o fato de coexistir e/ou viver com os outros, mas também como a construção do ambiente e das condições que tornam possível o crescimento e a realização de todos, com base no intercâmbio e no estabelecimento de relações sociais produtoras de vida permanente entre os seres humanos e o meio (García, 2004, p. 21).

O desafio de nossas relações dá-se no cotidiano. A incapacidade das relações cotidianas dificulta as relações interpessoais na sociedade. E a virtude vital para que exista a convivência diária é o amor, como nos descreve o Apóstolo Paulo na Carta a Comunidade de Coríntios:

O amor é paciente, o amor é prestativo; não é invejoso, não se ostenta, não se incha de orgulho. Nada faz de inconveniente, não procura seu próprio interesse, não se irrita, não guarda rancor. Não se alegra com a injustiça, mas se regozija com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta (1 Coríntios, 13,4-7).

Além da convivência com o outro, o Fé e Alegria aborda e aprofunda a necessidade de convivência com a natureza, pois esta

Foi assumida como infinita e inesgotável, como o lugar onde o homem habita e erige sua obra. A consequência é que o homem, á procura de mais bem-estar, e com o poder que lhe dão todas as suas capacidades, converteu-se em desvatador por não se impor limites e não medir as consequências de sua intervenção na natureza (García, 2004, p. 29).

O cuidado com o meio ambiente simboliza a continuidade da vida. Pois,

É necessário tudo ecologizar e, assim, ensaiamos a vida nesse nosso planeta cujos habitantes descobriram a planetaridade. O que podemos fazer desde já? Podemos interrogar profundamente sobre os paradigmas que nos orientaram até hoje e ensaiar a vivência de um novo paradigma, que é a Terra vista como uma única comunidade (Gadotti, 2000, p. 201).

2.4.5. Fé e Alegria: espaço de cidadania

O Fé e Alegria assume-se enquanto entidade que trabalha com vista a desenvolver a Educação Popular. No Documento do XXXIV Congresso Internacional de Bogotá (Colômbia) de 2003 há a descrição da razão de ter assumido a Educação Popular como filosofia de trabalho:

Assumimos a Educação Popular como uma proposta ética, política e pedagógica para transformar a sociedade, de modo que os excluídos se convertam em sujeitos de poder e atores de sua vida e de um projeto humanizador da sociedade e da nação (p. 1).

A qualidade da educação “tem a ver com a qualidade de vida e a qualidade humana das pessoas, que constituem a finalidade primeira e última da educação, e, por conseguinte, dos processos educativos e de promoção social que desenvolvemos” (XXXIV Congresso Internacional de Bogotá - Colômbia, 2003, p. 2).

O modelo educacional do Fé e Alegria está alicerçado numa concepção igualitária e no compromisso social com os direitos coletivos. A promoção e defesa dos direitos dos educandos atuam como forma de uma fé que está comprometida com uma maior justiça social.

Assim, a intencionalidade do Fé e Alegria é clara:

A transformação da atual sociedade marcada pela injustiça, o desequilíbrio, a desigualdade e a iniquidade, que passa por potenciar o desenvolvimento integral dos atores dos processos educativos, para que responsabilizem de sua própria transformação pessoal e da sua comunidade, aprofundando a consciência de sua dignidade humana, favorecendo a livre autodeterminação e promovendo seu sentido de serviço (XXXIV Congresso Internacional de Bogotá - Colômbia, 2003, p. 6).

A ação educadora do Fé e Alegria norteia-se portanto, para a construção de uma nova sociedade, na qual não haja nem patrão e nem empregados, mas que todos tenham oportunidade real de uma vida digna. Então, no Fé e Alegria,

Aspiramos ser uma organização em “movimento”, que aprende, que inova, que compartilha e amplia ser círculo de relações com outras instituições, pública ou privadas. Uma organização que é capaz de analisar sua própria prática, questioná-la e propor, de forma sistemática, estratégias de intervenção que a transformem, para assim melhorar a qualidade de nossa ação educativa e de promoção social (XXXIV Congresso Internacional de Bogotá - Colômbia, 2003, p. 19)

O Fé e Alegria ao assumir a vivência da cidadania têm como finalidade a melhoria da qualidade de vida das pessoas, individualmente, e da sua comunidade, significa que as ações em todas as áreas de atuação vão buscar um equilibrado desenvolvimento humano, nas dimensões física, psicológica, do nível da autonomia, das relações sociais, do ambiente natural, transcendente, econômico-social, político-cultural. Além disso, ter qualidade de vida implica ter hábitos saudáveis, cuidar bem do corpo, ter tempo livre, condições econômicas e/ou espaços públicos para o lazer. Fé e Alegria entende também por qualidade de vida a percepção do indivíduo tanto de sua posição na vida, no contexto da cultura e nos sistemas de valores nos quais se insere como em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações cotidianas.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE RESULTADOS

Passaremos neste momento à análise dos dados e, para tanto, partiremos do princípio de que, o conhecimento, alcançado na CEFYA, é uma ferramenta que liga a realidade do ser humano a seu crescimento enquanto cidadão. Desse modo, a educação torna-se o pilar para o desenvolvimento e crescimento do sujeito como cidadão. Portanto, ao assegurar a qualidade educacional, busca-se, também, a promoção do crescimento da sociedade e a redução das desigualdades. Haja vista que

No mundo contemporâneo de rápidas transformações, o ensino de qualidade é fundamental para que o ser humano possa fazer uma avaliação crítica da real situação da sociedade e se torne agente transformador no ambiente em que vive (Westphal, 2009, p. 6).

Nesse sentido, a educação insere o ser humano na sociedade, proporcionando a ele uma capacidade maior de interferência no meio em que vive. Assim, ao atuar como ser transformador, o sujeito passa a ser um instrumento para a consolidação da cidadania na sociedade.

Por isso a educação deve ser compreendida como o meio “onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição” (Buffa, Arroyo e Nosella, 1991, p. 79).

Neste capítulo apresentaremos, portanto, a análise dos dados coletados no CEFYA, campo de pesquisa, destacando no primeiro tópico a caracterização dos atores da escola: os alunos. No segundo momento a concepção de cidadania no bairro e na família, feita, também, a partir da óptica dos alunos. E, logo em seguida, o Centro Educacional Fé e Alegria: tecendo cidadania.

3.1. Caracterização dos investigados

Conforme citado anteriormente, o CEFYA situa-se no centro da cidade de Gurupi, Estado do Tocantins e, os alunos que compõem este Centro Educacional vem das periferias da cidade, o que pode provocar um estranhamento, ou um choque de cultura, uma vez que, uma escola no coração da cidade é frequentada por alunos favelados, pobres.

Para muitos, o CEFYA mancha a cidade, pois a parte elitizada da cidade passa a ser permeada por meninas e meninos que, segundo alguns, podem oferecer risco para a sociedade.

Nesse contexto, a educação deste Centro Educacional dá-se de forma profética, pois, visa à recuperação da dignidade das pessoas ensinando-as a viver humanamente. Deve apresentar, portanto, uma educação voltada para o educando, capacitando-o a ter um olhar crítico do mundo, mas que, ao mesmo tempo, (re) produza compaixão e misericórdia no seu viver diário. Educação que recupere a aventura apaixonante do ser pessoa, de voltar a ter como molde o ser humano.

A pesquisa de campo abrangeu as três turmas do 9º ano da unidade escolar, totalizando 121 alunos, que possuem em média de 10 a 13 anos. Para tanto, foi elaborado um questionário, que posteriormente foi respondido por cada um dos alunos e num segundo momento, selecionados quatro alunos da cada turma. O representante de cada turma e, mais três alunos de cada turma, de forma livre, a partir da motivação e interesse destes, totalizando 12 alunos. Estes 12 alunos participaram do grupo focal. Assim, trabalhamos com esse grupo o roteiro com os pontos relevantes obtidos com os resultados alcançados com a pesquisa exploratória, sendo esta, realizada por meio do questionário.

Nesse contexto, devemos ressaltar que, a observação permite a proximidade do pesquisador com o fenômeno investigado, o que proporciona a apreensão com afinco das perspectivas dos sujeitos. O que desejávamos com esse procedimento era perceber as formas de manifestações que permeavam as relações e os significados atribuídos pelos sujeitos na e à vivência da cidadania.

E esta observação, nos permitiu constatar, através das conversas com os alunos, que suas moradias eram casas simples nos bairros periféricos da cidade e que, a maioria das famílias tem uma renda de aproximadamente quinhentos reais. Seus pais trabalham como domésticas, na construção civil, feirantes ou vigilantes. Empregos, que no Brasil, geram um salário sempre baixo, havendo, também, muitos casos de desemprego. Verificamos ainda, que nas regiões em que os alunos moram há um grande índice de usuários de drogas e muitas prisões são efetuadas por roubos e furtos.

A maioria dos pais dos alunos do CEFYA é semi-analfabeto e, em alguns casos, embora tenham frequentado a escola, o conhecimento é funcional, pois não possuem o domínio da leitura e da escrita básica.

Verificamos ainda que, os enormes amontoados urbanos esbarram-se na falta de espaços públicos para o desfrute do lazer. Isso, devido ao desenvolvimento desordenado, do amplo processo de especulação imobiliária, da falta de políticas públicas e sociais e da ausência de um planejamento adequado das cidades. Situação esta, que pode ser

compreendida como fruto de um processo histórico no qual o Estado e a sociedade foram incapazes de articular iniciativas concretas de mudança da realidade. Num país com tamanhas desigualdades e problemas sociais, lutar pelo direito ao lazer parece algo fútil e descabido. Nesse sentido, postula Santos (2000) que

A palavra e o fenômeno lazer suscitam muitas questões, num mundo de significados embaralhadas: lazer tanto é distrair-se como ser distraído. Não esqueçamos de que vivemos na era globalização, que tudo confunde e que ameaça conduzir-nos em meio à confusa, se não estivermos alertas ao dever da análise do mundo que nos rodeiam (Santos, 2000, p. 31).

Os alunos que estudam no CEFYA praticamente não desfrutam de atividades de lazer e cultura, pois, em grande parte dos casos, os bairros em que residem, passam por um desleixo das autoridades políticas. Sendo bairros pobres, que dispõem de pouca infra-estrutura. A principal fonte de lazer dessas comunidades é a televisão. Assim, um dos diferenciais deste espaço educacional é a promoção de diversas atividades sociais e, nesse contexto, a escola surge como a principal fonte de lazer para os alunos.

Diante do exposto, é possível perceber a precariedade das condições de vida de grande parte da população brasileira. Permeada pela ausência de políticas públicas que assegurem os direitos sociais, considerados essenciais a todo ser humano. É bem perceptível o fato de que os jovens, das classes média e alta, se achegam de infinitas opções, enquanto do outro lado, os pobres e miseráveis desfrutam de migalhas, quase nenhuma oportunidade. É, pois, necessário que a população se conscientize da necessidade e da importância das atividades culturais e de lazer e, (re)conheça os mecanismos para exigir esses direitos junto aos poderes constituídos.

Há urgência que as escolas sejam mais cidadãs. Isto é,

Precisa acolher e compreender o lazer como “veículo e como objeto da educação”, vê-lo com lentes crítica e lúdicas (marcelino, 1990, p. 58). Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira é de que lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda é de que, para a prática qualitativa das atividades de lazer, é necessário considerá-las como espaço de aprendizado, de estímulo, de iniciação, possibilitadoras da passagem de níveis mais elaboradas, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação da cultura corporal (Leiro, 2006, p. 52).

3.1.1 – Centro Educacional como espaço de lazer

Os alunos deste Centro Educacional não tiveram oportunidades, quando crianças, de desfrutar de nenhum tipo de lazer. O “lazer” deles era ouvir o lamento dos pais: falta de emprego; falta de alimentos, etc. Não souberam, naquela fase, o que é um brinquedo – boneca, carrinho, bola, conforme verificaremos abaixo.

3.1.1.1 – “Eu particularmente gosto muito. Porque participo de várias atividades e projetos sociais, e isso vem me beneficiando muito.”³⁵

O CEFYA é uma novidade, pois “nós alunos participamos de capoeira, teatro, dança e de muitas brincadeiras”. Um espaço que propicia, a estes, diversão e lazer e, nesse contexto, o aprender. Muitos deles não têm se quer roupas, mas ali recebem uniforme para os diversos momentos de atividades de lazer. “A escola nos dá roupas e lazer”. O que faz com que se sintam crianças, ou adolescentes, com outras crianças, ou adolescentes. A alegria invade suas vidas.

3.1.1.2 – “Jogar bola, porque é uma coisa livre”; “E também na maioria das vezes gosto das aulas de educação física. Porque pratico esporte”.

Educação Física é uma matéria qualquer para a grande maioria dos alunos, em qualquer unidade escolar. Mas, neste Centro educacional é um momento de descontração e lazer. Esse espaço tem uma importância diferente. Isto porque “a educação Física é importante para nós, por que temos bola de marca daquelas que aparecem na televisão”. Praticamente todos nunca tiveram uma bola, ainda mais, com marca usada nos grandes jogos. Aquele espaço é o máximo para os alunos.

3.2. Ser cidadão para os alunos

Os alunos afirmaram que, o CEFYA alicerça o ensino-aprendizagem na necessidade de prepará-los para o conhecimento científico, para a vida bem como para seus relacionamentos, considerados, sociais. Este Centro Educacional deixa, portanto, de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da comunidade e mais que ganhar vida, gera novas possibilidades e, com elas, novas vidas. Nesse contexto, o Centro Educacional se transforma num novo território de construção de cidadania. E pelos motivos apresentados e,

³⁵ Todos os textos entre aspas são afirmações dos alunos que participaram do grupo focal.

por tantos outros, é que os alunos afirmam que “o Centro Educacional nos ajuda a serem cidadãos – transformando-nos em pessoas humanas a cada dia”.

Verificaremos, nos tópicos abaixo, o que os alunos deste Centro Educacional pensam e vivenciam sobre as práticas supracitadas. Assim, em negrito aparece o comentário dos alunos do grupo focal, que vem seguido de observações feitas por nós intercalados com as falas dos alunos, durante o trabalho de pesquisa *em loco*.

3.2.1 – “É cumprir regras, e saber que temos direitos civis e políticos a serem cumpridos”.

As políticas educativas deste Centro propiciam aos alunos a capacidade de liberdade e do bem viver, com respeito e limites em suas ações na sociedade, respeitando os seus direitos, bem como incentivando e orientando-os na execução de seus deveres, tanto civis quanto políticos. “A nossa escola é um lugar onde todos respeitam o professor, o colega, todos”.

3.2.2 – “Fazer parte de uma sociedade; ser honesto, participativo, compreensivo”

“A escola ajuda a pensar de modo maduro e sério” e “crescer nas virtudes da honestidade, participação e compreensão devem ser vivenciadas por nós”. “É um espaço onde todos respeitam, é um lugar de amor”.

3.2.3 – “É tratar todo mundo da mesma forma sem discriminações, pois todos temos direitos civis e políticos iguais”

Dentro das políticas educativas do CEFYA são trabalhadas, com os alunos, a temática da igualdade, conscientizando-os que não devem julgar pela posição financeira ou pela cor. Cada um é único, porém todos vivem num único “ninho” chamado mundo. Assim, afirma um aluno que o que deve sobressair “em cada pessoa é sua capacidade de acolher o diferente, respeitando sua individualidade”, haja vista que, de forma simultânea, “somos todos iguais, mas com características diferentes”.

3.2.4 – “É ser visto como gente, com direitos iguais sem racismo, direitos civis e políticos”

“Nós somos diferentes dos outros animais pela inteligência. A inteligência nos dá condições de ser gente. E ser gente é ter dignidade em abundância, no mundo”. E é esta a realidade temática da filosofia do CEFYA.

3.2.5 – “É usar os seus direitos e os seus deveres para benefício, não só de si próprio, mas para a comunidade”

“Nossos professores nos ensinam a viver em comunidade, nada mais é que saber respeitar as diferenças e direitos do próximo: tudo que queremos de bom para nós mesmos, devemos desejar para o outro”. A própria epistemologia da palavra comunidade sugere o lugar comum. A regra é antiga, e clara: “nosso direito termina onde começa o do outro”.

3.2.6 – “É ser reconhecido perante a sociedade, poder ajudar o seu ambiente onde vive, ter todos os seus documentos, e principalmente ter boa educação”.

O homem luta pelo o seu espaço na sociedade, pois todos têm garantido o direito de estar na sociedade e, estar com dignidade. “Desse modo, professores nos apresenta que além de lutar, devemos nunca desistir para conquistar nosso lugar na sociedade e, que devemos também preservar o meio onde vive”. Cresce, assim, neste espaço escolar, dentre tantos outros fatores a consciência da necessidade de preservação da natureza.

3.2.7 – “É a pessoa que cumpre com seus direitos e deveres para o bem de todos”.

“A solidariedade é fazer coisas boas”. Este continua afirmando: “Nós aprendemos na escola que a solidariedade é o principio de realização humana”. Basta passar um dia neste Centro Educacional, para perceber a convivência que leva à vivência do bem comum e da solidariedade nas atitudes de cada aluno.

3.2.8 – “É uma pessoa livre para pensar e agir (com todos os limites). E pode usar de todos os seus direitos, independente de qualquer coisa”.

Durante uma conversa informal, no pátio da escola, um aluno afirmou que “ser livre é dizer sim na hora e não no momento propício”. Pode-se perceber aí que, os alunos têm formada, com clareza, a concepção de que ser livre é ter oportunidade de fazer escolhas.

3.2.9 – “É ajudar o próximo, dar e receber respeito, ter consciência”.

“Os professores nos ensina tantas coisas boas que não tem dificuldade de acolher bem o próximo, de ter o outro como amigo”. Um dos alunos ainda disse “que eles acreditam muito na mensagem bíblica que diz: “o que uma mão dá à outra não precisa saber”. “É o ato de bondade que você realiza e não precisa espalhar para todo o mundo, não é necessário todos

sabem que você faz o bem”. Nesta prática podemos observar o exercício de reciprocidade nas trocas, é dar de si sem pensar em si.

3.3 – O Centro Educacional Fé e Alegria ajuda os educandos a serem cidadãos

A visão de CEFYA é um mundo onde todas as pessoas desenvolvem todas as suas capacidades, afim de que possam viver com dignidade, construindo uma sociedade justa, participativa e solidária. Um mundo onde todas as estruturas estejam comprometidas com o ser humano, e com a transformação das situações que geram a desigualdade, a pobreza e a exclusão.

Vejam os agora, o que os alunos pensam à cerca do trabalho desenvolvido pelo corpo docente da unidade escolar, que volta a sua prática não, somente, para o conhecimento científico, mas também para os valores necessários à vida com dignidade – ser cidadão.

3.3.1 – “Acho que é a maneira que os professores ensinam, não só saber a matéria mas também à sermos cidadãos”.

“As matérias que os professores ensinam a pensar em tudo isto”. Crescem no conhecimento acadêmico e na capacidade de respeitar o outro cumprindo seus deveres bem como exigindo seus direitos. Podendo vivenciar, dentro deste espaço, experiências de verdadeiros cidadãos. “Nós respeitamos o outro, pois o outro é meu irmão, ele tem que ser respeitado, ele precisa de dignidade, de ser feliz; de ser cidadão”.

3.3.2 – “Um bom ensino, para que os alunos aprendam a se comportar como cidadãos na sociedade”.

“A escola fala de coisas parecida com as nossas”. O ensino desta instituição trabalha o contexto em que o aluno está inserido. Este é, portanto, sujeito, o autor do processo de conhecimento. A preocupação maior é com o processo de construção do conhecimento, não, apenas, com o produto. Esta, por sua vez, trabalha a capacitação do aluno para sua relação de dignidade na sociedade. “A nossa escola ensina que devemos viver bem com aquilo que tem na nossa comunidade”, “os professores sempre fala que todo conhecimento é para fazer o bem onde eu moro”.

3.3.3 – “Acho que devemos respeitar todas as pessoas independente de cor, raça ou religião”; “cada um respeitar o outro, como deve, sem preconceito algum”.

Além dos conteúdos básicos considerados universais, é papel da escola trabalhar o conhecimento que permite ao indivíduo situar-se na condição de sujeito social, além de trabalhar valores, hábitos, atitudes e comportamentos que possibilitem o pleno exercício da cidadania. “No nosso entendimento de aluno a escola desenvolve com nós a capacidade de viver a tolerância, a abertura à outras culturas, a igualdade, a integração dos deficientes e a rejeição das discriminações á todas as pessoas”. “O ser humano nasce para viver no mesmo espaço, tem que ter respeito pelo outro”.

3.3.4 – “O respeito dos professores e dos alunos tendo um melhor viver de estudo”.

Nesse contexto, é perceptível o trabalho cooperativo entre os professores e alunos, possibilitando troca de saberes e também a colaboração no enfrentamento das dificuldades apresentadas. “Nós (*professores e alunos*) convivemos bem, com alegria”. “Há respeito entre nós, o que leva a criar esse espaço bom, é espaço gostoso”.

3.3.5 – “Incentiva o respeito pelo próximo e aos colegas”.

A filosofia do CEFYA é cristã, portanto alicerça a relação humana no texto bíblico do Evangelho de João: “Amai-vos uns aos outros, assim como vos amei” (Jo 15). Nesse sentido, como já abordado anteriormente, os alunos deste espaço educacional, têm consciência de que o outro faz parte da vida e, por isso, deve ser acolhido, amado e respeitado. “Aqui é uma família, agente ama os colegas”.

2.4. Cidadania para os alunos

Os alunos do CEFYA afirmam que cidadania é:

3.4.1 – “Ter direitos iguais, participar de atividades, ter opinião própria”

A cidadania é uma prática que se opera no cotidiano, a partir das referências diárias. A cidadania não é uma fórmula pronta. A prática da cidadania constroi no homem a igualdade e sua indetidade, o que acaba por reafirmar, algo que já supracitamos, a necessidade de saber reconhecer, não só os seus direitos, mas, principalemnte, o do seu próximo. “Na escola há coesão, todo mundo se entrosa, é como se essa escola fosse única”. Outro aluno afirma que no CEFYA “os professores aceitam ideias dos alunos”.

3.4.2 – “Participação social e tratamento com igualdade para todos; direitos iguais a todas as pessoas”

“Aqui há um compromisso bom entre professores e alunos, que ajuda a nós no dia-a-dia a enfrentar os problemas sociais”. Os alunos descobrem, por influência de seus mestres, o direito de ir e vir e, acima de tudo o direito de viver melhor. Portanto, é perceptível a impotência que estes alunos dão à escola, pois acreditam que é neste ambiente que acontece transmissão cultural e a formação para a convivência social. Neste sentido afirma uma aluna que “A minha vida mudou muito nesta escola; aprendi a viver o respeito em minha casa e na rua”.

3.4.3 – “É o ato de bem viver com os outros, conhecendo nossos direitos e respeitando o dos outros”.

“Aqui a escola fala sempre para alunos que deve construir laços de solidariedade com todos os colegas, que não deve haver discriminação na escola”. Laços estes que, transcendem raça, cultura ou religião. O ambiente deste centro educativo é construído de forma, que todos vivem e trabalham juntos com compreensão, amor e respeitando uns aos outros, como pessoas humanas e, superando toda e qualquer diferença. “Aprendi com as falas dos professores a respeitar o colega”.

3.5 – A escola é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre lutam por mais direitos, mais liberdade, melhores garantias individuais e coletivas

O CEFYA procura trabalhar com os alunos, a concepção de cidadania que expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Dessa forma, quem não a exerce, está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Vejamos nos próximos itens, o que os alunos do Fé e Alegria pensam sobre as conquistas, proporcionadas a eles, a partir da aquisição do exercício da cidadania:

3.5.1 – “É a união das pessoas para tornar o nosso mundo melhor. É você viver junto com a sua comunidade, fazer o bem”.

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e, até mesmo os conflitos individuais, tendem a reduzir-se, chegando, em alguns casos, a desaparecer. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que ultrapassem as rotinas individuais, valorizando aquilo que é comum e não as diferenças. Afirmam os alunos “que o futebol, por exemplo, quantas brigas entre classes sociais, gangues, grupos foram transformados, por intermédio da experiência e do prazer do esforço comum”. Este mesmo aluno dá um exemplo que o futebol pode fazer: “Lembra daquele jogo na África, de guerra civil? O futebol mudou essa realidade, trazendo a paz”. Outro aluno confirma essa realidade, afirmando que “aqui há um entrelaçamento muito bom entre professores e alunos, que nos ajuda todos os dias a enfrentar os problemas da comunidade. Os professores procuram, em sua maioria, crescer, se renovar. Há uma integração da escola com a família. Todos fazendo o bem”.

3.5.2 – “É tipo uma sociedade onde as pessoas vivem com dignidade”

“Eles (*professores*) ensinam que a sociedade deve ser igual”. Uma sociedade baseada na equidade, na justiça e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos, sem discriminações de nenhum tipo. Uma sociedade que reconheça e aceite a diversidade como o fundamento para convivência social, onde o respeito à dignidade do ser humano e a condição de pessoa de todos os seus integrantes sejam valores fundamentais.

3.5.3 – “A vida em sociedade exige cumprimento de certas regras, que são os deveres. Afinal, do mesmo modo que temos direitos, todas as pessoas têm obrigações. Respeitar os outros, suas escolhas, opiniões”.

A disciplina passa a ser um valor, e não simplesmente uma norma. Com isso os alunos sabem distinguir as obrigações e vivê-las e, de outro lado, passam a exigir seus direitos. “A escola é boa, é ótima, porque ensina (*coloca limite, sim é sim, não é não*), que o bem da gente. Educa, ajuda na vida”. A descoberta de que o mundo é um espaço comum, a todos. Daí, surge a vivência em harmonia com todos. O ser humano, ao descobrir que o mundo é um lugar comum, passa a viver com intensidade a sua autenticidade.

3.6 – Cidadania no bairro

Nos bairros, onde concentram a residência da maioria dos alunos do CEFYA, geralmente estão concentradas as pessoas que realizam diversos tipos de trabalho: operários

de indústrias, trabalhadores da construção civil, trabalhadores do comércio (frentistas), domésticas, ambulantes e muitos desempregados. A maioria dos moradores destes bairros é carente e, por conseguinte, pertence ao segmento dos excluídos, dos espoliados, um segmento oprimido, explorado.

Nesse sentido, o CEFYA vem atuando, com o objetivo de mostrar novos caminhos para o educando, dentro do contexto no qual este está inserido. Com isso, assume a responsabilidade de construir um processo pedagógico que leve o aluno à construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades da vida rumo à participação sociocultural e política dos sujeitos envolvidos.

3.6.1 – O espaço educativo propicia aos alunos a vivência cidadã no lugar onde moram

A partir da convivência com os alunos pode-se perceber que o Centro Educacional os prepara para serem cidadãos, em suas comunidades. Citaremos logo abaixo, algumas razões, destacadas pelos alunos:

3.6.1.1 – “Eu dou aula de reforço para uma meninada e tudo que aprendo serve para passar para eles”.

“Lá onde morro, minha comunidade é pobre de tudo, poucas pessoas que tem estudo, poucos que sabem das coisas”. A escola prepara o aluno para o mundo acadêmico e a vivência na comunidade. Tanto que, muitos alunos, são capazes de disseminar seus conhecimentos para outros que não tem oportunidade. Assim, a cidadania acaba sendo ampliada na vida em comunidade e, na comunidade, onde reside o aluno.

3.6.1.2 – “No meu modo de me comportar, no tratamento das pessoas seja qual for sua diferença”.

Trabalhei como religioso nas comunidades onde residem os alunos do CEFYA. Havia uma grande diferença entre os adolescentes que estudavam neste Centro e aqueles que não. Os valores repassados eram bem diferentes. Os alunos do Centro Educacional eram mais calmos e reflexivos, falavam menos besteira, enquanto os outros tinham um comportamento mais agressivo. Tanto que nestas comunidades, com o acesso ao Centro Educacional, houve uma diminuição considerável no índice de roubos e furtos. Uma aluna afirma, “que aqui hoje, depois que muitos colegas começou a estudar na escola, as brigas estão menos, aumentou a paz”.

3.6.1.3 – “Em tudo. Pois ajuda na convivência, no modo de falar, nas informações; nos nossos conhecimentos, relacionamentos e etc. Na escola aprendemos também nossos deveres, como tratar as pessoas, a conversar bem, a tratar todos da mesma forma sem preconceito”.

“A escola mudou muito, pois antigamente (*antes do Fé e Alegria*) não era assim. Os alunos badernavam e os professores tinham medo de ensinar na escola. Agora melhorou, os professores têm maior carinho pelos alunos e os alunos pelos professores”. Nesse sentido, é perceptível ainda, que a linguagem cotidiana mudou. Uma linguagem de gírias mais agressivas deu lugar a palavras mais carinhosas. Uma mudança humanizadora e, acima tudo, devemos destacar a aquisição de comportamento aconchegante, principalmente junto à família.

3.6.1.4 – “Com ações, envolvendo palestras, reuniões com os pais, a escola envolve pais e alunos com aulas de bordado”

“A escola nossa trabalha nesse caminho, a escola procura muito trabalhar com os alunos para ser atuante, um cidadão, a escola não separa nós da família. Todos trabalham juntos para de todos”. A dimensão social da escola coopera muito com as comunidades. A escola, além de envolver os alunos em palestras, partilhas, reuniões, aulas práticas, desloca todas essas atividades para as comunidades onde residem os alunos. Estabelecendo, então, a relação família-comunidade-escola. Relação esta que, promove mudanças em tudo e em todos, na construção e vivência de cidadania.

3.6.1.5 – “Pois no meu dia-a-dia é onde eu mais preciso usar as coisas que eu aprendo na escola”

“O que eu aprendo na escola na está distante de onde eu moro”. A teoria não está distante da realidade do aluno. Ele aprende na escola e transforma com seu aprendizado, sua comunidade. Aprendendo a viver bem, com dignidade.

3.6.1.6 – “Ensino as pessoas de nossa comunidade a serem cidadãos de respeito, terem educação e saberem o que vão querer no futuro”.

“A escola ensina que toda a pessoa deve ser gente de valor”. O aluno aprende ser gente: se valoriza, valorizando o outro. Daí passa a ser agente de transformação em sua

comunidade, em sua família, na sociedade. Homem consciente de sua capacidade cidadã constrói o futuro, pois, viver a dignidade hoje sugere que o amanhã seja, também, um tempo digno.

3.6.1.7 – “Quando eu estava com problemas de família eles vieram até minha casa para me ajudar”.

Os educadores do CEFYA acompanham seus alunos diariamente, observando sempre as reações comportamentais e, assim, procuram estar sempre presentes em suas vidas. Esta prática proporciona a convivência entre educadores e familiares. E nesta relação, escola além dos muros, nasce a superação de problemas de família. “Minha família conhece meus professores. É como se a escola fosse à minha casa. Todas as vezes que preciso de escola, ela está perto”.

3.6.1.8 – “Os ensinamentos estudados nessa escola favorece para ser um bom cidadão, gostaria de responder resumindo, o ensino aqui me ajuda em tudo na minha comunidade”.

A experiência desse CEFYA leva-nos a acreditar que, o aprendizado não pode segmentar teoria e prática. Tanto que um aluno disse “que tudo que a escola trabalha com eles, antes discute também com os pais. A escola procura atender as necessidades deles”. Aprender significa estar apto a fazer. Para tanto, é necessário que se conheça os fundamentos (teoria), mas que se desenvolva as habilidades necessárias à transformação desses fundamentos em ações cotidianas. Através da prática, desenvolvendo aptidões a educação, encarnada, mergulha no contexto do aluno.

3.7 - Para os alunos, o CEFYA os fez descobrir que são cidadãos e por isso os ajudou na luta pelos seus direitos, na vida cotidiana

O Centro Educacional como um espaço formador, na construção do homem e da sociedade, volta-se para a necessidade de suprir as carências, consideradas básicas, seja da escola, seja da comunidade, instituindo a coabitação de seus diferentes, por completo. Buscando, desse modo, a construção de saberes mais elaborados, formando cidadãos questionadores, críticos e reflexivos. Este espaço educacional procura desenvolver uma prática educacional fundamentada no trabalho dos docentes e discentes, com o objetivo de

contribuir com o trabalho coletivo interdisciplinar, concebendo ao educando, enquanto ser histórico, autônomo e livre, uma vivência fraterna, solidária e humana.

3.7.1 – “Com a informação que algumas matérias nos dão, como geografia, história, nos informam como o mundo era e como é hoje, e os direitos do ser humano”.

O Fé e Alegria almeja trabalhar o contexto de mundo, trazendo a história para perto dos olhos dos alunos, procurando confrontar passado e presente. Daí a possibilidade de construir o agora de forma crítica e reflexiva. Esta educação tem o objetivo de preparar o aluno, levando-o à construção de autonomia no seu aprendizado, tendo, portanto, acesso ao conhecimento científico, e, ao mesmo tempo, lidando com esse conhecimento de forma libertadora. Tanto que uma aluna afirma: “Gosto de História, lá conheço o passado e o professor nos ensina caminhos para viver bem hoje”.

3.7.2 – “Ensinado que todos nós temos direitos e principalmente deveres, pois sem a escola jamais saberíamos como conquistá-los; ensinando quais são os nossos direitos e como devemos reivindicá-los”.

“Eu acho a escola muito dinâmica. Se tem algo que podemos fazer para melhorar uma turma, todo mundo corre atrás, ou se precisa melhorar uma turma, a gente se reúne e vê o que pode fazer.” A palavra educação significa muito mais que ensinar português e matemática, educar é preparar os alunos para a vida em sociedade. Sendo, nesse sentido, a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social. É, portanto, educar para a convivência social e cidadania, para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres do cidadão. Reafirmando, assim, a escola como espaço de aprendizado, das pessoas, para o exercício de seus direitos e, consequentemente, a ampliação da cidadania.

3.7.3 – “Nos capacitando para que sejamos grandes profissionais nos ramos que quisermos trabalhar a favor da sociedade onde vivemos”.

A formação do aluno, aplicada pelo CEFYA, na afirmação dos alunos é que “esta escola nos ensina a refletir e construir uma consciência crítica”, buscando, no confronto com a realidade vivida, o conhecimento necessário para o desenvolvimento pleno do aluno, em sua vida profissional. Com vista à questão que, o cenário de trabalho que se delineia é: uma

concorrência cada vez mais acirrada, aumento da exigência da sociedade e uma grande dificuldade de sobrevivência econômica.

Neste cenário, somente organizações bem gerenciadas conseguirão ser bem sucedidas. Dessa forma, torna-se cada vez mais necessário capacitar os gestores, através de métodos que os auxiliem na condução da estratégia e do dia a dia de suas organizações. É o caso deste Centro Educacional que humaniza seus alunos, capacitando-os tanto para o convívio social, quanto para as exigências do mercado. Como resultados deste processo surgem homens e mulheres respeitadores do próximo e pronto para o mercado.

3.8 - Cidadania na família

A realidade das famílias, de onde saíram os alunos do Centro educacional Fé e Alegria, está alicerçada no contexto de uma vivência, que pode ser duradoura, ou não. Durante os trabalhos de pesquisa, percebemos que há uma troca de parceiros frequente entre eles, o que acaba por abalar a relação familiar, desestruturando assim, a família e, por conseguinte, a sociedade.

Em meio às mudanças sofridas pela a instituição denominada família, deparamo-nos com a necessidade, cada vez mais latente, de que seus membros estejam presentes na escola, acompanhando seus filhos. O intercâmbio entre família e escola gera a valorização do educando como afirma Martins e Tavares (2010)

A escola precisa considerar toda a bagagem de vida trazida pelos alunos, buscando sempre práticas pedagógicas que dêem prazer, fazendo com que esses alunos sintem vontade de ir a escola, de viver aquele momento novamente, pelo prazer promovido no ambiente (Martins e Tavares, 2010, p. 257).

Nesse sentido, a união entre família e escola é necessária, pois as práticas de educar e cuidar são indissociáveis, se complementam. Deve-se considerar, portanto, que ambas são instituições responsáveis por desencadear os processos evolutivos das pessoas. Assim, as práticas educativas

São ações que carregam valores, portanto tem um sentido, influem no desenvolvimento das *pessoas* e podem ajudar ou prejudicar a inserção destes nas demais instituições da sociedade. Já há um corpo de pesquisas suficientemente amplo que aponta como esse processo de inserção pode ser prejudicado, em nossa sociedade, pela adoção de determinadas práticas e pelo desconhecimento de outras (Szymanski, 2004, p. 7).

3.8.1 – “A cidadania entre a escola e a família é muito importante para o desenvolvimento da família”.

“A nossa escola vive numa profunda sintonia com a nossa família”. A escola é uma instituição que complementa o trabalho da família e, juntas, tornam-se lugares agradáveis para a convivência de filhos e alunos. A escola não deveria existir sem a família e nem a família deveria existir sem a escola. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, qual seja, um futuro melhor para o filhos e educandos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

3.8.2 – “A cidadania na família ajuda muito a melhorar a convivência com os familiares fazendo com que um ajude ao outro e todos ajudem os necessitados”

“Não vivo sem minha família. Fico feliz porque a escola e minha família vivem bem”. Na mesma linha de reflexão afirma outra aluna que “é na família que sentimos os primeiros amores e os primeiros ódios”. Dito de outro modo: é o seio familiar, a mais antiga, e também a mais importante instituição social, na qual a maior parte de nós realiza o processo de socialização, isto é, a aprendizagem das dimensões mais significativas da interação com os outros. São, sobretudo, as relações com os pais e com os irmãos as responsáveis pela construção de nossas primeiras experiências relacionais e, como tal, servirão de base ou moldarão as nossas relações sociais posteriores.

3.8.3 – “Ser amigo com a família, respeitar cada um. Sim por que muitas das vezes os pais e mães participam de reunião da escola tratando de assunto escolar”.

As últimas pesquisas mostram que as melhores escolas são aquelas que a família está mobilizada em favor da educação dos seus. Um aluno comenta: “Há uma proximidade entre minha família e minha escola”. Que tem vínculo com a escola, participa das atividades, vem buscar os resultados dos seus filhos e trabalha para que a escola melhore. Dessa forma, a melhor escola é aquela que abre seu espaço para a comunidade, que recebe a família e que não a trata como ser "extinto" das atividades da escola.

3.8.4 – “A escola envolve algumas pessoas da minha família, sim os meus pais”

O CEFYA se destaca, na Cidade de Gurupi, pela capacidade de envolver a família, especialmente os pais, no processo de ensino-aprendizagem. Há, inclusive, eventos feitos pelos os pais, tais como festivais de poesia entre pais e alunos, momentos de lazer (jogos) entre pais e alunos. Sendo, desse modo, um Centro Educacional integrado com a comunidade. Tanto que um aluno afirma “que é bom jogar contra seu pai um futebol, agora estamos próximo em tudo por causa da escola”. Outro fala “que a escola uniu minha família, pois os momentos de lazer da escola todos foram envolvidos. Eu tenho hoje uma família diferente”. Ainda outro diz: “a escola respeita as diferenças, mas aproxima todos”.

3.8.5 – “A cidadania da minha família tem muito a ver com a escola tudo tem que ter respeito, educação, etc.”

“A escola não separa ninguém, acolhe a todos e ensina que todos devem viver juntos”. O Centro Educacional é aberto a toda a comunidade, sem discriminação, vindo a ser um estímulo para o enriquecimento das relações, entre professores, pais e alunos. Espaço no qual surgem novas amizades que independem de idade, profissão ou classe social, de seus frequentadores. Neste âmbito escolar, todos são iguais e tem interesses comuns para crescer e buscar atividades que favoreçam sua realização pessoal.

3.9. A vivência da cidadania

O CEFYA surge como algo novo, diferente das instituições de ensino comuns, pois traz no bojo educacional, um olhar diferenciado sobre culturas, pessoas e propostas. Esse espaço educativo tem como missão despertar no educando condições de participar ativamente das mudanças sociais e da conquista da cidadania a partir da educação.

Já no primeiro contato que tive com o Centro Educacional, permitiu-nos ouvir da diretora desta instituição o seguinte relato: “contamos com uma escola formal, mas que adota didáticas diferenciadas, já que enxerga o ser humano em sua forma integral. Não ensinamos apenas a ler e a escrever, acreditamos que a leitura está além da vida e dos livros. Formamos o aluno com uma visão ampla de ensino e respeito à diversidade”.

Vejamos agora, algumas realidades que comprovam a vivência da cidadania no CEFYA testemunhadas pelos os alunos:

3.9.1 – “As pessoas são de respeito ; todos estendem a mão ao próximo quando precisa”.

O Respeito é o ponto de partida de todos os relacionamentos. Junto com ele, vem a confiança, a cumplicidade e, sem dúvida alguma, o amor. Um aluno afirmou algo importante para esse contexto: “O saber respeitar ao outro, não importando se ele pertence ou não a sua classe social ou se ele está em um cargo abaixo ou acima. Este respeito é trabalhado no cotidiano nessa escola”.

3.9.2 – “Na minha escola há pessoas de diferentes costumes, crenças, religiões e hábitos diferentes, cada cidadão vive o que é”.

A maneira como aprendemos e percebemos realidades e fatos são diferentes de pessoa para pessoa. Por isso, cada um deverá encontrar o seu próprio caminho e não o caminho que gostaríamos que encontrassem. Cada um encontrará o seu caminho à sua maneira, podendo cometer alguns erros, podendo aprender com eles, ou não. E é neste contexto, que os alunos aprendem algo muito importante e, um deles afirmou: “aprender a não julgar os outros pelas decisões que são ou seria diferente das decisões que a nossa.”

Passamos a reconhecer, assim, que somos todos diferentes, mas iguais. Iguais porque não somos melhores, nem piores. Porém, o que vemos o que sentimos e o que pensamos muda de pessoa para pessoa. E aceitar os outros como eles são. Nesse contexto, passamos a compreender que o Outro não é o distante, o estranho, e muito menos o impessoal. O Outro é universo epifânico e dialogal e, o milagre consiste, exatamente, na possibilidade de um homem ter sentido para outro homem, valorizando então, a presença do Outro. “Ser-Outro é mandamento, é apelo à responsabilidade. É minha responsabilidade perante a face que me olha” (Arduini, 2002, p. 107)

“A escola me ensina que eu não existe sem o outro”. Tudo o que fazemos, por mais insignificante que seja, é sempre direcionado ao outro. Mesmo o maior dos egoístas, quando desencarna, a sua riqueza, a sua herança vai para as mãos de seus descendentes. Acolher o diferente é garantir à pessoa, ser racional e livre, a sua verdadeira dignidade, essa que é uma permanente abertura à infinitude misteriosa do ser.

3.9.3 – “Uma pessoa colabora com os outros, ajuda viver em paz, em harmonia, não briga; a escola é solidária com os pais, aqueles pais que não tem condições de pagar a mensalidade, a escola dá bolsas”.

Partindo do princípio de que a solidariedade é um valor que se constrói na relação do sujeito com o outro, torna-se imprescindível que a escola ofereça espaços para viabilizar a

aprendizagem de tal virtude, em seu meio. O espaço escolar, sem sombra de dúvida, colabora com a construção de uma sociedade em que propicia sonhos e esperanças de dias melhores para todos, especialmente aos alunos. Pois, “o solidário volta-se para os outros e coloca-se a serviço dos necessitados (...) é capaz de esquecer-se para amar o outro. Ama o outro, sem cobrar amor” (Arduni, 2002, p. 101).

Solidariedade não é somente ajudar o próximo a alcançar alguma coisa. Solidariedade é informar, é dividir o saber. É compartilhar com aquelas pessoas que não têm acesso à informação, o que nós conseguimos aprender. Uma verdadeira rede de solidariedade quer transmitir os conceitos e ajudar a sociedade a colocá-los em prática, porque conceitos no papel não têm efeito algum. Ser solidário é ter interesse pelo próximo. Ser solidário é ajudar o próximo a não se perder, a não ser enganado, a não ter sua saúde e sua vida em risco.

3.9.4 – “Eu acho que o diálogo é um exemplo de vivência cidadã, que é o que os professores, coordenadores falam sempre, que um bom diálogo é a base de tudo”

O diálogo é um elemento constitutivo da educação para a libertação e humanização do homem. Ignorar o diálogo é impedir que o outro seja, é negar a própria educação. Aceitar esta verdade é compreender a intrínseca e íntima relação que há entre a educação e o diálogo. “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está inserido” (Freire, 1979, p. 34).

3.9.5 – “As amizades com os amigos e a convivência com as pessoas”

A maioria dos jovens gosta de ir para escola por causa da convivência, visto que no espaço escolar eles podem fazer novas amizades, criando assim uma vida mais sociável. A amizade provoca o desejo de celebração, entre os que a partilham. O ser humano tem o desejo de festejar com frequência. Segundo São Tomas de Aquino "o amigo é melhor que a honra, e o ser amado, melhor que o ser honrado" (Suma Teológica, II-II, q. 74, a. 2). "A amizade diminui a dor e a tristeza" (Suma Teológica, I-II, q. 36, a. 3).

Nesse sentido, a amizade é um relacionamento vital, porque com ela aprendemos muitas coisas e dela dependemos para sobreviver, pois nenhum homem é uma ilha. Isto significa que o homem não consegue viver isoladamente e precisa dos outros para a sua sobrevivência. O ato social da amizade faz parte da vida das pessoas, e contribui para o próprio desenvolvimento social. O Fé e Alegria, enquanto instituição educacional, procura despertar nos alunos tanto a necessidade, quanto a importância desta prática.

3.9.6 – “Bom relacionamento de professores e alunos, com funcionários e os colegas”

Como dizem os sociólogos, o homem é um ser social por natureza. Precisa socializar-se com outros de sua espécie para ser completo, para ter novas experiências, em suma para ser feliz. Relacionamento é o ato de envolver-se, relacionar-se bem com seu semelhante, é interagir, participar da vida do outro. Pessoas que não conseguem se relacionar não podem ser consideradas normais. São egocêntricas e orgulhosas demais, ou têm algum problema que não querem que seja descoberto. E é na relação com os outros que nos expomos que mostramos quem realmente somos, ou o que aparentamos ser. Dentro deste centro educacional, podemos observar o empenho, no desenvolvimento de boas práticas entre escola, pais e alunos. A fim de que a escola seja um espaço de interação entre teoria e prática.

3.10. Centro Educacional Fé e Alegria: tecendo cidadania

O projeto de cidadania do CEFYA têm a função social de formar seus educandos para estarem na sociedade. A vivência da cidadania, para este Centro Educacional, não se resume no direito do consumidor ou no direito ao voto, mas na educação para a autonomia, para a liberdade, para os valores éticos, para a responsabilidade e a justiça, para a cooperação e o companheirismo. A preocupação é universal, visa à formação do educando para o mundo. É uma escola que trabalha de forma integrada, coletiva, envolvendo os interesses de todos para o bem viver de todos.

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. É o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdícios. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia (Alarcão, 2001, p. 20). RRRRRRRRRRR

Nesse sentido, a escola tem buscado incessantemente esse equilíbrio e procurado a sua comunidade não apenas como consumidor de seus serviços, mas como sujeito que pode ser parceiro e que tem muito a contribuir para a formação de cidadãos críticos, bem como para a melhoria da qualidade de vida do ser humano.

O CEFYA constrói, nesse contexto, uma educação crítica, que leva a uma vida mais digna e justa, isto é, procura preparar seus educandos para a vida, através da busca de resoluções de problemas do dia-a-dia, da troca de experiências, construindo e reconstruindo novos conhecimentos por meio da interatividade.

Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às idéias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza (Alarcão, 2001, p. 20). RRRRRRR

Nesse processo ensino-aprendizagem o educando torna-se “o outro” elemento fundamental, o protagonista. É sujeito possuidor de características próprias, e principalmente em construção, tanto no aspecto físico, quanto no subjetivo.

Os educandos, nesse processo educacional, são acompanhados em toda sua complexidade, em suas circunstâncias, não só de cunho material, objetivo, mas subjetivamente também. Encarar essa complexidade é acima de tudo abrir novas portas e também fugir de estigmas, visões reducionistas e mecanicistas, no trabalho, que insistem em estar presentes na tarefa do docente e na imagem que se tem dos alunos.

A filosofia do CEFYA é pautada na gestão participativa, que permite mediar a contradição existente entre os valores proclamados e as possibilidades de ação concreta, possibilitando que se crie uma visão crítica do contexto, requisito fundamental para a formação de cidadãos plenos e atuantes. Daí, então, compartilhamos da posição de Freitas (1997) que

Com o foco na escola e no aluno e com autonomia, o sucesso da escola pode ser aumentado; e uma das alternativas capaz de impulsionar esse sucesso é a prática da gestão participativa, voltada para objetivos claros, definidos coletivamente pela comunidade escolar (Freitas, 1997, p. 103).

Observa-se, nesse sentido, que as falas dos alunos nos revelam a construção de uma escola diferente, participativa, que preocupa-se em retratar a visão crítica que estes entendem do que deve ser a instituição escola: viva, atuante, criativa. Para os alunos, do Fé e Alegria, educar é, portanto, tornar “o estar sendo no mundo” um permanente processo de humanização. E, como vimos esse processo só é possível na convivência.

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida

dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tomamos capazes de amar o mundo. (...) Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas. (...) De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas (Freire, 2000, p. 66-67).

A existência humana supõe o plural, a dependência dos demais. O ser humano só sobrevive através da convivência com outros seres humanos. Mas cada sujeito, que é detentor de vontades, aspirações, anseios, interesses, expectativas, relaciona-se com outros sujeitos igualmente portadores de vontades, aspirações. No processo educativo que visa à emancipação, o ser humano deve ser visto como ser histórico e plural, que aprende a conviver com outros sujeitos individuais e coletivos.

Portanto, a escola que vivência a cidadania deve ser concebida e estruturada como lugar de encontro na diversidade de gênero, de raça e de culturas. Destacamos, nesse contexto, que de bem pouco vai servir proclamar as bondades de participação e entoar louvores a diversidade e a cidadania, se mantivermos estruturas tanto na escola como na sala de aula, autoritárias, discriminatórias, individualistas.

Daí, a consciência que cada pessoa é única, e somente quando formos capazes de observá-la e valorizá-la em sua peculiaridade, deixaremos nos tocar por ela, nos interessaremos por ela e a amaremos. E se a amarmos, ela entrará em nossas vidas, ocupar-nos-emos dela, nos interessaremos por ela e, só assim, seremos capazes de descobrir seus talentos e possibilidades.

Não existe o aluno, muito menos os alunos, padrão. Existem alunos concretos, de carne e osso, com nome e sobrenome, com uma história, uma família determinada e algumas circunstâncias específicas. Não há dois alunos iguais. Cada um é diferente, único, com saberes, expectativas, medos, ansiedades e desejos, pontos fortes e fraquezas, com ritmo e modo próprios de aprender. Com uma missão, da vida, que temos de ajudar a descobrir e realizar. E, é nesse sentido que, devemos garantir a todos, direito à diversidade cultural e à igualdade de oportunidades.

Dessa forma, educar para a vivência da cidadania é ajudar cada educando a ser o que é chamado a ser: a se amar, aceitar-se e fortalecer seus talentos e possibilidades, sabendo que é único no mundo, que não há ninguém com ele. Portanto, a cidadania que só se realiza nas

práticas e nas vivências cotidianas concretas, visto não ser um conceito posto e acabado, é uma ideia que se constrói diariamente por meio de atitudes e de valores.

Por essa razão, falar em educação para a cidadania é o mesmo que condicionar a esfera do direito a um aprendizado específico, que deve ser adquirido no processo de escolarização, que, por sua vez, abrirá ao indivíduo a condição de cidadania e lhe dará instrumentos para se conduzir adequadamente na malha social.

Compreende-se, portanto, que a escola é alvo de um imaginário social, no qual se projetam ideais de renovação, onde se ancoram esperanças, expectativas e o investimento de toda a sociedade para a construção de um novo homem e de uma nova ordem. A escola é tida, nesse sentido, como depositária de sonhos, que talvez nunca vão se concretizar, mas que precisam existir, porque alimentam as práticas e as esperanças de uma cidadania que precisa ser conquistada para assegurar a base cidadã da sociedade e a universalidade de seus princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, acreditamos que, a mudança no interior do espaço educativo dá-se a partir da compreensão e adesão da sociedade, desde educadores e familiares, sem perder de vista os determinantes socioeconômicos e o contexto político no qual a escola está inserida. Daí surge a compreensão de que a função da escola é a socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Pensar na concepção de escola é percebê-la enquanto instituição social, que tem nas concepções de sociedade, homem e educação os seus fundamentos.

Devemos ressaltar ainda, a exigência da compreensão de que na escola são tecidas relações, valores e comportamentos. Com isso a luta pela construção da cidadania, com a intenção de que supere, no contexto de sociedade, as tradições ainda existentes de escravidão, autoritarismo e o clientelismo, percebendo que lutar deve permear o conjunto das instituições sociais construindo uma contracultura³⁶ alicerçada nos princípios democráticos de liberdade, de igualdade e do bem coletivo.

O processo de reflexão sobre a construção de uma escola cidadã demanda abrir mão de ideias que estão de certa forma já cristalizadas, tornando possível repensar práticas consolidadas. Contudo, refletir sobre as realidades que envolvem a educação para a cidadania é complexo e contraditório. Tal complexidade dá-se pelos diferentes participantes no processo pedagógico, o que é ao mesmo tempo contraditório, pois refletir a cerca de cidadania envolve confrontos, sejam eles implícitos, ou explícitos.

Diante desta realidade, surge um questionamento: O que há de comum no conceito de cidadania na História da humanidade? A resposta não é fácil e, por vezes, incompleta. Nesse sentido, pode-se dizer que em todas as épocas, mesmo sendo períodos diferentes, é possível que observemos um fator comum: o ser humano parece estar sempre a serviço de si, na busca de sua realização e, assim de sua felicidade.

No contexto da antiguidade, havia pessoas que nasciam para mandar e outras que nasciam para obedecer. Era o que chamamos de fatalismo, uma espécie de sorte, e nada podia ser feito para modificar tal situação. Assim, a cidadania antiga “é caracterizada pela submissão do indivíduo ao Estado e, ao mesmo tempo, por uma grande liberdade do cidadão na manifestação de suas opiniões. É preciso que se considere a amplitude dos direitos e deveres atribuídos aos cidadãos, nisso consiste a riqueza da noção de cidadania grega” (Zizemer, 2006, p. 22).

³⁶ Superar a cultura da morte e fortalecer a cultura da vida

No entanto, a era da modernidade destrói a concepção de hierarquização e obediência da sociedade, construindo a liberdade exigida para o ser humano, que só pode ser feliz se for livre individualmente. Portanto, o ser humano “passa a ser o centro, e não mais Deus. No entanto, não se nega o valor de Deus, mas se dá à possibilidade do ser humano ser agente de transformação, pela razão” (Zizemer, 2006, p. 25). A contemporaneidade perpassa uma espécie de volta ao liberalismo com mais afinco, o individualismo chega ao extremo. Cada um passa a ser responsável por si mesmo e, o outro desaparece da vida do ser humano. O egoísmo é uma constante na vida do ser humano. A concepção contemporânea de cidadania está alicerçada na superação do individualismo, assegurando os direitos a todos os cidadãos. A cidadania, nesse período,

Compreende que o ser humano tenha condições de sobrevivência, desenvolvimento e tenha participação ativa na sociedade, sendo compreendida a cidadania em sua totalidade como a condição real de cada ser humano viver e conviver na sociedade com dignidade. Em síntese, cidadania é o direito que o ser humano tem de ter direitos, que podem ser individuais, sociais, políticos e de solidariedade (Zizemer, 2006, p. 35).

A superação da cultura do egoísmo dá-se na construção da cidadania planetária. A cidadania planetária “impõe uma cidadania activa e plena no diálogo interactivo entre o global e o local com vista a um equilíbrio e convivência biocultural harmônicos entre os seres humanos e entre estes e a natureza” (Mendes, 2004, p. 75). A educação para esta cidadania deve ser desenvolvida em seus princípios essenciais, sob a forma de planejamento de uma educação para a vida, levando em conta os valores que promovam a inclusão e a integração, inclusive, das dimensões ecológicas, respeitando as realidades geográficas de cada região. O homem, nesse contexto, deve mostrar-se como um ser que compartilha, daí o desenvolvimento desta consciência, de uma cidadania planetária, que é um convite para coexistir e conviver mediante o compartilhar.

Nesse sentido, devemos destacar que, há a pretensão de caminhar em busca de uma educação que realmente sirva para o ser humano e, que contribua para o processo de conscientização de todos os envolvidos, pois tentar a conscientização dos indivíduos como se trabalha, enquanto eles também se conscientizam, este e não outro, deve ser o papel de todos aqueles que optaram pela mudança. Este é o compromisso da Educação popular: ser um espaço de formação, criação e construção. Um espaço de encontro, consigo mesmo e com o outro, que possui portas que se abrem para o mundo na construção do homem justo, humano e fraterno. Este processo de conscientização permite “os indivíduos que se apropriem

criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem” (Freire, 1977, p. 36).

Desse modo, afirma-se que o desenvolvimento de cidadania contrapõe o neoliberalismo³⁷. E é por isso que a ação educativa busca o desenvolvimento da cidadania, construindo na consciência dos alunos, com propriedade, que o direito é para todos, não só dos que já têm, mas de todos, pobres ou ricos, despossuídos ou possuidores. Cidadania é o direito que o ser humano tem de ter direitos: implica pertencer a algum tipo de comunidade organizada, que garanta um espaço que pode ser político, coletivo, público. Trata-se da construção de uma estrutura onde os indivíduos possam e queiram garantir os direitos, sejam eles positivados ou não. Segundo Arendt (2007) o direito de ter direitos só pode realizar na “pura efetivação da ação (...) pois nada há de mais elevado a atingir que essa própria efetivação” (p. 219). O homem se pontencializa para intervir no mundo comum, construindo uma ação em conjunto.

A autora supracitada afirma que:

Sem a ação para pôr em movimento no mundo o novo começo de que cada homem é capaz por haver nascido, não há nada que seja novo debaixo do sol; sem o discurso para materializar e celebrar, ainda que provisoriamente, as coisas novas que surgem e resplandecem, não há memória; sem a permanência duradoura do artifício humano, não haverá recordação das coisas que têm de suceder depois de nós. E sem o poder, o espaço da aparência produzida pela ação e pelo discurso em público desaparecerá tão rapidamente como o ato ou a palavra vida (Arendt, 2007, p. 216).

A educação exerce importante papel ao optar pelo desenvolvimento da cidadania, pois mediante esta ação, supera o senso comum e luta pela instauração dos direitos de todos. Na escola, lutar pelos direitos de todos significa realizar a análise dos trabalhos pedagógicos, o exercício do poder-serviço, a efetivação de planejamentos conjuntos, etc.

Nesse sentido, é possível notar que, há algumas dificuldades que impedem o desenvolvimento de cidadania no espaço escolar, dentre as quais podemos destacar: a questão da indisciplina dos educandos; as dificuldades dos educadores em trabalhar com a diversidade

³⁷ É a forma ao mesmo tempo racional e intuitiva de organização social em que prevalece a vontade da maioria quanto à coisa pública, e que está livre de qualquer fundamento filosófico ou religioso capaz de limitar ou impedir a liberdade individual e a igualdade de direitos, e no qual o desenvolvimento e o bem estar social dependem da divisão do trabalho, do direito de propriedade, da livre concorrência e do sentimento de fraternidade e responsabilidade filantrópica frente à diversidade de aptidões e de recursos dos indivíduos.

cultural; a pouca participação dos pais na escola; a falta de comprometimento e participação; as faltas de conscientização e de condições adequadas ao bom funcionamento da escola.

Sabe-se que, todos os documentos e leis oficiais declaram o direito à cidadania a todos e, principalmente, da realidade dos alunos. No entanto, este discurso ainda está distante da realidade concreta do ser humano. Não passando de meros discursos teóricos. A luta pela cidadania dá-se no cotidiano da vida escolar, onde a teoria deve ser traduzida na prática, em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir e de viver.

Assim, os direitos que constituem a cidadania são sempre conquistas, resultado de um processo histórico no qual indivíduos, grupos e nações lutam para adquiri-los e colocá-los em prática. Os movimentos sociais nascem dessa luta e, são eles que ainda contribuem para que as leis e diretrizes existentes tornem-se realidades, na vida do ser humano. Desse modo, destacamos que, os movimentos sociais contribuem para que a teoria se configure em prática dentro da sociedade.

Silva (2000) descreve fatores que restringem a construção de uma formação da cidadania no espaço escolar:

- O fortalecimento da política neoliberal, que não favorece a implantação de políticas sociais, e o Estado apresenta-se com a sua capacidade de intervenção bastante reduzida, enquanto gestor dessas políticas.
- A fragilidade do regime democrático decorrente da precariedade das condições sociais, econômicas e culturais da maioria da população, tendo como consequência a exclusão social e a mutilação da cidadania.
- A cultura escravocrata, de favorecimento e patrimonialista, gerando comportamentos de privilégios, de mando e submissão, em detrimento do reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direitos, dificultando romper com essa cultura e criar uma contracultura fundamentada nos princípios democráticos e nos direitos humanos.
- Os baixos índices de escolaridade e de taxas significativas de jovens e adultos analfabetos, dificultando a que estes possam exercer a sua condição de cidadãos.
- O processo de globalização e o avanço da tecnologia, contribuindo para eliminar do mercado a mão-de-obra menos qualificada, ampliando o desemprego estrutural e a marginalidade social.
- O fato de a educação ser considerada prioridade mais no campo formal do que real, evidenciando-se na definição das propostas orçamentárias das políticas governamentais (Silva, 2000, p. 181-182).

Diante do exposto, podemos dizer que, há uma desmaterialização dos direitos básicos do aluno e, por que não dos educadores? É necessária uma materialização da cidadania, para que alunos e educadores tenham motivação para a concretização da cidadania, na escola e, na sociedade, como um todo. Daí o fato da educação ser vista como instrumento de manutenção

de poder político e não como direito social, deixando, estão, de ser vista como forma de libertação, tornando-se horizonte de opressão.

Mediante as dificuldades de práticas de cidadania expostas, podemos alavancar possibilidades para a vivência de cidadania no espaço escolar:

- O processo de redemocratização do país fez emergirem propostas de política educacionais com vistas ao fortalecimento da democracia, através da reivindicação e ampliação dos direitos sociais e os direitos de solidariedade ligados á preservação do meio ambiente e ao respeito a diversidade cultural.
- O fortalecimento da sociedade civil com ampliação de grupos e movimento que tem participação no processo de gestão e intervenção nas políticas públicas, possibilitando maior transparência da coisa pública.
- O aumento da consciência política, embora de forma muito lenta e gradual, da sociedade em relação aos direitos dos indivíduos e os deveres do poder público (Silva, 2000, p. 184).

Dessa forma, a escola, considerada bem sucedida, legitimada pela sociedade, apresenta características profundamente marcantes. Características essas que, evidenciam que é possível a escola pública contribuir para a cidadania, no momento em que ela viabiliza um projeto pedagógico articulado a uma proposta maior de modelo de sociedade.

Portanto, lutar pela cidadania é lutar pelas mesmas ideias da sociedade como um todo. Então, é possível que a escola contribua para a formação da cidadania a partir do processo de conscientização, conhecimento e adesão dos educadores, de forma que todos possam assumir coletivamente a sua concretização, enquanto uma proposta de escola mais ampla.

Weffort (1995) entende que

A escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estarão 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 (Weffort, 1995, p. 99).

Nesse contexto, a escola tem um papel decisivo no processo de formação da cidadania, principalmente para os alunos oriundos dos setores mais pobres da sociedade. Diante disso, devemos defender a criação, e manutenção, de uma escola que leve o aluno a exercer sua cidadania, a partir de uma visão crítica e consciente de seu papel social dentro e fora de um determinado grupo. Escola essa que, deve trabalhar para a construção de uma educação pautada no diálogo, de incentivo, de liberdade, de justiça. Então, se o objetivo é ajudar, elevar, é preciso ouvir as pessoas, ser solidário a elas, conhecer as suas expectativas,

para que assim, se possa atender às suas reais necessidades, lembrando-nos sempre que cada ser humano é único, sendo, portanto, digno de todo o respeito e atenção.

O CEFYA procura construir seu apredizando oferecendo aos educandos a capacidade de questionar, criticar, reivindicar, participar. Ser militante e engajado, contribuindo, assim, para a transformação de uma ordem social injusta e excludente em uma sociedade marcada pela inclusão. Com isso, percebe-se que este Centro Educacional, em questão, contribui na formação de gerentes de informação e não meros acumuladores de dados. Esta unidade escolar tem, portanto, um compromisso social, visto que, vai além da simples transmissão do conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno de capacidade e levando-os a buscarem informações, segundo as exigências de seu campo profissional, ou de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual e social.

Este espaço educacional vem atuando, por excelência, no sentido de mostrar novos caminhos para novas janelas dentro do contexto cotidiano do educando. Assumindo, assim, a responsabilidade de construir um processo pedagógico que leve o aluno a construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades da vida rumo à participação sociocultural e política dos sujeitos envolvidos.

Isto implica em alterar a concepção de educação comumente veiculada nas escolas. Hoje, a organização do trabalho escolar caracteriza-se por um processo de ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação, que leva o professor ao cumprimento de tarefas, à preocupação de “dar uma boa aula”. Isso decorre de uma concepção de educação que vê o processo de ensino como um processo de distribuição do conhecimento que é previamente definido, desvinculado dos problemas postos pela prática social. É a teoria como guia da ação prática, na pedagogia tradicional.

Para atender à lógica, os interesses e necessidades da maioria dos alunos, a concepção de educação não pode se limitar à questão da distribuição de conteúdos, logicamente estruturados pelo professor, nem à organização de temas segundo interesses individuais dos alunos, mas ela inclui a sistematização coletiva de conteúdos, a qual envolve a coletivização da prática social dos alunos.

Já, no que diz respeito, à problematização, devemos destacar que, algumas questões devem ser estudadas durante o curso. Então, ao invés de transmitir um conteúdo que seria definido “a priori” por grupos de especialistas, o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir das necessidades, apontadas pelas práticas sociais. Assim, não se trata apenas de transmitir

conhecimentos, embora o inclua, mas é sobretudo instrumentalizar, prática e teoricamente, as pessoas para darem conta de problemas igualmente práticos.

Nesse contexto, a convivência com os pais e membros da escola, durante o processo de levantamento dos dados, nos propiciou perceber que os adolescentes e jovens ligados ao CEFYA passaram a viver melhor nas suas comunidades. Houve, ainda que pequena, a diminuição da violência e, uma maior convivência em sociedade. As atividades desenvolvidas na escola despertaram na vida dos alunos a necessidade de viver sem ódio e sem violência. Na linguagem de Freire, eles descobriram o amor. “O amor não é somente um ato livre, mas gerador de outros atos de liberdade” (Jorge, 1979, p. 40). A descoberta do amor levou os alunos à vivência libertária em sua comunidade, pois “o amor é um compromisso do homem com a causa dos homens, a libertação” (Jorge, 1979, p. 41). E esse compromisso é “dialógico” nas diferentes realidades e culturas.

O diálogo libertador é um elemento constitutivo da educação, que por sua vez, deve estar voltado para a libertação e humanização do homem. Ignorar o diálogo é impedir que o outro seja, em outras palavras, é negar a própria educação. Aceitar esta verdade é compreender a intrínseca e íntima relação que há entre a educação e o diálogo.

Nesse sentido, educar é um desafio, constante, que precisa ser vencido. Assim, acreditamos que as famílias, que residem ao lado da escola, poderão encontrar as melhores estratégias para se atingir os objetivos de uma educação completa, fundada em princípios éticos tais como: responsabilidade, honestidade, solidariedade e cidadania, que muito contribuirão para a formação do sujeito autônomo.

Devemos destacar ainda que, o distanciamento entre escola e família encurta a cada semestre, neste Centro Educacional propicia a dinamicidade do espaço educativo e, ampliação com o envolvimento dos pais. As atividades sociais, como teatro, festival de música, capoeira etc., quebram este distanciamento. Segundo uma mãe, “há cinco anos só era possível ver a diretora nas reuniões dos pais, porém hoje, ao chegar à escola, a porta da sala da diretora é acessível a todos”. O trabalho para criar uma inter-relação amplia e amadurece, a cada dia, entre os pais e a escola. Daí a razão de crescimento da escola e das famílias.

Ao encerrar os trabalhos de pesquisa, verificamos ainda que, a possibilidade de aproximação entre os membros que constituem a comunidade escolar deve ser vista como um divisor de águas, uma vez que, à medida que o conceito “comum-unidade” vai sendo difundido, a escola muda, os alunos mudam, as famílias mudam e a sociedade, por excelência, é a mais favorecida dentro deste processo de transformação. Tais mudanças acabam por

humanizar, tanto o processo de ensino aprendizagem, no âmbito educacional, como a relação do educando com a família e com o “seu mundo”, alcançando assim, a dimensão social. Temos, então, como resultado deste processo, a formação de jovens cidadãos, tanto na esfera educacional, quanto na familiar e na social.

Acreditamos, pois que, o exercício da cidadania pressupõe o comprometimento coletivo e a validação de todos direitos assinalados acima. Assim, caso exista um problema na rua, no bairro ou na escola, não se pode esperar a solução de braços cruzados. É preciso se organizar, reivindicar, buscar soluções e pressionar os órgãos governamentais competentes, pois participar da vida pública significa assumir o lugar de quem interfere, é ser co-responsável pelo rumo da história de sua coletividade.

Nesse contexto, a função da escola não é só a instrução, é também a educação para a vida, de forma a aumentar a capacidade do aluno, de atuar como sujeito, cumpridor dos deveres e exigente do cumprimento de seus direitos, por parte da sociedade na qual está inserido. Assim, a escola deve oferecer o conhecimento que permite ao ser humano situar-se, na condição de sujeito social, trabalhando valores, hábitos, atitudes e comportamentos que poderão possibilitar o pleno exercício da cidadania.

Nesta linha de pensamento Zizemer (2006) afirma que

A escola pode ser transformadora da realidade, pode ser fórum de debates críticos. Ao se guiar pelo senso comum a educação é objeto, quando passa a ser crítica e transformadora, transforma também os seus agentes em sujeitos sobre o mundo e passa a ser sujeito. Como sujeitos, podemos questionar, debater, perguntar, afirmar, enfim, podemos tomar “as rédeas da educação” e fazer opções. A educação que possibilita cidadania é instituto de liberdade. Uma escola cidadã é uma escola em que todos têm o direito de ser sujeitos (Zizemer, 2006, p. 117).

Acreditamos, portanto, que a formação só ganha sentido se for desenvolvida num processo contínuo e sistemático, no qual a escola tem de ser vista enquanto espaço privilegiado para essa formação, sendo aliada a outras formas e espaços. Desse modo, consideramos que, o CEFYA busca o desenvolvimento do aluno numa convivência respeitosa, livre, democrática, favorecedora da curiosidade em aprender, tanto sobre os acontecimentos históricos e científicos já desenvolvidos como a criação de novos conhecimentos. Não uma educação em que “a relação entre saber-competência-desempenho-poder é cada vez mais fundadora da ordem vigente, ou os interesses situados cada vez mais sobre a trindade saber-produzir-possuir, mas sim aproximados da relação conhecer-conviver-ser” (Brandão, 2002, p. 65).

Destacamos ainda que, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica não se dá através de força gratuita, mas no esforço do processo educativo como conscientização. É neste momento, segundo E. Fromm, que a “conscientização significa que a pessoa torna seu aquilo que aprende, por meio da experiência, sentido por si mesma, observando outros e, finalmente, adquirindo uma convicção em vez de ter uma opinião irresponsável” (Fromm, 1974, p. 149). As características da consciência crítica são:

- 1 Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema;
- 2 Reconhece que a realidade é mutável;
- 3 – Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- 4 Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta as revisões;
- 5 Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta;
- 6 Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Toma-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade;
- 7 Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- 8 É indagadora, investiga, força, choca;
- 9 Ama o diálogo, nutre-se dele;
- 10 Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (Freire, 1979, p. 40-41).

Verificamos assim, que o esforço da conscientização identifica-se com a própria ação cultural para a libertação, sendo o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, o sujeito se torna capaz de perceber em termos críticos, a unidade dialética que há entre ele e o objeto. Portanto, Freire (1996) descarta uma postura ingênua sobre a educação:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. A educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque o dominante o decreta (Freire, 1996, p. 126).

Continua o autor:

Os educadores progressistas sabem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque não podendo tudo, pode alguma coisa (Freire, 1995, p. 30).

Contudo, é necessário salientar que, apesar da educação ter se desenvolvido teoricamente, nos últimos anos, ainda, de modo arraigado, vive-se, em termos de sala de aula e do funcionamento da escola, dentro do contexto da teoria educacional considerada tradicional, onde a função do professor é transmitir conteúdos, transferir conhecimento para o aluno, que o é objeto. Cabendo a ele buscar iniciativas e ações, e não apenas acolher – tornando-se um depósito de conhecimentos, visto que quando vive uma desintegração do mundo, o aluno torna-se submisso. Nessa linha de pensamento Freire (2005a) afirma que “cabe a educação apassivá-los ainda mais e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo” (p. 73).

Da mesma forma, muitos alunos compreendem a relação, ensino-aprendizagem, como o processo no qual quem ensina é somente o professor e, conseqüentemente, quem aprende são os alunos: “os professores ensinando os alunos”. No processo ensino-aprendizagem tanto o aluno como o professor aprende segundo Freire (1985):

O professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz (Freire, 1985, p. 44).

Dessa forma, para que se possa construir uma educação para a cidadania, torna-se necessário que a escola tenha vontade política. E para isso, é necessário que os componentes do sistema escolar queiram, efetivamente, optar por uma educação cidadã. Portanto,

O exercício da prática dialógica, libertadora, baseada na epistemologia da práxis, na conscientização é condição essencial para a cidadania, e constitui-se a partir das lutas na escola para sua instituição. Essa luta pode ter lugar em todas as situações na escola: dentro da sala de aula, em reuniões, seminários, encontros. Ela não está dada, tem que ser construída e reconstruída sempre de novo, até porque a comunidade escolar está se desenvolvendo dentro de momentos históricos, o ser humano vai se constituindo e reconstituindo a partir da vida, em seu cotidiano. A aula de um professor não se repete igual, porque estamos em constante evolução, e os atores sociais que participam da escola e da sala de aula mudam a cada ano. O professor muda, o aluno muda e, embora pareça a uma olhar superficial que tudo será igual na escola, na verdade não está (Zizemer, 2006, p. 155).

Nesse sentido, o Centro pesquisado faz educação na linha da escola democratizante (Touraine, 1998). A escola “assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem atores, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais” (Muller, 2007, p. 91). Com isso, podemos afirmar que, este

Centro Educacional é um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade, na qual vivem e exercem sua cidadania. Portanto, a escola, ao propor trabalhar nesta direção,

Precisa abrir as portas para o contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local, condição inicial para entender as relações e determinações mais gerais do conjunto da sociedade. É papel da escola trabalhar as competências básicas (...), pelos diversos autores, cumprindo, assim, a sua função social, que é de garantir a socialização dos conhecimentos básicos à formação do cidadão (Muller, 2007, p. 94).

A cidadania é o ponto de partida, é o gêmeo capaz de fazer brotar novos direitos, novos comportamentos aptos a transformar a sociedade, tornando-a mais solidária e humana. Dessa forma, o conceito de cidadania não deve se esgotar na compreensão de ser cidadão aquele que participa dos negócios da cidade. É bem mais profundo. Trata-se “do direito subjetivo de ter direitos; do direito que tem o indivíduo de lutar pelos seus ideais, por seus valores, o direito de empreender todo o esforço possível na busca da felicidade, prerrogativas essas que não podem ser negadas ao ser humano, sob pena de ele tornar-se um súdito, à mercê do Estado” (OAB, 1997, p. 7).

Na cidadania há um convite ao banquete³⁸ da interação, da socialização, da dignidade para todos, num ambiente democrático e de bem comum. O papel da educação, nesse contexto, é manter o cidadão unido à estrutura, ao tecido social e, permitir que esteja atento ao conhecimento e aos acontecimentos da *pólis*, costume que vale a pena conservar ou recriar.

Diante do exposto, acreditamos que, se a escola moderna optou pela ruptura e por uma permanência de incubadora ou de isolamento do estudante em função da sociedade, contra os quais manifesta temor, agora é o momento de reatar e educar para a cidadania e para a sociedade. A esse respeito vê-se em Benjamim (1986):

Não vale a pena um saber que não se baseia numa autêntica necessidade, que não vem de dentro e que não é transmitido com inteireza, isto é, não vale a pena pensar num saber fingido. A escola precisa imbuir de espírito crítico, lembrando que a crítica serve, segundo o autor para libertar o futuro de sua fome presente desfigurada (Benjamim, 1986, p. 151).

³⁸ A metáfora do “banquete” como alimento e como parte da socialização humana aponta para uma situação diferente daquela dos famintos existentes hoje. Eles estão famintos não porque tecnicamente seja impossível saciar a fome, mas porque socialmente não estamos prontos para uma educação cidadã planetária e humana.

Na atualidade, é possível verificar que, num determinado sistema educativo acreditam que tudo é natural e que a escola existe como sistema fechado em si mesmo e não como sub sistema da sociedade, é fácil aceitar a reprovação e a exclusão como normais. Mas, quando não se aceita que a ordem social como natural, como também não o são o ensino e a aprendizagem na escola, então começa a ecoar, no ambiente escolar, a convicção que todos os educandos têm o direito do êxito e, que é possível a restauração para construção de novos caminhos e adaptações que conduzam a ele. Fato ou afirmação impossível de se aceitar, pensado numa única lógica que responda a todos da mesma forma.

Outrossim, acreditamos que um dos grandes desafios do ser humano, independentemente do momento histórico, do tipo de cidadania existente, é descobrir a forma de construir e conquistar a dignidade. Lê-se no livro do Deuteronômio:

Quando um homem for recém-casado, não ficará obrigado ao serviço militar nem a outros trabalhos públicos: terá um ano de licença em casa, alegrando a mulher com quem se casou. Não tome como penhor as duas mós do moinho, nem mesmo a mó de cima, porque seria o mesmo que penhorar uma vida. Quando você fizer algum empréstimo a seu próximo, não entre na dele para pegar alguma coisa como penhor. Não explore um assalariado pobre e necessitado, seja ele um de seus irmãos ou imigrante que vivi em sua terra, em sua cidade (Deuteronômio, 24, 5-6.10.14).

Diante do exposto, é necessário destacar que, a inclusão, bem como a dignidade, devem existir não apenas para as famílias de deficientes, mas para todas as comunidades, inclusive a escolar, a fim de que melhorem seus índices de ética e de aprendizado nas relações interpessoais.

No âmbito educacional, ao se pensar em escola cidadã, imaginamos um ambiente no qual possamos desenhar um projeto comum, para envolver e criar comunidades que partilhem as necessidades da macro-sociedade. A escola deverá, portanto, responder à sociedade e, a sociedade, à escola, pois a subsistência de uma, depende da outra. Sem finalidade em si mesma, a escola adquire o seu sentido na medida em que forma para a sociedade: para integrá-la ou propiciar a sua transformação. Nessa perspectiva postula Araújo (2007) que

O entorno da escola se transforme em espaços de aprendizagem de promoção e de garantia de direitos, deveres e da cidadania, rompendo os limites físicos dos muros escolares, incorporando os recursos da cidade e, prioritariamente, do entorno escolar. E, isso, pressupõe uma nova maneira de pensar o papel da escola, mudando de paradigma, revisando os papéis dos diferentes agentes educacionais e proporcionando uma abertura da escola para acolher a diversidade da população que a compõe, tomando-se, então, parte integrante da vida dos educandos e da comunidade local (Araújo, 2007, p. 31).

Portanto, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente põs a caminhar” (Freire, 1987). A educação cidadã, dessa forma, visa à formação libertadora do homem, tornando-o capaz de resgatar o valor e a consciência do eu, do outro e do mundo. Surge, através dessa transformação, o novo homem, não mais opressor e nem oprimido, mas homem que, poderá atuar na formação de novos cidadãos.

Acreditamos, portanto que, a educação deverá propor pistas e caminhos de cidadania e de sociedade, sem precisar limitar-se às exigências do momento; defender atitudes comprometidas com um projeto democraticamente elaborado, que possam servir de inspiração ao indivíduo na sociedade, partindo da intuição do seja uma sociedade convenientemente globalizada. E para tanto, faz-se necessário resgatar a ideia de que os sistemas de educação precisam estar a serviço de um tipo de sociedade aceitável. É necessário ainda, considerar os problemas multiculturais a partir da perspectiva de cidadania, explorando as possibilidades dos meios clássicos e das novas tecnologias para que seja possível gozar dos benefícios extraterritoriais da cultura, como forma de proximidade na pluralidade.

Destacamos assim que, o cidadão que queremos é alguém que precisa ser seduzido pelo saber, do latim *se ducere*, significa afastar, desviar. E, no âmbito educacional, o educador deverá surgir como mediador, num processo de co-autoria onde deverá desviar o aluno da sua forma de ser ou de estar no mundo para um lugar-tempo, no qual encontre ressonância, sentido e papel social. O papel da educação está em conciliar um aprendizado eficaz com um estilo de vida, hoje balizado na obtenção do ter sobre o ser.

Nesse contexto, ressaltamos ainda que, toda a caminhada realizada leva-nos a pensar que educar, hoje, significa romper o isolamento para ir até a suficiência que a escola mantinha em relação à sociedade e aos momentos históricos. É acordar para a necessidade de novas leituras em função dos pactos que a instituição escolar deverá efetuar permanentemente com os outros agentes socializados como família, meios de comunicação, ONGs, e assumir, então, a tarefa de construir bases sólidas, pluralistas, flexíveis e reflexivas.

Nessa direção, o CEFYA é uma forte aliada na construção desse projeto e, portanto, deve ter como pré-requisito a formação do educando na perspectiva da cidadania. Esse é o desafio, e possivelmente uma utopia, que deve mover a todos os que acreditam e sonham com uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AlgarTE, Roberto A (1994). *Escola e desenvolvimento humano; da cooptação política à consciência crítica*. Brasília: Ed. Livre.
- Albó, X (2005). *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Loyola.
- Andrade, Edinaldo Costa de (2010). *A educação popular versus a “educação popular”:* *diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual*. Disponível: <HTTP://www.uff.br/iacr/artigospdf/55t.pdf>, 19/02/2010, 10h55min. Acesso em 20 de dezembro 2010.
- Agostinho, Santo (1980). *Confissões*. Trad. João Oliveira Santos e A. Ambrosio de Pina. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural. (Os pensadores).
- Antunes, Ângela (2002). *Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares*. São Paulo: Editora Cortez/IPF.
- Ata de Fundação e Constituição do Centro Cultural Bernardo Sayão. Paróquia Santo Antônio, 1960.
- Alarcão, Isabel (2001). *Professores reflexivo em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires (1993). *Filosofando: introdução a Filosofia*. 2.ed. São Paulo: Moderna.
- Arduini, Juvenal (1989). *Destinação antropológica*. São Paulo: Paulinas.
- Arduini, Juvenal (2002). *Antropologia: ousar para reinventar a humanidade*. São Paulo: Paulus.
- Arendt, Hannah (2007). *A condição humana*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Acervo on line (2009). *O congresso aprova a eleição direta em 82*. Publicado na Folha de São Paulo, sexta-feira, 14 de novembro de 1980. Disponível: HTTP://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_14nov1980.htm, 22/12/2009. Acesso em 20 de dezembro 2010.
- Aristóteles (1979). *Ética a Nicômaco*. Trad. De Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- Aristóteles (2006). *A política*. São Paulo: Martins Fontes.
- Arroyo, M. G (1991). Educação e exclusão da cidadania. In: Buffa, E., Arroyo, M. e Nosella, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Asurmendi, Jesus (1988). *O profetismo – das origens à época moderna*. São Paulo: Paulinas.
- Assis, Luis André Oliveira de (2010). *Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96*. Disponível:

<HTTP://www.fja.ed.br/praxis/documentos/ensaio - 02.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

- Arruda, José Jobson de Andrade (1996). *A grande revolução inglesa – 1640-1780*. São Paulo: Departamento de História – FFLCH-USP/HUCITEC.
- Azevedo, José Clóvis de (2005). *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. 2ª Ed. Petropolis-RJ: Vozes.
- Bandão, Carlos da Fonseca (2007). *LDB passo a passo*. 3 ed. São Paulo: Editora Avercamp.
- Barbosa, Alexandre de Freitas (2002). *O mundo globalizado*. São Paulo: Contexto.
- Beard, Mary e HENDERSON, John (1998). *Antiguidade clássica: uma brevíssima introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Beck, Ulrich (1999). *O que é globalização? Equívocos do globalismo: resposta à globalização*. São Paulo: Paz e Terra.
- Benjamim, Walter (1986), in: *A vida dos estudantes*. Documento de Cultura – Documentos de barbárie. Bolle (org.). Tradução de Celeste R. de Sousa. São Paulo: Cultrix – Edusp.
- Bertaso, João Martins. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: Dal Ri Júnior, Amo e Oliveira, Odete Maria de (Org.). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais e globais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- Beto, Frei (1996). *Neoliberalismo – a nova face do capitalismo*. Revista de Educação – AEC. Brasília: AEC, n. 25, jan/mar.
- Bíblia Pastoral, São Paulo: Edição Paulinas, 1990.
- Bittar, Eduardo C. B (2004). *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. Barueri, SP: Manole.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto-PT: Porto Editora.
- Boff, Leonardo (2003). *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Boff, Leonardo (2001). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Buffa, Ester (1991). *Educação e cidadania burguesas*. In: BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3ª Ed. São Paulo: Cortez.

- Brandão, Carlos Rodrigues (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petropolis-RJ: Vozes.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação de temas transversais. Brasília: MEC/SEF.
- Brunner, J. J (2002). *Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias*. IN: Educação na América Latina. Brasília: UNESCO, OREALC. p 13-56.
- Globalização Educação na América Latina (2002). Brasília: UNESCO, OREALC.
- Cabarrús, C. R (2004). *Ser pessoa em plenitude*. São Paulo: Loyola.
- Candu, Vera Maria e SACAVINO, Susana (2003). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro:DP&A.
- Carneiro, Moaci Alves (1998). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Carvalho, José Sérgio Fonseca de (2004). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conferências Fórum Brasil de Educação (2004). Brasília: CNE, UNESCO Brasil.
- Constituição Federal do Brasil – 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Conre, Maria de Lourdes Manzini (2005). *O que é cidadania?* São Paulo: Brasiliense.
- Conclusões da conferencia de Medellin-168. São Paulo: Paulinas, 1998.
- Conclusões da 3ª Conferencia do episcopado latino-americano – Puebla de los Angeles-México. São Paulo: Paulinas, 1979.
- CEPIS (Centro de Educação Popular Instituto Sedes Sapientias) (1980). *Como entender melhor a história recente do Brasil*. São Paulo, Nov., v. 1.
- Cendales, L. e Marino, G (2005). *Aprender a pesquisar, pesquisando*. São Paulo: Loyola.
- Coulanges, Fustel de (2001). *A cidade antiga: estudos sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia e de Roma*. 3ªed. Bauru-SP: Edipro.
- Dallari, Dalmo de Abreu (1998). *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Decca, Edgar Salvadori de (1997). *Cidadão, mostre-me a identidade!*. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, nº 58.pp.7-20, dezembro.
- Dolors, Jacques (org.) (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*, 10 ed. São Paulo:Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Dolors, Jacques (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed.

- Demo, Pedro (1994). *Política social, educação e cidadania*. 9 ed. Campinas-SP: Papirus.
- Desaulniers, Julieta Beatriz Ramos (1997). *Formação, competência e cidadania*. Educação e sociedade, Rio Grande do Sul, ano XVIII, nº 60, pp. 51-63, dezembro.
- Duarte, Rosália (2002). Cadernos de Pesquisa, n. 115, março.
- Durand, Jean-Dominique (2000). *Europa, globalizzazione e umanesimo latino*. In: PAVIANI, Jayme e JUNIOR, Arno Dal Ri (Orgs.). Globalização e humanismo latino. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Esclarín, Antonio Pérez (2005). *A educação popular e sua pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- Fairstein, G. A. e Gyssels, S (2005). *Como se aprende?* São Paulo: Loyola.
- Fairstein, G. A. e Gyssels, S (2005). *Como se ensina?* São Paulo: Loyola.
- Freire, Paulo (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Maraes.
- Freire, Paulo (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Ed.31ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- Freire, Paulo (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo e Faundez, Antônio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- Finley, Moses I (1983). *Política no mundo antigo*. Lisboa – Portugal: Edições 70.
- Folha de São Paulo (1980). *O congresso aprova a eleição direta em 82*. 14 de novembro de 1980. Disponível: http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_14nov1980.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2010.
- Fromm, Eric (1974). *O coração do homem. Seu gênio para o bem e para o mal*. Trad. Octávio Alves Velho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Funari, Pedro Paulo (2005). *A cidadania entre os romanos*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. *História da cidadania*. 3. ed. São Paulo, Contexto.
- Funari, Pedro Paulo (2007). *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto.
- Funari, Pedro Paulo (1997). *Cidadania, erudição e pesquisas sobre a Antiguidade clássica no Brasil*. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 3, jan/jun.

- Gadotti, Moacir e Romão, José E (2004). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, Moacir (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília-DF; UNESCO.
- Gadotti, Moacir (2006). *Escola cidadã*. 11ª ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, Moacir (1999). *Para chegarmos lá juntos e em tempo – caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Cadernos de EJA, v. o6, São Paulo: IPF.
- Gadotti, Moacir (2000). *Pedagogia da terra*. 5ed. São Paulo: Peirópolis.
- Gadotti, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 2, São Paulo, abril/junho.
- Galego, Carla e Gomes, Alberto A (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Garcia, Beatriz (2004). *Conviver com os outros e com a natureza*. São Paulo: Loyola.
- Godoy, Arilda S (2005). Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. V 2. Mar/abr. São Paulo.
- Giddens, Anthony (2005). *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, Anthony (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Gondin, Sônia Maria Guedes (2008). *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Disponível em: [Ltp://sites.ffcirp.usp.br/paidéia/artigos/24/03.doc](http://sites.ffcirp.usp.br/paidéia/artigos/24/03.doc). Acesso: 18/10/2008, 19 horas.
- Gomes, Daniela Vasconcellos (2007). *A importância do exercício da cidadania na efetivação do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado*. Dissertação de Mestrado. Caxias, RS.
- Guarinello, Norberto Luiz (2005). *Cidades-estado na antiguidade clássica*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. História da cidadania. 3. ed. São Paulo, Contexto.
- Gutiérrez, Francisco; Prado, Cruz (2002). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez.
- Haddad, Sérgio (1997). *Em defesa da educação de adultos*. Folha de São Paulo, 20 de janeiro de 1997.
- Ianni, Octavio (2007). Teorias da globalização. 14ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jorge, J. Simões (1981). *Sem ódio sem violência*. São Paulo: Loyola.
- Jornal do Conselho Federal da OAB. N. 55, 1997.

- Kant, E (2010). Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? Trad. Artur Mourão. WWW. Lusófona.net. 10/09/2010.
- Kant, E (1964). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Lévinas. Emmanuel (1993). *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Leal, Alane de Lucena (2005). *Educação e cidadania – uma inovadora proposta de formação religiosa*. São Paulo: Paulinas.
- Leis, Héctor Ricardo (2000). O dilema da cidadania na época da globalização: universalismo X pluralismo. PPGSP/UFSC, *Cadernos de Pesquisa*, nº 23, outubro. p.1-16.
- Leiro, Augusto César Rios (2006). Educação, lazer e cultura corporal. *Revista de Educação*. Jun/ago. ano XIV, nº 35, PP. 47-53.
- Lisita, Verbena S. de S. de e Sousa, Luciana Freira E. C. P (2003). *Políticas educacionais, praticas e alternativas de inclusão escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Libâneo, José Carlos, Oliveira, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra (2006). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Locke, J (1973). *Carta sobre a tolerância*. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Pensadores, vol. XVIII.
- Lopes, Ana Maria d' Ávila e Maia, Christianny Diógenes (2010). *A educação popular como abordagem pedagógica para uma educação jurídica e como pressuposto da assessoria jurídica popular*. Disponível: <HTTP://WWW.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewfile>. Acesso: 09 de março de 2010.
- Luck, Heloisa, Freitas, Kátia Siqueira de, Girling, Robert e Keith, Sherry (2005). *A escola participativa – o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Machado, Lourdes Marcelino (1998). *A nova LDB e a construção da cidadania*. In.: Nova LDB: Trajetória para a cidadania? Carmem Silvia Bissoli da Silva, Lourde Marcelino Machado (orgs.). São Paulo: Arte & Ciências.
- Mainardes, Jefferson (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Maia, João e Krapp, Juliana (2006). Cidadania cultural no Morro da Mangueira: a tecnologia como espaço de resistência. *UNI Revista*, vol. 1, 3, julho.
- Mancebo, Deise (2002). Globalização, cultura e subjetividade: discussão a partir dos meios de comunicação da massa. *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*. Set-dez, vol.18, n. 3, p. 289-295.

- Maria, Joaquim Parron (1996). *Novos paradigmas pedagógicos para uma filosofia da educação*. São Paulo: Paulus.
- Martins, José do Prado e Castellano, Elizabete Gabriela (orgs.) (2003). *Educação para a cidadania*. São Carlos: EdUFSCar.
- Martins, Sandra Veralúcia Marques e Tavares, Helenice Maria (2010). A família e a escola: desafios para a educação no mundo contemporâneo. *Revista da Católica*. Uberlândia, v. 2, 3, 256-263.
- Marshall, T (1967). *Cidadania e classe social*. Brasília: Fundação Projeto Rondon.
- Melo, Edvaldo Antônio de (2001). *O rosto como fonte originária do sentido ético em Lévinas*. Monografias 2001. Instituto Filosófico São José: Mariana-MG.
- Mesquita, Rafael B.; Landin, Fátima L. P.; COLLARES, Patrícia M.; LUNA, Cícera G. de (2008). Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade de escola inclusiva. *Interface*, v. 12, n. 26, Botucatu, jul/set.
- Mendes, Maria Madalena Cabrita (2004). *As faces de Janus: as políticas educativas em matéria de cidadania nos anos em Portugal*. 337f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias de Lisboa, Portugal.
- Mendes, Enicéia Gonçalves (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, set/dez.
- Mondaini, Marco (2005). *O respeito aos direitos dos indivíduos*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. *História da cidadania*. São Paulo, Contexto.
- Muller, Kelli Cristina (2007). *A formação da cidadania no cenário educacional brasileiro: avanço ou retrocesso*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.
- Neves, José Luis (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem.
- Ney, Antonio (2008). *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Odalia, Nilo (2005). *A liberdade como meta coletiva*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. *História da cidadania*. 3. ed. São Paulo, Contexto. p. 159-169.
- Paviani, Jayme e Junior, Arno Dal Ri (Orgs.) (2000). *Globalização e humanismo latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Paiva, Márcio Antônio de (2002). *Humanizar a globalização*. Reflexões – I e II semanas filosófico-teológicas do Seminário arquidiocesano de Mariana. Mariana-MG: Ed. Dom Viçoso Ltda.
- Paiva, Vanilda (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ed. São Paulo: Loyola.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Paulino, A. F. B. e Pereira, W (2009). *A educação no estado militar (1964-1985)*. Disponível: WWW.faced.ufu.br 15/06/2009. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.
- Penzo, Giorgio e Gibellini, Rosino (org.) (1998). *Deus na filosofia do século XX*. 2 ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Loyola.
- Perrenoud, Phippe (2005). *Escola e cidadania*. Trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, Fabíola A. e Andrade, Vivian Galdino de (2008). *Alguns apontamentos da educação popular frente à construção de uma escola cidadã*. Revista Espaço Acadêmico, n. 82, mensal, março de 2008.
- Pereira, Dulcinéia de F. Ferreira (1999). *Educação popular: uma experiência no cenário dos anos 90*. Tese de mestrado. Campinas.
- Pinsky, Jaime (2005). *Os profetas sociais e o deus da cidadania*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. História da cidadania. 3. ed. São Paulo, Contexto.
- Pinsky, Jaime (2005). *Cidadania e educação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- Plano Estratégico Nacional de Fé e Alegria Brasil 2006-2010 – Centro Educacional Fé e Alegria Bernardo Sayão - Gurupi-TO.
- Projeto Político Pedagógico (PPP) (2007). Centro Educacional Fé e alegria Paroquial Bernardo Sayão. Gurupi.
- Reale, G.; Antiseri, D (1990). *História da Filosofia: antiguidade e idade média*. São Paulus: Paulus.
- Ribeiro, Marlene (2002). Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Revista Educação e pesquisa*, São Paulo, V. 28, n. 2, P. 113-128, jul/dez.
- Ribeiro, Marlene (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Revista Educação e Sociedade*. V. 27, n. 94, Campinas, jan/abril.
- Ribeiro, Marlene (1999). Exclusão: problematizando o conceito. *Revista Educação e pesquisa*, v. 25, n. 1, São Paulo, jan/jun.

- Ribeiro, Daniela de Figueiredo e Andrade, Antonio dos Santos (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, v, 16, 35, Ribeirão Preto-SP, set./dez.
- Rojas, Enrique (1996). *O homem moderno: a luta contra o vazio*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Mandarim.
- Rozicki, Cristiane (2001). Cidadania: reflexo da participação política. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 1, n. 03, agosto.
- Santos, Antonio Raimundo dos (2006). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos, Clóvis Roberto dos (2003). *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.
- Santos, Milton (2008). Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. 17ªed. Rio de Janeiro: Record.
- Santos, Milton (2002). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora USP.
- Sanches, Isabel e Teodoro, António (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Scocuglia, Afonso Celso (2010). Educação popular no Brasil: entre a exclusão e a inclusão. Disponível: <http://www.abmp.org.br/textos/154.htm>. Acesso em 16 de março de 2010, 14:45.
- Sicre, José Luis (1994). Introdução ao antigo testamento. 2ª Ed. Petropolis-RJ: Vozes.
- Silva, Luiz Heron da (2001). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, Aínda Maria Monteiro (2000). *Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites*. 222f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP.
- Silva, Carmem Silva Bissolli MACHADO, Lóides Marcelino (Orgs.) (1998). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência.
- Silva, Elifas Levi da et al (2007). Educar para o outro mundo possível diante dos desafios colocados pela globalização capitalista. *Revista Mocambas: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, nº 2, 2007. Disponível: <http://www.mocambas.org>. Publicado em: março 2007. Acesso em 09 de setembro de 2009.

- Silva, Arilson Pereira da, Boulos, Kátia, Ferreiro, Márcia Martins e Felipe, Yone Xavier (2004). Trabalho socioeducativo com famílias em situação de vulnerabilidade: uma perspectiva interdisciplinar. *Revista Integração*. Jul./ago./set., ano X, 38, 285-289.
- Singer, Paul (2005). *A cidadania para todos*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. História da cidadania. 3. ed. São Paulo, Contexto.
- Soares, Maria Victoria Benevides (2004). *Cidadania e direitos humanos*. In: José Sérgio Carvalho. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes. Pp. 43-65.
- Souza, Ana Inês (2003). *Relação entre educação popular e movimentos na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba. Um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual*. Dissertação de Mestrado em Educação e Trabalho. Curitiba: UFPR.
- Souza, Rosa Fátima de (2000). Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 51, novembro.
- Streck, Danilo R (2006). A educação popular e a (re) construção do público: Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, Rio de Janeiro, maio/agosto.
- Sung, Jung Mo (2006). *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Szymanski, Heloisa (2004). *Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psioeducacional*. Estudos de psicologia, v. 21, 2, Campinas, maio/agosto.
- Karnal, Leandro (2005). *Estados Unidos, liberdade e cidadania*. In: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. História da cidadania. 3. ed. São Paulo, Contexto.
- TAVARES, Manuel (2003). O fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia. O pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 13-37.
- Teodoro, Antônio (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez.
- Thompson. E. P (2001). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas-SP: Editora UNICAMP.
- Touraine, Alain (2007). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Touraine, Alain (1995). *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vale, Ana Maria do (1992). *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez.
- Vaz, H. C. L (1992). *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola.

- Vier, Frederico (1998). *Compêndio do Vaticano II: Constituições, decretos e declarações*. 27ª Ed. Petropolis-RJ: Vozes.
- Vieira, Liszt (2005). *Cidadania e globalização*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record.
- Westphal, Fernanda Prince Sotero (2009). Direitos humanos na educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana. *Revista direitos fundamentais & democracia*. Vol. 5.
- Zizemer, Joseida S (2006). *A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades*. Passo Fundo-RS.
- Yin, Robert K (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

- a) Inquérito: Constituído por questões abertas com um propósito descritivo exploratório.
- b) Técnica grupo focal (Alunos do 9º ano): Instrumento – roteiro com pontos relevantes obtidos sobre os resultados encontrados na pesquisa exploratória.

ANEXO – 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO NONO ANO - INQUÉRITO: CONSTITUÍDO POR QUESTÕES ABERTAS COM UM PROPÓSITO DESCRITIVO EXPLORATÓRIO.

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Sexo: _____ .
Série: _____ Turno: _____ .

II – ALUNO E A ESCOLA

1 - Há quanto tempo você estuda nesta escola?

2 - O que você acha da sua escola? Justifique/porquê.

3 - O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê?

4 - O que você menos gosta de fazer na escola? Por quê?

5 - O que você acha importante na escola para ser um cidadão?

III – ALUNO E COMUNIDADE

1 - A escola contribui para a sua vivência cidadã na comunidade onde mora? Em que? Descreva-as:

IV – ALUNO E SOCIEDADE

1 - O que é ser cidadão?

2 - O que é cidadania?

3 - A escola ajuda você ser cidadão na luta pelos seus direitos? Como a escola faz isso?

4 – Na sua visão há vivência da cidadania em sua escola? Descreva essas vivências:

5 – Quais as concepções de cidadania desenvolvida na sua Escola? Enumere:

6 – Como você avalia a formação cidadã promovida pela escola?

ANEXO – 2

TÓPICOS USADO PARA O DEBATE NO GRUPO FOCAL - INSTRUMENTO – ROTEIRO COM PONTOS RELEVANTES OBTIDOS SOBRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA EXPLORATÓRIA.

- 1 – A educação, bem orientada, oportuniza as pessoas a conhecerem seus direitos e obrigações como forma de conquistarem a cidadania
- 2 – A educação é essencial à formação da cidadania compreendida como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que possibilitam ao educando a inclusão irrestrita na sociedade.
- 3 – Ser cidadão é uma pessoa que goza de direitos civis, políticos e sociais.
- 4 – No Brasil as pessoas têm direitos iguais e não há divisão social.
- 5 – Todo cidadão no Brasil tem direitos e deveres iguais.
- 6 – Cidadania no bairro
- 7 – Cidadania na família
- 8 – Cidadania na educação
- 9 – “No Brasil não há cidadania, mas privilégios” (Milton Santos)
- 10 – Na minha escola há vivência da cidadania.
- 11 – São diversas concepções de cidadania desenvolvida na minha escola.
- 12 - Há formação cidadã promovida pela escola.