

EDUCAR PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA:
Implicações pedagógicas de um paradigma emergente

ANA ALICE FREIRE AGOSTINHO

**EDUCAR PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA:
Implicações pedagógicas de um paradigma emergente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^(a). Dr^(a). Aida Maria Monteiro da Silva

RECIFE

2004

Agostinho, Ana Alice Freire Agostinho
Educar para a cidadania planetária : implicações
Pedagógicas de um paradigma emergente / Ana Alice
Freire Agostinho – Recife : O Autor, 2004.
229 folhas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CE. Educação, 2004.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação planetária. – Prática pedagógica. 2.
Cidadania planetária. 3. Direitos humanos. 4.
Ecocidadania. I. Título.

37-054.5
370.086

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
BC2005-331

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAR PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA:
Implicações pedagógicas de um paradigma emergente**

Comissão Examinadora:

Prof^(a). Dr^(a). Aida Maria Monteiro da Silva
1.^a Examinadora / Presidente

Prof^(a). Dr^(a). Nair Heloisa Bicalho de Sousa
2.^a Examinadora

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner
3.^o Examinador

Recife, 19 de novembro de 2004.

À humanidade cujos esforços estejam voltados para a construção da cidadania planetária e por uma educação planetária, como projeto de um mundo mais justo e solidário.

À meu pai, Seu Adonias (*in memoriam*), sertanejo, para quem o Sertão era o mundo...

À minha mãe, Dona Nanzinha, quem primeiro me falou da importância da educação e, amorosamente, guiou meus primeiros passos no chão deste Planeta.

Aos meus irmãos e irmãs, pela fé inabalável na minha capacidade de realização, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Alma irmã da minha...

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho realizado sob o céu do Planeta Terra está permeado das histórias de homens e mulheres que, no seu tempo, viveram plenamente a condição humana na sua eterna busca de conhecer / compreender a si mesmos e ao seu mundo, partilharam o que aprenderam e construíram para toda a humanidade. Esta é a prova incontestável da natureza humana solidária da qual somos resultado e pela qual agradeço. A todos os que nos antecederam, meus agradecimentos.

De coração, agradeço a todos e todas desse tempo presente que, direta ou indiretamente, me mostraram os sinais que indicaram o caminho a ser trilhado. Um agradecimento especial...

Aos meus colegas de trabalho, companheiros de jornada, pelo incentivo constante e pela solidariedade quando os muitos obstáculos se apresentaram no caminho.

Aos caminhantes do Mestrado, professores e colegas, Mestres que compartilharam comigo conhecimentos, descobertas, amizade e companheirismo.

À minha orientadora, Profa. Aida Maria Monteiro da Silva, pela paciência e respeito com que acompanhou a construção da minha autonomia.

Mas, sobretudo, um agradecimento profundo ao professor e às professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, pela simplicidade com que revelaram suas crenças, seus valores, suas angústias, seus sonhos mais profundos e suas esperanças em uma sociedade mais justa e fraterna. Uma contribuição de valor inestimável!

À LUZ maior que guia os passos de todos os peregrinos do Planeta Terra.

JANELA PARA O MUNDO

*Da janela o mundo até parece meu quintal
Viajar no fundo é ver que é igual
O drama que mora em cada um de nós
Descobrindo longe o que já estava em nossas mãos
Minha vida brasileira é vida universal
É o mesmo sonho
É o mesmo amor
Traduzido para tudo que humano for
Olhar o mundo é conhecer
Tudo que eu já teria de saber
Estrangeiro eu não vou ser
CIDADÃO DO MUNDO EU SOU*

Milton Nascimento

RESUMO

Considerando a emergência de uma cidadania assente no sentimento de pertença ao planeta e à humanidade, esse trabalho teve como objetivo investigar as contribuições da educação escolar na construção da cidadania planetária. Para tanto, tomamos como categorias centrais cidadania, globalização, cidadania planetária, direitos humanos e prática pedagógica reflexiva, utilizando como referência autores como Vieira (2000 e 2001); Morin (2001, 2002); Santos (2001, 2002 e 2003); Milton Santos (2001); Loureiro (2002); Bobbio (1992); Comparato (2001) e Veiga(1992), entre outros. Adotamos como campo de investigação duas escolas da Rede Municipal do Recife, tendo como sujeitos educadores do Ensino Fundamental. Do ponto de vista metodológico, privilegamos a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Optamos pela Análise do Discurso, conforme proposta de Fairclough (2001), para apreender, nas práticas discursivas da escola, os sentidos da cidadania e possíveis relações com o conceito de cidadania planetária. Os resultados do trabalho permitem inferir que os professores já desenvolveram consciência da importância dos saberes escolares para o exercício da cidadania. Aspectos pertinentes à cidadania planetária são compreendidos e trabalhados, mas sem a intencionalidade necessária. Contribui para isso as dificuldades dos professores em termos de reflexão sobre a práxis, o que remete aos processos de formação continuada que contemplem as condições necessárias a essa reflexão.

Palavras-chave - cidadania – globalização – cidadania planetária – direitos humanos – prática pedagógica

RÉSUMÉ

En considérant l'émergence d'une citoyenneté basée sur le sentiment d'appartenir à la planète et à l'humanité, le but de ce travail était d'investiguer les contributions de l'éducation scolaire pour la construction de la citoyenneté planétaire. Pour ce faire, on a utilisé des catégories tels que citoyenneté, globalisation, citoyenneté planétaire, droits humains et pratique pédagogique réflexive, centraux pour la compréhension de notre travail, nous rapportant à des auteurs comme Vieira (2000 e 2001), Morin (2001, 2002), Santos (2001, 2002 e 2003), Milton Santos (2001), Loureiro (2002), Bobbio (1992), Comparato (2001) et Veiga (1992), et ainsi de suite. Deux écoles appartenant au réseau municipal de l'enseignement à Recife ont été choisies comme locaux d'études, ayant, en sujets, des professeurs de l'enseignement élémentaire. On a privilégié, du point de vue méthodologique, l'approche qualitative. L'analyse documentaire et l'interview semi-structurée ont été utilisés en instruments de travail. On a choisi l'analyse du discours, en accord avec ce que dit Fairclough (2001), pour appréhender, dans les pratiques discursives de l'école, les sens de la citoyenneté et les rapports possibles avec le concept de citoyenneté planétaire. Les résultats du travail permettent d'inférer que les professeurs sont déjà conscients de l'importance du savoir scolaire pour l'exercice de la citoyenneté. Quelques aspects appartenant à la citoyenneté planétaire y sont compris et travaillés, n'ayant pas, cependant, la nécessaire intentionnalité. Les difficultés des professeurs concernant leur réflexion sur la praxis en contribuent, ce qui nous rapporte aux processus de formation continue qui renferme les conditions nécessaires à cette réflexion.

Mots-clés: citoyenneté - globalisation - citoyenneté planétaire – droits humains - pratique pédagogique

LISTA DE SIGLAS

AD	—	Análise de Discurso
BID	—	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	—	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
FME	—	Fórum Mundial de Educação
FMI	—	Fundo Monetário Internacional
FSM	—	Fórum Social Mundial
ONG	—	Organização Não-Governamental
ONU	—	Organização das Nações Unidas
PCNs	—	Parâmetros Curriculares Nacionais

Mãos Dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considere a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes, a vida presente.*

*Carlos Drummond de Andrade
In: Sentimento do mundo*

*“Toda experiência histórica confirma a verdade:
o homem não teria alcançado o possível,
se repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível”.*

Max Weber

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 determina que a República Federativa do Brasil constitui-se em um Estado Democrático de Direito e aponta como um dos seus fundamentos a *cidadania*.¹ Da mesma forma, ao abordar as questões referentes à educação, cultura e desporto, ressalta o “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania como dever do Estado e da família”.² Além disso, identifica como um dos princípios norteadores do ensino “a liberdade de aprender e de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”³.

Tais finalidades da educação também foram ratificadas pela sociedade brasileira na legislação educacional em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei N.º 9.394/96⁴, não deixando dúvidas sobre o consenso no que se refere à importância da educação na construção e exercício da cidadania e para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Mas, em tempos de

¹ Constituição do Brasil, 1998. Título I – Dos Princípios Fundamentais -, Art. 1.º, Inciso II.

² Idem. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 205.

³ Idem. Art. 206, Inciso II.

⁴ Lei N.º 9.394/96, Título II, Art. 2.º e 3.º

globalização, de advento de uma *sociedade mundial* e de uma tão propalada *sociedade do conhecimento*, o que isso quer significar? Por que, atualmente, é tão importante pensar de forma autônoma? Quais os desafios que a condição presente traz para a formação do cidadão? Como a escola e os professores podem contribuir na consecução desse objetivo? Como os educadores compreendem seu papel e o papel da escola como *lócus* privilegiado de formação da cidadania num mundo cada vez mais globalizado? Suas concepções de cidadania evidenciam uma intenção em formar o cidadão planetário? Que pressupostos pedagógicos podem nortear uma práxis que contribua para a formação de um cidadão capaz de um *pensar global e um agir local*?

O objeto central desse estudo refere-se precisamente à possibilidade de construção da cidadania planetária no espaço escolar, focalizando as implicações pedagógicas decorrentes desse paradigma. A origem do interesse no desenvolvimento de um estudo dessa natureza inscreve-se no contexto das muitas reflexões que realizamos sobre a temática, no decorrer da nossa trajetória profissional. Como educadora do Ensino Fundamental em escolas situadas em bairros de periferia da região metropolitana do Recife, tivemos a sensibilidade tocada pela situação de falta de cidadania dessas comunidades. Essa percepção local das dificuldades de acesso aos direitos pressupostos na noção de cidadania nutriu reflexões pessoais sobre a relação cidadania e educação. Do aprofundamento dessas reflexões resultou a inevitável ampliação da leitura de mundo, dos problemas que o mundo enfrenta na contemporaneidade e de uma inquietação acerca dos desafios da educação formal no atual cenário, particularmente no que diz respeito ao papel da educação na construção efetiva da cidadania.

Essa leitura do mundo, nos seus aspectos local e global, possibilitou

a percepção de que, quer como indivíduos, como nações ou como culturas, o mundo está experienciando sobressaltos advindos das numerosas mudanças de paradigmas que estão ocorrendo, simultaneamente, em todos os setores da atividade humana. A inevitabilidade destas mudanças tem literalmente abalado as raízes do ser humano em toda sua complexidade. Os indícios de caos, o terrorismo, a confusão, o desmoronamento de governos e de instituições parecem indicar a necessidade de instauração de uma nova ordem mundial fundamentada em um humanismo contemporâneo, como alternativa de enfrentamento da crise. Se assim for, como formar um cidadão capaz de viver nesse mundo transformado e em transformação?

Vivemos em um tempo em que os progressos da ciência proporcionam todas as comodidades e maravilhas da modernidade, em que o conhecimento científico revolucionou nossa visão de mundo e a forma como nos relacionamos com este mesmo mundo e com as pessoas. A ciência, que tem sido o instrumento para a compreensão, continua passando por mudanças expressivas. A visão de mundo sob a ótica da ciência linear de causa e efeito está enormemente superada. Essa ciência é vista como um aspecto de uma visão muito mais ampla. O mundo é visto como sendo compreensível apenas no contexto em que causa e efeito são reciprocamente interatuantes. A compreensão se tornou muito mais complexa.

Essas parecem ser evidências de que uma crise de paradigmas está instalada. Khun (2001) define um paradigma como “aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um mesmo paradigma”, como “realizações passadas dotadas de caráter exemplar” (p. 218). Caracteriza uma crise de

paradigmas uma mudança conceitual, de visão de mundo, conseqüência da insatisfação com os modelos de explicação predominantes. Nesse sentido, uma das condições básicas para a crise já pode ser observada no mundo contemporâneo: a acumulação de crises no interior do próprio paradigma quando as soluções propostas para elas, em vez de resolver, aprofundam a crise, observando-se o esgotamento dos modelos de explicação.

Inscribe-se nesse contexto o debate atual sobre o processo de globalização. Entendido como um conjunto heterogêneo de fenômenos que ganhou impulso a partir do final dos anos 80 do século passado e que tem provocado transformações econômicas, sociais, culturais e políticas, tal processo estaria forjando uma *sociedade mundial*, uma sociedade na qual os principais processos e acontecimentos históricos ocorrem e se desdobram em escala global. De acordo com Santos (2001b), a visão predominantemente economicista dessas transformações históricas tem sido encarada como única alternativa possível, sendo esse o discurso dominante. Considerado paradigma absoluto da modernidade, ao mesmo tempo em que tem gerado um discurso hegemônico constata-se que as promessas da globalização não têm sido cumpridas, particularmente nos países subdesenvolvidos e/ou emergentes, dando margem à afirmação de que seu viés econômico estaria aprofundando a crise.

Assim, o debate atual sobre o tema tem fomentado uma série de críticas sobre os efeitos excludentes e perversos do processo de globalização econômica, principalmente sobre seus desdobramentos no âmbito da cidadania e do direito, buscando delimitar as transformações em curso e as opções políticas que, a partir daí, se configuram. Esse contexto aponta para a urgência da mobilização dos *cidadãos do mundo* no sentido de não permitir que o curso

atual da história humana alcance um nível de barbárie cuja racionalidade, fundamentada na aplicação técnica e acrítica do conhecimento científico em detrimento do humano, prevaleça sobre direitos e princípios duramente conquistados e que constituem herança cultural de todos os seres humanos. Na contracorrente desse contexto tão adverso, surgem movimentos em defesa dos direitos humanos na esfera pública mundial e a emergência do exercício de uma cidadania que transcende os limites do Estado-Nação como condição *sine qua non* para o enfrentamento dos graves problemas que afetam a tudo e a todos em escala planetária.

É a partir dessas reflexões que surgem as questões instigantes aqui explicitadas e que o presente trabalho, sem ter a pretensão de esgotá-las, utiliza como orientadoras na busca do esclarecimento da problemática central dessa pesquisa: *como educar para a cidadania planetária ou global?* Antes, pretende contribuir para o debate sobre o desafio de educar para a cidadania num mundo em crise, cada vez mais globalizado, analisando o paradigma emergente de cidadania planetária tendo como referência abordagens teóricas recentes sobre a temática que tentam desvelar os paradoxos do *admirável mundo novo* em que se transformou a nossa época e, ao mesmo tempo, identificando os desafios, as contradições, perspectivas e implicações educacionais de um paradigma emergente: *a educação para a cidadania planetária*.

Com essa perspectiva, buscamos investigar as possíveis contribuições da educação escolar para a formação da cidadania planetária, seus limites e possibilidades no contexto escolar, tendo por base as práticas discursivas de educadores e aquelas consubstanciadas em seus projetos.

O presente trabalho é o resultado dessa busca. Organizado em cin-

co capítulos, descreve o caminho percorrido de forma a expressar a construção de uma conceitualização e contextualização da cidadania enquanto categoria fundante, recorrendo às categorias consideradas essenciais no delineamento do objeto de estudo: cidadania e globalização; cidadania planetária ou global, cidadania e direitos humanos e prática pedagógica reflexiva.

No primeiro capítulo, iniciamos uma discussão sobre a crise de cidadania e a instauração do debate sobre a recomposição da cidadania em nível mundial em face do processo de globalização, tendo como contraponto o conceito de cidadania nacional universalmente aceito. Em seguida, analisamos a cidadania no Brasil, focalizando os impactos da globalização no caso brasileiro.

O segundo capítulo apresenta correntes atuais de pensamento que consideram que vivemos numa *era planetária* e apontam para a constituição de uma cidadania planetária ou global, destacadamente a dimensão do pensamento complexo e a abordagem ambiental. A seguir, focalizamos a emergência da cidadania planetária ou global sob a ótica dos direitos humanos, expondo os limites e possibilidades que se apresentam para a expansão da cidadania na contemporaneidade, tendo os direitos humanos como balizadores desse processo.

No capítulo 3, aprofundamos as discussões, buscando traçar a construção do discurso da cidadania planetária em educação desde os pressupostos teóricos que orientam esse paradigma, passando pela sua adoção no âmbito dos movimentos sociais até chegar à reflexão sobre as possibilidades de políticas educacionais apontarem para aspectos que pudessem contribuir para uma visão de educação voltada para a cidadania planetária. Nesse sentido, procuramos relacionar princípios constitutivos da cidadania planetária com pos-

turas e práticas pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento e o exercício dessa cidadania, com ênfase para a pedagogia crítica e o papel da escola e do professor na formação de um cidadão planetário, intelectualmente autônomo.

O capítulo 4 traça a opção teórico-metodológica, instrumentos e procedimentos utilizados no movimento de busca dos dados. No movimento de busca dos sentidos, tomamos como referência a Análise de Discurso — AD, trabalhando com as três dimensões de análise proposta por Norman Fairclough: análise das práticas discursivas, análise dos textos e análise da prática social do qual o discurso faz parte.

Finalmente, no capítulo 5, apresentamos os sentidos da cidadania no espaço escolar tecendo, no discurso de educadores, significados que permitissem inferir a compreensão da relação do cidadão com o Planeta, bem como práticas pedagógicas pertinentes. Discutimos também, o papel relevante da formação de professores para uma educação que pretende contribuir para a formação de cidadãos do mundo.

Essa pesquisa vai ao encontro de idéias consideradas frequentemente utópicas. Entretanto, entendemos que, mais do que nunca, precisamos de utopias que apontem novos horizontes e nos salvaguardem do pensamento único. Nesse sentido, buscar o conhecimento das concepções de educadores sobre cidadania permite uma aproximação e maior compreensão da realidade a partir da qual pode ser possível a ação humana transformadora, imprescindível se queremos intervir de forma a qualificar pedagogicamente a construção da cidadania planetária no espaço escolar. Por último, é preciso ter em mente o que afirma Sacristán (2002, p. 9), “a utopia continua dando sentido à vida e à

educação, e a partir dela dotamos de sentido e avaliamos o mundo que nos rodeia”. Aqui reside a relevância social deste trabalho.

CAPÍTULO 1 — CIDADANIA PLANETÁRIA: UM PARADIGMA EMERGENTE?

*“Encontrei o cidadão do mundo no manguezal da beira do rio
Josué!”*

*Chico Science e Nação Zumbi·
In: O Cidadão do Mundo*

*“Cidadão do Mundo
Inglês por nascimento
Cidadão francês por decreto
Americano por adoção”.*

*Inscrição na estátua de
Thomas Paine (1737-1809) em Paris*

1.1 A cidadania no contexto da globalização

O problema da cidadania é, reconhecidamente, uma das mais importantes questões do nosso tempo. As profundas transformações observadas no mundo, especialmente aquelas ocorridas a partir da segunda metade do século 20, com base no desenvolvimento e aplicação técnica do conhecimento científico, têm colocado a humanidade frente a desafios nunca antes imaginados. Isto porque a mesma lógica e visão de mundo que possibilitaram os extraordinários avanços de nossa época, também trouxeram em seu bojo os graves problemas de âmbito mundial cujo enfrentamento é cada vez mais urgente. Neste cenário ganham relevo questões referentes à ecologia, ao desenvolvimento sustentável, à explosão demográfica, aos direitos humanos e, principalmente, aos efeitos excludentes e perversos do processo de globalização, que têm forjado uma legião de deserdados ao redor do planeta e algumas raras ilhas de prosperidade. Tais questões inscrevem-se numa crise global de paradigmas que é, simultaneamente, científica e societal.

A esse respeito Santos (2001b) destaca que estamos vivendo uma transição paradigmática entre a modernidade em crise e a pós-modernidade de perfil ainda não definido. Essa fase de transição é evidente tanto no *domínio* e-

pistemológico quanto no *plano societal global*. No primeiro caso, é a ciência moderna que é colocada em xeque ao se transformar de solução racional para os problemas da vida social e individual em problema sem solução por ser uma fonte de irracionalidades, frustrando, assim, uma das mais importantes promessas da modernidade. No segundo caso, o reducionismo das possibilidades da modernidade às possibilidades do capitalismo provocou o esgotamento do processo civilizatório.

Para esse autor, são sintomas inequívocos desse esgotamento, entre outros, a crise ecológica decorrente da transformação da natureza em mera condição de produção, fato impulsionado pela conversão do progresso em acumulação de riquezas e a ampliação da mercadorização da vida como solução para os momentos de crise de acumulação do capitalismo. Novos bens e serviço são criados e as relações sociais foram ampliadas atingindo todo o planeta. As últimas duas décadas registraram o que parece ser o ponto máximo de integração do planeta mediante o processo de transnacionalização e globalização da economia, iniciado com as grandes navegações.

A diferença, segundo Santos (2002), é que a amplitude dessas interações transnacionais, tal como se apresenta no presente, sugere uma ruptura com as interações transfronteiriças anteriores, fazendo surgir o fenômeno designado de globalização. Entendida como a “intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice versa” (GIDDENS, 1990 apud SANTOS, 2002, p.26), a globalização tem se caracterizado como fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas complexamente inter-

ligadas. Inscrevem-se nessas dimensões a expansão das empresas transnacionais, a internacionalização do capital financeiro, a descentralização dos processos produtivos, a revolução da informática e das telecomunicações, a implosão do bloco socialista, a emergência de novos Estados, o enfraquecimento dos Estados Nacionais, o crescimento da influência cultural norte-americana, o aumento das desigualdades entre países ricos e pobres, a superpopulação do planeta, os riscos ambientais, os conflitos étnicos, o massivo deslocamento internacional de populações, as guerras civis, o crime organizado globalmente...

Além disso, esse fenômeno parece combinar discursos ambivalentes como a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais e o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo. O conjunto dessas condições estaria desenhando uma efetiva *sociedade mundial*, ou seja, uma sociedade na qual os principais processos e acontecimentos históricos ocorrem e se desdobram em escala global.

Embora essas características sejam relativamente recentes, a globalização enquanto *história mundial* não é um fenômeno novo. Sua constituição resulta de processos cujas origens remontam à própria constituição da modernidade, sendo que a reflexão sociológica clássica já havia abordado tais processos. No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (1996) já haviam apontado para a constituição de uma sociedade mundial, fruto da expansão do capitalismo. E Max Weber (1992), por sua vez, também abordou o processo de *universalização* dos valores ocidentais e suas conseqüências em termos de racionalização da cultura no mundo moderno.

Mais recentemente, Mattelart (2002) analisou as idéias de utopia que têm governado o imaginário ocidental desde o século 16 e as diferentes tentati-

vas que houve de integração mundial, de criação de uma sociedade planetária. Situa, portanto, a genealogia da utopia planetária não como algo de 20 ou 30 anos, mas como um movimento que começou na modernidade ocidental, quando se conquistou a América. Nesse momento, começa-se a pensar numa livre circulação através do mundo e já se pode identificar um projeto de unificação mundial, uma noção de mundialização.

Segundo Mattelart (2002), estas utopias teriam sido impulsionadas pelo desejo de um planeta unificado, enfatizando a idéia de uma só humanidade sob a bandeira da Cristandade, bandeira essa que logo depois será substituída pela bandeira do Humanismo (ocidental). Destaca também, movimentos do final do século 19, como as utopias do internacionalismo, tanto marxistas quanto social-democratas e anarquistas e, no século 20, o internacionalismo de muitos movimentos da sociedade civil como precursores do discurso segundo o qual pela associação universal se poderia resolver os problemas do mundo.

Dessa forma, desde a conquista da América, que constitui um momento fundador da construção da modernidade ocidental na sua projeção universal, os planos de reorganização e de "pacificação" do Globo nunca cessaram de proliferar. Com o declínio das utopias socialistas de integração mundial passam a predominar as tecno-utopias, cuja visão neodarwinista naturalizam as desigualdades e remetem à fatalidade das forças do mercado e das redes eletrônicas para refazer o Planeta. Mattelart (op.cit.) argumenta que a globalização, em todas as suas vertentes a nível tecnológico, comunicacional, socioeconômico e cultural, seria a concretização mais completa de tal desejo e mostra como no discurso do ontem se teceu — e se tece — o discurso do amanhã.

Por outro lado, a globalização também não pode ser vista como um

processo homogêneo, linear. Do ponto de vista político-ideológico, há os que vêem na globalização uma força inescapável do capitalismo e aqueles que a vêem como uma oportunidade de internacionalização das lutas anticapitalistas e de transnacionalização da solidariedade. Esses diferentes discursos têm gerado o que se convencionou designar de globalização hegemônica, assumida pelo viés político e capitalista do neoliberalismo, e a contra-hegemônica, que se caracteriza pela resistência local e global às determinações da vertente econômica, suas práticas e efeitos. Longe de ser apenas um processo espontâneo e automático, cuja lógica se impõe em decorrência do desenvolvimento das tecnociências, a globalização também é o resultado de decisões políticas situadas no tempo e identificadas na autoria: o Consenso de Washington¹, enquanto decisão política dos Estados centrais, tem determinado a globalização hegemônica, sua retórica determinista e métodos que asseguram a abundância apenas para um seleto grupo de privilegiados (SANTOS, 2002).

Um dos principais efeitos da globalização consiste justamente em aumentar as desigualdades sociais e a exclusão social, tanto no interior das nações quanto no plano internacional. No interior das nações percebe-se um distanciamento cada vez maior entre os indivíduos que podem usufruir os benefícios de uma economia globalizada e aqueles que estão condenados ao desemprego e à marginalidade. No plano das relações entre as nações, por

¹ O Consenso de Washington contempla um conjunto de reformas estruturais resultantes de uma reunião realizada em Washington, em novembro de 1989, da qual participaram organismos de financiamento internacional como o Fundo Monetário Internacional — FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento — BIRD e o Banco Mundial, além de funcionários do governo americano e economistas latino-americanos. O objetivo era avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina e apontar recomendações nas áreas de disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, regime cambial, liberalização financeira, liberalização comercial, investimento estrangeiro, desregulamentação, privatização e educação.

sua vez, nem todas apresentam a mesma capacidade de adaptação aos novos rumos da economia globalizada, o que também aumenta a distância entre as nações ricas e as nações pobres. Portanto, ao invés de promover a inclusão, homogeneização e igualdade no âmbito mundial, como o termo globalização sugere, ela parece levar ao crescimento das desigualdades e da exclusão social. Dessa forma, o debate atual sobre os efeitos da assim chamada globalização busca discutir o impacto nas condições locais de cidadania produzidos pelas práticas e imperativos transnacionais e da complexa relação existente entre as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas que ocorrem em âmbito mundial, seus desdobramentos no plano da cidadania e dos direitos e novos obstáculos que se apresentam para a expansão da cidadania na contemporaneidade.

De fato, a igualdade cada vez maior entre os homens, pressuposto na noção de cidadania, parece estar sendo negada pela experiência histórica das últimas décadas, quando reformas políticas adotadas em diversos países, em nome da globalização, têm levado à restrição crescente do universo da cidadania e dos direitos. Se considerarmos que a globalização tende a aumentar as desigualdades sociais e a exclusão, tanto no plano local quanto no plano global, podemos chegar à conclusão de que esse processo implica numa crise na noção de cidadania e na concepção da modernidade como era dos direitos.

A sociedade moderna, seguindo uma tradição de pensamento que tem suas origens no Iluminismo, tem sido freqüentemente definida como a era dos direitos e da cidadania (BOBBIO, 1992). Já Kant (1985), como testemunha de um tempo de contestação dos regimes absolutistas e de reivindicação da soberania popular, concebe a modernidade como a época em que o Estado

poderia garantir aos homens fazer uso público e livre da razão para guiar suas atitudes, atingindo, finalmente, a maioria e libertando-se da tutela da tradição. Sendo assim, a modernidade afirmaria uma crescente igualdade entre os indivíduos, embora restrita somente ao plano dos direitos civis.

Nessa mesma direção, assumindo uma perspectiva evolutiva de cidadania, Marshall (1967) defende que existe uma clara tendência, na sociedade moderna, em direção a uma igualdade social cada vez mais ampla, tendência esta que, historicamente, se desdobraria em diferentes gerações de direitos: a primeira geração seria constituída pelos direitos civis, ou seja, aqueles necessários ao exercício das liberdades individuais construídos, sobretudo, ao longo do século 18, e os direitos políticos que dizem respeito ao exercício do poder político, consolidados no século 19; a segunda geração seria constituída pelos direitos sociais, referentes ao bem-estar econômico e social, formulados já no século 20, e a terceira geração de direitos inclui os direitos coletivos da humanidade, como o direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado. Enfim, *são os direitos ditos de solidariedade planetária* (BENEVIDES, 1994). Atualmente, no meio jurídico, já se fala numa quarta geração de direitos que, para alguns, se relaciona ao direito da humanidade à democracia e, para outros, aos direitos relacionados à bioética (VIEIRA, 2000).

Essa análise, cuja lógica supõe um movimento histórico irreversível em direção a uma igualdade cada vez maior entre os homens, vê como inevitável o triunfo da cidadania. Embora essa idéia de *gerações de direitos*, que estrutura uma concepção evolutiva da cidadania face às possibilidades de ampli-

ação da igualdade no mundo moderno, tenha sido extremamente útil na formulação de uma teoria da cidadania, atualmente tem sido muito criticada. Isto porque a sociedade contemporânea adquiriu um tal grau de complexidade, a ponto da divisão clássica dos direitos dos cidadãos em individuais políticos e sociais não conseguir apreender sozinha a realidade. Por outro lado, a história da cidadania, em cada país, nem sempre seguiu essa seqüência. Países como França, Alemanha e Estados Unidos e o Brasil seguiram, cada um, seu próprio caminho, de modo que neles não se aplica o modelo inglês proposto por Marshall (CARVALHO, 2002).

Assim, como afirma Benevides (1994), a idéia moderna de cidadania será marcada desde sua emergência por ambigüidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos. Por um lado, a expansão dos direitos nos séculos 19 e 20 parece corroborar a modernidade como era dos direitos, por outro, a globalização econômica provoca o questionamento se ainda é possível ou não ver com otimismo esse impulso crescente em direção à igualdade, supostamente inscrito na sociedade moderna.

Um dos fatores que dão sustentação a essa questão é o enfraquecimento crescente dos Estados nacionais diante do avanço da economia global. De acordo com Santos (2002), os Estados hegemônicos, através das instituições internacionais que controlam, constituem séria ameaça à autonomia política e à soberania dos países periféricos e semiperiféricos. Concorre, também, para essa assimetria do poder transnacional entre o centro e a periferia, as agências financeiras internacionais e atores transnacionais privados, como as multinacionais, que promovem uma economia mundial cada vez mais autônoma e desregulamentada. Enquanto os instrumentos de política econômica

dos Estados permanecem tendo apenas alcance nacional, as dinâmicas financeiras já são mundiais, como bem demonstram as recorrentes crises econômicas em diversos países devido à fuga de capitais especulativos, que são cada vez mais voláteis e se deslocam com extrema facilidade de um local para outro.

Ora, a crise de soberania dos Estados nacionais tem como consequência uma crise de cidadania, já que historicamente os direitos civis, políticos e sociais foram reconhecidos e assegurados no âmbito destes mesmos Estados. Enfraquecidas as instituições estatais nacionais que asseguram e promovem esses direitos, os valores da cidadania se vêem ameaçados pelos imperativos da economia globalizada e sua ênfase na produtividade, na competitividade e na livre circulação de capitais.

Como país considerado de desenvolvimento tardio o Brasil também foi atingido pela onda global dessa nova etapa do capitalismo. Trataremos, na sequência, de uma reflexão sobre a cidadania no Brasil destacando como esse contexto tão adverso tem afetado os valores da cidadania.

1.2 A cidadania no Brasil

Fazendo uma incursão nas diversas constituições brasileiras, Cavalcante (2002) situa historicamente a cidadania no Brasil entre dois extremos: do império absolutista ao império neoliberal.

A primeira Constituição do Império Brasileiro, datada de 1824, explicita como condição para ser cidadão brasileiro ter nascido no Brasil e ser livre embora isso não fosse suficiente para assegurar o exercício da cidadania. E-

ram considerados cidadãos ativos somente os detentores de educação, bens e renda, ou seja, que fossem representantes do poder econômico.

A Constituição de 1891 passa a incluir como cidadãos os nascidos em solo brasileiro de pai estrangeiro, quando este não estiver a serviço do seu país. Embora não coloque ser livre como condição, os direitos políticos como o direito de votar e ser votado ficam restritos a alguns, excluindo as mulheres, os analfabetos, os mendigos e os religiosos.

A passagem da monarquia para o sistema republicano pouco alterou o cenário do ponto de vista da construção da cidadania. Na verdade, o que se registrou foi a substituição da elite da burocracia estatal pelo patriarcado rural. A participação eleitoral continuou muito baixa, os direitos civis só progrediram pelo lado da liberdade religiosa e os direitos sociais perderam terreno graças à adoção de maior ortodoxia liberal.

A Constituição de 1934 foi resultado da crise de 1930, iniciada com o colapso econômico que varreu o mundo em 1929. Seu texto registra alguns avanços, entre os quais destaca-se a participação feminina e a representação de membros eleitos pelos sindicatos legalmente reconhecidos. É nesse momento que se institui a obrigatoriedade do voto secreto e, pela primeira vez, são incorporadas leis que asseguram alguns direitos sociais como salário mínimo, jornada de trabalho de oito horas, proibição do trabalho infantil para menores de 14 anos, férias, assistência médica, entre outros.

Os significativos avanços na legislação social e trabalhista, nesse período, foram sugeridos por exemplos externos e inauguraram, em grande escala, o processo de construção da cidadania brasileira, embora de trás para frente, com os direitos sociais na vanguarda, até porque não havia contradição

entre legislação social e repressão política. Diferentemente da Primeira República, houve uma promessa inicial de ser um marco na participação política de forma mais profunda do que em 1889, com a instauração do regime republicano. Contudo, a possibilidade participativa durou pouco, foi fechada em 1937 em decorrência do ambiente internacional, marcado pelo comunismo e pelo fascismo que a tornavam particularmente ameaçadora. O medo do avanço comunista e a ameaça de guerra civil levaram Getúlio Vargas a fechar o Congresso Nacional estabelecendo um regime de força, regido por decretos-leis até 1945, quando um golpe de Estado pôs fim ao Estado Novo (CARVALHO, 2002).

De acordo com Cavalcante (2002), com o fim do Estado de exceção, a nova Constituição promulgada em 1946 eliminou instrumentos que cerceavam as liberdades e ampliou os direitos garantindo o direito de liberdade sindical, de greve, de organização partidária, direito ao trabalho, à educação, à cultura, etc. Do ponto de vista da participação política, é instituída a obrigatoriedade do alistamento e do voto para os brasileiros alfabetizados e reestabelecidos o sufrágio universal e o voto secreto.

Esse cenário permanece até 1963, quando a renúncia de Jânio Quadros provoca uma crise constitucional e João Goulart assume o poder com propostas de transformações profundas que incluíam a reforma agrária, o controle dos lucros das multinacionais, a concessão do direito de votar aos analfabetos e aos militares sem patente. O conservadorismo do Congresso viu nessas medidas a ameaça de implantação de uma república sindicalista no Brasil e, em articulação com os militares, alegou inconstitucionalidade das mesmas, afirmando a legitimidade de uma “revolução vitoriosa”: o golpe de 1964.

A Constituição, nesse período, permaneceu *pro forma* sendo altera-

da por sucessivas emendas que permitiram suspender os direitos políticos dos cidadãos, cassar mandatos federais, estaduais e municipais e suspender as garantias constitucionais. Esse quadro manteve-se assim até 1967, quando foi promulgada uma nova Constituição mais coerente com as modificações que os atos institucionais já haviam realizado. Entretanto, em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº. 5, investe o presidente de poderes excepcionais que solapam o Estado de direito: é possível cassar mandatos, promulgar decretos-leis, censurar, banir cidadãos, decretar pena de morte e prisão perpétua. Extinguem-se os direitos e a palavra cidadão desaparece textualmente dos discursos oficiais. Ser cidadão significa submeter-se aos deveres ditados pelo Estado (CAVALCANTE, 2002).

De acordo com Carvalho (2002), ao mesmo tempo em que os governos militares investiam na expansão dos direitos sociais cerceavam os direitos civis e políticos, tal como ocorreu no Estado Novo. No governo Médici (1970-1973), um dos mais repressores da história independente, por exemplo, em troca do esvaziamento do sentido do voto e da mutilação das liberdades civis, sentida mais severamente pelos setores educados da população, estendeu a legislação social para os trabalhadores rurais, para as empregadas domésticas e para os trabalhadores. Dessa forma, a perversa astúcia da elite técnico-militar usou o assistencialismo voltado para a maioria dos excluídos contra a oposição da minoria educada. Boa parte da classe média também aceitava o governo enquanto as taxas de crescimento permitiam a expansão do emprego.

Somente no governo Geisel (1974-1978) inicia-se um período de distensão política que culmina no processo de “abertura política”, no governo Figueiredo (1980-1984), marcado pelo abrandamento da censura, pela anistia

aos opositores do regime e pela campanha pelas eleições diretas para presidente da república. O processo de abertura política foi comandado pela classe média, desencantada com o regime depois que a crise econômica acabou com os benefícios do crescimento acelerado. Seu entusiasmo, refletido na campanha das diretas, afetou os setores populares.

Finalmente, em 1986, elege-se o Congresso Constituinte, representado, majoritariamente, por parlamentares da democracia burguesa e por uma minoria de representantes do povo. Empresários dos setores nacionais e estrangeiros, categorias profissionais privilegiadas, o poder militar, e o próprio governo se mobilizaram para fazer valer seus interesses. É no embate dessa correlação de forças que foi elaborada a Constituição de 1988, em vigor até o presente momento.

Desse modo, embora a Constituição atual tenha incorporado formalmente avanços nos direitos sociais e políticos e Carta dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas — ONU, a mesma foi marcada pela perspectiva da classe dominante. Por outro lado, também desagradou a alta burguesia e as multinacionais que passaram a influenciar as eleições, de modo a eleger aqueles com perfil para atender as exigências da economia de mercado e as determinações dos países dominantes, particularmente através dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional — FMI e o Banco Mundial (CAVALCANTE, 2002).

Assim, no período compreendido pelo governo Collor até o de Fernando Henrique Cardoso, consolida-se o “ajustamento” do Brasil ao ideário neoliberal mediante políticas de abertura ao mercado internacional e direcionadas para a privatização, a redução dos gastos estatais com as políticas sociais,

a reforma tributária e a reforma administrativa, cuja conseqüência mais evidente tem sido a supressão de direitos adquiridos, agora considerados privilégios.

Por tudo isso, Carvalho (2002) ressalta o entusiasmo ingênuo resultante do conjunto de direitos assegurados na “constituição cidadã” de 1988, quando a democratização passou a significar solução de todos os problemas do país e a própria palavra cidadania virou moda. O desencanto não era difícil de prever, até porque inexistia uma base de organização e participação popular, uma cidadania civil e política que pudesse garantir uma mudança substantiva na política pública em direção à justiça social.

Ademais, pesa sobre a (falta de) cidadania brasileira o passado de 400 anos de escravidão, de 500 anos de latifúndio, de patriarcalismo e de patrimonialismo. A escravidão negava todos os direitos dos escravos, o latifúndio negava os direitos civis e políticos dos trabalhadores rurais, o patriarcalismo os das mulheres e o patrimonialismo falseou os direitos políticos de todos. Esse passado está na origem da repulsa sub-reptícia ao direito do outro, observada na sociedade brasileira. Embora a construção histórica da cidadania em qualquer país seja lenta, no Brasil essa lentidão também é herança de traços da formação histórica (CARVALHO, op. cit.).

Esse mesmo argumento é desenvolvido por Santos² (1997) a partir do questionamento do que é ser cidadão no Brasil contemporâneo. Identificando o cidadão como um sujeito de direitos que permitem questionar o Estado, ressalta que, no Brasil, existem poucos cidadãos. Nessa perspectiva, nem a classe média brasileira é formada de cidadãos porque, preocupada em garantir privilégios e não direitos, impede outros brasileiros de ter direitos.

² Milton Santos.

Sem a garantia de seus direitos mais fundamentais os que não podem ser cidadãos têm sua cidadania mutilada. Compreender a condição dos marginalizados da sociedade brasileira implica na compreensão da formação socioeconômica brasileira, profundamente marcada pela escravidão institucionalizada e pela escravidão decorrente dos processos globais de exploração. Perversamente, a globalização consagra os fortes e naturaliza desigualdades, aspecto agravado pela democracia de mercado brasileira, onde o que é central é o mercado e não homem.

Mais de um século depois da abolição da escravatura os negros ainda não conquistaram a cidadania plena. A escravidão brasileira permeou a sociedade de alto a baixo e não respeitou barreiras raciais ou sociais. A abolição não tirou a escravidão da cabeça das pessoas, os novos cidadãos eram mestiços de senhor e escravo, com dificuldades de absorver a idéia de liberdade civil, aquela que exige a liberdade de todos como garantia da liberdade de cada um. Ao ex-senhor não interessava a cidadania dos ex-escravos e estes se viam enredados nas teias deixadas pela astúcia da escravidão, com seu paternalismo, seu clientelismo, sua aparente tolerância racial. Esses valores e múltiplas hierarquias sociais mantiveram até hoje o negro e, sobretudo, a mulher negra no estrato inferior da sociedade.

Em síntese, a própria noção de cidadão no Brasil foi construída sob o signo da exclusão. Por outro lado, excluindo os períodos de ditadura que negaram a cidadania nas Constituições de 1937 e 1968, observa-se, pelo menos em termos formais, uma conquista crescente na direção da ampliação da cidadania que vai dos direitos do cidadão liberto da primeira Carta Constitucional até o amplo reconhecimento dos direitos civis, políticos, sociais, e coletivos

presentes no texto constitucional de 1988. Entretanto, na práxis político-jurídica, na vida real, a cidadania permaneceu excludente.

Essa leitura da realidade brasileira permite inferir que os valores clássicos da cidadania nunca foram totalmente assimilados pelo Brasil. O modelo de gerações de direitos, por exemplo, dificilmente poderia ser utilizado para descrever a história brasileira, já que no Brasil "a cidadania permaneceu parcial, desequilibrada, excludente" (BENEVIDES, 1994, p. 8) e apenas com a redemocratização dos anos 80 do século passado foi iniciado um movimento mais significativo de expansão da cidadania.

De fato, o roteiro da cidadania no Brasil segue um caminho distinto do proposto por Marshall (1967) porque aqui se enfatizou os direitos sociais em relação aos outros direitos e se inverteu a seqüência das gerações de direitos no modelo cumulativo de cidadania. Segundo Carvalho (2002, p. 220),

[...] primeiro vieram os direitos sociais implantados em momentos de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos de maneira também bizarra. A maior expansão do direito ao voto deu-se em um período ditatorial em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da seqüência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo.

A cidadania é construção histórica, ela segue percurso distinto em cada país. A decomposição da cidadania em vários tipos de direitos, proposta por Marshall, serve de instrumento analítico para distinguir os percursos. Alterações na seqüência em que os tipos de direito aparecem, por exemplo, podem indicar processos diferentes e, sobretudo, distinções importantes no conteúdo dos direitos.

Em decorrência de uma política assistencialista, os direitos sociais

foram formalmente concebidos antes de alguns direitos políticos e civis. Óbvio que essa inversão trouxe conseqüências ao afetar a eficácia da democracia e a natureza da cidadania já que as liberdades civis são cruciais para a expansão dos direitos políticos que, por sua vez, fortalecem as lutas em torno dos direitos sociais. Uma conseqüência foi a valorização do poder executivo justamente porque os direitos sociais surgiram em momentos ditatoriais sem participação do legislativo, ajudando a fortalecer o mito de *salvador da pátria*. Uma outra conseqüência diz respeito à ausência de uma ampla organização e participação popular nos processos de discussão democrática e de lutas pelos direitos sociais, cenário que começa a se alterar somente após a abertura política nos anos 80 do século 20. Além disso, o reconhecimento formal dos direitos sociais, a existência da sua garantia legal, não proporcionou a obtenção dos direitos de fato. Pode-se dizer que, no âmbito da cidadania, os progressos feitos no Brasil ao longo de sua história são inegáveis, porém lentos, e apontam para um longo caminho a percorrer no sentido do combate às desigualdades.

Nesse sentido, cobrar cidadania é uma forma de luta política. Muitos brasileiros insistiram no passado e ainda insistem, como corrobora o crescente dos movimentos sociais na atualidade, em perseguir o ideal ocidental de uma cidadania ativa, militante, apesar de reiteradas frustrações. O problema é que esse ideal está sofrendo abalos no mundo desenvolvido. Para os novos liberais, a queda de participação é não só inevitável como desejável. A liberação dos controles políticos deixaria ao mercado a solução dos grandes problemas, cabendo ao novo cidadão fazer opções apenas em relação aos bens e serviços à sua disposição em quantidade e variedade cada vez maiores. Se essa tendência prevalecer antes que velha cidadania tenha concluído sua tarefa de

democratizar a sociedade e o Estado, corre-se o risco dos cidadãos se contentarem somente em reivindicar o direito de serem incorporados à multidão dos consumidores, o que pode suplantiar, como motor da ação, o sonho de justiça social.

Dessa forma, o debate sobre as possibilidades de construção de uma cidadania planetária adquire ainda maior importância no Brasil, pois o país enfrenta os novos desafios da globalização sem nem mesmo ter viabilizado plenamente o acesso à cidadania clássica assegurando, para o conjunto da população, os direitos civis, sociais e políticos, conforme estipulado pela Constituição.

Paradoxalmente, numa sociedade cada vez mais globalizada, na qual finalmente se poderia vislumbrar a constituição uma cidadania planetária, imediatamente se coloca o problema do questionamento dos valores supostamente universais nela incorporados. Pois os valores clássicos da cidadania são criações do Ocidente e nunca foram totalmente assimilados pela maioria dos países da América Latina, África e Ásia. Além disso, a redução do Estado, o chamado “Estado Mínimo”, tem afetado a natureza dos direitos políticos e sociais na medida em que a diminuição no poder do governo implica na redução da relevância do direito de participar e a competição internacional pressiona as finanças estatais, os gastos do governo, do qual dependem os direitos sociais. Por essa razão, o problema da cidadania tem sido recolocado em pauta mesmo nos países em que os direitos civis, políticos e sociais pareciam estar resolvidos.

Nesse contexto, a cidadania reclama, no Brasil e no mundo, uma renovada atenção pela desestabilização que seus fundamentos estão experimen-

tando. E parece carecer de uma nova representação.

1.3 Resignificando a cidadania

De acordo com Santos (2001b) as irracionalidades do paradigma moderno se acumularam no decorrer do tempo e estão gerando a crise e, ao mesmo tempo, a possibilidade de transformação. Para ele, existem pelo menos dois modos antagônicos de enfoque da transição paradigmática da pós-modernidade, respectivamente representativos de dois tipos de globalização: a *reconfortante ou de celebração*, pensamento dominante na atualidade, defende o capitalismo como única alternativa possível e que não há promessas ou objetivos trans-históricos a cumprir pela sociedade nem algo que transcenda o capitalismo; a *inquietante ou de oposição*, segundo a qual as promessas da modernidade não foram e não podem ser cumpridas dentro dos moldes previstos pela própria modernidade, mesmo quando apresentem caráter emancipatório. Há uma crise de regulação social e de emancipação social. Daí a necessidade de se instaurar uma alternativa radical à sociedade atual.

A questão da cidadania está, portanto, circunscrita ao contexto aqui delineado. De fato, o debate atual tem fomentado discussões que apontam para uma mutilação da cidadania e indicativos da pertinência da urgente revisão de concepções como democracia, cidadania, sociedade civil em face dessa nova realidade (SANTOS³, 2001), buscando-se ressignificar o conceito e instaurar uma cidadania numa perspectiva ampliada. A atualidade da problemática

³ Milton Santos.

reaparece com força, configurando-se como uma questão intelectual e aflorando como importante dimensão política, na medida em que vem mobilizando setores da sociedade civil envolvidos no resgate dos excluídos da sociedade local e mundial.

A saída antevista por muitos analistas diante dessa crescente crise dos valores da cidadania remete justamente à possibilidade de recompor a cidadania não mais no âmbito das nações, mas sim em âmbito mundial:

[...] A globalização coloca, pois, um desafio; imaginar a política dentro de parâmetros universais e mundializados. Isso significa que o debate sobre a cidadania, realizado em termos tradicionais, se esgotou. É necessário ampliá-lo e percebermos o mundo como uma 'sociedade civil mundial' (ORTIZ, 1997, p. 275).

Essa sociedade civil, ainda projeto em construção, tem forjado movimentos sociais de âmbito mundial em defesa de direitos e em repúdio ao caráter excludente da globalização econômica, cujos objetivos parecem estar relacionados à construção de um outro modelo de globalização e têm apontando para a construção de um cidadão planetário. É nesse contexto que está emergindo o paradigma de *cidadania planetária ou global*. Mas, que cidadania é esta? Quais suas características? O que é ser cidadão do mundo?

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) cidadão do mundo é “o indivíduo que coloca suas obrigações para com a humanidade acima dos interesses do seu país” (p. 714). Ao definir algumas características do cidadão planetário ou global Vieira (2001) também ressalta esse aspecto. Para ele, um primeiro tipo de cidadão é aquele que é desterritorializado, sendo sua participação voltada para toda a humanidade e, por essa razão, suas preocupações referem-se a problemas que atingem a todos como,

por exemplo, a questão ecológica; um segundo tipo, refere-se ao cidadão transnacional que frequenta ambiente internacional por participar da elite econômica; um terceiro tipo vincula-se a funcionários internacionais; o quarto tipo se relaciona ao surgimento de uma consciência política supranacional, como ocorre na comunidade européia e, finalmente, um quinto tipo, associa-se à militância em movimentos sociais transnacionais.

Está claro, portanto, que o conceito de cidadania planetária é polisêmico, apresentando variações conforme o ponto de que se parte para proceder sua análise. Contudo, é possível traçar pelo menos um aspecto comum: subjacente a essas definições encontra-se a idéia de uma cidadania não restrita ao Estado-Nação. Tradicionalmente, o conceito clássico de cidadania como direito a ter direitos é entendido como “a pertença passiva e ativa de indivíduos em um Estado-Nação com certos direitos e obrigações universais e um específico nível de igualdade” (JANOSKI, 1998 apud VIEIRA, 2001, p. 34). Tal idéia não é recente. Weber (1991) na apresentação dos conceitos sociológicos fundamentais já havia definido que “uma relação social denomina-se relação comunitária na medida em que a atitude na ação social [...] repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer afetiva ou tradicionalmente ao mesmo grupo” (p. 25).

Segundo alguns autores, é precisamente isso que está ocorrendo em âmbito mundial, sendo essa a base do conceito de cidadania planetária mais aceito porque supõe o sentimento de pertença ao planeta e o surgimento de uma nova consciência de ser mundo (SANTOS⁴, 2001). A questão é: em que bases se assentam esse sentimento de pertença, essa consciência de ser mundo?

⁴ Milton Santos.

CAPÍTULO II – A CIDADANIA NA ERA PLANETÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*“Não sou nem ateniense, nem grego,
mas sim um cidadão do mundo”.*

*Sócrates, em resposta à pergunta de que país era.
Citado nos escritos morais de Plutarco*

*“Chegamos agora, na passagem do milênio,
a um ponto crítico na evolução da humanidade.
Trata-se de saber se a sua unidade far-se-á mecanicamente,
pela força extrínseca da tecnologia, do dinheiro, das armas,
com a inevitável acentuação das divisões
entre ricos e pobres, entre fortes e fracos;
ou se, ao contrário, lograremos enfim construir
a civilização da cidadania mundial...”*

Fábio Konder Comparato

*“Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo”.*

*Carlos Drummond de Andrade
Poema Sentimento do mundo
In: Sentimento do mundo*

2.1 A era planetária

À concepção clássica de cidadania vêm se incorporando novas dimensões e significados decorrentes da percepção de que vivemos um processo de planetarização, bem mais complexo que o processo de “globalização”. O termo *globalização*, de acordo com Santos (2002), remete ao discurso hegemônico que tende a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores. A globalização, portanto, é sempre a universalização bem sucedida de um determinado localismo (*localismo globalizado*), processo que também produz o *local* como posição dominada (*globalismo localizado*). A *planetarização*, por sua vez, possui natureza antropológica e expressa a inserção simbiótica da humanidade no planeta Terra. Nesse sentido, o planeta não é só o lugar onde acontece a globalização, mas uma totalidade complexa física / biológica / antropológica (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

Nessa *era planetária* se, por um lado, são crescentes as desigualdades, por outro, é possível a tomada de consciência de que vivemos nos limites de um planeta em que as fronteiras entre as nações são cada vez mais flexíveis, dado os avanços da tecnociência, particularmente dos meios de comunicação e informacionais. Trata-se, portanto, do surgimento de uma *consciência*

planetária.

Essa era *planetária*, conforme descrevem Morin e Kern (2002), inscreve-se num contexto histórico que remonta ao século 15 e começa com a percepção da terra como planeta e com a comunicação entre as diversas partes desse planeta, a comunicação das diversas Histórias que até então se desdobravam de forma independente. Assim, a era planetária começa e se desenvolve sob o signo da violência, destruição, escravidão e exploração da América e da África. É a Idade de Ferro da era planetária, marcada ainda hoje pelo imperialismo que visa o domínio do mundo e cujos esquemas de atuação travestidos de modernidade podem ser observados na globalização econômica.

A era *planetária* assume novas características com as duas grandes guerras mundiais e posterior polarização do mundo em blocos antagônicos, cujo equilíbrio foi mantido pelo terror atômico inaugurado em Hiroshima e Nagasaki. Após o fim do *socialismo real* o neoliberalismo consolidou-se como pensamento hegemônico e deu novos matizes à era *planetária*, particularmente pela virulenta transnacionalização da economia e pelo ressurgimento de nacionalismos exacerbados, uma vez que a consciência da interligação crescente também vem gerando novas animosidades e conflitos e alimentando políticas reacionárias além de uma xenofobia arraigada. Isso ocorre principalmente porque uma significativa parcela da sociedade mundial é excluída dos benefícios da globalização que, longe de ser um processo universal e uniforme, é assimétrico e tem-se caracterizado pela força desagregadora e pelo agravamento das desigualdades sendo, por isso, fortemente contestada (HELD e MCGREW, 2001).

No início do século 21, os erros e horrores da Idade de Ferro ga-

nham mais violência ao lado de outro fenômeno mundializado: o terrorismo global, particularmente após o ataque às torres gêmeas de Nova Iorque, localizadas no World Trade Center, e ao Pentágono.

A despeito dessas questões, as várias dimensões da globalização também têm gerado um esboço de *consciência planetária* (MORIN e KERN, 2002 e MORIN, 2002a) a partir da persistência de uma ameaça nuclear global; da formação de uma consciência ecológica que aponta para a necessidade da humanidade salvaguardar a integridade da Terra; da entrada no “mundo” do terceiro mundo — dois terços da população mundial — cujos problemas são sentidos cada vez mais como problemas do próprio mundo; do desenvolvimento da mundialização civilizacional através da universalização do uso de técnicas e objetos que produzem hábitos, costumes e gênero de vida comuns, que atravessam fronteiras nacionais, étnicas, religiosas, rompendo algumas barreiras entre indivíduos ou povos; do desenvolvimento de uma mundialização cultural que, como processo ambivalente, apresenta dois aspectos antagônicos: a homogeneização e perda da diversidade e a formação de novas sínteses culturais; da tele-participação planetária, que faz com que participemos da vida do planeta em tempo real, embora que a rapidez das imagens suscitem apenas impulsos fugazes do sentimento de pertença a uma comunidade de destino comum; e, por fim, a visão da Terra vista do espaço que reforça o sentimento de que há uma entidade planetária à qual pertencemos.

Estamos, portanto, em vias de constituição de uma *identidade terrena* referenciada por uma compreensão da história da espécie humana. Uma história que inicia um processo de globalização a partir do descobrimento das Américas e que alcança níveis extremos na atualidade quando convivemos

com dois tipos de globalização: “a globalização de dominação, colonização e exploração, e a das idéias humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de uma consciência de uma humanidade comum” (MORIN, 2002a, p. 72).

Atualmente já é possível conceber uma *comunidade de destino* já que a humanidade convive com ameaças comuns que vão desde a ameaça nuclear e ecológica, à explosão de vírus e micróbios, da economia globalizada e seus efeitos, à ameaça de aliança entre a velha e a nova barbárie: a de destruição e morte que acompanha desde sempre a humanidade e a fria razão técnico-científico-econômica. Segundo Morin (2002b, p. 51),

Estamos na ambivalência. Ambivalência de todos os processos das duas globalizações. Por essa razão, temos de considerar o século passado sinônimo de progressos gigantes em tantos campos, mas também de regressões e de perigo. A barbárie antiga de novo se desenvolveu, com violência, massacres, destruições, ódios, numa aliança entre a velha barbárie, que não havíamos extirpado, e uma barbárie nova, fria, oriunda da ciência e da tecnologia, alheia aos problemas humanos. A velha barbárie utiliza a nova barbárie, o que os filósofos de Frankfurt chamavam de razão instrumental, que não é a racionalidade, mas a utilização do poder racional com as forças de opressão e destruição.

É também possível conceber uma *identidade humana comum* pelo reconhecimento de que, a despeito de todas as diferenças, pertencemos geneticamente à mesma espécie. E que formamos uma *comunidade de origem terrestre*, dado que compartilhamos um lar comum que nos faz filhos da terra.

Existe, portanto, uma forte correlação entre a consciência de nossa humanidade e a consciência de uma noção vasta de pátria que englobe as diversas pátrias e fortaleça a consciência de pertencer à Terra-Pátria. Esse sentimento de pertença ao planeta está no cerne da concepção de cidadania pla-

netária:

A consciência e o sentimento de pertencermos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e diversas regiões do globo, do sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas (ONGs, Sobrevivência Internacional, Anistia Internacional, Greenpeace, etc. são pioneiros da cidadania terrena). Serão a alma e o coração da segunda globalização, produto antagônico da primeira que permitirão humanizar essa globalização. (MORIN, 2002a, p. 73).

Mas quais as reais possibilidades de constituição de uma cidadania planetária ou global? A questão é extremamente pertinente uma vez que o atual cenário está longe de indicar a possibilidade concreta do fim das desigualdades no mundo. Isso necessitaria da instituição de um núcleo de direitos básicos comuns a todas as sociedades do planeta, respaldados por instituições políticas e jurídicas que funcionassem também em âmbito mundial, capazes de efetivar as demandas pela igualdade agora no plano global, nos moldes daquelas que asseguram a cidadania nos limites do Estado nacional. Óbvio que propostas como a de Held (1991), no sentido da constituição de uma federação de Estados e organismos democráticos que defenderia, em âmbito global, um núcleo de direitos básicos e que seria capaz de se impor aos interesses particulares dos Estados nacionais; e de Morin (2002a, 2002b), e Morin e Kern (2000), no sentido de criação não de um governo mundial, mas de instâncias supranacionais de decisão, de caráter planetário, que decidam sobre problemas vitais — armas de destruição, ecologia, economia... — que necessitam de regulação, ainda permanecem como horizonte utópico.

No entanto, o enfraquecimento dos Estados-Nação no contexto da

globalização econômica e o fato dos problemas atuais exigirem soluções multinacionais, continentais, planetárias parecem indicar ser esse um momento de ultrapassagem do seu poder absoluto e dos nacionalismos exacerbados. Um exemplo disso é a experiência européia de expansão da cidadania, apesar das dificuldades de estabelecimento de uma sociedade multicultural verdadeiramente democrática pela qual atravessa o continente na atualidade. Apesar das resistências e dificuldade de se criar um sistema confederativo europeu, já há indicativos de que é possível construir uma consciência de identidade e uma comunidade de destino no âmbito da Europa, favorecendo o desenvolvimento de uma cidadania européia. Até que ponto a União Européia superará essas dificuldades ainda é uma incógnita.

A principal crítica a esse movimento reside na percepção de que isso pode ameaçar a soberania dos Estados-Nação e criar uma homogeneidade cultural não desejável. Para Morin, (2002a), essa problemática não é de todo procedente, porque da mesma forma que a cultura das regiões não foi abolida, mas relativizada, quando da constituição do Estado-Nação assim também poderá ocorrer quando da ultrapassagem da realidade de uma cidadania nacional para a continental ou planetária. Para tanto, é importante que o sentimento de solidariedade e o sentimento de pertença a uma nação sejam estendidos ao continente e ao planeta reconhecido pela humanidade como único lar.

É imprescindível a percepção de que a cidadania mundial não entra em choque com a cidadania nacional. O processo de construção da cidadania européia, por exemplo, para que seja bem sucedido, passa pela imperiosa necessidade de motivar os cidadãos europeus no que se refere, em particular, aos seus interesses relativos aos direitos civis, sociais, políticos e econômicos.

Neste contexto, é dada à cidadania da União uma importância acrescida, um sentido de complementaridade da cidadania de cada Estado-membro, sem prejudicar os direitos e deveres de cada indivíduo em relação ao seu país de origem. Isso parece confirmar a percepção de Habermas (1995,apud VIEIRA, 2001, p. 91):

O advento da cidadania mundial não é mais mera fantasia, embora estejamos ainda longe de alcançá-la. A cidadania nacional e a cidadania mundial formam um **continuum**, cujos contornos já podem ser vislumbrados no horizonte.

Nesse horizonte já é possível vislumbrar uma outra possibilidade real, embora de caráter ainda embrionário, de constituição de uma cidadania planetária: a organização da sociedade civil solidária em nível planetário como forma de resistência à globalização econômica. A sociedade civil do terceiro setor, das organizações solidárias, das Organizações Não-Governamentais — ONGs, dos movimentos sociais parece ser o embrião da sociedade civil planetária que se quer construir.

2.2 Cidadania planetária e os novos movimentos sociais

A planetarização do mal-estar social tem se expressado num protesto cada vez mais generalizado contra aquelas atividades e visões que, baseadas na globalização econômica, pressupõem que o mundo seja governável como uma mercadoria. Esse processo

abre caminho para a emergência de outras alternativas de configuração social mais coerentes com o destino da humanidade,

a idéia do mundo como pátria comum. Os movimentos sociais, fermentos de uma sociedade planetária, que ativamente se opõe à globalização unidimensional não só são movimentos contra a expansão da primeira mundialização, mas também contra determinada forma de viver e de estar no planeta. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003,p.86-87).

A consolidação de uma nova sociedade civil organizada, na qual se encontre uma unidade na diversidade, onde os princípios da igualdade e da diferença andem juntos por considerar que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos descarta e a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza tem sido também defendida por Santos (2003a). Para o sociólogo, a busca da nova sociedade passa pela disseminação de uma democracia de alta intensidade que pressupõe participação ativa da sociedade.

A participação da sociedade civil, nesses termos, tem sido evidenciada na luta contra os efeitos excludentes da política neoliberal. A resposta da sociedade civil à globalização tem seu marco histórico nas manifestações que mobilizaram 50 mil representantes de organizações não-governamentais contra a política de liberalização do comércio mundial proposta pela III Conferência Ministerial da Organização Mundial de Comércio, realizada em Seattle — EUA, em 1999. As ONGs conseguiram, de certa forma, deter as forças da globalização através de manifestações democráticas e passaram a assumir uma “postura de contrapoder ao executivo global formado pela OMC, Banco Mundial, FMI e OCDE, o qual decide soberanamente, sem qualquer abertura democrática, acerca do destino de todos os habitantes do mundo”. (Vieira, 2001, p. 103). De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003)

Os acontecimentos que se produziram em Seattle demonstram a superação das fronteiras nacionais, do mal-estar e do protes-

to mediante a tomada de consciência cidadã transfronteiriça e transcultural em que se manifesta claramente que os problemas mundiais requerem respostas mundiais. Dada a concorrência, sinergia, retroalimentação, retroação e recursividade de seus males, as respostas locais e nacionais que surgem configuram um caldo de cultura para uma política planetária. (p. 87-88).

Os protestos de Seattle tiveram continuidade no XXX Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, e em outras manifestações transnacionais realizadas nas reuniões internacionais em Washington, Montreal, Genebra, Praga, Nice. Mas é no Fórum Social Mundial (FSM) de Porto Alegre, em 2001, um contraponto ao Fórum Econômico Mundial, em Davos, que o movimento contra-hegemônico se consolida. O FSM I envolveu 16 mil participantes de todos os quadrantes com o objetivo de discutir “propostas e formas de ação concreta para a sociedade civil enfrentar, em escala global, os desafios da globalização econômica dominante” (VIEIRA, 2001, p. 110).

Durante o primeiro FSM, foi “sendo teorizado o surgimento de um novo tipo de cidadania, de caráter global, mais além das fronteiras nacionais, cujo debilitamento foi sendo dado como suposto” (SADER, 2003, p. 88). Não por acaso, no âmbito do Eixo III de discussão do FSM — *A afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos* — um conjunto de conferências¹ foram realizadas sob o título “Quais os limites e possibilidades da cidadania planetária”, abordando justamente as possibilidades de uma cidadania planetária com base no surgimento de uma sociedade civil transnacional.

Os anos de 2002, 2003 e 2004 registraram a segunda, terceira e quarta versões do Fórum Social Mundial, os dois primeiros em Porto Alegre e o

¹ Conferencistas de diversas partes do mundo apresentaram a sua visão sobre a temática, entre os quais destacam-se Sylvia Borren (Holanda), Boaventura dos Santos (Portugal), Njoki Njehu (Quênia) Ana Esther Ceceña (México), Virginia Vargas (Peru) e Hillary Wainright (Inglaterra).

último em Mumbai (ex-Bombaim). O movimento tem crescido não só em número de participantes, mas, sobretudo em importância e legitimidade². Morin (2001), por exemplo, considera o movimento de Porto Alegre como “a internacional cidadã em gestação” que se produziu pela compreensão que os opositores da mundialização neoliberal desenvolveram de que a um problema mundial a resposta só poderia ser mundial. Além disso, o seu desdobramento em fóruns regionais tem sido outro avanço expressivo no sentido da “tendência à globalização da sociedade civil, de uma globalização por ‘baixo’ para enfrentar a globalização autoritária imposta ‘por cima’ pela constelação dos interesses políticos dominantes” (VIEIRA, 2001, p. 111).

Todas essas manifestações são demonstrações do processo de resistência à globalização por parte do movimento mundial de cidadãos que aponta para o fortalecimento transnacional da sociedade civil. Trata-se de um movimento global de cidadania ativa que se fortalece na ação local dos cidadãos como forma de resistência à nova onda de colonização global.

Verifica-se, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), o surgimento de uma *antropolítica* ou política do homem, caracterizada pela mobilização da humanidade na busca de soluções planetárias, que tende a progredir reunindo e organizando movimentos de cidadãos que, mesmo de culturas diferentes, compartilham a vivência comum do planeta.

De fato, a geografia dos novos movimentos antiglobalização neoliberal tem assumido uma nova configuração mediante a reunião das contribuições teóricas, sociais e políticas no espaço instituído pelo Fórum Social Mundial — FSM, em busca de alternativas globais ao neoliberalismo. Nessa perspectiva, o

² De acordo com dados do site oficial do fórum, o FSM II, o FSM III e FSM IV registraram, respectivamente, 42.274, 45.763 e 74.126 participantes, entre delegados e ouvintes.

FSM, com ampla representatividade e participação dos mais diversos segmentos da sociedade civil organizada, vem se constituindo em espaço de luta e resistência por possibilitar o restabelecimento das forças de oposição da periferia e do centro do capitalismo às políticas neoliberais, agora no âmbito mundial (SADER, 2003).

Sader (op.cit.), ressalta que o FSM, desde o início, caracterizou-se pelo papel central das ONGs e como espaço de aglutinação da “sociedade civil”. Como esse termo possui múltiplos significados apresenta elementos para os quais se deve estar atento. Um aspecto refere-se as parcerias de muitas ONGs com empresa privadas a ao fato da existência de “coincidências perigosas do resgate da “sociedade civil” com movimentos neoliberais e, em particular, com a linha do Banco Mundial de incorporação de ONGs” (p. 86, grifo do autor) na aplicação de políticas sociais compensatórias propostas pelo Banco. Outro aspecto a considerar é que a opção pela sociedade civil — a cidadania organizada nos movimentos sociais, ONG, entidades civis de defesa dos direitos civis, políticos e sociais — é excludente na medida em que, ao assumir a postura de oposição sociedade civil / Estado, não inclui os partidos políticos e os governos. Na ótica de Sader, esse posicionamento é grave porque

um movimento antineoliberal não pode prescindir de nenhuma força numa luta ainda tão desigual, mas principalmente porque se abstrai das temáticas do poder, do Estado, da esfera pública, da direção política e até mesmo, de alguma forma, da luta ideológica. (Ibid,p. 86).

Nessa mesma direção caminha a crítica segundo a qual o debate no FSM tem enfatizado a sociedade civil, a conquista da cidadania, a democracia radical em detrimento do conceito de luta de classes. Contudo, existe um con-

senso mais ou menos generalizado da importância do FSM como expressão de uma intensa busca de um projeto alternativo ao modelo neoliberal.

Outro marco importante desse conjunto de movimentos que se articulam no FSM assinala a utilização do campo anárquico da internet, onde não há liderança e ninguém sabe os próximos passos a percorrer, como ferramenta de articulação. Um claro exemplo foram as recentes ondas de manifestações contra a invasão do Iraque pelo Estados Unidos, particularmente a realizada em fevereiro de 2003, que chegou a mobilizar, simultaneamente, aproximadamente 12 milhões de participantes em cerca de 600 cidades espalhadas por 75 países ao redor do globo, feito nunca antes registrado nos anais da história humana. Santos (2003a) denominou esse movimento de *a cidadania contra a guerra* cujo significado político está vinculado à “emergência, o embrião de um novo ator político transnacional, em que pode vir a assentar, no futuro, uma sociedade civil global”. Essa manifestação histórica, segundo esse autor, é o desdobramento do Fórum Social Europeu, realizado em novembro de 2002, o qual, por sua vez, é uma emanção do Fórum Social Mundial que Santos (2003) define como “o movimento dos movimentos que, ainda de forma incipiente, organiza globalmente a luta contra neoliberalismo, pela justiça social e pela paz. O seu significado político reside em ter mostrado que há alternativas à globalização neoliberal, agora geminada com a globalização da guerra imperial”. O FSM expressa também a necessidade dos diferentes movimentos sociais de se unirem em torno de objetivos comuns, pois já não é possível que tenhamos lutas de mulheres, trabalhadores, estudantes, indígenas, ambientalistas isoladamente. A luta de um é a luta de todos.

Nesse sentido, merece destaque o movimento ambientalista, no qual

a concepção de cidadania planetária se desenvolveu pioneiramente, até porque a *agonia planetária* provocada pela crise ecológica e pela crise de desenvolvimento assim exigia. Os alertas ecológicos, desde a década de 1970, vêm assinalando a degradação do meio ambiente pelo desenvolvimento tecnológico industrial e denunciando problemas como as diversas poluições, o efeito estufa, o buraco na camada de ozônio, o lento esquentamento do planeta e conseqüente derretimento das calotas polares e o seu potencial de perigo para a humanidade.

2.3 Ecocidadania: a cidadania planetária na perspectiva ecológica

A construção de uma cidadania ecológica e planetária encontra-se no cerne do movimento ambientalista. A questão ecológica se constitui em espaço transnacional privilegiado porque foi justamente nos movimentos em defesa do meio-ambiente que o sentimento de pertença ao planeta primeiramente se desenvolveu. Na Rio 92³ esse sentimento de pertença ao planeta foi expresso e ganhou força no lema: *a terra é uma só nação e os seres humanos seus cidadãos*. Subjacente a essa afirmação encontra-se a concepção de uma cidadania que compreende toda a humanidade, constituindo-se numa síntese de todas as lutas históricas em defesa dos direitos e da dignidade da vida humana, agora em âmbito planetário. Como afirma Loureiro (2002, p. 76):

Ecocidadania / cidadania planetária é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobra-

³ Primeira Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável realizada pela ONU, no Rio de Janeiro, em 1992, cuja maior contribuição foi a elaboração da Agenda 21.

mentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias como globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas. Nesse conceito, amplia-se o destaque ao sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único.

Nesse enfoque, a cidadania plena não é dada por governantes, não é garantida por leis ou pelo desenvolvimento econômico, mas permanentemente construída se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica. A construção dessa nova cidadania, com dimensões planetárias, se expressa no esforço coletivo para desenvolvermos novas formas de convivência com o planeta, novas relações pessoais e intersubjetivas que, potencialmente, se estendam a todos os seres humanos e ao “próprio eu” enquanto sujeito individual que se relaciona consigo mesmo. Desse modo, a dimensão ambiental do processo de globalização se constitui em espaço privilegiado de exercício da cidadania, tanto na perspectiva local como na mais ampla, na medida em que busca a implantação de um novo padrão civilizacional e societário pautado em uma nova ética, pelo redimensionamento das relações ser humano-natureza, ser humano-sociedade e sociedade-natureza, fomentando a participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade por uma melhor qualidade de vida. Esse movimento se faz necessário uma vez que, hoje, o planeta vive uma crise sem precedentes onde a sobrevivência individual e planetária configuram-se em uma única coisa.

Sobre o presente desafio Serres (1990), em seu *O Contrato Natural*, enfatiza que as ciências desenvolveram modelos explicativos sobre os fenômenos existentes no planeta, bem como tecnologias que interferem no ambiente. Essa intervenção humana tem como consequência a reação da Terra em

catástrofes ecológicas anunciadas. Destaca, o mencionado autor, a urgência da humanidade deixar de combater a Natureza e iniciar, com ela, um diálogo. Porque se ainda não se conseguiu, enquanto humanidade, o estabelecimento de uma longa paz, evitando confrontos com consequências mortais, é necessário prever um contrato natural capaz de promover um “acordo entre os homens para se preservar a Terra, com quem, por outro lado, deve-se estabelecer a paz como condição para garantir a sobrevivência humana, a vida no planeta” (SERRES,1990, p. 37).

A dificuldade atual para a concretização de um acordo dessa natureza decorre da ausência de instâncias mundiais que assumam os problemas fundamentais de dimensão planetária; da falta de uma instância ecológica e econômica capaz de regular, respectivamente, os problemas ecológicos e a economia; de uma instância que proteja as culturas, enfim, capaz de decidir sobre os problemas de vida e de morte para o planeta. Ademais, ainda não se consolidou a consciência de uma comunidade de destino, uma comunidade para qual esses problemas de vida ou morte sejam expostos para todos os seres humanos. A era planetária traz, em seu âmago, a configuração de uma sociedade planetária e, conseqüentemente, a complexificação da política e de sua governança global.

Outro desafio presente refere-se à tendência de tratar as questões ecológica e social de forma independente. Para Charlot (2003), pensar medidas paralelas, uma para responder às questões sociais (*salvar a humanidade*) e outra para as questões ecológicas (*salvar o planeta*), tem cada vez menos sentido. De acordo com Loureiro (2002), existe uma tendência em considerar o ambiente como uma categoria universal e única ignorando “a categoria ambien-

te como social, algo que se materializa à medida que grupos específicos com interesses diversos agem na sociedade” (p. 70). Além disso, é preciso salientar que a racionalidade que explora o ser humano é a mesma que destrói a natureza, sendo necessário a construção de um movimento de resistência cultural e ecológica que se contraponha a essa abordagem. Apesar das dificuldades da implementação de medidas que efetivamente garantam o desenvolvimento sustentável e maior justiça social em nível planetário, tal desafio, segundo esse autor, exige envolvimento da sociedade civil em movimentos sociais que apresentem um potencial de transformação:

Passou a ser urgente a busca de mecanismos efetivos de participação e poder de decisão em movimentos sociais que constituem a sociedade civil nacional e internacional, com a instituição de espaços públicos deliberativos que traga para o âmbito dos direitos o senso responsabilidade cívica com ênfase nas questões de humanidade (gênero, ambiente, minorias, fome, exploração infantil, analfabetismo, doenças epidêmicas, entre outros). No mundo contemporâneo, o conceito de cidadania envolve complexos conjuntos de direitos e responsabilidades sociais, não mais limitados aos padrões tradicionalmente associados ao Estado-Nação, e sim pensadas, produzidas e reproduzidas em sentido global. (LOUREIRO, 2002, p. 75-76).

Nessa ótica, os movimentos sociais contemporâneos, nos quais se inscreve o movimento ambientalista, constituem uma resposta à *colonização do mundo da vida pela racionalidade instrumental* que rege a sociedade capitalista, e tem por objetivo primeiro a criação de espaços públicos democráticos de diálogo e relações intersubjetivas. A pressão dos movimentos sociais, da sociedade civil comprometida com as lutas sociais, pode contribuir decisivamente para a consolidação de uma cidadania mais substantiva.

Daí a importância de uma sociedade civil solidária de caráter trans-

nacional. Daí as proposições que apontam para uma alternativa de globalização que vá além da econômica, mediante o surgimento de atores que forjem as bases de uma sociedade civil fundada nos direitos humanos e na cidadania ativa.

2.4 Cidadania planetária e direitos humanos: limites e possibilidades

Uma sociedade civil transnacional, definida nos termos supracitados, necessitaria de instituições políticas e jurídicas que funcionassem também em âmbito mundial, capazes de efetivar as demandas pela igualdade no plano global. Nesse sentido, ainda é um grande projeto em construção, pois ainda não há resposta para a questão: de que modo se poderia definir esse núcleo de direitos básicos a serem aplicados em todas as sociedades do planeta?

Um dos problemas que se apresenta é que a perspectiva tradicional da cidadania é ancorada no Estado nacional onde o cidadão tem direitos e deveres concretos em relação ao Estado soberano e não à humanidade. Essa última perspectiva tem sua origem na paz perpétua de Kant, segundo a qual

O processo pelo qual todos os povos da Terra estabeleceram uma comunidade universal chegou a um ponto em que a violação de direitos em uma parte é sentida em toda parte;isso significa que a idéia de um direito cosmopolita não é mais uma idéia fantástica e extravagante. É um complemento necessário ao direito civil internacional, transformando-o em direito público da humanidade (ou direitos humanos). Apenas sob esta condição (a saber, a existência de uma esfera pública global em funcionamento) podemos nos gabar de estar continuamente avançando em direção à paz perpétua. (KANT, 1992 apud VIEIRA, 2001, p. 267).

O pensamento de Kant adota uma visão segundo a qual a cidadania

mundial requer que os cidadãos do estado desenvolvam uma preocupação para com todos os seres humanos. Essa visão assinala que a constituição de um núcleo de direitos básicos, capaz de se impor aos interesses particulares dos Estados nacionais, pode ser concretizada a partir da universalização dos direitos humanos na escala pública planetária, enquanto instrumento de confirmação histórica aos direitos conquistados ao longo das lutas em defesa da dignidade humana e consolidação da democracia. Partindo desse pressuposto, Vieira (2001) destaca que, apesar de não existir ainda uma comunidade política, além do Estado para garantir os direitos do cidadão,

é moralmente desejável e politicamente possível desvincular cidadania do Estado, assim como a cidadania destacou-se da cidade e fundiu-se com a noção moderna de soberania territorial no século XVII. [...] Essa abordagem dialógica requer a criação de direitos e deveres transnacionais concretos (p.268).

Esse enfoque dialógico sustenta que, em face da destruição que a globalização provocou na capacidade dos Estados de garantirem os direitos do cidadão, as conquistas da cidadania nacional dependem, agora, do desenvolvimento de formas políticas transnacionais. A construção de uma esfera pública transnacional, nesses termos, possibilitaria avançar na garantia dos direitos individuais e políticos, na redução das desigualdades, na garantia da sobrevivência das diferentes culturas pela consubstanciação do direito internacional, do compromisso com os direitos humanos, justiça social global e sustentabilidade ambiental.

Nesse sentido, o direito aparece como elemento associativo entre a ética e o reconhecimento do humano, traduzido pelos direitos humanos, transnacionalmente consagrados, pairando sobre as soberanias estatizadas e pos-

sibilitando pensar e tentar construir uma sociedade mais solidária e democrática como alternativa frente aos diagnósticos pessimistas que analisam a realidade. Ressaltam-se, assim, os direitos humanos como aporte para um sistema internacional mais estável e pacífico, sustentado no pluralismo, na busca de consenso mediante incessante processo de convencimento no primado do direito. A soberania impositiva, não sustentada na observância dos direitos humanos, quebra a reciprocidade e solidariedade entre os humanos, desliga o sujeito do sofrimento do outro, que também padece, no entanto, na mesma situação. O que requer uma governança global fundamentada no consentimento crescente da humanidade na adoção de tais princípios.

No entanto, do ponto de vista pragmático, a proteção internacional dos direitos humanos ainda enfrenta muitos problemas. Trindade (2004) destaca que, apesar do aperfeiçoamento histórico do sistema internacional nas últimas cinco décadas, os órgãos internacionais de proteção aos direitos humanos enfrentam muitos desafios ante o quadro de violação dos direitos em todo o mundo. Um fator agravante desse cenário é a tendência internacional de privilegiar a implementação dos direitos civis e políticos em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais. Na sua ótica, isso vem gerando discursos e práticas contraditórias uma vez que, ao mesmo tempo em que se admite uma concepção integral dos direitos humanos e sua indivisibilidade, não se assegura os direitos econômicos, sociais e culturais.

Apesar dessas restrições, os direitos humanos apresentam *status* de uma forma de direito supranacional (SANTOS, 2002) constituindo-se em uma prática social e cultural transnacional que pode abrir caminho para uma cidadania mundial, numa visão que reconhece *o direito a ter direito* inerente a todo

ser humano. Tal perspectiva coloca o conceito de cidadania planetária ou global em construção no cerne de uma concepção política vinculada aos direitos humanos. Como afirma Bobbio (1992), muito embora os direitos humanos estejam na base das Constituições democráticas modernas, seu reconhecimento e proteção nos Estados e no sistema internacional são necessários para o estabelecimento da paz e consolidação da democracia, o que só poderá avançar mediante o reconhecimento e proteção dos direitos acima de cada Estado:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos humanos reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhe são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, quando existirem cidadãos não mais deste ou daquele Estado, mas do mundo. (Ibid,p.1, grifo nosso).

A esse respeito, Comparato (2001), ao analisar a evolução dos direitos humanos a partir de 1945, destaca que chegamos ao final de um longo processo de unificação da humanidade. E afirma:

[...] abre-se a última grande encruzilhada da evolução histórica: ou a humanidade cederá a pressão conjugada da força militar e do poderio econômico e financeiro entre os diferentes povos e Estados, ou construiremos enfim a civilização da cidadania mundial, com o respeito integral aos direitos humanos, segundo o princípio da solidariedade ética. (p. 55; grifo nosso).

Paradoxalmente, numa sociedade cada vez mais globalizada, na qual finalmente se poderia vislumbrar a constituição uma cidadania planetária, imediatamente se coloca o problema do questionamento dos valores supostamente universais nela incorporados. Pois os valores clássicos da cidadania são

criações do Ocidente e nunca foram totalmente assimilados pela maioria dos países da América Latina, África e Ásia.

Assim, no momento em que supostamente a cidadania poderia se afirmar em todo o planeta, a questão que emerge é se os valores da igualdade nela formulados poderiam ser efetivamente implantados e aceitos por todas as sociedades e culturas. Santos (2003b), ao discutir o problema da globalização dos direitos humanos, defende que estes só poderiam se efetivar legitimamente numa sociedade global mediante o enfrentamento do desafio que o multiculturalismo representa. Em outras palavras, se os direitos humanos fossem definidos não mais como direitos abstratos e universais, de acordo com a tradição ocidental, mais sim redefinidos a partir dos valores locais das diversas culturas. Santos admite a dificuldade de concretizar tal proposta, já que essa redefinição teria de ser construída historicamente para além da suposta afirmação de direitos supostamente universais.

Do ponto de vista multicultural existe uma tensão entre ser um cidadão e ser membro de um grupo étnico ou outro grupo qualquer; entre o pertencimento a uma cidadania nacional com traços culturais característicos e os princípios da cidadania planetária, entre os quais destacam-se os direitos humanos que identifica a todos com a humanidade (VIEIRA, 2002).

Hall (2003) destaca que um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades pela fragmentação que tem provocado em termos de paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, aspectos que sempre forneceram sólidas localizações para os indivíduos sociais. Como consequência da globalização, as identidades nacionais estão se desintegrando em decorrência do processo de homogeneização que provoca.

Em contraposição, outras identidades nacionais estão sendo reforçadas como resistência à globalização. O terceiro movimento diz respeito ao fato de que, ao mesmo tempo em que se observa o declínio das identidades nacionais, novas identidades híbridas estão tomando o seu lugar, particularmente devido à formação do que designou de “enclaves” étnicos no interior do Estado-nação, o que levou à pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais.

Para além das questões, há quem afirme que, se, por um lado, a globalização apresentou como resultado a ocidentalização do mundo e todas essas conseqüências, por outro, no interior desse desdobramento, situam-se o nascimento e a expansão da mundialização do humanismo.

Essa mundialização dos direitos do homem, da liberdade, da igualdade, da fraternidade, da equidade e do valor universal da democracia favorecem o desenvolvimento de uma consciência cada vez mais aguda, que permite considerar que a diversidade cultural não é uma realidade oposta à unidade da humanidade, mas a fonte de sua riqueza e sustentabilidade. (MORIN, CIURANA, e MOTTA, 2003, p. 87).

Essa outra mundialização contém, em formas diversas, contribuições de correntes emancipadoras como o socialismo, o humanismo e a democracia, unidas, apesar de suas contradições, pela aspiração de um mundo melhor. Além disso, o atual desdobramento da era planetária permite identificar contracorrentes que ultrapassam o fechamento local de suas culturas, etnias e de suas nações, para impulsionarem a segunda mundialização de resistência à dominação tecno-econômica constituída pela ciência, técnica, indústria e interesse econômico.

Reflexão semelhante é feita por Sousa (2004), ao ressaltar, sob a ótica dos direitos humanos, a importância do FSM como espaço articulador de

forças sociais e como expressão de vozes plurais pautadas “em princípios, valores, causas e idéias tendo em vista a construção de uma cidadania planetária” (p. 19), apresentando a dignidade humana como eixo fundante e condição para um processo civilizatório que se contraponha à abordagem capitalista. Para essa autora, o principal desdobramento da experiência do FSM no campo dos direitos humanos refere-se ao destaque dos direitos econômicos, sociais, culturais e coletivos no âmbito das práticas políticas dos diferentes movimentos sociais.

A importância desse destaque reside na percepção da ameaça crescente de desmontagem dos direitos sociais realizada nos últimos anos, em vários países, acarretando crescimento maciço dos índices de desemprego e aumentando, conseqüentemente, a desigualdade e a exclusão social. Exclusão que tem sido utilizada principalmente como um instrumento ético e político de denúncia diante da crescente mutilação da cidadania promovida pela assim chamada globalização, e dos riscos iminentes de constituição de uma sociedade de excluídos (SANTOS, 2001)⁴.

Ao que tudo indica, parece haver razão suficiente para afirmar que o assim chamado processo de globalização está pondo em xeque as promessas colocadas desde o início da modernidade, em termos da expansão da cidadania e dos direitos. Restaria indagar, no entanto, se temos uma crise incontornável dos valores da igualdade ou se ainda podemos reafirmar, como defendem diversos autores, a cidadania em âmbito finalmente planetário.

Embora o otimismo iluminista com respeito à evolução da cidadania já não possa mais ser sustentado, não é o caso de assumirmos uma perspecti-

⁴ Milton Santos.

va puramente pessimista, que vê na globalização o fim da era dos direitos. Tal perspectiva inviabilizaria qualquer esperança de uma outra globalização, mais solidária e democrática. Seria mais prudente, portanto, seguir as considerações de Bobbio (1992, p. 6):

[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem — que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens — ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo, ou permite novos remédios para suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor. [...] Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre — com relação aos poderes constituídos — apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios.

Ou seja, os direitos nascem quando novos desafios se impõem para os homens de cada época e o mundo contemporâneo coloca o desafio da criação de uma cidadania planetária ou global que possa fazer frente às novas formas globais de poder e de dominação e que possa concretizar, ao menos em parte, as promessas de igualdade social surgidas desde a emergência da modernidade.

Cabe aqui, também, uma reflexão quanto aos contornos atuais dos direitos humanos, ética, solidariedade, necessidade de fortalecimento de Estados democráticos, participação política no mundo plural e hipercomplexo. Este é, aliás, um aspecto fundamental da questão que nos ocupa: a proteção e promoção dos direitos humanos não é parte inseparável do próprio processo de melhoria das condições de vida da cidadania, que se obtém com o desenvolvimento sustentável, com a estabilidade econômica, com a prática da democra-

cia, com a educação e, naturalmente, com a promoção dos valores éticos fundamentais que inspiram a nossa organização social.

Valorizar a vida, combater a violência, acabar com a impunidade, combater todas as formas de discriminação — social, racial, étnica, religiosa, contra a mulher, contra as minorias — são complementos indispensáveis do próprio processo de desenvolvimento, de consolidação da democracia e de aperfeiçoamento da sociedade global. Assim, cada nação tem um papel importante na incorporação interna da dimensão internacional do tema da cidadania planetária, a partir da garantia dos direitos de cidadania e defesa dos direitos humanos dentro dos seus próprios limites.

É importante frisar ainda um aspecto: embora a responsabilidade nacional e internacional pelos direitos humanos seja imprescindível, essa questão traduz a própria consciência ética da nossa sociedade e a imagem que fazemos de nós mesmos. Essa imagem e essa consciência só podem projetar-se no exterior, na defesa universal dos direitos humanos e de uma cidadania de âmbito planetário e global, se forem fortes e arraigadas em cada um de nós. Como afirma Santos⁵ (2001), é imperativo que desenvolvamos em nós a consciência de ser mundo.

Resta considerar que a cidadania planetária ou global em construção não pode prescindir da conquista da cidadania interna, no nível do Estado-Nação. A contradição entre essas duas dimensões de cidadania pode ser entendida, por outro lado, como a tensão permanente que se estabelece entre a multiplicidade e a unidade de dois pólos distintos de um mesmo fenômeno. A superação desse duplo desafio dependerá, sem dúvida, do aprofundamento

⁵ Milton Santos.

das discussões acerca das transformações sociais globais presentes neste início do terceiro milênio. E, talvez, em menor escala, mas nem por isso menos importante, do papel da escola e do professor na formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, aptos ao pleno exercício da cidadania ativa. Eis um desafio que se impõe.

**CAPÍTULO 3 — A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO
DA CIDADANIA PLANETÁRIA EM EDUCAÇÃO**

*“Os profetas não são homens ou mulheres
desarrumados, desengonçados, barbudos,
cabeludos, sujos, metidos em roupas
andrajosas e pegando cajados.*

*Os profetas são aqueles ou aquelas que
se molham de tal forma nas águas da sua
cultura e da sua história, da cultura e da
história de seu povo, dos dominados do
seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu
agora, e por isso, podem prever o amanhã
que eles mais do que adivinham, realizam...*

*Eu diria aos educadores e educadoras,
ai daqueles e daquelas, que pararem com a
sua capacidade de sonhar, de inventar a sua
coragem de denunciar e de anunciar.*

*Ai daqueles e daquelas que, em lugar de
visitar de vez em quando o amanhã, o futuro,
pelo profundo engajamento com o hoje,
com o aqui e com o agora, se atrelem a um
passado, de exploração e de rotina”.*

*Paulo Freire.
In: Brandão, C. R. (Org.).
Educador: vida e morte*

3.1 Educar para a cidadania planetária: desafios e perspectivas

Os problemas que afetam a cidadania afetam também a educação. Isso porque, conforme preconiza Sacristán (2002), a cidadania faz parte das grandes narrativas que constituem o *paradigma teleológico da educação*, a diretriz do caminho que vai construindo o que se considera o progresso humano e social, e que orientam a educação para as suas finalidades e guiam projetos gerais e ações de agentes particulares, tais como os professores.

Mas, a escola pode efetivamente contribuir para a formação do cidadão? Que concepções têm norteado as práticas de educação para a cidadania?

A primeira questão parece óbvia, quando se considera a ênfase à cidadania enquanto paradigma teleológico da educação. No entanto, são patentes as dificuldades e limites de a escola trabalhar as questões de cidadania, assim como existem obstáculos à cidadania no contexto social.

Os estudos realizados por Silva (2000), por exemplo, apontam para fatores que interferem positivamente e outros que restringem a construção da cidadania no contexto escolar. A autora destaca fatores estruturais e internos que dificultam a implementação de uma proposta pedagógica visando a construção da cidadania. No que se refere aos fatores estruturais, foram discutidos:

a política neoliberal como fator de redução de implantação de políticas sociais pela esfera governamental e o processo de globalização e avanço tecnológico como fator de redução dos níveis de empregabilidade; a fraca participação democrática, decorrente tanto das condições sociais adversas que mutilam a cidadania quanto da arraigada cultura escravocrata presente no imaginário dos indivíduos; por fim, a cultura da educação como prioridade formal e os precários índices educacionais registrados no Brasil: evasão, reprovação, analfabetismo.

Tais fatores têm redundando numa fragilidade da cidadania de alunos e educadores. Porém, as dificuldades não anulam as possibilidades advindas do processo de redemocratização, da participação da sociedade civil e do aumento da consciência política. Essas condições forjam, dialeticamente, fatores que viabilizam a construção de um projeto escolar voltado para a cidadania, assim como propostas de governo que fortalecem a democracia e defendem políticas que concebem a educação como direito social, a utilização de metodologias participativas no planejamento dessas políticas e que contemplam, inclusive, uma política de capacitação e um cuidado com a gestão escolar fundamentada em princípios democráticos, bem como práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na construção ativa da aprendizagem.

Sendo assim, Silva (2000) considera que “é possível a escola pública contribuir para a formação da cidadania a partir do processo de conscientização, conhecimento e adesão dos educadores a esse projeto, de forma a que estes possam assumir coletivamente a sua concretização, enquanto uma proposta de escola mais ampla” (p. 178).

No que se refere ao segundo questionamento, é importante ressaltar que as diferentes concepções de educar para a cidadania têm, atualmente, apontado para o confronto de uma visão liberal em contraposição a uma visão comunitária e para o enfrentamento do desafio que o multiculturalismo representa.

3.2 Educação para a cidadania e multiculturalismo

Analizando as tradições e práticas de educar para a cidadania, Sacristán (2002) ressalta a cidadania liberal e a cidadania comunitária como modelos dos quais se depreende visões distintas de educação. No primeiro caso, a ênfase nos direitos fundamentais do indivíduo, em detrimento de uma vinculação social, tem gerado práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento da liberdade e da autonomia do cidadão sendo, por isso, uma referência importante. Assim, a escola, o currículo e as práticas pedagógicas devem privilegiar relações fundamentadas num clima de liberdade para que se aprenda a valorizá-la e a usá-la, o que exige um esforço no sentido de combater os autoritarismos. A liberdade deve ser tanto aquela que expressa a ausência de poderes autoritários incompatíveis com o desenvolvimento da inteligência, da criatividade e expansão do potencial de cada um, como aquela que permite que esse desenvolvimento tenha uma direção.

Contudo, ao privilegiar os direitos do indivíduo colocando-os acima do bem coletivo, desvinculado de qualquer tradição cultural, a cidadania liberal abre espaço para a visão de cidadania comunitária cuja ênfase é a autodeter-

minação coletiva que se consubstancia em torno de valores compartilhados e da diversidade cultural. Nesse caso, os direitos coletivos têm precedência aos direitos individuais. Aqui, as consequências para a educação remetem ao enfrentamento da multiculturalidade o que implica na aceitação da igualdade entre diversas culturas e comunidades distintas, diversidade que deve ser reconhecida *em* e *entre culturas*. Princípio que fortalece uma educação preocupada com as pessoas como um todo, seres que mantêm um compromisso com a comunidade exercendo suas responsabilidades e solidariedade.

Obviamente, pensar a cidadania nesses termos, implica em repensar os conceitos de igualdade, autonomia e liberdade no contexto da “diversidade cultural com a qual os indivíduos têm o direito de se identificar, estendendo o princípio democrático do respeito ao pluralismo e à tolerância nas relações entre culturas” (SACRISTÁN, 2002, p. 176).

O perigo dessa abordagem está, ao lutar para não resvalar na homogeneização da sociedade, em cair no extremo oposto, gerando separação entre comunidades que apresentam traços culturais diferentes. Assim, se o indivíduo liberal peca pela falta de vinculação social, comprometendo a dimensão política da cidadania, o indivíduo comunitário radical pode acentuar a diferença cultural de sua comunidade em relação à outra. Na escola, isto pode significar a segregação dos estudantes de acordo com suas culturas de origem, negando uma abertura às demais.

Por essa razão McLaren (2000) propõe um multiculturalismo crítico que, em tempos de globalização da economia e da cultura, permite repensar práticas educacionais contribuindo para a instituição de uma pedagogia de re-

sistência e transformação. Para isso, o educador precisa assumir uma postura diferente da tradicional, fundamentando a relação com o aluno no diálogo, de modo que possa trabalhar os conteúdos que são objetos de reflexão, o que pressupõe estar consciente da individualidade de cada ser, bem como o respeito ao indivíduo e à sua cultura.

A transformação da sociedade implica na sua compreensão e passa pelo desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos sociais. Na escola isso significa conhecer o pensamento, o modo de ler o mundo dos educandos pelos educadores, de modo a auxiliá-los na desconstrução das ideologias que se refletem no seu pensamento e no desenvolvimento de uma nova forma de pensar o mundo, desenvolvendo uma consciência crítica. Uma pedagogia crítica fundamentada nesse pressuposto encoraja os educadores a participar da cultura afetiva e intelectual de seus alunos.

Nesse processo de desvelamento crítico da realidade, McLaren (2000) sugere que os educadores devem centrar suas pedagogias na afirmação dos conhecimentos *'locais' dos estudantes*, valorizando o que eles já sabem, as suas experiências culturais. O que não significa abandonar o conceito de totalidade em prol de uma visão reducionista da realidade, mas desenvolver a capacidade de explicar um fato particular e também as relações dele com a totalidade de que ele participa.

Por outro lado, embora possa promover o desenvolvimento da sensibilidade crítica para analisar o mundo, a revelação e conscientização diante da realidade não implicam em sua transformação. A ação sobre a realidade se dá por meio do engajamento político na luta contra as múltiplas formas de o-

pressão, buscando a coesão entre diferentes grupos sociais e culturais mediante o estabelecimento de objetivos comuns. Desse modo, a pedagogia crítica, nos termos de McLaren (op.cit.), pressupõe uma cidadania híbrida e da solidariedade multicultural.

Por outro lado, a educação multicultural crítica apresenta como requerimento desenvolver um esquema conceitual transcultural, cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos e de todos os grupos humanos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer possibilidade de uma compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que privilegia o folclórico.

Considerando os prós e os contras das duas abordagens, Sacristán (2002) propõe uma síntese dessas duas visões de cidadania que viabilize o surgimento de “uma cidadania no pluralismo democrático e cultural” (p. 159), uma cidadania que compatibilize os direitos do indivíduo e os deveres para com a comunidade. Que comporte identidades múltiplas e que vê na democracia participativa e no diálogo entre indivíduos autônomos e diferentes a base para a construção do bem comum. Enfim, que entenda cidadania como prática, fugindo do respeito meramente formal dos direitos individuais e das diferenças culturais. Referendado em Touraine (1975), Sacristán propõe

[...] a idéia de um universalismo do sujeito solidário e autônomo, simultaneamente [...] cujo princípio universal seja o da construção do sujeito que preenche as necessidades de todos eles com verdadeira igualdade de oportunidades, que os liberte de qualquer determinismo e que aceite, portanto, sua diversidade cultural, o direito a mantê-la, sua singularidade pessoal em cada comunidade e certos direitos humanos fundamentais

para todos (p. 189).

Desses pressupostos se pode extrair como consequência para a educação o fato de que, em um sistema culturalmente globalizado, “a identidade do cidadão universal deve ser compatível com outras identidades sentidas antes pelos sujeitos” (SACRISTÁN, 2002, p. 189, grifo nosso).

Partindo dessa mesma premissa, Moraes (1997) considera que a cidadania global requer a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a criação de um espaço para consenso entre os diferentes segmentos da sociedade. Requer que o indivíduo compreenda que é parte de um todo, integrante de uma comunidade, de uma sociedade, de uma nação ou de um planeta. Para tanto é preciso educar para a diversidade dos outros e para a consciência de que somos diferentes e de que cada um tem o direito de ser diferente único e singular, o que exige um aprofundamento no respeito pelo outro e na compreensão do outro.

Uma educação dessa natureza privilegia o autoconhecimento, o reconhecimento do outro e a criatividade como forma de trabalhar os espaços internos e de criar uma “ecologia social uma nova ordem mundial baseada em novas formas de relacionamento, uma ordem de harmonia, fraternidade e solidariedade humana” (MORAES, p. 227). Nessa perspectiva educar para a cidadania global

significa formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente utilizando os instrumentos da cultura. Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, próxima, que, além de exigir sua instrumentação técnica para comunicação à longa dis-

tância, requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade, de solidariedade e a compreensão de que a evolução é individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Significa prepará-lo para compreender que *acima do individual, deverá sempre prevalecer o coletivo*. (Ibid, 1997, p. 225).

Ambientes pedagógicos que facilitem a vivência de processos criativos podem possibilitar o surgimento de uma geração capaz de sonhar, sentir, inovar e imaginar mais, uma geração mais sensível, responsável, crítica, reflexiva e autônoma capaz de encontrar e criar soluções para os problemas mais prementes que a humanidade enfrenta.

Considerando o exposto acima, qual seria o papel da escola e do professor? Que princípios devem nortear sua prática?

3.3 O papel da escola e do professor

A cidadania, enquanto projeto que aponta para as finalidades da educação, apresenta desdobramentos que atingem o currículo e as práticas educativas. A educação para a cidadania compreende uma forma de pensar, planejar e desenvolver a escolarização partindo do pressuposto de que, desta forma, se contribui para melhorar a sociedade, favorecendo a construção do cidadão mediante o estímulo das condições pessoais necessárias para o exercício ativo e responsável de sua cidadania:

[...] a racionalidade, a autonomia do pensamento e das virtudes cívicas, o pensamento crítico, a sensibilidade para os que são diferentes dele, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências de um mundo globalizado, a preocupação com os direitos humanos [...] É uma maneira de construir a democracia. Uma função que a

educação cumpre procurando o conhecimento da vida social, procurando os hábitos coerentes, afirmando sentimentos e comportamentos nos sujeitos para que se instale a cultura que torne possível a vida cidadã e proporcione a vivência da coletividade na qual se exerce como cidadão. (SACRISTÁN, 2002, p.148).

Como espaço social a escola experimenta a micropolítica em escala de comunidade reduzida nas relações e práticas cotidianas dentro das salas de aula. Assim, a escola tem a oportunidade de realizar valores e práticas coerentes com os princípios da cidadania democrática. Cidadãos conscientes, críticos e ativos, participantes da sociedade atual, não podem prescindir da educação para compreender a complexidade do mundo e assumir posturas inteligentes, o que não é fácil conseguir sem a intervenção educativa. Para Sacristán (2002), a “cidadania tem que ser construída no âmbito político, econômico e cultural do mundo globalizado diante do esvaziamento de competência do padrão político clássico em que nasceu e desenvolveu-se” (p. 151). Os desafios da globalização exigem o desenvolvimento de novos padrões de pensamento, para as relações sociais e para a apresentação de reivindicações, geradoras da cultura da contraglobalização.

Logo, o pressuposto é que a educação escolar deve não só promover o acesso aos conhecimentos socialmente existentes e desenvolvidos ao longo da história humana, mas também fortalecer no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de iniciativa para buscar, por si mesmo, novos conhecimentos.

Em outras palavras, a escola, por intermédio do favorecimento da construção de uma autonomia intelectual, poderá construir um sujeito capaz de

exercer a cidadania em âmbito planetário porque esta requer a compreensão de conceitos abstratos e de fatores complexos e interligados para a apreensão da realidade e seus diversos conflitos. A construção da autonomia intelectual possibilita a transformação desses conceitos, pela ação / cooperação, em atos de cidadania (BAETA e CASTRO, 2002).

Parece evidente que tal perspectiva exige o ato de pensar crítica e reflexivamente. Óbvio que todo ser humano já vivenciou a experiência do pensar. Logo, a definição de pensar que estamos trabalhando significa pensar a sociedade dos nossos dias e a nossa existência nela. Mas, por que é tão importante pensar?

Santos (2001c) afirma que, contraditoriamente, nesse tempo em que o pensamento ativo parece ser exigido de todos, a maior parte da população mundial não tem condições de pensar nesses termos. Muitos não pensam, devido à miséria, ao cotidiano que não deixa tempo para pensar. Além disso, a ânsia consumista diz que pensar é desperdício de tempo e, por outro lado, os meios de comunicação social e as elites culturais pensam por eles (por nós). Segundo esse autor, existem pelo menos cinco boas respostas para a questão de porquê pensar: a) as condições que destroem a capacidade de pensar destroem a vida, a qualidade de vida, a felicidade; b) não podemos confiar em quem pensa por nós uma vez que sempre tentam gerar uma situação de conformismo; c) nem tudo está pensado. O possível é mais legítimo do que o real. Não é legítimo reduzir o real ao que já existe; d) pensar não é tudo. A lucidez das nossas ações pressupõe que elas sejam pensadas, mas se forem só pensadas nunca serão ações; e) as ações lúcidas nem sempre conduzem a resul-

tados lúcidos. Muitos erros se cometem em nome de causas nobres.

Ora, esse tipo de colocação é compatível com o pensamento de Gramsci (1991). A despeito de abordagens marxistas — como a de Bourdieu (1998) — que destacam a função de conservação social da escola, na medida em esta reproduz as desigualdades sociais, contribuindo para a manutenção das ideologias das classes dominantes e inculcando símbolos e valores desta, Gramsci (1991) aponta para o fato de que, em certa medida, a função da escola pode ser transformadora. Para ele, isso acontece quando a escola possibilita às classes populares os meios para a conscientização e luta, tornando os alunos cidadãos aptos não somente a serem governados, tendo conhecimento dos seus direitos e deveres, mas, também, para assumirem a postura de governantes em potencial. Para tanto, defende a idéia de que a escola deve fortalecer a capacidade de pensar dos alunos, sendo o instrumento para formar intelectuais de diversos níveis de acordo com o grau de complexidade da função intelectual que venham a desenvolver.

Para Gramsci (1991), a subordinação intelectual e a dominação ideológica são faces de uma mesma moeda e garantem a dominação econômica. A base de sustentação dessa unificação ideológica seria o senso comum enquanto visão de mundo difundida nas classes populares, região do folclore e da crendice.

O caráter transformador da escola, portanto, implica na reversão desse quadro mediante a elevação cultural e intelectual das massas. Ocorre que tal revolução não acontece espontaneamente. A formação da consciência política e de classe requer uma educação política. Daí o papel estratégico da

escola e dos educadores na sociedade. Daí a necessidade do professor, ele próprio, pensar autonomamente, assumindo-se como intelectual orgânico, sem esquecer suas raízes nas classes populares.

De acordo com o pensamento de Gramsci (1991), todos são intelectuais, mas nem todos têm uma função intelectual. O professor pode desempenhar essa função na sociedade. No entanto, as condições adversas, no caso da realidade brasileira, negam-lhe o tempo e as condições para refletir sobre a sua própria prática e demais questões pertinentes ao seu bom desempenho como profissional. Sendo assim, como afirma Giroux (1997), é preciso envidar esforços para que os professores possam desempenhar a sua função de intelectuais transformadores, contribuindo efetivamente para a formação de cidadãos ativos e críticos. Mas quem educará os educadores? Marx (1991) já previa, na tese III de Feuerbach, a necessidade de educar o educador. Principalmente porque não é possível mudar o homem a partir da mudança das circunstâncias. A práxis revolucionária exige a modificação das circunstâncias pela modificação de si mesmo. Isso requer, do professor o compromisso político de repensar a sociedade enquanto repensa educação, modificando a si mesmo ao assumir a sua autonomia e ao participar da construção de uma sociedade mais igualitária. Mas requer, também, políticas públicas que contribuam para a formação do professor como intelectual transformador.

Numa época em que o pensamento único é a tônica, é fundamental pensar. É preciso compreender cada vez mais as práticas sociais e educativas se quisermos transformá-las como sugere a tese XI de Feuerbach: interessa transformar o mundo, não somente interpretá-lo.

Uma outra análise que acentua a necessidade de uma escola e de um professor que favoreçam a elevação cultural da população é a realizada por Santos (2000 e 2001a). Para ele, o contexto de transição paradigmática pode ser melhor compreendido a partir da dupla ruptura epistemológica proposta por Bachelard (1972). Sendo assim, estabelece que a ruptura com o senso comum e suas implicações práticas para a vida cotidiana constituem a primeira ruptura epistemológica. A construção da ciência pressupõe o rompimento com o senso comum, constituindo um novo universo conceitual que permita uma leitura de mundo mais acurada, racional e cientificamente válida.

Mas para que seja possível a segunda ruptura epistemológica, são necessárias duas condições. A primeira, refere-se às evidências de que a crise de paradigmas está instalada na sociedade; a segunda condição, que consiste na existência de condições sociais e teóricas que permitam considerar pensamentos excluídos do paradigma predominante e em crise, ao que tudo indica, já está a caminho. De fato, a renovação da *reflexão hermenêutica* permite congrega no mesmo campo cognitivo, diferentes discursos: científico, político, religioso, poético e estético, na perspectiva de recuperação do que foi considerado irrelevante pelo paradigma, mas que permaneceu como discurso marginal. Esta perspectiva abre espaço para a segunda ruptura epistemológica: o reencontro da ciência com o senso comum. Isto porque “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (SANTOS, 2000, p. 36).

A relação ciência e senso comum no contexto das ciências sociais é ambígua porque nem todas as correntes teóricas acham possível ou desejável

a ruptura com o senso comum e porque as correntes que defendem a ruptura utilizam-se de várias concepções de senso comum, ora ressaltando aspectos positivos, ora os aspectos negativos. Além disso, mesmo uma teoria científica pode ser considerada, posteriormente, como um senso comum.

O senso comum numa sociedade de classes pode contribuir para o desenvolvimento e manutenção de ideologias conservadoras que legitimam desigualdades — como Gramsci (1991) coloca, por exemplo; por outro lado, contém sentido de resistência e pode transformar-se em instrumento de luta. Esse aspecto conservador também pode ser observado inclusive em muitas teorias científicas fundamentadas no paradigma institucionalizado pelo poder. Ademais, o caráter de conhecimento falso, atribuído ao senso comum, tem seu grau de intensidade relativizado pelo contexto social. Desse modo, uma sociedade democrática, onde o acesso ao conhecimento predomina, produzirá um senso comum substancialmente mais qualificado do que uma sociedade mais desigual e ignorante.

Nesse contexto, a oposição ciência / senso comum precisa ser redimensionada. A ciência nunca estará totalmente isenta dos preconceitos e ilusões advindos do senso comum. Porque o próprio preconceito e erro desempenham um papel importante na construção do conhecimento científico, fato esse corroborado na gênese dos processos mentais em nível individual, conforme proposto por Piaget (1967). Assim sendo, pode-se afirmar que existe um fator positivo no erro / preconceito na medida em que podem conduzir à verdade, tornando-se uma manifestação necessária para o processo de compreensão.

Para Santos (2000), uma nova relação entre ciência e senso comum parece estar em andamento. Nesta relação a ciência parte do senso comum para constituir o conhecimento científico, sendo necessário o reencontro de ambos, surgindo daí algo novo: um senso comum esclarecido pelas contribuições da ciência e cuja positividade pode favorecer um projeto de emancipação cultural e social. Assim, a segunda ruptura epistemológica exige um trabalho de transformação do senso comum e da ciência em que ambos superam a si mesmos, configurando uma outra forma de conhecimento. De um senso comum esclarecido e de uma ciência prudente surge uma nova forma de saber que é prática e esclarecida, sábia e democraticamente distribuída. Ora, parece evidente que tal perspectiva é inviável sem a participação efetiva da escola e dos professores. Mas quais seriam as bases de uma educação capaz do enfrentamento desse desafio?

3.4 A educação na era planetária

Ao mesmo tempo em que se tem desenvolvido uma noção de educação para a cidadania planetária ganha corpo a idéia de que a construção dessa supõe a construção de uma educação planetária, entendida como “aquela que favorece nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro, que se associa com a comunicação, tecnologia e transações econômicas, suscitando uma educação para a paz, direitos humanos, meio ambiente, desenvolvimento sustentável e compreensão internacional” (BOA-VENTURA, 2003, p. 27). Fundamentada nos valores humanos, essa educação

possibilitaria uma compreensão internacional do mundo atual, seus problemas e desafios e se caracteriza por visar a compreensão dos diversos sistemas interligados: físicos, sociais, políticos e informáticos, com destaque às diferentes culturas e civilizações mediante a necessidade de pensar mundialmente. A compreensão mundial, por sua vez, não pode prescindir da afirmação dos alunos como cidadãos críticos, responsáveis, participativos, empenhados na construção de um futuro melhor para si, para a comunidade e para todos os habitantes do planeta.

A perspectiva defendida por Edgar Morin (2002a, 2002c), propõe a religação da ciência com o cidadão e uma democracia cognitiva em que o conhecimento e a competência possam ser compartilhados. Nos domínios do pensamento complexo esse autor preconiza que os problemas da *era planetária* são polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e globais e estão a exigir uma reforma do pensamento e do ensino que torne possível seu enfrentamento. Isto porque a fragmentação, compartimentalização dos saberes em disciplinas e conseqüente hiperespecialização impedem de ver o global e o essencial e dificultam a compreensão dos problemas em um contexto que é cada vez mais planetário. Impedem, portanto, a compreensão do que é *tecido junto*, do que é complexo.

A complexidade está presente nos fenômenos em que as partes que constituem o todo se apresentam de forma inseparável e interdependente. Daí a afirmação de que o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade. Insuficiente para fazer uma leitura global do complexo e do contexto planetário, a inteligência que fragmenta torna-se cega, inconsciente e irrespon-

sável, incapaz de considerar a condição humana no contexto da vida, da terra, do mundo, do universo e de enfrentar os desafios de nossa época. Cada um se responsabiliza apenas pela sua parte especializada, perdendo o elo de ligação com seus concidadãos, o que contribui substancialmente para o enfraquecimento da solidariedade.

A dissociação da cultura das humanidades da cultura científica que marcou o advento da modernidade se, por um lado, nos proporcionou os incríveis avanços da ciência e da tecnologia, por outro, arrefeceu a reflexão sobre o destino da humanidade e sobre as finalidades da própria ciência.

Além disso, o mundo atual registra um paradoxo. Enquanto uma gama imensa de informações invade os espaços públicos e privados e escapa ao controle humano, o conhecimento especializado passa a ser uma quase propriedade dos especialistas cuja competência se restringe a um campo de atuação limitado. Nesse caso, o cidadão perde o direito a um conhecimento que possibilite a compreensão globalizante, perdendo em competência democrática na medida em que não dispõe dos saberes pertinentes.

Acontece que a escola registra também o mesmo movimento das ciências no sentido da fragmentação do conhecimento, na medida em que o ensino privilegiou a separação em detrimento da ligação e a análise em vez da síntese. Essa forma de organizar o conhecimento dificulta aos aprendentes a contextualização e integração dos saberes, impedindo a aprendizagem do conhecimento pertinente: aquele que “é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2002b p. 15). A consequência imediata no âmbito do ensino é a necessidade de com-

bater os efeitos da compartimentalização mediante a articulação dos saberes.

A educação deve favorecer o uso da inteligência geral na resolução de problemas e o desenvolvimento da curiosidade, encorajando e instigando a aptidão interrogativa na direção dos problemas fundamentais da nossa época. Isto requer situar os fenômenos no seu meio ambiente cultural, social, político e natural buscando

[...] relações e inter-relações entre o fenômeno e o seu contexto, as relações de reciprocidade todo / partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como a modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se de reconhecer, ao mesmo tempo, a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2002a, p. 25).

Nessa perspectiva, o pensamento complexo é unificador e leva ao contexto planetário uma vez que, “para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente” (Ibid. p. 25). Assim, a educação poderá ajudar a responder aos desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial.

A partir dessa forma de conceber e organizar o pensamento seriam traçadas as grandes aprendizagens sob a responsabilidade da educação: desenvolver o pensamento complexo, ensinar a condição humana e a viver, ensinar a enfrentar a incerteza e a ser um cidadão.

3.4.1 O desenvolvimento do pensamento complexo

O desafio da atualidade reside em educar “em” e “para” a era planetária. Desse modo, educar com base no pensamento complexo deve ajudar os alunos a saírem do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, abandonando práticas que isolam, desunem e justapõem. Em suma, deve ajudar a pensar de forma complexa porque se defrontam constantemente com a necessidade de articular, relacionar, contextualizar, o que exige uma práxis cognitiva.

O desenvolvimento do pensamento complexo requer, portanto um método que ajude o sujeito a elaborar uma estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões tornando-o apto a enfrentar o desafio da complexidade. Nesse sentido, o método contém a reflexividade que, enquanto aptidão mais rica do pensamento, torna o sujeito capaz de auto-considerar-se, de meta-sistematizar-se.

O método, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), contém também um conjunto de princípios metodológicos: a) o princípio sistêmico ou organizacional que permite o movimento de religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e fazer o caminho inverso; b) o princípio hologramático, segundo o qual cada parte contém o conjunto de informações do todo, o que significa dizer que cada um traz em si a presença da sociedade pela interação com a linguagem, com a cultura, com as normas, etc. Dado os pluralismos e antagonismos das sociedades complexas um mesmo indivíduo pode comportar conflitos; c) o princípio da retroatividade, que se contrapõe ao princípio linear de causa — efeito e afirma que a causa age sobre o efeito e o efeito retroage sobre a causa. Por essa razão, a globalização econômica provoca a destruição

que retroage e dá forma à força de construção de uma planetarização da humanidade e à emergência de uma cidadania terrestre; d) O princípio da recursividade supõe que os efeitos são causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais; e) o princípio da autonomia / dependência que lida com a idéia de processo auto-eco-organizacional, de acordo com o qual a autonomia dos indivíduos depende, simultaneamente, de processos biológicos e sociais; f) o princípio dialógico, entendido como associação complexa que permite um espaço mental capaz de pensar lógicas que se complementam e se excluem como necessárias à existência de fenômenos; g) finalmente, o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento que se refere ao papel do sujeito observador / computador / conceituador / estrategista no conhecimento, que constrói a realidade por meio desse conjunto de princípios.

O método ajuda a conhecer e é também conhecimento; facilita o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento e também para a ação. Assim, ajuda a desvelar fenômenos complexos, entendendo por complexidade como uma rede de eventos, ações, interações, retroações, acasos, desordens, ambigüidades, incertezas que constituem o mundo dos fenômenos, onde o uno e o múltiplo estão associados inseparavelmente.

A educação e a aprendizagem requerem não ocultar, mas ter consciência do inacabamento e dos limites do conhecimento. No determinismo, a incerteza provocada por um fenômeno decorre da inexistência de recursos cognitivos para o seu enfrentamento; no pensamento complexo, esse tipo de contradição não é sinal de erro, mas a descoberta de uma camada da realida-

de que a lógica seria incapaz de dar conta. Portanto, permite o erro e a errância. Isso afeta nossos esquemas lógicos e obriga a elaboração de um pensamento articulante e multidimensional, a uma redefinição do papel da epistemologia, porque o pensamento complexo sabe que a certeza generalizada é um mito. Sabe que o conhecimento é tensionado pela aspiração ao saber não parcelado e não reducionista e pela consciência do seu inacabamento; que existe a ignorância que não sabe e quer aprender e a ignorância que acredita no conhecimento como processo linear, que gera dogmatismos disfarçados de saber verdadeiro.

Embora surja nas ciências naturais o pensamento complexo também se aplica ao mundo social e humano. Nesse sentido, a preocupação de toda educação se relaciona ao melhor modo de convivência na *polis*, entendida como a sociedade caracterizada por um senso de comunidade. Uma educação que contribui para a compreensão complexa da realidade em que vivemos estaria colaborando para com os esforços que visam atenuar a crueldade no mundo. Daí que, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003),

O objetivo principal da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade mundo. Não é possível, entretanto, compreender a possibilidade uma sociedade-mundo, que supõe a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita, sem compreender o devir da planetarização da humanidade e o desafio de sua governabilidade (p. 63).

Para entender a era planetária é preciso compreender uma história geral da humanidade que inclua a itinerância das sociedades pela Terra e a forma como se expandiram e se tornaram estranhas. Por essa razão, importa

que a educação possibilite a compreensão da vida como consequência da história da Terra e a humanidade como consequência da história da vida na Terra. Ou seja, ensinar a relação do ser humano com a natureza não de forma redutora como a soma de elementos disjuntos, mas na perspectiva da contextualização de complexa situação da humanidade no mundo.

3.4.2 Ensinar a condição humana e a viver

Ensinar a condição humana teria como principal contribuição a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana a partir da contextualização do ser humano no mundo, minúscula parte do todo, mas que contém a presença do todo nessa minúscula parte, tal qual um holograma. As novas ciências que assinalam o lugar da Terra no cosmo, a Terra-sistema, a Terra-Gaia, a Terra pátria dos humanos, ao situarem o conhecimento do humano sem separá-lo do universo, acentuam nossa identidade terrestre e preparam o caminho para a emergência de uma mentalidade que concebe o destino comum da humanidade nessa era planetária, onde os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais. Essa é a principal razão para que o ensino tente promover uma convergência das ciências naturais, das ciências humanas, das artes e da Filosofia para o conhecimento da complexidade humana que faz parte do conhecimento da condição humana. Por isso mesmo é que se afirma:

Tornou-se vital conhecer o destino planetário em que vivemos, tentar perceber o caos dos acontecimentos, interações e retroa-

ções nos quais se misturam processos, econômicos, políticos, sociais, étnicos, religiosos, mitológicos que tecem esse destino. Tornou-se igualmente vital saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, nos esclarece, nos previne e o que talvez possa nos salvar (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 11).

Ao mesmo tempo, deve esse conhecimento guiar nossa vivência com seres e situações complexas, gerando uma ética da compreensão humana que conceba os humanos como sujeitos e nos torne abertos aos seus sofrimentos e alegrias. Essa compreensão é condição para que se lute contra o ódio e a exclusão. Somente uma pedagogia que articule os conhecimentos e promova a aprendizagem da compreensão e da lucidez pode tornar possível evitar erros decorrentes de mitos e idéias criadas pela mente e pela cultura, mas que ganham consistência e poder.

Assim, a educação ajudaria a se movimentar na noosfera compreendendo que algumas racionalizações também são fontes de erros.

3.4.3 Ensinar a enfrentar a incerteza e a ser um cidadão

Aprender a viver também requer a aprendizagem de conviver e enfrentar a incerteza, o destino incerto de cada indivíduo e de toda humanidade. Uma incerteza que é física e biológica, histórica e cognitiva. O avanço das ciências não só levou ao questionamento da racionalidade científica mostrando um mundo quase imaterial, mas também acentuou a percepção da fragilidade e do mistério da vida. Se, por um lado, conhecer e pensar passaram a significar dialogar com a incerteza, por outro, a crise do futuro e a crise do presente mergulham o ser humano num mundo de incertezas históricas.

A educação deve também ensinar a se tornar um cidadão. Para esse objetivo convergem tanto a aprendizagem da condição humana como o aprender a viver já que solidariedade e responsabilidade para com o coletivo, para com a pátria, são essenciais ao cidadão em uma democracia. Esse sentimento de pertença a uma pátria tem suas raízes na percepção de um destino comum que passa de geração em geração, através da cultura.

De imediato, essas questões têm implicações diretas para a educação que deve contribuir para a autoformação do cidadão. Importa trabalhar a compreensão da cidadania no âmbito da nação, mas estendendo esta noção a entidades que ainda não dispõem de instituições prontas — como no caso europeu — ou não dispõem de instituições políticas comuns, como o planeta Terra — com base no sentimento matripatriótico concentricamente cultivado sobre o país, continente e planeta. Ademais, um pensamento capaz de lidar com os conjuntos, não restrito ao que é local e particular, propiciará o desenvolvimento do senso de responsabilidade e o de cidadania.

Mas qual a ação institucional da escola para materializar esses pressupostos? As finalidades da educação planetária implicam na realização de uma ação institucional que permita incorporar, nos diferentes espaços educativos, seis eixos estratégicos — diretrizes para uma ação cidadã articuladora de suas experiências e conhecimentos e para uma contextualização dos problemas fundamentais do processo de hominização: a) o eixo conservador revolucionante, que promove ações conservadoras que fortalecem a sobrevivência da humanidade e ações inovadoras que ampliam as relações entre os homens e a tecnoburocracia, entre os homens e a sociedade entre os homens e o co-

nhecimento e entre os homens e a natureza; b) o eixo para progredir resistindo, que orienta as atitudes de resistência da cidadania contra o retorno da barbárie e supõe ensinar o vínculo recursivo dialógico entre resistência, conservação e revolução; c) o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a idéia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, concebendo o desenvolvimento como multidimensional e antropológico. Isso requer a ampliação das autonomias individuais e a participação comunitária em termos locais até a participação planetária; d) o eixo que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado, a renovação e aumento da relação dialógica passado / presente / futuro que inclui as diversas culturas do planeta, a teleparticipação planetária e o prosseguimento da hominização na direção do futuro, sem sacrificar nenhuma dessas dimensões; e) o eixo para a complexificação da política a para uma política da complexidade que, em oposição aos pensamentos fracionários da política, considera o contexto planetário e o complexo antropológico expressa no binômio pensar global/ agir local, pensar local/ agir global. A educação planetária pode colaborar para a percepção crítica para a falsa racionalidade da política; f) e, finalmente, o eixo para civilizar a civilização, que se refere ao prosseguimento da hominização pela superação da Idade de Ferro. Para tal, a educação planetária pode reforçar as atitudes e aptidões que tornem possível a participação e a construção de redes associativas que incluam o masculino e o feminino, o juvenil e o senil o multiétnico e o multicultural do patrimônio humano (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003).

Obviamente, o devir da humanidade e a emergência da sociedade-mundo estão marcados pela incerteza, mas a educação planetária não é parte

da luta final. Pelo contrário, inscreve-se no início do movimento pela defesa e pelo dever de nossas finalidades terrestres; salvaguardar a humanidade e prosseguir a hominização.

A abordagem da cidadania e educação planetária a partir do pensamento complexo proposto por Morin e Kern (2002) apresenta diversos níveis de contato com as correntes que tratam essa concepção de cidadania com ênfase nas questões ambientais (SOFFIATI, 2002). Principalmente devido ao destaque dado por aqueles autores à crise ecológica e de desenvolvimento como um dos graves desafios a ser enfrentado pelo pensamento complexo e à *agonia planetária* como fator de construção do sentimento de pertença dos humanos a Terra-Pátria (MORIN e KERN, 2002 e MORIN, 2002a).

No âmbito do movimento ambientalista, educar para a cidadania planetária implica no desenvolvimento de uma educação emancipatória, que estabeleça práticas democráticas cotidianas e seja capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma cultura da cidadania nos planos local, regional ou internacional, articulada aos processos de articulação sistêmica. A educação para a cidadania planetária / ambiental é “uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2002, p. 69). Essa perspectiva abre espaço para práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos da pedagogia crítica.

3.5 Práticas pedagógicas e construção da cidadania planetária

Até o presente momento, este estudo se deteve na análise dos pressupostos da concepção de cidadania planetária que possam se constituir em fio condutor de práticas pedagógicas. Esses pressupostos têm apontado para as contribuições da pedagogia crítica, no geral, e do pensamento freireano, em particular, para a formação do cidadão planetário. Nesse sentido, são muitos os autores que salientam a importância da pedagogia crítica em tempos de pensamento hegemônico (MELO, 2002; LOUREIRO, 2002; MCLAREN, 2001 e 2002; GADOTTI, 1998, 2000a e 2000b; SACRISTÁN, 2002). Conforme McLaren (2002), por exemplo, na era da resignação em que vivemos a pedagogia crítica tem um importante papel a cumprir pela preocupação em tratar as lutas políticas a partir do espaço educacional. Na crise contemporânea é indispensável uma pedagogia que seja “capaz de envolver a vida cotidiana como esta é vivida” (p. 57) de modo a refletir a multiplicidade e a criatividade humana. Depreende-se dessa abordagem princípios que podem guiar as práticas pedagógicas escolares:

Princípios de mútuo respeito, humildade, receptividade, confiança e cooperação; compromisso em aprender a ‘ler o mundo’ de maneira crítica, despendendo o esforço necessário para ocasionar uma transformação social; vigilância ao nosso próprio processo de autotransformação e adesão aos princípios e objetivos do grupo; adoção de uma ‘ética de autenticidade’ como princípio de orientação; internacionalização da justiça social como paixão; aquisição de um pensamento crítico, criativo e esperançoso; transformação do eu através das relações sociais de ensino e aprendizagem; estabelecimento da democracia como um modo de vida fundamental; desenvolvimento da curiosidade crítica; aprofundamento de nossa solidariedade; com-

promisso com a transformação pessoal e social e com o projeto de humanização (McLaren, 2002, p. 58, grifo nosso).

Por outro lado, Gadotti (1998) propõe uma pedagogia da práxis onde se realize a unidade teoria/prática, o diálogo entre professores e aluno e na própria escola e cujo principal referencial é a ação transformadora. Assim, é impossível não registrar as convergências e interfaces dessa proposta com a concepção de cidadania e educação planetária que tem por objetivo

[...] fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003, p. 98).

Isto porque o tipo de trabalho político, mais abrangente que o convencional, que encoraja continuamente os cidadãos a se tornarem mais autônomos, mais informados, mais ativos em todos os setores da vida pessoal e social é a educação crítica. Uma educação, portanto, que não seja doutrinária, mas construtiva e transformadora. (MELO, 2002). Em outras palavras, requer a formação de uma ampla consciência no sentido proposto por Paulo Freire (1983), que implica o movimento dialético entre o desvelamento crítico da realidade e a ação social transformadora, segundo o princípio de que os seres humanos se educam mediatizados pelo mundo.

Essa abordagem tem como consequência uma prática pedagógica concebida como

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto de uma prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pres-

supõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores, à busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1992, p. 16).

A prática pedagógica, nessa concepção, pode ser melhor compreendida com a explicitação do que seja práxis. Vázquez (1977) discute a distinção entre *prática* e *práxis*. A prática é utilitarista, caracterizada pelo ativismo e voltada para a satisfação das necessidades cotidianas sendo fundamentalmente pragmática. A práxis é ação humana consciente e cheia de intencionalidade.

Esse modo de conceber a ação educativa supõe a ausência de práticas pedagógicas repetitivas e utilitárias e o direcionamento para uma prática pedagógica reflexiva conforme postula Veiga (op.cit.). No primeiro caso, a relação teoria/prática não é considerada, acarretando a fragmentação do conhecimento e seu distanciamento da realidade, e a atividade não é consciente e intencional, recaindo em um ativismo espontaneísta. Já a prática pedagógica reflexiva tem o social como base de ação visando sua transformação. Logo, essa prática se caracteriza pela opção consciente e pelo desejo de mudança e de renovação que levem a novos valores capazes de dar um novo direcionamento à prática social. Diante dos desafios do mundo atual, é urgente práticas pedagógicas que possibilitem a leitura crítica da realidade local e mundial mas, sobretudo, que possibilitem enfrentar as novas situações que o contexto histórico, social cultural e político está a exigir.

A prática pedagógica assim definida e no contexto de uma educação para a cidadania implicaria na construção de fortes elos com os movimentos sociais, o que requer envolvimento ativo de professores e alunos na busca comum de soluções para problemas locais que afetam cotidianamente os alunos,

se comprometendo com *a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam* (VEIGA, 1992, p. 17). Uma atenção total aos problemas que as pessoas enfrentam aliada à produção dos necessários conhecimentos, comportamentos e capacidades que poderão contribuir na solução desses problemas estariam na base das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

De maneira geral, esses são os princípios que constituem o marco teórico de uma educação para a cidadania planetária, segundo diversas correntes. E são esses princípios que estão dando sustentação ao debate no âmbito dos movimentos sociais.

3.6 O discurso da educação para cidadania planetária nos movimentos sociais

O complexo processo de construção hegemônica, observado na retórica neoliberal, tem afetado o conjunto das relações e práticas sociais em escala planetária. O domínio do pensamento único suposto pelo neoliberalismo e o seu caráter globalmente destrutivo, por outro lado, tem provocado o surgimento de resistência em parcelas crescentes da humanidade a partir de seus distintos lugares e, conseqüentemente, a construção de um discurso contra-hegemônico (SANTOS, 2001).

Essa perspectiva aponta para a tentativa de reconstrução de uma linguagem que possa corresponder a um novo projeto de reconstrução do mundo. As palavras liberdade, democracia, cultura e cidadania foram perverti-

das e, precisamente por isso, a recuperação e a reconstrução da linguagem se configuram como formas de reagir ao esvaziamento e empobrecimento do vocabulário e dos sentidos subjacentes (MATTELART, 2002).

Com efeito, o discurso neoliberal vem se configurando como uma estratégia discursiva na medida em que se tenta apresentá-lo como única voz, revestido da oficialidade que lhe é constitutivo. Porém, como mesmo em produções discursivas profundamente hegemônicas observa-se sempre uma relação dialógica, o processo de tentativa de homogeneização do discurso encontra sempre resistência, precisamente na heterogeneidade cultural da formação social (BAKHTIN, 1999). O indivíduo, enquanto consciência constituída na heterogeneidade, encontra sempre espaço nas lacunas da descontinuidade, nas tensões, nas contradições das vozes sociais, que permitem resistir ao pensamento hegemônico dominante.

Essa mesma ambivalência é possível de ser observada também no âmbito da cidadania e da educação. Ao mesmo tempo em que a globalização econômica vem ameaçando direitos fundamentais, pressupostos na noção de cidadania, e promovendo, no campo educacional, uma pedagogia da exclusão, observa-se a construção de discursos de resistência e o surgimento de uma consciência fundamentada não nos valores mercantis, mas sim no princípio da solidariedade, na cidadania e em defesa de uma educação pública de qualidade para todas as mulheres e homens do planeta.

É nesse contexto em que se depositaram, ao mesmo tempo, esperanças, temores, ilusões e interrogações que parece estar começando a se consolidar um movimento transnacional de educação, mediante a criação de

um espaço de debate similar ao Fórum Social Mundial — FSM, denominado Fórum Mundial de Educação — FME. Esse fórum vem se configurando como um movimento mundial em defesa do direito à educação e por uma cidadania planetária. Assim, “o FME está organicamente articulado com Fórum Social Mundial porque para um outro mundo possível uma outra educação é necessária”. (FME — Construindo uma plataforma mundial de lutas, 2004), sendo ele próprio um exemplo do exercício da cidadania planetária ativa por atores sociais transnacionais.

3.6.1 Fórum Mundial de Educação: breve histórico¹

O Fórum Mundial de Educação (FME) surgiu a partir da proposta dos cerca de 3.000 participantes do Fórum Paulo Freire, durante a primeira edição do Fórum Social Mundial (FSM), em janeiro de 2001, em Porto Alegre. O que se buscava era assegurar uma maior representatividade do setor educacional no âmbito do FSM, mediante uma participação mais efetiva de entidades e movimentos da educação. O foco inicial dessa proposta foi unir educadores do mundo em torno de um debate amplo, plural e democrático sobre a educação no contexto do mundo contemporâneo.

Dessa forma, o FME surge nos mesmos moldes do Fórum Social Mundial, como um espaço transnacional, não confessional, não partidário, caracterizado pelo pluralismo de idéias, métodos e concepções e pela participa-

² Para elaboração desse histórico utilizamos como fonte principal os quatro documentos elaborados ao final das três edições do Fórum Mundial de Educação referidas no texto e o site oficial do FSM. Outras fontes utilizadas são citadas no corpo do texto.

ção de movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada, fundamentado na premissa da urgência de se construir uma alternativa ao projeto neoliberal, segundo o lema de que “um outro mundo é possível”, mediante o fortalecimento dessa rede de pessoas, instituições, organizações e movimentos.

Já foram realizadas três edições do Fórum Mundial de Educação: a primeira, em outubro de 2001, a segunda, em janeiro de 2003 e a terceira em julho de 2004. A primeira versão, que elegeu como temática central “Educação no mundo globalizado” reuniu cerca de 15.000 participantes de 60 países, 1000 entidades representadas por 1200 delegados, 82 convidados conferencistas e palestrantes. Foram debatidos quatro eixos temáticos com quatro conferências, 14 debates temáticos, 786 trabalhos e 29 encontros simultâneos. Participaram professores, educadores, pesquisadores, diretores de escola, estudantes, representantes de sindicatos e movimentos sociais “comprometidos com a luta de uma sociedade e um mundo mais democrático, mais solidário, mais justo” (CHARLOT, 2001).

Na segunda edição do FME², a temática escolhida foi “Educação e Transformação”. Nesse momento, já se evidencia um crescimento significativo em termos de expansão e vitalidade do movimento. Segundo dados da Declaração de Porto Alegre (2003), o FME reuniu um público superior a 15.000 educadores, educadoras e estudantes, representantes de mais de 100 países de todos os continentes comprometidos com os rumos da educação no mundo.

Nesse sentido, o fórum deixou de ser um evento para se constituir

³ O segundo Fórum Mundial de Educação foi realizado no período de 20 a 22 de janeiro de 2003.

em movimento em torno de uma causa comum: a construção coletiva de uma Plataforma Mundial de Educação em favor do direito à educação de qualidade e socialmente referenciada. Além disso, propôs a descentralização dos eventos em fóruns temáticos, regionais e nacionais. Assim, seguindo a mesma linha de organização do FSM, o FME passou a realizar fóruns regionais e temáticos em diversos países³, de caráter preparatório para o fórum mundial. O grande desafio desse movimento, agora mais descentralizado, é ter clareza não apenas sobre sua estrutura e funcionamento — já que não é uma instituição ou organização, mas um movimento — mas também sobre sua plataforma de lutas.

A edição III do FME aconteceu no período de 28 a 31 de julho de 2003, em Porto Alegre, registrando mais de 22 mil participantes de 47 países. Durante o fórum, em torno da temática central 'A Educação para um Outro Mundo Possível - Construindo uma Plataforma de Luta', foram realizadas três conferências, cinco Debates Temáticos, 75 atividades autogestionadas, 1.650 pôsteres e o Painel Internacional: A Contribuição dos Diversos Fóruns para a Construção da Plataforma Mundial de Educação.

O Fórum Mundial de Educação aprovou, em Porto Alegre, quatro documentos em defesa da educação: a *Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos* (2001), *A Declaração de Porto Alegre* (2003) e a *Carta do FME Construindo uma Plataforma Mundial de Lutas* (2004), além da síntese do debate do primeiro fórum redigida e apresentada por Bernard Charlot no II FSM. É nesses documentos que se observa o surgimento dos primeiros indícios de um discurso mais consistente e mundialmente divulgado de uma edu-

⁴ Foram realizados fóruns regionais na Colômbia, México, Paraguai, Argentina, Los Angeles Toronto, Upsalla, Barcelona, Brescia, Belo Horizonte, Mumbai e São Paulo.

cação voltada para a cidadania planetária, conforme analisa-se a seguir.

3.6.2 Fórum Mundial de Educação: um movimento pela cidadania planetária e pelo direito universal à educação

O debate sobre a cidadania planetária no âmbito do FME se inscreve no contexto do discurso contra-hegemônico que procura fazer face ao discurso neoliberal. O direito à educação é apontado como uma das principais vítimas do processo de globalização econômica, na medida em que a ótica neoliberal pensa a educação a partir de uma lógica econômica e de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Nessa visão, a educação é considerada serviço e, como tal, passa a ter o estatuto de mercadoria, obedecendo as leis do mercado que pressionam para que os investimentos na educação e os currículos sejam pensados segundo essa perspectiva.

De acordo com Charlot (2001) em matéria de educação, o papel do Estado está sendo contestado e recua a ponto de a educação passar a ser concebida como um auxílio social e não um direito humano. Contrapondo-se a essa percepção, o FME propõe um novo projeto societário. O princípio base na Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos (FME, 2001) afirma que o fórum

apresenta-se como realidade e possibilidade de construção de redes que incorporam pessoas, organizações e movimentos sociais e culturais locais, regionais, nacionais e mundiais para confirmar a educação pública para todos como direito social inalienável, garantida e financiada pelo Estado, irredutível à condição de mercadoria e serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, radicalmente democrática, igualitária e justa.

Desse princípio é possível depreender alguns pontos fundamentais presentes na concepção da cidadania planetária. O primeiro ponto refere-se à importância da formação de redes transnacionais capazes de pensar o local e nacional e atuar na perspectiva planetária como imperativo para o enfrentamento do discurso e práticas sobre educação preconizados pelo neoliberalismo. O FME chega a apontar como frente de luta a conquista do poder público local e nacional, em cada situação concreta, posto que a implementação do projeto neoliberal sempre contou com os governos locais, regionais e nacionais.

O segundo aspecto está presente na afirmação da garantia de educação para todos. Essa perspectiva indica uma ênfase na garantia de direitos sociais para todos, inclusive o da educação, como princípio inclusivo que compreende todos os seres humanos como sujeito de direitos. Esse princípio é reafirmado diversas vezes nos documentos, inclusive na Declaração de Porto Alegre (2003) que destaca como um dos compromissos do FME “universalizar a educação básica para todos os habitantes da terra”. Assim, documento situa o FME como um movimento social que atravessa fronteiras e que atua na defesa de uma “educação pública, laica e gratuita de qualidade para todas as mulheres e homens do Planeta”. Nesse sentido, a educação é um direito humano prioritário e inalienável, ligado à condição humana, concepção base do sentimento de pertencimento à terra e à sua humanidade que orienta o sentido da cidadania planetária (MORIN, 2002 e GADOTTI, 2000).

O terceiro aspecto aponta os valores fundamentais da proposta, reafirmados em todos os documentos: o compromisso com a cultura da paz e da

solidariedade, com a sustentabilidade do meio ambiente, a democracia, a liberdade, a igualdade e o respeito às diferenças. A questão da diferença cultural e do universalismo é apresentada como “o direito a ser diferente culturalmente e ao mesmo tempo semelhante (igual) em termos de dignidade e reconhecimento” (CHARLOT, 2001).

Tendo esses princípios por fundamento, o FME propõe fortalecer as mobilizações mundiais em prol de uma educação voltada para uma cultura de justiça e paz, solidariedade e sustentabilidade no mundo, reafirmando a centralidade da educação para os direitos humanos. Isto porque num projeto progressista que visa um mundo solidário, a educação é um importante “instrumento de luta para a paz, contra todas as formas de violência, discriminação, exploração, degradação do ser humano” (Ibid.).

A educação entendida como condição necessária para o diálogo e a paz, para superar a hierarquia entre os seres humanos supõe uma escola socialmente referenciada, que instrumentalize os cidadãos para a luta na direção da garantia, “aos oprimidos, silenciados, explorados e marginalizados do mundo, o usufruto da riqueza socialmente produzida, de forma a compensar a dívida que lhes foi imposta à revelia de suas aspirações, projeções, ideais e direitos” (FME, 2003). Isso exige que se dê conta dos saberes na perspectiva de ampliação do conhecimento humanista, técnico-científico, ético e estético; que incorpore o direito às diferenças e possibilite a compreensão e aproximação entre os seres humanos, independentemente dos pertencimentos identitários relacionados às questões de gênero, etnia, raça, religião, cultura e ideologias políticas.

Essa perspectiva indica uma escola onde o currículo seja intermulticultural, não indiferente às diferenças, “potencializadora de vivências democráticas, com processos de avaliação emancipadora e produtora de conhecimentos que preparem todos os seres humanos para o protagonismo ativo, nos contextos específicos de seus respectivos processos civilizatórios” (FME, 2002). Ou, como afirma Charlot (2001),

Uma educação para a cidadania e para a paz, que desenvolve a consciência dos direitos e deveres do cidadão, que constrói sentimentos de pertencimento, que abre a criança para sua cultura, mas também para outras culturas, que educa para a tolerância e gestão dos conflitos e dos antagonismos através da palavra e do debate e não através da violência, que permite superar o abandono, a pulverização relacional e a violência.

A concepção de educação defendida, portanto, é “libertadora e inclusiva, capaz de promover a cidadania ativa, intermulticultural e planetária” (FME, 2003) e, com base nesses princípios, capaz de construir a educação para um outro mundo possível. Resta considerar se esses princípios são contemplados em alguma medida pelas políticas educacionais vigentes.

3.7 Políticas educacionais e cidadania planetária: um diálogo possível?

Considerando a participação de muitos movimentos e entidades do setor educacional, inclusive diversas secretarias de educação e muitos professores, nas atividades do Fórum Mundial de Educação, pode-se supor que o discurso sobre os princípios que fundamentam a cidadania planetária, em al-

gum grau, pode estar circulando não só na sociedade como também no espaço escolar.

Obviamente, não se trata de afirmar que esse discurso já apresenta uma ampla repercussão na escola. Cumpre saber, isto sim, se é possível observar a inserção desses princípios nos discursos de educadores sobre a formação para a cidadania, questão que não é, exatamente, um tema recente. Pelo contrário, vem sendo amplamente debatida nos documentos que expressam as políticas educacionais, notadamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Sendo assim, é importante compreender se o tratamento dado à cidadania aponta, em alguma medida, para os princípios constitutivos da cidadania planetária.

3.7.1 A cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Ao analisar os pressupostos políticos que nortearam as orientações curriculares das secretarias de educação de diversos estados brasileiros, Barreto (2000) chama atenção para o fato de que embora a cidadania já estivesse inscrita como objetivo de ensino na Lei 5.692/71, ela assume um estatuto especial a partir da década de 80 do século passado, no contexto do processo de redemocratização do país. Havia um esforço no sentido de recuperar a importância dos saberes escolares como instrumento de exercício da cidadania plena, capaz de contribuir positivamente para a transformação das relações sociais vigentes.

Mais do que em qualquer outro período da história, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte das adminis-

trações oficiais, dentro do clima segundo o qual a nova ordem social que se queria instalar no país tinha como compromisso resgatar a imensa dívida social com milhões de excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário (BARRETO, 2000, p. 9).

Prevaleceu, também, o discurso de uma educação democrática de qualidade que assegurasse o sucesso escolar das classes populares. Acontece que muitas propostas curriculares elaboradas nesse período ainda continuam em vigor, às vezes com apenas algumas alterações pouco significativas. Nesse contexto, muitos currículos tendiam a tratar a cidadania no âmbito das disciplinas que abordam o tema, segundo uma perspectiva clássica e associando ao exercício dos direitos civis, relacionados às liberdades individuais, e aos direitos políticos, compreendidos fundamentalmente como o exercício da cidadania através do voto.

A cidadania também começa a aparecer como preocupação das outras disciplinas expressando um significado de educação política nas escolas, até hoje vigente. Assim, a educação para a cidadania reflete o debate que permeia a sociedade em termos das mobilizações de movimentos sociais, dos direitos humanos, traduzindo, na escola, o discurso que dá ênfase à redemocratização da sociedade e à própria educação como direito de cidadania e instrumento valioso nas lutas emancipatórias (BARRETO, 2000).

O conceito de cidadania passa a expressar o princípio da participação ativa dos cidadãos nos assuntos relacionados à garantia dos direitos sociais. Do ponto de vista político, a participação na vida pública e nos processos decisórios como expressão da cidadania rompe a verticalidade dos poderes autoritários e implica na reivindicação dos cidadãos aos seus direitos.

Entretanto, os novos paradigmas internacionais no campo da educação e as dinâmicas financeiras globalizadas fortemente enfatizadas na década de 90 do século 20, aliados a uma certa fragilidade da atuação da sociedade civil frente à atuação do Estado, apontam para uma nova configuração nos currículos, de modo a atender as exigências do mercado de trabalho.

É nesse contexto que, no período de 1995 a 1997, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Parâmetro Curriculares Nacionais – PCNs. Em consonância com a lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os PCNs elegem o fortalecimento da educação voltada para a cidadania como um dos seus eixos. Propõe a integralização ao currículo às áreas de conhecimento sob o formato transversal, de temas sociais contemporâneos profundamente relacionados às questões de cidadania, como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. Esse formato é consenso entre as entidades que trabalham com direitos humanos e cidadania, as quais defendem que esses temas, na Educação Básica, não devem ser restritos a uma disciplina, mas permear todo o currículo (SILVA, 2000).

Todavia, de modo geral os PCNs ainda são muito criticados tanto pela academia, pela não incorporação no documento dos avanços de pesquisas na área, quanto pelos professores que, alijados do processo de elaboração e sem condições de estudo e aprofundamento sobre seu conteúdo, pouco fazem uso desse material para fundamentar e orientar a sua prática pedagógica.

Outra linha de análise crítica dos PCNs situam no próprio contexto sócio-histórico no qual foi elaborado esse material a sua linha de argumentação. A nova configuração mundial definida pela globalização apresenta como

uma das características da retórica neoliberal a re-colocação de conceitos e a re-configuração de princípios que, estrategicamente recontextualizam termos existentes em novos. Assim, princípios de liberdade, igualdade, propriedade recriam-se em âmbito local, nacional e transnacional em função das relações mercantilistas. A cidadania é um dos termos que, nesse processo de reconceitualização, tem seu significado deslocado do sentido de cidadão enquanto sujeito de direito - instituído pelo Estado de Direito – para o de cidadão privatizado, consumidor, proprietário ou indivíduo apto a comprar propriedades-mercadorias-serviços, inclusive a educação (CAVALCANTE, 2002).

Esse processo de recontextualização também tem atingido outros princípios caros ao projeto de educação progressista. Segundo Charlot,

O pensamento neoliberal destaca valores entre os quais alguns sempre foram e ainda são os valores dos educadores progressistas: a liberdade e a autonomia, a descentralização, sobretudo. Nessas palavras, o pensamento neoliberal e o pensamento progressista não colocam o mesmo sentido. É preciso prestar muita atenção na ambigüidade das palavras e tentar redefinir esses valores ligados ao projeto progressista de sociedade e de mundo e às lutas sociais (CHARLOT, 2001).

Nos PCNs é possível também registrar a recontextualização do sentido da cidadania. De acordo com Cavalcante (2002), embora a cidadania continue sendo colocada como função da escola, a sua concepção, como apresentada nesse documento, não coloca seu exercício como sinônimo de luta política por parte dos cidadãos conscientes e organizados coletivamente, na direção da conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais e da posse dos bens materiais e culturais. Ao suprimir toda consideração ao conflito e à política traduz-se como cidadania controlada e esvaziada do conteúdo democrático.

Por outro lado, apropria-se de diferentes discursos, como o da cidadania responsável, do diálogo, dos direitos humanos e do ensino de qualidade entre outros, para construir um consenso sobre a reforma da educação no Brasil, caracterizado pelas marcas do discurso da ideologia de mercado.

Por outro lado, apesar das críticas ideológicas que se possam fazer aos PCNs, não se pode deixar de reconhecer que esse documento aponta para algumas questões que são importantes do ponto de vista da cidadania planetária, pela possibilidade de contribuir na formação de um cidadão capaz de pensar globalmente e agir localmente. Até porque o processo de ambivalência e as contradições que a condição presente estabelece, permite também, por parte da escola e dos professores, uma nova reconceitualização da cidadania tal qual encontra-se nos PCNs.

Assim, os temas transversais, a interdisciplinaridade, a autonomia, os valores, as atitudes, a justiça, o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a diversidade, o multiculturalismo, os direitos humanos, a dignidade da vida humana, a análise dos problemas considerando a esfera global e local constituem referências importantes. Se o debate sobre essas temáticas está chegando nas escolas via PCNs, convém não esquecer que seus sentidos passam pelo crivo de atores sociais que recriam, ressignificam conceitos a partir de sua vivência no mundo, da interação com as idéias da sociedade sobre o tema, moldando uma prática discursiva que pode reforçar ou questionar a prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Essa mesma linha de raciocínio se aplica também a outros documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), e-

laborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos em parceria com MEC, e documentos do Ministério da Educação tais como o Referencial Nacional para Escolas Indígenas, Educação Indígena, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), Os Parâmetros em Ação (2001), Ética e Cidadania no Convívio Escolar, Meio Ambiente na Escola (2001) entre outros, remetem a temas cujo debate no contexto escolar são relevantes para a perspectiva planetária mesmo que seja para exercer o direito de crítica aos pressupostos expressos nesses documentos. Isso, em si, já constitui avanço considerável.

Por outro lado, aspectos explicitados em alguns desses documentos se revestem de uma importância fundamental. Destacamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os PCNS em Ação da Área de ciências Humanas e os documentos que tratam da política de educação ambiental.

O primeiro pela importância de buscar a consolidação do debate dos direitos humanos no âmbito da sociedade mediante, inclusive, a orientação de políticas educacionais direcionadas para o respeito aos Direitos Humanos (DH). Como discurso fundante da cidadania planetária, essa questão já foi discutida anteriormente.

O segundo documento, por explicitar de forma objetiva a relação entre o cidadão e o Planeta, expressando claramente a idéia de pertencimento de todos os seres humanos ao Planeta Terra e à sua Humanidade e a responsabilidade, individual e coletiva, para com os problemas planetários. Nesse sentido, inova o tratamento dado a cidadania nos currículos ao propor como um dos eixos temáticos a cidadania, suas diferenças e desigualdades e, no âmbito

desse eixo, entre outros temas que tratam da cidadania, o tema “*O Cidadão e o Planeta*”. Dentro desse tema sugere o trabalho curricular com subtemas tais como: a) a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, destacando a *igualdade entre os sexos e os direitos da infância, da juventude e da velhice*; b) o *Patrimônio da Humanidade: o passado e o futuro*, com ênfase nos *movimentos de preservação da memória mundial e nos movimentos de consciência ecológica* (PCN+, 2002, p.84).

O terceiro material trata justamente desse último subtema. A despeito de qualquer crítica que se possa fazer às políticas de educação ambiental expressas nos mais diversos documentos do MEC, esse em específico propõe uma análise sócio-ambiental do entorno da escola como forma dos alunos conhecerem a realidade do ponto de vista ambiental a partir do nível *local*, como ponto de partida para a compreensão do contexto *global*. Destaca, também, a importância da participação cidadã para fazer valer a legislação ambiental e as convenções ambientais. Além disso, indica a *Carta da Terra* como uma referência bibliográfica para aprofundamento das questões tratadas no documento.

A *Carta da Terra* (1997, *apud* GADOTTI, 2000), considerada por muitos como uma atualização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, chama a atenção para o destino comum da humanidade e propõe um diálogo global a partir da adoção, aplicação e desenvolvimento dos seus princípios no nível local, regional, nacional e globalmente, convocando as nações da Terra para a tarefa de construção de uma comunidade global sustentável. E afirma:

À medida que se desenvolve a civilização global, podemos escolher edificar um mundo verdadeiramente democrático, garantindo o cumprimento da lei e dos Direitos Humanos de todas as

mulheres, homens, meninas e meninos. Podemos respeitar a integridade de diferentes culturas. Podemos tratar a Terra com respeito, rejeitando a idéia de que a natureza é somente um conjunto de recursos a serem utilizados. Podemos perceber que nossos problemas sociais, econômicos, ambientais e espirituais, encontram-se interligados e cooperar no desenvolvimento de estratégias integradas para solucioná-los. Podemos equilibrar e harmonizar os interesses individuais com o bem comum, a liberdade com a responsabilidade, a diversidade com a unidade, os objetivos a curto prazo, com as metas a longo prazo, o progresso econômico com o florescimento dos sistemas ecológicos (Carta da Terra⁴, In: GADOTTI, 2000, p. 203-207).

A Carta tem como princípios gerais o respeito à Terra e à vida, o cuidado com a comunidade da vida em toda a sua diversidade, o esforço na edificação de sociedades livres, justas, participativas, sustentáveis e pacíficas e a garantia da abundância e da beleza da Terra para as gerações atuais e futuras. Ressalta ainda, a integridade ecológica, a necessidade de uma nova ordem econômica justa e sustentável, a democracia e a paz. Baseada nesses princípios e valores fundamentais pretende-se que a Carta da Terra norteie cidadãos e Estados no que se refere ao desenvolvimento sustentável, constituindo-se como um código ético planetário.

A partir dessas considerações é possível inferir que o discurso da cidadania planetária em educação está se tecendo no contexto ambivalente do

⁴ A Carta da Terra surgiu a partir da preocupação das Nações Unidas com a questão ambiental, quando, na Conferência de Estocolmo (1972) a segurança ecológica passou a ser a quarta preocupação principal das Nações Unidas, aliada à paz, aos direitos humanos e ao desenvolvimento equitativo. Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Comissão Brundtland) recomendou a criação de uma declaração universal sobre a proteção ambiental e o desenvolvimento sustentável. A Eco-92 iniciou o processo e chegou a um primeiro consenso na "Declaração de Princípios do Rio". Formou-se uma secretaria internacional incumbida de dar prosseguimento ao projeto. Em 1995, o Seminário Internacional sobre a Carta da Terra, realizado em Haia, Holanda, definiu os elementos principais e a forma de elaboração do documento. Inicia-se o processo de consulta envolvendo grupos dos cinco continentes, como parte da preparação para a Rio+5 (1997), quando foi elaborada a primeira minuta de referência que baliza hoje as discussões em todo o mundo. A previsão era que fosse aprovada na Reunião de Joanesburgo, em 2002, o que não ocorreu devido aos muitos retrocessos e poucos avanços registrados na questão ambiental.

mundo contemporâneo. Situada historicamente no pensamento contra-hegemônico emergente dos movimentos sociais que se consolidam no Fórum Social Mundial e no Fórum Mundial de Educação, também se beneficia de algumas abordagens das políticas educacionais em vigor, freqüentemente associadas ao ideário neoliberal. Reflete, dessa forma, a dinâmica dialética dos diferentes discursos que permeiam a sociedade que, no embate contraditório, participativo, democrático, estão a anunciar uma educação planetária e delineando uma “nova” finalidade teleológica para a educação: a formação para a cidadania planetária. O que remete ao seguinte questionamento: até que ponto os professores estão conscientes de tais pressupostos? A resposta a essa questão foi o que o caminho percorrido por essa investigação buscou apreender.

CAPÍTULO 4 — TRAÇANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

*“Caminhante, são tuas pegadas,
O caminho e nada mais
Caminhante, não há caminho
Faz-se o caminho ao andar
Ao andar se faz o caminho,
E ao olhar para trás, vê-se a estrada
que nunca se há de tornar a pisar
Caminhante, não há caminho
Apenas trilhas sobre o mar”.*

Antonio Machado

A finalidade deste trabalho foi investigar as possíveis contribuições da educação escolar na formação para a cidadania planetária. A preocupação central consistiu em na análise da concepção de cidadania de educadores que atuam no Ensino Fundamental e suas possíveis relações com o paradigma emergente de cidadania planetária. Trata-se de identificar, nas práticas discursivas da escola e de educadores, pressupostos subjacentes às práticas pedagógicas compatíveis com uma educação planetária.

Assim, a própria natureza do problema estudado permitiu privilegiar aspectos qualitativos como condição para se pensar o objeto dentro de um contexto social e cultural mais amplo. Nessa direção, o capítulo 4, apresenta o caminho teórico-metodológico que fundamentando a opção pela abordagem qualitativa e a utilização da análise documental e da entrevista enquanto instrumentos e procedimentos mais adequados aos objetivos propostos. Descreve, também, o processo de entrada no campo de investigação, indicando os critérios utilizados, caracterizando o campo e seus interlocutores e apontando a natureza do movimento na busca dos dados. Por último, no movimento de busca dos sentidos, tomamos como referência a Análise de Discurso — AD, trabalhando com as três dimensões de análise proposta por Norman Fairclough: análise das práticas discursivas, análise dos textos e análise da prática social do qual o discurso faz parte.

4.1 Fundamentos teórico-metodológicos

Considerando os objetivos a que nos propusemos, adotamos o marco referencial da abordagem qualitativa que considera o cerne do sentido do discurso: “o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores. Esse conjunto de dados considerados ‘qualitativos’ necessita de um referencial de coleta e de interpretação de outra natureza” (MINAYO, 1999, p. 28). Segundo essa autora, atualmente a abordagem do homem enquanto ator social nas ciências sociais tem feito emergir a preocupação com os *significados*, ressaltando questões antes despercebidas pelas análises quantitativas.

Por essa razão, há um interesse dos educadores na utilização de pesquisas qualitativas. Referendadas em Bogdan e Biklen (1992), Ludke e André (1986) apontam as características fundamentais da pesquisa qualitativa: o ambiente natural é fonte de dados; envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto; utiliza-se do processo indutivo na análise dos dados e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes. O foco no “‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (p. 12, grifo das autoras) tornam a abordagem qualitativa extremamente significativa para os fins desse trabalho.

Como instrumento de pesquisa, escolhemos a análise documental e a entrevista semi-estruturada. A opção pela análise de documentos se apóia no pressuposto de que o documento fornece informações que podem evidenciar a concepção de cidadania que a escola defende podendo, por essa razão, refletir

práticas discursivas e nortear práticas pedagógicas, não só dos professores como do coletivo da escola. Em outras palavras, é apropriado o uso de documentos quando a pesquisa supõe estudar o problema a partir “da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação”. Pode ainda, “ratificar e validar informações obtidas por outras fontes por fornecerem informações sobre a natureza do contexto” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

A entrevista, por sua vez, possibilita ao entrevistador o aprofundamento de pontos importantes a serem investigados, permitindo esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Com a interação dos dois parceiros a entrevista adquire um caráter subjetivo próprio no conhecimento da realidade. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente como qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Assim caracterizada, a entrevista irá permitir a coleta de dados que serão analisados posteriormente, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa.

Além disso, o envolvimento do entrevistado com o entrevistador propicia uma inter-relação no ato da entrevista que contempla o afeto, as experiências favorecendo o êxito desta pesquisa. Nesse sentido, a entrevista coloca a subjetividade docente no âmago das pesquisas e, longe de significar uma conversa despretensiosa e neutra, como afirma Minayo (1994, p. 57), é “uma conversa a dois, com propósito bem definido”. Assim, a aproximação qualitativa permite alcançar uma subjetividade que enriquece e a torna mais eficiente na obtenção dos dados, particularmente aqueles que só podem ser conseguidos

com a contribuição dos atores sociais envolvidos, revelando “modelos culturais interiorizados [...] que refletem o caráter histórico e específico das relações sociais” (MINAYO, 1999, p. 113).

O esclarecimento e aprofundamento das implicações de uma educação voltada para a cidadania planetária exigiram, também, uma abordagem apoiada na historização das transformações econômicas, sociais e culturais, no contexto do processo de globalização, suas contradições e alternativas em construção e suas possíveis repercussões na educação, particularmente na prática pedagógica, tomando por base Veiga (1992) e entendida enquanto *práxis* na perspectiva apontada por Vázquez (1977). Pretendemos, portanto, sem relegar as concepções dos educadores sobre cidadania, “a partir de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento a partir da compreensão de todas as suas mediações e correlações” (MINAYO, 1999, p. 64).

Para tanto, utilizamos a Análise do Discurso — AD — enquanto recurso metodológico capaz de desvelar as formas de *produção social do sentido*. Segundo Minayo (1999), a análise do discurso “considera o texto como monumento e sua exterioridade como parte constitutiva da historicidade inscrita nele” (p. 213). Ou seja, a Análise do Discurso busca a construção do sentido a partir da dimensão histórica, articulando linguagem, pensamento e mundo e o histórico ao social, admitindo múltiplas possibilidades de leitura do texto fundamentada “no fato de que o processo discursivo não tem um início preciso: ele se apóia em discursos prévios que, por sua vez, estão baseados na experiência concreta do leitor, do interlocutor ou do analista” (p. 214).

Ora, o conceito de cidadania comporta sentidos polissêmicos que revelam as condições de produção e o lugar social de quem o emprega. Assim,

consideramos que essa opção metodológica permitiria des-revelar as concepções de formação para cidadania nas práticas discursivas de educadores. Ademais, discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. A linguagem não é correlata ao social, é constitutiva dele. Não há uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade; o que há é uma construção conjunta do lingüístico e do social. Logo, interessa-nos, particularmente, observar se e como emerge do discurso de educadores, princípios e práticas constitutivas da cidadania planetária.

Considerando a definição e pressupostos da Análise de Discurso no modelo proposto por Norman Fairclough, percebemos que essa perspectiva teórico-metodológica forneceria subsídios suficientes para responder as nossas indagações e questionamentos. Assim, optamos pela Análise do Discurso — AD, tratada como sugere Fairclough (2001, p. 276) “como método para conduzir pesquisas sobre questões que são definidas fora dela”, utilizando as diretrizes gerais indicadoras dos principais elementos e das considerações que se aplicam a essa perspectiva metodológica.

É importante não perder de vista que um discurso nunca é, em si mesmo, autônomo ou original, ele sempre parte de discursos anteriormente pronunciados, independente de outros, porque se constrói numa dada conjuntura sempre em relação ou interação com discursos anteriores. Ou seja, o interdiscurso trabalha com a re-significação promovida pelo sujeito sobre o já dito, promovendo um deslocamento do sentido. Importante é explicitar que a perspectiva de discurso trabalhada extrapola o significado literal das palavras, buscando, na sua relação com a exterioridade, perceber as condições em que foram produzidos, como funcionam e o que significam.

Considerando o objeto dessa pesquisa, cumpre investigar no discurso de educadores, aspectos relacionados à cidadania planetária. Isto porque, devido ao contexto contemporâneo de mundialização, as práticas sociais têm estabelecido alguns significados que são construídos pelos discursos. O significado de cidadania, como já vimos, vem sofrendo grandes mudanças, introduzidas pelas práticas da globalização que, desde a década de 80 do século 20, imperam no mundo todo. De certo modo, essas práticas afetam profundamente a noção de *eu*, enquanto indivíduo subjetivo, a noção de *lugar* bem como as concepções que as pessoas possuíam antes dessas mudanças, o que nos leva a entender que os educadores, pelo lugar que ocupam nas práticas discursivas, podem assumir posturas múltiplas no que se refere à formação para a cidadania no espaço escolar, sendo esse um cenário propício ao surgimento da “nova” concepção de cidadania planetária.

Para a compreensão dos discursos enunciados pelos sujeitos da pesquisa e no *corpus* documental, utilizamos o método de *análise de discurso* referido por Fairclough (2001), que trabalha com a *abordagem lingüística* de acordo com Bakhtin (1986); com as idéias de *interdiscurso* de Pêcheux (1990); com as categorias de *hegemonia e contra-hegemonia* de Gramsci (1991); e com os conceitos de *prática e de ordem discursiva* na mesma linha de Foucault (1996). Fairclough, balizado nos referidos autores, discute não só a compreensão dos textos, mas a forma de analisá-los e interpretá-los, como um modo particular do uso da linguagem e de outras expressões simbólicas, refletindo e representando, constituindo e construindo relações sociais.

Considera o *discurso*, simultaneamente, *texto, interação e prática social*. No caso em pauta, a possibilidade de construção, por educadores, de

um discurso pedagógico que contemple a cidadania planetária, essa tridimensionalidade dos efeitos do discurso de professores e da escola significaria, de acordo com sua ótica, que esses sujeitos posicionam e diferenciam concepções de cidadania a partir de sua vivência no mundo em que vivem; interagem com as idéias da sociedade sobre o tema; e moldam a natureza de uma prática discursiva que reforça e por vezes questiona a prática social.

Essa visão fundamenta-se no reconhecimento de que as mudanças no uso lingüístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos, sendo o discurso importante no estudo das mudanças sociais. Sem abandonar a compreensão do papel da linguagem na reprodução das práticas sociais, reconhece também seu papel na transformação social. Dialeticamente, considera que o discurso é, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social. Nesse sentido,

os discursos não apenas refletem ou representam entidades ou relações sociais eles as constroem e as “constituem”. Diferentes discursos constituem entidades-chaves (seja elas a “doença mental”, a “cidadania” ou o “letramento”) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais... e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso. Outro foco importante localiza-se na mudança histórica: como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

O reconhecimento da linguagem como agente transformador de estruturas sociais ou veículo de outros agentes dessa transformação aponta para o fato de que as alterações no uso da linguagem são uma parte importante de mudanças culturais mais gerais, pois embora não envolvam apenas a linguagem, tais mudanças não deixam de ser estruturadas por mutações nas práticas

lingüísticas.

Sendo assim, a configuração de práticas discursivas e a relação entre elas, em termos da ordem do discurso, tanto pode favorecer a reprodução do sujeito social como a sua transformação. A mudança discursiva ocorre mediante a reconfiguração de elementos da ordem do discurso que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas. Ela pode estender seus efeitos sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. Desse modo, assumimos a concepção de discurso utilizada por Foucault (1996), segundo a qual “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas e os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (p. 10).

Nessa perspectiva, é importante ouvir as vozes do professor-cidadão no sentido de compreender as práticas discursivas que assumem sobre cidadania, através da visão particular de suas experiências. Ou, no dizer bakhtiniano, é preciso ouvir as vozes que processam o discurso do *eu*, enquanto sujeito-cidadão, e as vozes do *outro*, que se constituem pelos discursos construídos através dos sentidos, negociados pelo ato de compreensão do mundo e da cidadania. Em suas práticas discursivas, o sujeito emerge e é revelado, principalmente porque é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Ao agirem assim, os educadores não reproduzem apenas as relações de poder, eles podem refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de vozes alheias que incorporam de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que as podem também reposicionarem, transformando suas identidades, suas concepções, podendo, assim, agir sobre a sua realidade social.

No entrecruzar das vozes que se vão revelando pelos discursos, diferentes posições são assumidas, diferentes identidades são construídas, através das imagens socialmente partilhadas — as vozes da diferença, de novos modos de ver o mundo, das novas formas de experimentá-lo e de conceituá-lo (HALL, 2000). Nessa perspectiva, não existe mais a imagem da cidadania construída apenas por uma representação do professor, mas por várias posições, várias projeções. E isso pode representar o “deslocamento” de uma concepção de cidadania com base no pertencimento a uma nacionalidade, para uma que amplie esse sentimento de pertença de modo a englobar o planeta.

O direcionamento desse olhar, voltado para a formação da cidadania planetária, focaliza um aspecto bastante novo nessa área, ao procurar interpretar o momento em que esse conhecimento se acerca desses sujeitos e como esses sujeitos estão acercando-se dessas concepções.

Considerando os aspectos supracitados e tendo como fio condutor nossos objetivos, indagações e questionamentos, definimos o caminho metodológico, conforme descrito a seguir.

4.2 A pesquisa no campo de investigação

Para uma maior compreensão do objeto de estudo — a formação para a cidadania planetária no espaço escolar — buscamos apreender, no discurso formal da escola e de seus educadores, como e em que medida a formação da cidadania vem sendo tratada. Nesta parte do trabalho, apresentamos como se deu o movimento na busca dos dados e dos sentidos, traçando, a se-

guir, o caminho experimentado.

4.2.1 O campo e seus interlocutores

A pesquisa foi desenvolvida no ano letivo de 2004, em duas escolas da rede municipal do Recife que oferecem Ensino Fundamental. Essa escolha fundamentou-se na concepção de que o espaço escolar público constitui-se em *lócus* privilegiado de formação da cidadania.

As duas instituições de ensino foram selecionadas pelos gestores do sistema, considerando como critérios: a) a qualidade do trabalho pedagógico com relação à vivência de propostas pedagógicas e/ou projetos didáticos que privilegiassem a educação para a cidadania e b) os indícios de características que pudessem sugerir práticas pedagógicas voltadas para uma concepção de cidadania numa perspectiva mais ampla. Assim, as escolas deveriam contemplar um ou mais dos seguintes aspectos: a) vivência de projetos em parceria com segmentos da sociedade civil (ONG, associações de moradores, entidades assistenciais e filantrópicas, etc); b) trabalhos pedagógicos desenvolvidos na perspectiva de conscientização e em defesa de direitos dos alunos e/ou da comunidade na qual se encontram inseridos ou ainda em direitos humanos; c) práticas educativas voltadas para a educação e exercício da cidadania ambiental; d) projetos de utilização da informática enquanto instrumento de inclusão cidadã e inserção no mundo.

O trabalho de identificação das escolas que contemplassem esses critérios foi longo e exaustivo pelo fato da Secretaria de Educação ter indicado

nove das 35 escolas da rede que oferecem todos os ciclos que compõem o Ensino Fundamental. Isto implicou na ida às nove escolas, tendo em vista avaliar, dentre as que indicavam uma adesão à proposta da pesquisa, quais as que melhor atendiam aos critérios previamente estabelecidos.

As escolas selecionadas atendem a alunos provenientes das camadas populares e apresentam serviços, materiais e instalações físicas, considerados razoáveis para os padrões comuns à rede. Uma delas está situada em um bairro apontado como um dos mais violentos de Recife, enquanto a outra tem como característica principal o atendimento a uma significativa quantidade de turmas com crianças portadoras de necessidades especiais — com problemas auditivos ou mentais — tanto em turmas separadas como em regime de interação com alunos ouvintes.

No que se refere à seleção dos interlocutores, optamos por uma amostragem qualitativa cujas características resultassem na identificação dos educadores com maior envolvimento nas propostas pedagógicas voltadas para educação para a cidadania. Esses interlocutores seriam indicados pelos gestores da escola, mediante os seguintes critérios: a) um mínimo de dois anos na escola campo; b) envolvimento em projetos e ações voltadas à discussão e desenvolvimento da cidadania; c) Interesse na proposta metodológica de desenvolvimento da investigação e nos seus resultados.

Com base nessa caracterização, foram selecionados oito educadores, sendo que quatro atuavam nos ciclos de aprendizagem correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental e quatro nos ciclos correspondentes às séries finais. Além disso, foram incluídos os dois gestores das duas escolas, perfazendo um total de dez sujeitos.

O levantamento do perfil desses profissionais apontou aspectos interessantes. Do ponto de vista da formação todos possuíam graduação — História (1), Geografia (2), Biologia (2), Pedagogia (3), Educação Artística (1) e Letras (1) — e apenas dois não tinham cursado algum curso de pós-graduação em nível de especialização. Em termos de experiência de ensino, somente dois professores não tinham vínculo com a rede estadual, embora tivessem um segundo trabalho em outra área; o tempo de magistério variou de 2 a 26 anos de efetivo exercício no ensino Fundamental, em turmas regulares e/ou em Educação de Jovens e Adultos, Especial, Educação Infantil e, em alguns casos, no Ensino Médio. Com relação às gestoras da escola, atuavam nessa função há seis e nove anos, respectivamente.

Consideramos importante ressaltar que, dos dez sujeitos, nove eram mulheres e que o único professor participante da pesquisa era deficiente visual, atuando na escola que *não* era especializada no atendimento a crianças com necessidades especiais. Merece destaque também que a maioria participou ou ainda participa de movimentos sindicais, políticos ou em ONG.

4.2.2 O movimento na busca de dados

Para a construção de um *corpus* de amostras de discurso e na decisão dos dados a serem coletados e analisados consideramos as questões que nortearam a pesquisa, bem como as categorias teóricas desenvolvidas no decorrer do trabalho. Isto porque essas categorias remetem à prática discursiva passada ou em andamento e compõem um modelo mental da ordem dos dis-

cursos sobre cidadania e os processos de mudança que estão em andamento. Dessa forma, elegemos como *corpus* o discurso sobre cidadania contido no projeto pedagógico e nos projetos didáticos vivenciados nas escolas.

O *corpus* documental foi ampliado mediante o uso de entrevistas aos educadores pela relação significativa com a prática social em foco: as práticas discursivas sobre cidadania no discurso docente, as posturas que assume e suas implicações para a prática pedagógica, bem como os possíveis indícios de uma consciência do papel da escola e de sua própria prática na construção de uma cidadania que reconhece *a condição globalizada dos sujeitos* (SACRISTÁN, 2001).

Antes da aplicação do instrumento, realizamos uma visita à escola com a finalidade de apresentar, em linhas gerais, a proposta da pesquisa e conseguir a adesão dos professores indicados pelas gestoras das escolas. Todos os professores indicados se colocaram completamente à disposição do trabalho, demonstrando interesse em saber dos resultados finais da pesquisa.

Em seguida, agendamos o retorno à escola e, conforme conveniência dos sujeitos, realizamos as entrevistas semi-estruturadas. Interessava-nos as concepções de cidadania e de educação para a cidadania no mundo globalizado construídas pelos educadores, as práticas pedagógicas que consideram contribuir na formação do cidadão e a sua percepção do papel do professor e da escola.

Antes, porém, das entrevistas realizamos uma pré-testagem para análise da pertinência das questões da entrevista, o que apontou a necessidade de uma adequação do instrumento, de modo a contemplar questões voltadas para os projetos didáticos específicos em que cada professor atuava. O

entendimento é que as temáticas dos projetos apontavam aspectos onde a sensibilidade do educador se fazia mais presente, facilitando a apreensão de dados pertinentes aos objetivos do trabalho.

Do ponto de vista operacional, destacamos o uso do *diário de campo* como instrumento de registro de informações pertinentes aos objetivos da pesquisa não passíveis de serem coletadas por outros instrumentos, como por exemplo, as impressões sobre campo e os seus sujeitos, bem como as práticas discursivas presentes no espaço escolar, como por exemplo, os trabalhos expostos de professores e alunos.

4.3 O movimento na busca dos sentidos: situando o horizonte da análise

A partir dos dados coletados na análise documental e na transcrição das entrevistas, teve início o trabalho de organização e codificação dos dados. Os projetos foram numerados e mapeados segundo as marcas e sentidos do discurso consideradas mais relevantes; os sujeitos entrevistados foram codificados utilizando-se a nomenclatura cidadão/cidadã seguida da numeração. Em seguida, foi realizada a seleção de amostras do *corpus*, mediante a decomposição e posterior mapeamento dos principais pontos do discurso, definidos segundo as questões da pesquisa e fundamentos teórico-metodológicos, de modo a trazer percepções tanto quanto possível em contribuição do discurso sobre a prática social objeto de estudo.

A análise do *corpus* foi realizada considerando as três dimensões da análise conforme preconiza Fairclough (2001, p. 282): a) análise das práticas

discursivas (macroanálise), b) a análise dos textos (microanálise); c) e análise da prática social da qual o discurso é uma parte. Essa sequência, não foi seguida rigorosamente, alternando-se conforme a natureza da amostra do discurso objeto de análise estivesse a exigir focalizar ou numa particularidade da amostra discursiva ou no tipo de discurso que ela delineia e para o qual está orientada.

Com a intenção de responder as questões que balizam esse trabalho, utilizamos algumas categorias da Análise Crítica do Discurso — ACD propostas por Fairclough elegendo aquelas mais relevantes para os objetivos do trabalho. Assim, optamos, no âmbito da primeira dimensão — prática discursiva —; a interdiscursividade, a intertextualidade manifesta e as condições da prática discursiva; com relação à análise do texto, elegemos o tema, a modalidade e o significado das palavras; finalmente, no âmbito da prática social, a opção recaiu sobre as categorias matriz social do discurso, ordens do discurso e efeitos políticos e ideológicos do discurso.

Com isso, objetivamos realizar uma análise interpretativa e explicativa a partir das condições de produção e funcionalidade do discurso de cidadania no contexto contemporâneo, buscando compreender as condições de produção desse discurso e se essas condições têm promovido a inserção de princípios da cidadania planetária no discurso e prática de educadores. Resta saber se os sentidos de cidadania presentes no espaço escolar já prenunciam seus princípios e pressupostos.

CAPÍTULO 5 — OS SENTIDOS DA CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR

“O senhor...
Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não
estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre
mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Isso que me alegra, montão”.

João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas

Nesta parte do trabalho, retomamos a discussão sobre as possibilidades de uma educação para a cidadania planetária no espaço escolar, por meio da análise do discurso contido nos projetos das escolas campo de investigação e nos depoimentos dos professores entrevistados. Inicialmente, apresentamos e discutimos temáticas indicativas dos sentidos e significados de cidadania captados nos projetos. Em seguida, a ênfase da discussão recai sobre o discurso dos educadores, suas representações de cidadania e sua visão da participação cidadã no contexto escolar, focalizando nos aspectos que apontam para as relações do cidadão com o planeta e suas implicações na *práxis* pedagógica evidenciada nas práticas discursivas. Além disso, analisamos como esse discurso influencia a percepção dos interlocutores sobre a formação de professores.

5.1 Sentidos e significados de cidadania nos projetos das escolas

Compreendendo que a escola, enquanto *locus* privilegiado de formação da cidadania, expressa em seus documentos um escopo de valores e concepções que dão contorno às suas práticas, procedemos a análise dos projetos das escolas a partir dos significados de temas e conceitos relacionados

às concepções de cidadania. Por outro lado, esses documentos também refletem a expressão dos indivíduos construída no ambiente sócio-cultural no qual encontram-se inseridos.

Partindo dessa premissa, o estudo dos documentos da escola, *corpus* da nossa pesquisa, possibilitou-nos identificar temáticas relacionadas à formação para a cidadania. A análise do discurso mostra a existência de temas, conceitos, valores e concepções que marcam o discurso formal da escola, revelando sentidos de cidadania.

Os temas estruturam a informação no sentido geral e são o ponto de partida do(a) produtor(a) do texto, correspondendo ao que pode ser considerado como informação dada, já conhecida ou estabelecida para os produtores(as). Nesses termos, o discurso observado nos projetos traz como eixo o papel da escola democrática, inclusiva, que garante acesso e permanência da população. Nessa concepção, a escola é “*locus* de formação ética e humanitária dos sujeitos”¹ e, sendo referenciada socialmente, contribui para a construção da cidadania, para a formação de “cidadãos solidários, críticos, questionadores, capazes de compreender e transformar o mundo”². Isso requer que a escola efetive a construção dos conhecimentos, a socialização dos saberes indispensáveis à inserção social dos sujeitos como condição para o cumprimento da sua função social.

A gestão democrática emerge como condição indispensável à materialização dessa escola anunciada nos projetos. Como afirma Sacristán (2002) a escola é um espaço social onde se vivencia, em escala de comunidade, uma

¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola 1.

² Projeto Político-Pedagógico da Escola 2.

micropolítica que se traduz nas relações e práticas cotidianas. Observamos essa relação no texto a seguir:

A gestão democrática é indispensável para forjar uma cultura de participação sem a qual não consolidaremos a qualidade de ensino. Instituído mecanismos de participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas, a escola torna-se um espaço público de participação e decisão. Dessa forma, conseguiremos superar as relações de poder autoritárias, o individualismo e as desigualdades, promover o desenvolvimento de todos e garantir uma educação voltada para a maioria dos interesses da sociedade. (Projeto Político-Pedagógico 2).

Sendo assim, a escola tem a possibilidade de experienciar valores, práticas e princípios da cidadania democrática como forma de superação do individualismo e relações de poder autoritárias. Por essa razão, a gestão colegiada, a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e de gestão financeira adquire o significado de instituir, em escala reduzida, os princípios pertinentes ao projeto de sociedade que se deseja construir.

Esse discurso inscreve a escola no contexto de um projeto civilizatório fundamentado na justiça social e em defesa dos direitos, particularmente o direito à educação. Por outro lado, implica na tematização de elementos particulares como forma de explicar e fundamentar o discurso. Assim é que o tema da globalização e do multiculturalismo, conceitos e valores correlatos são apresentados de forma recorrente nos projetos. São marcas do discurso as transformações advindas do processo de globalização, os avanços tecnológicos, seu impacto no cotidiano e na educação.

O contexto social no qual a escola está inserida passa por um processo de grandes transformações exigindo que os sujeitos sociais interajam com os avanços tecnológicos e a chamada globalização que permeia o cotidiano e intensifica a convivência com a multiculturalidade por onde transitam nossos desejos. (Projeto Político-Pedagógico 1).

Da mesma forma, a consciência do multiculturalismo, aguçada pelos conflitos que emergem com a globalização, fazem a escola fundamentar seus projetos no princípio da diversidade cultural, no respeito às diferenças, no respeito à pluralidade étnica, ideológica e cultural. É possível que a consciência da possibilidade de conflitos em uma sociedade plural faça a escola adotar o humanismo, a ética, a solidariedade, a autonomia, a autoconfiança, a criatividade e o diálogo como princípios de convivência essenciais nas sociedades contemporâneas.

Procuramos educar para a autonomia, para a criatividade, para a autocoefiança, pautando-se por uma concepção humanista, multicultural e socialista. [...] Acreditamos que a democratização da educação, o acesso e a permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, da gestão e do conhecimento, é indispensável para se conquistar um ensino de qualidade, a cidadania e construir uma sociedade solidária e justa. (Projeto Político-Pedagógico 2).

E ainda:

Temos como referencial a política pública de educação da secretaria do município que define como eixo central a formação de sujeitos capazes de dialogar com seus pares, adquirindo uma consciência de si mesmo e de outros e respeitando as diferenças. [...] Para tanto, define como princípios básicos de convivência a ética, a solidariedade, a liberdade, a participação e justiça social no sentido de contribuir para a reestruturação de um projeto social que minimize as desigualdades sociais. (Projeto Político-Pedagógico 1).

Essa consciência faz com que a escola busque trabalhar a identida-

de cultural do aluno ao mesmo tempo em que abre espaços para as outras culturas “eruditas”. Ou como ressalta o Projeto Didático 9: “viva a pluralidade na unidade”. Tal proposta condiz com a noção de multiculturalismo crítico conforme defendido por McLaren (2000). Esse autor propõe uma pedagogia de resistência que repense práticas educacionais, fundamentando-as no diálogo com o aluno e com a sua cultura, na valorização dos saberes que possuem, mas sem que isso signifique o não reconhecimento da importância de outras culturas e a adoção de uma visão reducionista de mundo. Do mesmo modo, Sacristán (2002) sustenta que

Pode-se considerar a cultura como parte integrante da individualidade e cujo reconhecimento o sujeito tem direito. Em troca, aceita-se o princípio da liberdade individual para assumir ou não a cultura. [...] Essa seria a fórmula para as sociedades complexas multiculturais em que as diferentes culturas podem provocar problemas e confrontos ao entrarem em contato (SACRISTÁN, 2002, p. 190).

A condição presente parece constituir o pano de fundo dos projetos, orientando suas ações no sentido de repensar competências, habilidades, conteúdos e abordagens pedagógicas, entre as quais destacam-se a interdisciplinaridade e a contextualização, princípios pedagógicos apontados em todos os projetos didáticos vivenciados na escola. Essa religação e contextualização dos saberes é proposta por Morin (2002a) como forma de superação do conhecimento fragmentado e descontextualizado que não permite a compreensão dos problemas mais urgentes da humanidade e o contexto dos contextos: o contexto planetário.

Nesses projetos, em particular, observamos a clara preocupação da escola em desenvolver abordagens pedagógicas lúdicas, como forma de efeti-

vação dos diversos saberes. Destaca-se a utilização de diferentes linguagens, privilegiando aspectos da cultura local. A ampliação do universo cultural dos alunos a partir do reconhecimento de sua identidade é uma das marcas mais fortes no discurso dos projetos analisados.

Assim é que podemos observar na justificativa de um projeto:

Na perspectiva de ampliar o contexto sócio-cultural de nossos alunos, esta atividade de visita ao Instituto Ricardo Brennand enriquece a proposta de arte-educação, uma vez que amplia o olhar do aluno para compreender a diversidade cultural e de expressão da nossa realidade. (Projeto Didático 10).

Em outro projeto, ressalta-se as diferentes linguagens numa tentativa de inclusão e respeito às diferenças:

Neste projeto adotaremos como estratégia procedimental a introdução de textos motivadores e atrativos, escritos convencionalmente, apresentados em forma de imagem e em diferentes línguas como de sinais, inglês, francês, espanhol, escritas em sistemas braile, musicada, de forma cênica, etc. (Projeto Didático 3)

Em síntese, a visão de educação que se delineia é aquela que é “pública, gratuita, de qualidade para todos os homens e mulheres de todas as idades, orientações sexuais e pertencimentos étnicos, religiosos e culturais” (FME, 2001), aquela que é “libertadora, inclusiva, capaz de promover a cidadania ativa e intermulticultural” (FME, 2003).

Outra marca refere-se a abordagens de questões mundiais a partir da perspectiva local. Assim é que as questões ambientais tratam dos princípios éticos na relação-natureza, o impacto da ação do homem sobre o planeta e “a reflexão sobre os problemas ambientais e sociais globais, partindo de situações

locais”³, na perspectiva de uma cidadania ambiental. Da mesma forma a reflexão sobre a mulher, tal como consta no projeto, supõem uma visão local, mas que transcende o local, situando-se nos movimentos em defesa da mulher e da cultura negra, trazendo para a discussão o preconceito de raça e de gênero. Nesse sentido, o Projeto 16 ressalta a importância do estudo dos “movimentos sociais e seus significados para a sociedade no Brasil e no mundo”.

Obviamente, as temáticas discutidas até o momento, apresentam interfaces com a concepção de cidadania planetária. O respeito às diferenças, a diversidade cultural, a cidadania ambiental, a luta pelos direitos sociais no contexto da globalização, o direito a uma educação que forme cidadãos capazes de um pensar global e de um agir local, os movimentos sociais que transcendem fronteiras, são algumas das características constitutivas da cidadania planetária (MORIN, 2001, 2002; LOUREIRO, 2002). Contudo, convém não esquecer que a proeminência informacional de um tema apenas sugere as informações conhecidas pelos produtores(as) do discurso sem que, necessariamente, isso signifique que realmente seja essa a informação, dado os sentidos distintos que cada temática pode suscitar. O que tentamos aqui foi significar a informação dada tendo como parâmetro os pressupostos teóricos que fundamentam esse trabalho. Além disso, os temas, conceitos, concepções e valores presentes nos diferentes projetos evidenciam uma clara incorporação, no discurso formal da escola, do discurso das políticas educacionais colocadas na rede pela atual gestão. A intertextualidade é perceptível pela recorrência alternada e explícita ao texto das políticas, sendo nele que a escola busca os referenciais para apresentar e fundamentar suas práticas (FAIRCLOUGH, 2001).

³ Projeto 16, Atualidades.

Na representação do discurso (projetos), em alguns momentos, os dois textos estão fundidos de uma forma complexa e dificilmente separável. Apenas pela análise dos projetos não é possível distinguir os limites entre o discurso representador — as políticas — e o representado — o discurso da escola. Mas é possível perceber como o discurso representado é contextualizado no discurso representador.

Essa análise remete ao seguinte questionamento: se as vozes que falam no discurso da escola indicam as políticas educacionais da rede como discurso representador, quais são as vozes que falam no discurso das políticas? As diretrizes das políticas educacionais da rede expressas no conjunto de projetos analisados, autoriza a realizar a inserção da história no texto das políticas, notadamente a história em curso dos movimentos sociais no âmbito do Fórum Mundial de Educação. Sendo assim, tais discursos se inscrevem no contexto mundial em defesa de uma educação de qualidade para todos os seres humanos — e contra a mercadorização da educação — e nos processos de mudança mais amplos configurados no discurso contra-hegemônico que se está construindo, no âmbito dos movimentos sociais transnacionais, em oposição e como resistência ao discurso hegemônico do modelo neoliberal (SANTOS, 2001)⁴.

Importa ressaltar que é nesse ambiente que as possibilidades de uma educação para a cidadania planetária despontam de forma mais contundente. Considerando que queremos identificar possíveis relações entre as concepções de cidadania dos educadores com o paradigma emergente de cidada-

⁴ Milton Santos.

nia planetária, é essencial que se esclareça a seguinte questão: como definir em que medida o discurso nos projetos da escola refletem verdadeiramente as concepções dos educadores? A análise dos depoimentos dos educadores pode lançar luzes sobre a questão, sendo essa abordagem de que trataremos a seguir.

5.2 O discurso da cidadania segundo os educadores

Nesse estudo a análise das concepções de cidadania de educadores visa identificar pontos de contato entre essas concepções e a proposta de cidadania planetária. O pressuposto é que “a experiência produz o discurso e este também produz a experiência” (CUNHA, 1998, p. 40). Há o entendimento de que é através da linguagem que nomeamos a experiência e agimos como resultado dessa interpretação.

É este o sentido que os depoimentos dos professores e diretores de escolas, aqui identificados como cidadãos/ãs⁵, assume. Nesse ponto, interessa-nos saber o que os educadores construíram em termos do conceito de cidadania a partir de suas experiências quer como cidadãos, quer como educadores que experimentam, no espaço social da escola, a micropolítica das relações e práticas cotidianas. Com base na sua percepção de conceitos fundantes da noção de cidadania — como o conceito de cidadão e o conceito de democracia — e na sua percepção e vivência do processo de construção da propos-

⁵ Os cidadãos/ãs 4 e 7 são professores que exercem a função de diretores ou dirigentes de escolas.

ta pedagógica da escola pensamos ser possível identificar discursos e sentidos relacionados à concepção de cidadania planetária.

Com relação à sua percepção da proposta pedagógica da escola encontramos o princípio da participação como fator relevante que permeia os discursos, ora para enfatizar a participação, ora para relativizá-la, ora para cobrá-la.

[...] a escola já tem uma prática de trabalhar coletivamente. Eu acho que a proposta em si é muito boa porque ela foi elaborada com a participação de todos os segmentos. Cada um dando a sua opinião e chegando a um consenso. (Cidadão/ã 2).

Com efeito, a própria Constituição de 1998⁶ é o principal fundamento da democracia participativa nos processos de gestão democrática do ensino público. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ institui a participação dos profissionais de educação na construção do projeto pedagógico da escola. Para além das questões legais, a participação

contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI e ROMÃO, 2001).

Essa perspectiva supõe que a participação no contexto da escola permite ensinar / aprender atos de cidadania na perspectiva da cidadania ativa. Supõe, também, que a participação na escola dos diversos segmentos direcio-

⁶ Constituição Brasileira de 1998. Art. 1.º e Art. 206

⁷ Idem. Art. 15.

na-se para o controle social da qualidade do ensino. Qualidade que exige a aprendizagem, como é ressaltado por outro educador:

A proposta da minha escola é uma proposta [...] profunda por ter sido construída por toda escola. Então, como ela é uma proposta que envolveu a participação de todas as pessoas [...] Ela é uma proposta rica, como deve ser qualquer proposta político-pedagógica, mas também é uma proposta aberta que cabe sempre [...] Ela é um grande projeto, onde o pressuposto principal, o objetivo principal, é a aprendizagem, mais daí em diante você vai construindo, um projeto que vai se relacionando com o contexto, que vai é orientando essa aprendizagem (Cidadão/ã 1).

Nesse último exemplo, é possível perceber no espaço do não-dito o sentido de inacabamento da proposta pedagógica, a sua abertura para novas possibilidades de ação tendo em vista o seu objetivo maior: a aprendizagem. Essa caracterização sugere a vivência de posturas democráticas na gestão da escola e do ensino. Entretanto, a postura democrática que estimula a participação nos processos decisórios da escola não se dá sem conflito:

[...] a proposta é voltada para uma gestão participativa, voltada para o processo pedagógico... no processo de gestão isso tem suas falhas. Eu acho que a parte de gestão... foi uma luta de 10 anos atrás. Parece que já está consolidada. [...] O pessoal não se envolve muito mais na parte de gestão. [...] Mas eu acho que tem que avançar mais. [...] Eu sinto assim... a escola enquanto escola... Não sei se foi porque o próprio processo, ter parado um tempo... passou três anos parado e se retoma novamente em 2001. Mas essa discussão de gestão já foi muito mais calorosa dentro da escola. [...] Eu acho que o pessoal precisa participar muito mais da gestão. [...] Há muito mais preocupação pedagógica do que de gestão. [...] É como se já tivesse bom e não precisasse mais avançar (Cidadão/ã 4).

Note-se que esse depoimento é de uma diretora e que a produção de seu discurso é influenciada pelo lugar social que ocupa. Para os professores a participação na gestão, em termos de elaboração do projeto pedagógico, sempre foi avaliada como boa. Para a direção ainda é preciso avançar. A evi-

dência, aqui, é que a dificuldade de participação nos processos decisórios nas diversas instâncias políticas decorre dos obstáculos construídos e colocados pelos que querem ter o monopólio da decisão, realidade que é fruto do próprio processo de formação histórica do país. A escola, enquanto instituição, não ficou alheia a esse processo sonegador da participação nas decisões coletivas, até porque isso fragilizou a prática de participação efetiva dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar (ROMÃO, 2001).

Uma outra perspectiva de participação emergiu do discurso de uma educador/a. Nele o projeto político-pedagógico transcende o documento escrito e se inscreve nas práticas efetivas da escola:

Eu considero que o projeto político pedagógico, ele é mais importante enquanto ação do que o projeto escrito. Porque o projeto pedagógico é o tipo de documento que tem que nascer da vontade coletiva dos professores, tem que ter essa vontade, esse desejo que a escola tenha esse documento como respaldo de uma prática pedagógica que já acontece no cotidiano para deixar registrado lá dentro. [...] O projeto político-pedagógico tem a cara da escola e por isso nós precisamos reformular ele todo ano, porque todo ano a gente acumula conhecimento que vai gerando outros saberes e a gente precisa incluir no projeto político-pedagógico para que ele não fique descaracterizado pela ação do tempo. (Cidadã/o 7).

Além disso, ressalta o projeto pedagógico como resultado da identidade da escola e a possibilidade de cristalização das suas práticas, o que é combatido pelo constante repensar da realidade da escola. Essa reflexão só é possível mediante outra temática recorrente nos discursos: o princípio da autonomia pedagógica da escola.

Olha a proposta da minha escola, o diferencial dela é o fato dela fugir à regra do currículo amarrado... [...] No mais ela não pode, vamos

dizer assim, fugir na orientação de rede naturalmente, mas no que possa ser autônoma ela é autônoma. Cada professor dentro da sua sala tem toda as condições de construir o caminho que ele melhor entender, a partir dos conhecimentos adquiridos por ele, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (Cidadã/ão 1).

Sem deixar de reconhecer a importância de uma autonomia pedagógica que admite a diferença, convém ressaltar que a luta pela autonomia da escola inscreve-se no contexto maior da sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído para instituir outra coisa. Logo, essa autonomia pedagógica expressa no discurso não é exatamente aquela desejável. A própria legislação educacional⁸ propõe a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola. Entretanto, há que se reconhecer que existe um longo caminho da construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas (GADOTTI, 1998).

Esse caminho passa pelo processo de construção democrática da proposta pedagógica com base na autonomia e na participação. Entretanto, como os próprios educadores entrevistados admitem, isso depende do contexto político, podendo apresentar avanços ou recuos conforme orientação das políticas para a rede:

A proposta pedagógica foi construída em várias etapas e em vários momentos, e assim [...] corroborando o momento político que orientava essa proposta. Então, essa proposta pedagógica [...] foi construída em vários momentos, ela teve a sintonia do conservadorismo ou do progresso, conforme a orientação de rede [...] é claro que uma proposta ela não pode se desorientar da rede. Então, o que é que aconteceu? Quando a rede veio com a idéia de ciclo a proposta pedagógica toma uma nova roupagem, e como ela se construiu? Em várias discussões, no amplo debate... (Cidadão/ã 1).

⁸ Art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96.

Confirmando esse pressuposto, Gadotti (2001) aponta que o tipo de liderança que tradicionalmente domina a política no campo educacional e a própria estrutura vertical do sistema educacional constituem limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico da escola. Contrariamente, há momentos históricos em que as políticas educacionais expressam princípios democráticos, como observamos no depoimento do/a Cidadão/ã 7:

Quando houve uma mudança nas bases políticas da escola, que foi a transformação da escola de diretor indicado para diretor eleito, a gente viu que o projeto político-pedagógico não tinha mais o desenho da nossa escola e não representava aquilo que a gente tinha. Então como a gente descobriu isso, a escola estava andando e a gente não dispunha de tempo suficiente para reunir todos os professores, então a gente colocou isso numa reunião, que era necessário que a gente pegasse o documento e estudasse e formasse uma equipe. Então, quem tinha disponibilidade de fazer parte desse grupo [...] então a gente formou um grupo de professores aqui da escola. [...] Qual o primeiro passo... Vamos descobrir o que é que a literatura diz a respeito do projeto político pedagógico. Aí, cada uma trazia um texto diferente. [...] Então a gente xerocou e deu para cada um do grupo o texto [...] A gente leu e sistematizou. Depois do projeto sistematizado, ele foi para aprovação do grande grupo e agora ele está novamente sendo repensado e reescrito, mas não reescrito no coletivo total, mas num grupo representativo deste coletivo. Porque a gente sabe que precisa ter a participação de pais, de alunos e da comunidade, de todo mundo. Como fica difícil a gente reunir todo mundo no espaço físico que a gente tem, a gente pega representações (Cidadão/ã 7).

Esse discurso remete a outras limitações do processo democrático de construção do projeto que se referem às condições de vida e de trabalho dos educadores, as quais provocam a *falta de tempo* para a realização de qualquer atividade além do exercício efetivo da docência. Tal déficit instaura o princípio da representatividade como alternativa de vivência democrática na

elaboração do projeto. De acordo com Gadotti (2001), o tempo escolar, o período no qual o projeto é elaborado, é decisivo para o seu sucesso. E afirma:

A gestão democrática é atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI, 2001, p. 36).

Na indisponibilidade de tempo, a escola cria alternativas que assegurem, pelo menos em parte, o princípio da participação coletiva. É esse sentimento que se faz presente nesse depoimento:

É quase impossível a gente dizer que ele [o projeto] foi elaborado com 100%, com a massa total. A gente não pode dizer isso, mas ele tem representação e essa representação, para mim, é significativa. Porque eu sei que o ideal seria a gente reunir toda a comunidade escolar, pais e, nesses espaços, a gente discutir e estar 100% dos pais na escola. A gente sabe que isso nem de perto é possível de realizar. Porque sempre têm os entraves, os pais não chegam na escola. Então a gente sempre está trabalhando com representação. Com a representação garante a democracia dos que se fazem presentes pelo seu representante, então eu diria para você que ele é democrático porque não foi imposto (Cidadão/ã 7).

Esse discurso, entretanto, não aponta as causas da não participação política dos que fazem a escola. Contrariamente, um/a outro/a educador/a indica o porquê dessa opção por parte de alguns:

Sem dúvida, ainda que democraticamente construído, se encontra variadas dificuldades de ser vivenciado, porque uma coisa é construção e outra coisa é experiência prática [...] por várias razões, inclusive pelas condições, pela motivação, pelo entendimento. [...] Se você convoca reuniões e as pessoas participam isso é, o primeiro indício evidente de que houve democracia. Agora, se a reunião está convocada e você não vai, a democracia não deixou de existir, agora você abdicou dela (Cidadão/ã 1).

Essa abdicação da democracia sugere a nossa pouca experiência democrática, para a qual concorrem a dinâmica da sociedade e seus reflexos na escola, como aponta o depoimento a seguir:

Acho que foi dentro da medida do possível [a construção democrática do projeto]. É muito relativa essa questão democrática. Porque democracia é questão de script, você já vem com isso um bocado de tempo. Eu acho que a gente tentou mais [...] ampliar a participação, muito embora muitos não participem. [...] Acho que houve uma quebra muito grande nos movimentos populares e isso está dificultando e está se refletindo na escola. [...] a questão da participação realmente ficou um pouco enferrujada. Acho que agora o Orçamento Participativo começa a construir... a gente só vai saber daqui a algum tempo... começa a construir novas lideranças interessadas mais no coletivo. (Cidadão/ã 4).

Esse depoimento inscreve-se no contexto da formação histórica do Brasil, articulando discursos diversos que apontam que a cultura política sofre fluxos e refluxos, dependendo da conjuntura que viabilize práticas democráticas. Principalmente porque, historicamente, o Estado brasileiro viveu diversos períodos ditatoriais e traz arraigada uma cultura autoritária, herdada do período escravagista e que, até hoje, influencia os processos democráticos de participação (SILVA, 2002). Talvez por isso mesmo tenhamos o depoimento que se segue:

[...] A democracia para mim ainda é uma semente que está sendo plantada. A gente não pode dizer que a gente tem um país democrático... na realidade a gente não tem. [...] O país da gente é um rascunho de democracia. Então, se o Brasil é um rascunho de democracia, eu acho que a gente precisa redesenhar muitas coisas, redesenhar muitos conceitos, refletir muitas coisas que a gente tem... A nossa educação vem de décadas e décadas e mais décadas de imposições, de ordem, dessa coisa mais rígida. Então, para você des-

fazer isso aí, vai levar o mesmo tempo que levou para construir. Então, eu digo para você [...] é rascunho de democracia no país, é rascunho de democracia na escola, é rascunho de democracia na sociedade como um todo (Cidadão/ã 7).

E nesse “rascunho de democracia”, como os/as educadores/as concebem o que é ser cidadão? Isso é importante porque as palavras têm significados construídos culturalmente, significados que são mutáveis e variáveis que podem expressar um modo de hegemonia ou um foco de luta. O conceito de cidadão constitui palavra-chave culturalmente em destaque podendo estar envolvido em processos de contestação e mudança os quais, nesses casos, podem afetar a relação palavra-significado e envolver disputas de significados conflitantes (FAIRCLOUGH, 2001).

Vejamos alguns exemplos da concepção dos educadores/as:

Ser cidadão para mim é participar da comunidade, participar, por exemplo, votar, ter meu trabalho, viver minha vida em comum de acordo com as regras da sociedade. [...] Quem rouba milhões e tira o direito dos outros não é um cidadão. Muita gente que não tem acesso à escola, ao conhecimento [...] não é um cidadão (Cidadão/ã 3).

É ter direito a tudo que uma pessoa precisar para sobreviver e eu acho que é exercício pleno da vida. É ter educação de qualidade, transporte, saúde. Não é só exercer os direitos ou as obrigações políticas, mas tem um sentido muito maior. É de fato ter uma vida de qualidade, ter emprego, ser gente [...] conseguir sobreviver nesse mundo... sobreviver não, viver, e viver bem (Cidadão/ã 4).

Eu acho que se resume mais nisso: dignidade mesmo. E ter espaço de poder opinar, mas que também tenha consciência que também o outro pode também te dar uma opinião. Todos são cidadãos, deveriam ser [...] agora, só que existem cidadãos que têm a dignidade e outros não [...] outros querem ser cidadãos, mas ainda não têm a sua dignidade respeitada (Cidadão/ã 5).

[...] Eu acho que nós educadores muitas vezes pregamos cidadania e a gente escorrega... [...] Faz vista grossa com determinados tipos de comportamentos. [...] Então a gente deixa passar coisas que o verdadeiro cidadão não deixaria. Então a gente também está aprendendo a ser cidadão. [...] A gente deixa passar e faz de conta que não vê, sabe que existe, situação de crianças que a gente está vendo ele lá, com a farda da escola, no sinal, pedindo. Você passa e a gente fecha o vidro para não ver nem ouvir o que ele tem pra dizer. É muito cômodo as pessoas que têm uma situação financeira, no carro com ar condicionado, com vidro elétrico, e o menino bate no vidro e você não abre. Então você faz de conta que é cidadão. Porque na realidade se você fosse cidadão, e todo mundo tivesse o direito de ser cidadão, então nesse momento você teria que contribuir com algum tipo de trabalho seu que pudesse contribuir para tirar essa criança da rua. Sempre a gente diz que é responsabilidade do poder público, mas será que nós não somos o poder público? Será que a gente não tinha uma ínfima parcela de contribuição para que essas coisas melhorassem? Então, nessa hora a gente faz vista grossa, porque eu estou pensando na minha segurança, eu estou pensando na minha comodidade. Como é difícil a gente tirar das coisas que a gente tem para doar aos outros. Muitas vezes a gente nem está precisando, mas a questão materialista [...] segura a gente nesse aspecto e a gente deixa de contribuir, a gente tem medo, como é que pode? Uma pessoa ter medo de uma criança de chupeta no meio da rua pelo simples fato dela estar com a cola na mão? Cadê a cidadania dessa criança? Cadê a cidadania desse país? Cadê? Como é que a gente pode falar de cidadania numa situação dessa? Onde até o semáforo da cidade, depois das dez horas começa a piscar para você não parar, para você não ser assaltado? A gente está vivendo um clima que, historicamente, a gente nunca vivenciou isso. Porque a violência está de um jeito que está chegando nas cidades do interior, nas cidades pequenas... e isso a gente faz vista grossa, faz de conta que não vê (Cidadão/ã 7).

[...] todos nós somos e não somos; nós somos a cada momento que somos capazes de exercer corretamente e deixamos de ser a cada momento que, por essa ou aquela razão, a gente não exerce ou exercendo, exerce errado. [...] não existe, dentro da idéia do que seria na verdade a cidadania, ela não é na verdade uma filosofia disponível para a prática de todas as pessoas [...] Ela chega a ter uma dimensão hoje tão indefinida que muitas vezes a gente pensa que pratica essa cidadania e na verdade a gente está querendo que a nossa vontade própria se sobreponha a qualquer condição pública, quando isso acontece é uma nuance de que não é cidadania, é uma sutileza do que a gente desvirtua ao nível de cidadania. A cidadania exigiria de nós uma compreensão muito mais comunitária do que nós somos capazes de ter hoje. Então, como nós não temos essa capacidade plena de ser comunitário, de ser comunista, se quisermos assim também, como não temos essa capacidade plena, não temos essa

capacidade de ser cidadão 100%. [...] Como é que eu posso querer usufruir de todos os direito públicos quando o meu concidadão não tem essa chance e às vezes não tem chance porque inclusive a minha vontade é tão avassaladora que impede o espaço dele (Cidadão/ã 1).

[...] Acho que ser cidadão é ter um conhecimento mais amplo de mundo, principalmente na época que estamos vivendo. Quando a gente acha que tem um certo conhecimento, dorme sabendo e acorda não sabendo porque tudo é construído muito rapidamente. As coisas acontecem tão rapidamente. Então, eu acho que ser cidadão é isso [...] é ter esse conhecimento mais amplo e saber usar esse conhecimento para resolver situações do cotidiano (Cidadão/ã 2).

Ser cidadão é poder participar, poder reivindicar e poder estar assim, livre... poder realmente ter direito de ir vir, fazer parte de uma sociedade de modo geral. Esse princípio da igualdade não chega pra todo mundo, eu acho que a culpa é do próprio governo, eu sei lá [...] é a falta de conhecimento das pessoas (Cidadão/ã 10).

Existe um jargão: é ter direitos e exercer seus deveres. Acho que isso realmente resume tudo, mas não é só isso: você tem também que conhecer quais são seus direitos e quais são seus deveres e praticá-los. Se você não põe em prática você não é um cidadão e se disser eu sou uma cidadã, mas não exerço nada, só tenho o direito, aí só tem o nome de cidadã. [...] Se não conhecer não pode praticar. Como é que eu vou exigir os meus direitos se não tenho conhecimento deles [...] eu não vou exercer a minha cidadania. Da mesma forma que eu não tenho conhecimento, nunca ninguém me informou que jogar lixo no rio vai causa uma enchente [...] então eu também joga lixo lá no rio porque eu não fui informado e eu desconheço esse meu dever. O desconhecimento gera a falta da cidadania, de exercer seus plenos direitos e deveres. (Cidadão/ã 8).

Acho que é obrigação da escola, se não tivesse na Constituição a gente deveria fazer do mesmo jeito porque que eu não dissocio a escola de nada na formação de uma pessoa. [...] Eu não vejo como trabalhar sem mostrar aos alunos que eles devem respeitar o colega, que eles devem ter educação, saber se dirigir a outra pessoa, respeitar os mais velhos [...] em casa, respeitar os pais, ouvi-los (Cidadão/ã 8).

O que se pode depreender a partir desses discursos? Um primeiro aspecto que merece ser ressaltado é que os educadore/as vinculam a noção

de cidadania, o ser cidadão à garantia dos direitos civis, políticos e sociais, trazendo implícita a noção de indissociabilidade desses direitos que, enquanto direitos humanos, asseguram a qualidade de vida e o princípio da dignidade humana. Ainda se percebe os resquícios de uma visão de cidadania que apela para o mito do *salvador da pátria* na figura do governo enquanto poder que garante os direitos sociais (Cidadão/ã 10), porém, em oposição a esse discurso, o/a Cidadão/ã 7 proclama a responsabilização, a solidariedade, os atos de cidadania que, aliados a políticas públicas, podem contribuir para a resolução dos graves problemas sociais que enfrentamos. Além disso, o conceito de ser cidadão exclui quem explora o outro e inclui a prática da cidadania como condição para ser cidadão, como é caso do depoimento do/a Cidadão/ã 8; ou ainda, o usufruto dos direitos numa visão comunitária, que faz se sentir cidadão quando o concidadão também compartilha desses mesmos direitos (Cidadão/ã 1).

Santos (1997)⁹ aborda de forma semelhante a questão, ao afirmar que, no Brasil, poucos são cidadãos. Ou porque lhes são negados os direitos fundamentais ou porque, no caso da classe média, ao exigir a manutenção de privilégios, e não os direitos, nega ao outro a condição de cidadão.

Dois aspectos que nos interessam em particular, também emergiram nesses discursos. Trata-se da percepção do momento de indefinição que o conceito de cidadania assume na contemporaneidade e da definição de cidadão como aquele que tem um conhecimento mais amplo do mundo (Cidadão/ã 1 e 2, respectivamente). Esses aspectos sugerem: a) a compreensão de que a restrição dos direitos, no mundo atual, torna a noção de cidadania indefinida em termos práticos, pela crise de cidadania que é possível observar; b) que um

⁹ Milton Santos.

conhecimento mais amplo do mundo é condição para ser um cidadão no mundo de hoje. Esses aspectos guardam uma clara relação com o contexto no qual se dá o debate da cidadania planetária. A mutilação da cidadania, segundo Ortiz (1997), está na base do debate da cidadania pensada em termos mundiais; Morin (2002), por sua vez, caracteriza o cidadão planetário como aquele que é capaz de compreender os graves problemas planetários que o mundo enfrenta como condição para se assumir responsabilidades para com o coletivo.

Outro aspecto relevante refere-se ao conhecimento dos direitos e ao papel da educação no sentido de construir esse saber (Cidadão/ã 8 e 10). Esse aspecto remete ao conhecimento dos direitos e das leis que garantem esses direitos por professores/as e alunos/as. Nesse sentido, a quase totalidade dos/as educadores/ras afirma que conhecem genericamente os direitos, mas não conhece as leis.

[...] Não [...] não conheço, eu tenho idéia. Conheço até algumas [...] já li algumas páginas do Estatuto da Criança e do Adolescente... nunca li tudo. Sei que existe o Estatuto e [...] mas nunca trabalhei. (Cidadão/ã 08).

Esse desconhecimento das leis parece só ser superado quando o sujeito tem seu direito afetado:

[...] Eu devia ter ido atrás, como cidadã, quais são as leis que garantem os meus direitos. Talvez porque eu não tenha tido assim... tão grave um direito meu afetado. [...] Mas acho que é o meu papel ir atrás de saber as leis que garantem meus direitos e saber, de fato, todos os direitos que eu tenho como cidadã (Cidadão/ã 3).

Destaca-se, também, no discurso, o dilema de trabalhar os direitos com os alunos/as quando a realidade nega o acesso aos direitos fundamentais:

[...] Olha, as leis que eu conheço que é que o eu trabalho com eles: direito de estudar, eu digo [...] “eu tenho o direito de trabalhar e vocês têm o direito de estudar porque eu sou uma adulta e vocês são crianças”, direito a comer, a ter comida em casa, o que é uma coisa complicada porque eles têm o direito a comer, mas o pai não tem condições de colocar comida dentro de casa; o pai tem direito ao trabalho e não tem trabalho. [...] Direito à higiene [...] e a gente como cidadã, tem direito a transporte público, direito a pagar meus impostos, porque eu acho que tenho esse direito, além de ser um dever. [...] Eu tenho o direito de pagar para que alguém possa me dar esse direito (Cidadão/ã 3).

Contraditoriamente, observamos que compreendem que é importante o conhecimentos dos direitos na perspectiva legal, mas não gostam de ler a legislação.

Eu acho interessante que todo mundo conheça os direitos. Todos deviam estudar a disciplina Direito. Achava importante que tivesse uma disciplina Direito na nossa formação (Cidadão/ã 5).

[...] Eu mesmo não gosto de ler a parte legal, a não ser que esteja dependendo dela. Apesar de que eu sei que eu estou diretamente ligada ao Estatuto da Criança e do Adolescente. (Cidadão/ã 08).

A exceção fica por conta daqueles/as mais envolvidos/as nos movimentos sociais:

A gente que vem de movimentos populares [...] vem participando. Participou [da construção] da LDB nos movimentos sociais e muito embora tem lei que não responde [...] que não foi considerada a totalidade da discussão dos movimentos populares. [...] Quem vem do movimento popular tem essas histórias, sempre está discutindo essas questões não só de educação como outras também (Cidadão/ã 4).

[Tomei conhecimento] Lendo, me apropriando delas. Eu participo de vários conselhos, inclusive o da escola. Participo do conselho escolar, eu participo de um conselho de controle social da educação. Em todos esses espaços a gente tem formação continuada estuda direitos, leis e aí a gente vai se apropriando disso (Cidadão/ã 1).

É evidente a fragilidade desses cidadãos/ãs em termos de conhecimento do aparato legal que lhe asseguram os direitos. A questão é: em que medida essa tendência influencia na hora de trabalhar os direitos dos alunos/as?

É interessante observar que as análises precedentes enfocaram os direitos a partir do lugar social que os educadores/as assumem enquanto cidadãos. Entretanto, quando aborda o direito do aluno/a enquanto cidadão/ã o discurso é contraditório. Mesmo quando reconhece o aluno/a como sujeito de direitos há sempre um “mas”, uma restrição.

Às vezes a gente faz palestra com eles. Esse ano eles discutiram na perspectiva de construção das normas, de consciência, de respeito. [...] A gente vai agora para a discussão mais ampliada que é a discussão do regimento. Agora, a gente sabe assim [...] que a criança tem todo direito e que isso já está no mundo, na boca do povo e acho que qualquer coisinha é direito, é direito, é direito [...] e fica assim, sem limite. [...] Isso complica (Cidadão/ã).

Olhe [...] inclusive o projeto pedagógico ele tem toda essa ênfase. Só que [...] se fala muito dos direitos dos alunos, se fala principalmente dos direitos do aluno e isso é uma grande dificuldade porque às vezes essa ênfase, tão decisiva, tão exclusiva pra ser mais exato, do direito do aluno, ela acaba se transformando numa arma contra a própria democracia. Porque, por exemplo, se a democracia também pressupõe respeito, pressupõe responsabilidade, pressupõe compromisso, e eu apenas, exclusivamente, invoco os direitos, então, de repente, o resto, as outras obrigações, os outros componentes da democracia, acabam abandonados e acabando abandonados a democracia se torna capenga. Democracia não pode ser apenas um exercício onde eu só veja direitos, mas um espaço onde também veja a responsabilidade e também veja compromisso. E, aí, não é exatamente um problema só da escola, a escola está contida no contexto social em que se enfatiza principalmente, exclusivamente, praticamente os direitos das crianças e é nisso que a gente está embarcado, está na curva do limite da democracia (Cidadão/ã 1).

Mas eu acho que é muita aberta [a proposta]. Pode-se tudo, os meninos não têm limite algum. Eu acho que até em nome dessa cidadania que não contempla muito o cidadão, a gente acaba abrindo mão de muita coisa. Eu acho uma boa a proposta, mas falta limite mesmo. [...] Abre mão de regras de punição, de regras de limite... (Cidadão/ã 3).

O direito do aluno é considerado quase um privilégio em face das condições presentes na escola. Contudo, em certa medida essa preocupação procede, se analisarmos o problema sob outro ângulo. Sacristán (2002), por exemplo, analisa a questão do ponto de vista da cidadania liberal e comunitária. Enquanto a primeira privilegia os direitos fundamentais do indivíduo em detrimento do bem coletivo, a segunda abre espaço para a autodeterminação coletiva, para os valores compartilhados e para a diversidade cultural. O perigo da visão liberal é que o indivíduo fica livre do vínculo social, o que compromete a dimensão política da cidadania. Parece ser esse o caso em questão, no discurso dos educadores/as que reclamam um maior equilíbrio entre essas duas vertentes da cidadania, como propõe Sacristán (2002): uma cidadania que compatibilize os direitos dos indivíduos e os deveres para com a comunidade.

Por outro lado, alerta o referido autor que os indivíduos têm o direito de se identificar com a diversidade cultural e também respeitar o pluralismo nas relações entre culturas diversas. Aliás, essa é uma das questões mais presentes no discurso dos/as educadore/as: a garantia do direito à educação de qualidade para todos os/as cidadãos/ãs, respeitando-se a diversidade e as diferenças. Nesse sentido, é interessante observar como se constrói esse discurso na escola. Ao analisar o diferencial da proposta pedagógica da escola os educadores/as afirmaram:

A inclusão é o diferencial da proposta [...] inclusive isso é sempre debatido nas reuniões pedagógicas. Nós temos hoje uma escola que é modelo de inclusão social [...] porque já atende deficientes visuais, já atendemos também paraplégicos, sempre voltado para esse lado da inclusão social. Então, o ponto que se destaca é esse (Cidadã/o 5)

E mais:

Ela é diferente dada a realidade com que trabalha... com a diferença. Os professores estão sensibilizados para ver o outro como diferente (Cidadã/o 6).

Note-se que esses são depoimentos de educadores de escolas diferentes. No primeiro caso, a escola é regular, ou seja, não é uma escola voltada para o atendimento de crianças com necessidades especiais. Como então significar discursos tão semelhantes? No nosso diário de campo, registramos a existência de cartazes e trabalhos dos alunos abordando essa temática. A seguir alguns exemplos:

1. Cartaz, feito pelos alunos, com gravuras de pessoas das diversas culturas que existem no planeta acompanhado dos seguintes dizeres: “somos diferentes, mas com direitos iguais”.
2. “As pessoas com deficiências são seres humanos que têm os mesmos direitos, sentimentos, sonhos, vontades, desejos. A deficiência não torna a pessoa melhor ou pior. O deficiente é uma pessoa que merece todo nosso respeito e devemos acreditar nas suas potencialidades e agir com naturalidade, sinceridade, delicadeza e bom humor”.
3. “Diversidade humana é a busca pela cidadania”.
4. “Só a igualdade de oportunidades promove o acesso aos bens sociais”.

5. “Inclusão: Igualdade de direitos e oportunidades. Acabe com o preconceito”.
6. “Participe da inclusão: construa um mundo com dignidade e justiça social”.
7. “Direitos iguais para pessoas diferentes: Participe da inclusão”.
8. “A pessoas são diferentes. Não pode agredir as pessoas diferentes”.
9. “As pessoas são diferentes, por isso temos de respeitar os deficientes como respeitamos o outro”.

É importante ressaltar que somente o primeiro exemplo pertence à escola com tradição no atendimento às crianças com necessidades especiais. Os demais exemplos foram observados na escola “regular” durante as comemorações da semana estadual das pessoas com deficiência.

Nessas amostras do discurso de alunos e de professores são perceptíveis duas dimensões do respeito à diferença: a diferença em termos de diversidade humana e a diferença das pessoas “deficientes”. A fusão desses elementos sugere:

a) Que esses discursos estão marcados por outros discursos situados historicamente em outro lugar no tempo.

b) Que o discurso do respeito às diferenças no espaço escolar é construído a partir do discurso do respeito às pessoas portadoras de necessidades especiais.

c) Que o discurso da inclusão social nas políticas educacionais para a rede contribui significativamente para a construção desse discurso na escola.

No primeiro caso, é a memória discursiva que é convocada a combinar diversas ordens do discurso para construir um novo e complexo discurso.

Nesse sentido, a matriz histórica do discurso, situa-se na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Salamanca, no ano de 1990, que destacou a educação como direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro. Dentro desse enfoque, orientou políticas que favorecessem uma educação integradora, capacitando as escolas a atenderem todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Durante a conferência, foi aprovada a Declaração de Salamanca em cujos princípios norteadores destacam-se o reconhecimento das diferenças e a educação inclusiva (GOFFREDO, 1999).

Nesse sentido, o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o jeito como o sujeito significa uma situação, mobilizando relações de sentido afetadas pelo esquecimento. Com referência à proposta da rede, é o intertexto, a referência a outros textos, que se faz presente. Some-se a isso, o debate no âmbito da sociedade e temos um conjunto de elementos imbricados que se articulam para construir na escola o discurso do respeito à diversidade.

Assim, não por acaso, o respeito às diferenças e a inclusão assumem o status de valor na proposta pedagógica das escolas. Vejamos alguns valores da proposta pedagógica na ótica dos educadores:

A gente prima muito pelo respeito, pela inclusão, pela participação dos alunos [...] em todas as atividades da escola. [...] Primeiro pelo respeito da gente com eles, respeito pela comunidade, respeito por eles; respeitando as diferenças, os valores deles porque de forma alguma a gente impõe alguma coisa aqui. [...] os alunos deficientes são um exemplo. Eles ficam dentro da sala de aula a maior parte do tempo com o professor e com os alunos na sala de aula normal. [...] Alguns momentos ficam com a professora de especial, mas a maior parte do dia ficam com os professores e com os alunos. E é feito também um trabalho para os outros alunos respeitarem o aluno que é cadeirante, o aluno que é deficiente visual [...] Essa é a coisa mais

visível, mas também a inclusão da cultura popular deles, dos meninos que estudam aqui. É [...] a inclusão de vários tipos de pessoas [...] e a gente na sala nunca tira uma cultura para colocar outra. (Cidadão/ã 3).

A dignidade, a solidariedade, o respeito à diferença, o respeito pela natureza e ao outro. (Cidadão/ã 6).

Esse significado permeia outros conceitos construídos pelos educadores/as. Por exemplo, o conceito de democracia evidencia a percepção e convivência com as diferenças e respeito ao outro:

A democracia é a oportunidade de você manifestar seu ponto de vista, compreendendo que é também a convivência dos contrários e que é, também, à vontade da maioria (Cidadão/ã 1).

Democracia é ser, estar, é fazer com liberdade e respeito. Respeitando o outro porque também a gente não pode chegar aqui e mandar fazer e dizer que faz e acontece, sem ter esse limite de respeito com outro. (Cidadão/ã 9).

É a liberdade de ir e vir sem tirar o direito do outro, você pode, eu também posso, por exemplo, se eu falar você também tem o direito de falar, sem tirar o respeito do outro (Cidadão/ã 5).

Do ponto de vista do discurso, é perceptível o entrelaçamento de diversos textos para constituir essa rede, essa mescla de significados para o conceito de democracia. A democracia é colocada como uma questão de respeito, de liberdade e de convivência. Embora não se negue a relação dessas temáticas com a democracia essas definições excluem significados que identificam a sociedade democrática como “aquela que não esconde suas divisões, mas procura trabalhá-las pelas instituições e pelas leis”, que “institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direi-

tos existentes e à criação de novos direitos” (CHAUÍ, 1998, p. 433). Enfim, uma sociedade que considera o conflito legítimo, que é verdadeiramente histórica e que é aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo.

E é justamente essas transformações e a emergência do novo que visualizamos na crise paradigmática que atinge também a escola, que faz com que a escola se pergunte sobre si mesma, sobre seu papel enquanto instituição numa sociedade impactada pelo processo de globalização. Globalização nas dimensões da comunicação, da economia, da cultura e da educação em cujo contexto tem se acentuado a consciência do pluralismo e terreno onde cresce a reivindicação pela participação, pela autonomia, pela inclusão, pelo respeito à diversidade humana, pela garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana. Esses princípios são imprescindíveis na resistência contra toda forma de uniformização, na afirmação da singularidade e na luta em defesa dos direitos sociais e culturais.

Nesse contexto é importante compreender que a educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisões locais (GADOTTI, 1998). Se a escola deve formar para a cidadania, ela deve dar o exemplo. Por essa razão a gestão democrática da escola é importante no processo de aprendizagem da democracia. Do mesmo modo, é importante para a construção da cidadania planetária que isso se dê na dimensão local até alcançar o mundo, mediante o desenvolvimento da responsabilização para com o local e o global e do sentimento de pertença ao planeta e à humanidade. Daí porque é igualmente importante tecer o discurso dos educadores sobre o cidadão e o planeta.

5.3 Tecendo o discurso dos educadores sobre o cidadão e o planeta

Como a relação do cidadão com o planeta se configura no discurso dos/das educadores/as? A pertinência dessa questão reside no fato de que ela indica a possibilidade de identificar, no discurso, aspectos diretamente relacionados com os princípios constitutivos da cidadania planetária.

Por isso consideramos adequado instigar os educadores a expressarem sua visão de mundo. Quando questionados sobre os problemas do mundo contemporâneo, os/as educadores/as destacaram a fome, o desemprego, a violência, a desigualdade, a questão ambiental.

Esses problemas foram situados no âmbito do processo de globalização econômica:

[...] nós diríamos que a configuração que está sendo dada ao mundo é uma configuração, na prática, muito hostil. Essa idéia, essa história de globalização, de neoliberalismo é uma idéia de configuração que, na verdade, privilegia pouquíssimas pessoas do planeta mundo, do planeta terra. A internacionalização da economia vai deixar alguns poucos extremamente privilegiados e a grande maioria da população com fome, com sede de justiça e isso é exatamente que se explica ao nível da violência no mundo. O grande embate é você tentar entender o problema da violência e como minimizar (Cidadão/ã 1).

Percebe-se aqui uma clara identificação com o discurso contra-hegemônico em oposição à retórica e práticas neoliberais. O/a educador/a em questão situa o problema da fome e da violência como consequência dessas práticas:

[...] na gênese do princípio da violência, ela se fez quando foi ensinado quando... é uma coisa meio alegórica que eu conto... [...] no grupo de dez pessoas haviam dez laranjas; se todo mundo tinha fome cada uma tinha que comer uma laranja. Mas, um dia o primeiro comeu duas e o último ficou sem laranja até que o segundo viu o primeiro comer duas, até um dia cada um comeu cinco e oito pessoas ficaram com fome. Então, o mundo está chegando nesse dilema. Então, ou cultiva novas laranjas e reparte melhor ou a gente não sai desse embaraço que vai gerar violência, que vai gerar privação, que vai gerar péssimas condições de sobrevivência. E como é que essas péssimas condições estão se revelando? As doenças estão voltando, elas estão voltando porque a nossa população está cada vez mais mal alimentada, porque as idéias sociais que estão disponíveis nesse planeta e nesse Brasil estão redondamente equivocadas; estão centradas numa linguagem de globalização que, na verdade, vai satisfazer, por enquanto, mas amanhã vai revelar gravíssimos problemas, inclusive a violência se fez e se fará cada vez mais um componente democrático. Ela vai estar à disposição da grande maioria da população, vai... mas também começa a atingir claramente os privilegiados. Então, ou eles retomam os caminhos de volta, na construção do projeto social mais humano e mais justo, ou eles também vão ser vítimas e é muito bom quando o que há de ruim atinge também os privilegiados porque é a hora em que eles também começam a repensar o lado deles e isso pode nos beneficiar de alguma forma (Cidadão/ã 1).

Interessante observar a metáfora utilizada pelo/a educador/a para explicar a origem da violência. Do ponto de vista do discurso, Fairclough afirma que

quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo a nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

Nesse caso específico a metáfora traduz uma ideologia que se opõe às formas de capitalismo moderno, que provoca a desigualdade, a miséria, a fome, a violência. Destaca, de forma inequívoca, a concentração de riquezas

que se dá entre o “norte” e “sul” do planeta nas relações entre as nações e entre “norte” e “sul” no interior de cada país (SANTOS, 2002). Desse modo, a violência estaria globalmente distribuída, desde a perspectiva local até a perspectiva em que a violência se configura como conflito bélico entre as nações.

Violência, violência em todos os sentidos. A violência familiar, a violência fora, na sociedade, o banditismo. As guerras, as etnias, as religiões, o poder econômico, o imperialismo. [...] Essas imposições é que fazem a gente estar vivendo no mundo de agora (Cidadão/ã 09).

Da mesma forma outros educadores/as vêem a violência como fruto da política econômica:

Bem próximo, você tem a questão da violência. Que é fruto de uma política econômica. Falta uma política de emprego, de melhor distribuição de renda... e tem que ver a segurança nesse contexto... políticas econômicas que não foram colocadas nesse país... que privilegiassem a maioria da população (Cidadão/ã 4).

A questão da violência emerge, assim, como um problema vital para a convivência humana nos níveis local e global. De acordo com Dimenstein (2004), a violência atingiu um índice tão alarmante que o Brasil viveria numa guerra civil. Por violência entenda-se tudo o que desrespeita o princípio da dignidade humana. Nesse contexto, as crianças e os/as jovens são as primeiras vítimas, o que corrobora a idéia segundo a qual o fato do Brasil se dizer um país democrático, que tem seus fundamentos no Estado de direito democrático, não é suficiente para garantir o direito mais elementar: o direito à vida. Silva (2000, p. 166) ressalta que a situação de violência é agravada porque

[...] as várias formas de violência produzidas no cotidiano da sociedade parecem não mais indignar a população brasileira. É

como se a mesma fosse “aceita” por todos a tal ponto que a população convive com essa realidade sem maiores traumas.

Sobre a violência no contexto escolar, foram inúmeros os relatos da agressividade dos alunos e da comunidade no entorno da escola. Por conta disso, os professores dão uma ênfase significativa à questão dos valores e à questão do respeito, reconhecendo a violência *como um grave problema da sociedade, cujos impactos se fazem sentir no contexto da escola.*

Sendo assim, não é acaso a relevância com que a violência, em suas múltiplas formas, foram apresentadas pelos/as entrevistado/as. Inclusive a violência contra a natureza:

Acredito que no mundo inteiro há violência. A questão ambiental, o preservar o ambiente, a nossa água. A questão da natureza que está sendo degradada todos os dias e a gente não sabe onde isso vai parar, que futuro nós vamos ter... para poder respirar, para poder viver. E um problema muito grave, que eu também acho: a ganância. Ninguém está satisfeito com o que tem... só quer ter mais e mais e aí começar a tirar do outro, porque não tem respeito pelo outro (Cidadão/ã 3).

De fato, a atual crise socioambiental está inscrita na crise civilizatória que revela a todo instante o esgotamento do projeto iluminista fundamentado na razão instrumental. A promessa que via na expansão do conhecimento sobre o mundo natural e social a garantia de um controle sobre a realidade não se cumpriu. O momento sócio-histórico que vivemos é marcado pela multiplicação dos riscos naturais e tecnológicos e pela incerteza, característicos da modernidade avançada. Os processos degenerativos que presenciamos no cotidiano como as guerras, violência urbana, acidentes naturais e tecnológicos, *apartheid* social e racial, drogas, corrupção, AIDS e fundamentalismos diversos

sugerem que essa crise ambiental é mais que ecológica. É produto das condições da condição presente (LIMA, 2002).

Compreender esse processo e a ele reagir exige, requer pensamento e sensibilidades complexos e a rejeição de todas as formas de reducionismo (MORIN, 2002). Requer uma educação emancipatória que nos previna das propostas neoconservadoras impostas pela lei de mercado e pela instrumentalidade da razão e que sirvam de resistência e invenção de novas formas solidárias de convivência com o outro e com o planeta. Uma educação com dimensão humanista:

Uma educação para que amanhã ele [o aluno/a] tenha mais qualidade de vida. Nós temos que tentar combinar o progresso com a ciência, de tal maneira que o progresso não subtraia a vivência humana, nem o capitalismo, o interesse do ser humano pelo lucro seja tão exacerbado a ponto dele diminuir sua capacidade, sua qualidade de vida. Nós estamos numa curva muito complicada, onde se precisa existir sem ter que agredir de tal maneira o meio ambiente, até porque amanhã isso pode custar a própria vida da gente. Então esse é o grande desafio de você ensinar à criança o que precisa fazer hoje pra que amanhã não lhe custe a qualidade de vida que já está, aliás, diga-se de passagem, muito comprometida (Cidadão/ã 1).

Uma educação voltada para a resolução dos problemas locais, como sugere a fala a seguir:

Eu trabalho muito, principalmente com lixo... de como eles cuidam do lixo, onde é que jogam o lixo, de quanto tempo demora o lixo para se decompor na natureza... porque eles vivem reclamando que a maré da casa deles... porque a maioria mora no mangue que tem aqui atrás da escola... a casa deles enche d'água. Por que é que enche? Será que se todo mundo não jogasse o lixo na beira da maré... ia encher? (Cidadão/ã 3)

Entretanto, importa não mascarar realidades sociais perversas sob o discurso em defesa do meio ambiente:

[...] no ano passado, eu fiz uma feira de conhecimento, eu fiz sobre reciclagem do lixo... e aí tinha alunos meus que começaram a falar: Tia, então essa garrafa que eu joga fora, ela vale. Vale. Ela pode ser transformada em cadeira plástica, em tantas outras coisas... Tia, se eu catasse garrafa para vender... Aí, eu falei... não. A sua obrigação é estudar. Painho pode ou você pode pedir para os seus vizinhos para juntar garrafa e ajudar a comunidade, por exemplo, limpando e capinando os matos [...] Eu trabalho muito a questão do lixo, embora a água seja importante trabalhar... o lixo, as árvores. Como é importante ter uma árvore e não derrubar... [...] porque é importante preservar os animais... [...] bicho em extinção... Ai, ele falou o que é, tia, bicho em extinção? Por que está em extinção? Porque o homem acabou com tudo. (Cidadão/ã 3).

Nesse sentido, Layargues (2002) chama a atenção sobre o cinismo da reciclagem e o significado ideológico da reciclagem. Para ele a conjuntura da reciclagem da lata de alumínio insere-se na guerra mercadológica das embalagens. Além disso, a reciclagem apresenta dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais permeadas de conteúdo ideológico. Isso faz com que o Brasil seja o país que mais recicla, não por consciência ambiental, mas por necessidade da população carente. Implica também em um discurso de educação ambiental que privilegia a reciclagem como trabalho, mas sem a reflexão crítica que o tema requer (LIMA, 2002).

Muitos desses problemas, apesar da dimensão global, exigem ações locais. Questionados sobre essa possibilidade, os educadores/as afirmaram que acreditam que cada cidadão pode realmente fazer a sua parte.

A grande contribuição é quando você olha do teu lado e vê vizinho de você [...] Para você consertar o mundo, para você dar outro colo-

rido ao mundo, não é preciso que você pegue uma lata de tinta para pintar o mundo não, você pega um pinguinho de tinta e tenta pintar quem está do teu lado. Tenta dar a ele uma visão, uma oportunidade, tenta dar a ele uma chance, tenta mostrar para ele que ele é capaz de. Mexe com a auto-estima, mexe com a emoção [...] Então, quando você pára o seu vizinho próximo, o mais próximo visível, o próximo que você toca, então a partir do momento em que você dá a chance para ele mudar, ele pode fazer isso com outro próximo, com outro próximo. E quando a gente der por conta a gente está feito dominó, um tocando o outro e todo mundo se sensibilizando (Cidadão/ã 7).

E ainda:

[...] o exercício da cidadania... ele colabora na solução dos problemas locais quando ele fala, quando ele intervém, quando ele atua, quando ele age, quando ele se manifesta, quando ele se apresenta. Por menos que seja, no seu menor gesto, mais o gesto em si de exercício da cidadania ele vai contribuir para o fortalecimento da cidadania (Cidadão/ã 1).

Vejamos como o educador/a em questão fundamenta seu pensamento:

Havia uma pensadora que dizia que a luta pessoal de cada um é a luta de todos pela vida. Significa dizer que o menor gesto que eu fizer de maneira positiva eu estarei contribuindo de maneira positiva também para a transformação do mundo. Como da mesma maneira que eu fizer um gesto de negação, estarei também contribuindo para um mundo pior. Então, por mais que seja minúsculo será decisivo, pelo menos para adiar o sofrimento. Se eu for capaz, por exemplo, de evitar que uma garrafa plástica possa estar exposta na terra eu vou evitar que o solo se dê ao trabalho de passar infinitos anos pra fazer aquele produto químico desaparecer. E quantas coisas eu vou evitar, por menos que seja, na poluição, na própria relação do solo a serviço do homem. Será que, por exemplo, se aquela garrafa plástica, ao contrário, no meu desleixo, ela se enterrar naquele solo, vai ser possível plantar, e se plantar será que nasce, e se nascer será que vai dar? (Cidadão/ã 1)

Em alguns discursos é a organização política que se destaca como forma de se efetivar atos de cidadania. Nos depoimentos a seguir, fica clara a visão sobre o local e o global, base da consciência da cidadania planetária.

Primeiro tem que partir do local. Primeiro vamos organizar o bairro, minha cidade para depois chegar ao mundo. [...] Eu vejo assim... ele participando da comunidade, aconselhando a família... porque as famílias são carentes de informação... E ir ampliando para a comunidade, para o mundo (Cidadão/ã 6).

Em grupo, sozinho não. Se for feito uma coisa organizada, em grupo pode até dar certo. Como o Green Peace, que é uma organização de luta pela defesa do planeta e que tem conseguido muita coisa porque trabalha em conjunto, não-governamental, com ajuda de voluntários, e que muda alguma coisa (Cidadão/ã 8).

Acho que na participação em si, nos sindicatos, nas ONGs, na escola tem um papel fundamental. [...] Acho que organizando a população... agora, assim... você tem um fator que é a política econômica mundial, que você lutar contra essa política não é uma coisa simples e... você vê um Bush da vida na sua frente não é uma coisa fácil de você encarar. Mas eu acho que passa pela organização do povo... o povo indo para as ruas, a escola trabalhando essas temáticas ligadas à cidadania. Há condições, só que você só muda quando você está organizado. [...] é isso que tem que acontecer no mundo todo. Todos os caminhos, todas as entidades que possam promover isso, acho que tem que promover, tem que organizar a população. Só com o povo se organizando assim... [...] pode não avançar, mas você freia certas políticas (Cidadão/ã 4).

Os três últimos exemplos destacam claramente o papel fundamental da sociedade civil organizada para que se dê o enfrentamento dos problemas mais prementes do mundo, sejam eles decorrentes de localismos globalizados ou globalismos localizados (SANTOS, 2002). Dessa forma, apontam para a percepção de um aspecto que é imprescindível à concepção de cidadania planetária: a organização da sociedade civil no nível local e mundial. Entretanto,

apesar do otimismo, há o reconhecimento dos limites atuais para uma participação mais efetiva de atores transnacionais no enfrentamento dos problemas.

Eu já percebo uma participação maior do mundo. E acho que consegue sim resolver os problemas, sim... É muito difícil, não a curto prazo, mas a longo prazo, sim. [...] Não é utopia não, mas eu já vejo, assim, muita participação da população do mundo inteiro mesmo contra o imperialismo. Contra a guerra do Iraque, o mundo se mobilizou, embora não tenha dado muito resultado esperado, mas o mundo se mobilizou e eu acho isso um fato super importante. O mundo inteiro se mobilizou... deve estar faltando mais alguma coisa para se concretizar a vontade desse povo, desse querer. [...] Não tenho idéia do que seja... porque existe aquele fórum internacional, o Fórum Social Mundial. Então, aquele fórum parece que ele fica meio aberto. Todos os povos se reúnem ali pra discutir questões que interessam ao planeta, mas na verdade não se consegue dar um direcionamento naquilo. Fica a discussão, mas aí você não vê o resultado prático disso. Aí eu me pergunto, onde é que está a questão, o que está faltando, então? Se estão ali reunidos para, embora cada um acabe direcionando para seus interesses. Mas deve existir um consenso comum. [...] Mas esse é o caminho. (Cidadão/ã 09).

Essa dimensão da participação, segundo o/a educador/a apresenta reflexos no contexto da escola:

Da mesma forma que no mundo isso tomou uma dimensão maior, acho que aqui também. [...] Parece que você está preparando esses meninos para se mobilizar. É lindo você ver, e aqui a gente já vivenciou muito aqui dentro da escola, esses alunos se mobilizarem para mudar alguma coisa, porque estão insatisfeitos. Por exemplo, a merenda não está legal, o professor não está dando aula bem... e eles exigem mudança. [...] Eu fico assim, encantada, quando eu vejo esse tipo de movimento. [...] Porque antes se tolhia a gente [na escola] para que a gente não mordesse ninguém e é lindo ver como esses alunos estão mordendo, como eles estão exercendo a cidadania e a autonomia (Cidadão/ã 9).

Compartilham dessa percepção de que movimentos como o FSM constituem um caminho possível para participação cidadã no âmbito mundial

Ortiz (1997), Morin (2002), Morin e Kern (2001), Santos (2003), entre outros, que anunciam o advento da cidadania planetária. Contudo, eles sabem o que falta: instâncias supranacionais de caráter planetário que decidam sobre problemas vitais para a humanidade (MORIN, 2002); instâncias que assegurem, em todo o planeta, direitos fundamentais para todos os seres humanos, em defesa da dignidade humana. O que temos, o que é possível, nesse momento histórico, é essa ainda incipiente “internacional cidadã em gestão”. Todo o resto inscreve-se no devir da história humana no planeta. Contudo, esse devir depende, em grande parte, de como a educação pode contribuir para a construção da cidadania planetária.

5.4 Percorrendo, no discurso, práticas pedagógicas constitutivas da cidadania planetária

Antes de iniciarmos uma discussão sobre possíveis práticas constitutivas da cidadania planetária, consideramos importante destacar a visão dos professores sobre os limites e possibilidades de formação para a cidadania no espaço escolar. Isto porque a existência de práticas nessa direção dependem, evidentemente, da convicção dos/as educadore/as a esse respeito.

No que se refere ao papel da escola e do professor na formação da cidadania observamos que o discurso aponta duas posturas diferenciadas: uma baseada na certeza absoluta do papel da escola no processo de construção e outra que relativiza essa contribuição. Vejamos um exemplo do primeiro caso:

Tenho certeza! Principalmente a escola pública. Acho até que é um dos pilares fundamentais [...] para formar o cidadão. Porque a gente tem uma comunidade [...] muito carente. Os pais não conhecem todos os seus direitos. Eu sou professora e acabei de dizer que eu não conheço todos os meus direitos e as leis que garantem esses direitos.[...] Será que eles conhecem os direitos deles? [...] Nós professores trabalhando em sala de aula [...] estamos formando cidadãos para o mundo. Trabalhando o valor do bem público [...] que se você está quebrando uma cadeira é seu pai que está pagando indiretamente. [...] Porque acho que os meninos das classes mais elevadas têm mais esse conhecimento vindo de casa, os pais dizem a eles quais são os seus direitos e os seus deveres. Mas aqui nós temos muito esse papel... de mostrar para eles o que é ser cidadão (Cidadão/ã 3).

A segunda postura deixa claro que a escola deve trabalhar com valores e assegurar a aprendizagem dos saberes que permitam a construção da cidadania, uma vez que a escola não garante a formação do cidadão:

Acho que [a escola e o professor] tem que trabalhar em cima da discussão dos valores mesmo. [...] Porque garantir que a gente vai formar cidadão, acho que isso é ilusão. De forma nenhuma. A gente tem que dar conta do aprender, dos conhecimentos necessários. [...] Agora garantir que o aluno vai se tornar cidadão acho que é pura ilusão. Acho que a gente acreditou nisso: que a escola ia formar [...] ia sair tudo cidadão. Mas não é... a escola tem que dar conta de uma parcela de coisas e a vida tem mil e uma pegadas (Cidadão/ã 4) .

Isso remete a uma perspectiva que compreende que a escola não é a única responsável pelo processo de formação do cidadão e que outras instituições da sociedade também desempenham esse papel:

A escola não é única responsável. A escola é, por excelência, um espaço de socialização dos saberes. Mas a gente sabe que a escola está localizada no meio de uma sociedade onde a gente sofre influência de várias correntes, da igreja católica, de todas as outras igrejas, sofre influência da sociedade, das agremiações, dos clubes, de ONG [...] não é somente a escola que é responsável pela formação do cidadão; acho que é cada ser, pessoa responsável, ela tem a o-

brigação de formar o cidadão. O papel da escola é o papel número um. É formar o cidadão leitor crítico, com criticidade, consciente do seu saber, do seu direito dentro da sociedade. Então, a escola tem esse papel fundamental [...] de ler, de escrever, para mim é ser cidadão. Quando ele lê e escreve consciente do que está fazendo ele tem condições de construir o resto da sua cidadania. Então, a escola é responsável por isso, agora, não é ela sozinha não, ela sozinha não vai fazer muita coisa sozinha não. Ela faz, ela impulsiona, dá o pontapé... (Cidadão/ã 7).

Esse depoimento também reafirma a função social da escola e a consciência do conhecimento como fator de inserção social. A educação não produz *per si* a inclusão social, mas qualifica o sujeito social para que consiga a sua inclusão através das relações estabelecidas no âmbito da produção econômica e cultural. Nesse sentido, o trabalho é determinante para a inclusão e ser cidadão implica em estar qualificado (BONETTI, 1999).

Alguns discursos mesclam as duas tendências: conscientização e compartilhamento de responsabilidade com outras instâncias:

Quando é que a gente contribui? Quando ao vivenciar qualquer conteúdo a gente mostra os prós e os contra, o que se escreveu, com que intenção... Ao desvendarmos as intenções didáticas, as intenções pedagógicas, ao sermos capazes de desvendarmos para o nosso aluno a gente está sendo capaz de promover a cidadania pra ele. [...] Pode contribuir na formação de atitudes, na formação geral dos hábitos, das habilidades, mas, sobretudo, na formação das atitudes. Restou à escola aquilo que há de mais precário na verdade, para termos... [...] nosso aluno é extraído, via de regra, das populações mais necessitadas do país. O que é que ocorre... os pais que seriam, também... inclusive de acordo com a própria LDB a educação é responsabilidade do estado e da família.[...] significa dizer que o público dá uma parte e a família contribui também com a sua parte, mas numa situação de miséria que vive a grande maioria da população, de exclusão [...] o nosso aluno é filho de pais que muitas vezes não têm tempo [...] porque têm que correr atrás da subsistência [...] acaba por não poder dispensar a atenção necessária para os seus filhos. Então eles se tornam, na verdade, filhos de uma sociedade muito mais ainda despreparada para receber essas crianças do que na verdade se espera. [...] Coube, então, ao professor des-

sas escolas tentar, na medida das 4 horas que lhe restaram de trabalho pedagógico, dar a formação doméstica e a formação escolar. Então isso, na verdade, redundou na sobrecarga para o serviço da docência, [...] de tal modo que a gente acaba por não dar conta, [...] e não dando conta acaba redundando no fracasso, na desmotivação, na aparente letargia e na aparente desesperança. Quer dizer [...] o problema é exatamente que as 24 horas destinadas à formação do cidadão, de uma criança pararam no resumo de 4 horas para o trabalho da docência e da formação. Então, isso naturalmente que precisa ser modificado [...] tornar mais leve nosso trabalho [...] para que a gente possa fazer um trabalho com mais qualidade (Cidadão/ã 1).

Ressalta-se aqui, outro aspecto importante: o tempo pedagógico da escola em relação ao tempo que o aluno fica fora da escola. Uma inferência possível é que as experiências com escolas de tempo integral realizadas pela rede municipal, sejam o intertexto referido no discurso do/a educador/a. Por outro lado, aponta o tempo pedagógico de 4 horas como justificativa para o fracasso, embora afirme que nesse espaço a escola desenvolve um trabalho, na medida em que esse tempo pedagógico permite. O mesmo sujeito apresenta as características da escola “ideal”:

[...] O ideal de uma escola, eu penso, aqui um pensamento meu, seria pelo menos o aluno/a ter oito horas diárias [...] com todos os direitos de alimentação e com todos os direitos de aprendizagem que transcendessem a relação pedagógica. Na minha visão, por exemplo, uma escola ideal seria uma escola que tivesse um foco pedagógico sim, mas que tivesse uma diversidade enorme de oficinas para os alunos poderem participar. Porque ali estaria, na verdade, uma relação também de várias identidades, de várias afinidades. Esse era o verdadeiro espaço educacional, mas com que condições nós estamos pra praticar uma escola nesse ideal? Então, o que é que restou para escola? Nas quatro horas de trabalho pedagógico ela pode pouco, mas na grandeza do que ela representa, ela faz o que ela pode (Cidadão/ã 1).

De maneira geral, esses discursos ressaltam a importância do acesso aos saberes e a consciência do que é ser cidadão aliado ao conhecimento dos direitos previstos em lei, desempenhando um papel importante na formação para cidadania, acontecendo no espaço da escola — de quatro horas ou integral — ou em outros espaços. Reconhecendo que esses aspectos são extremamente importantes para a formação, os professores apontam isso na sua prática pedagógica:

Pode e deve... [formar para a cidadania] pelo menos eu busco por aí, não sei se eu estou no caminho certo, mas busco sempre levar a criança a refletir, enquanto cidadão. Eu acho como eu já falei, nesses trabalhos voltados para o dia-a-dia, sempre levando eles, instigando neles o desejo de crescer (Cidadão/ã 05).

A questão é: será isso suficiente? Uma outra perspectiva pode ser observada nos depoimentos que se seguem:

A escola pode contribuir educando para que eles [os alunos] vão buscar essa dignidade que foi tirada deles. Através da educação é possível resgatar esses direitos que lhes foram tirados (Cidadão/ã 6).

Acho que tem que trabalhar, claro, nessa perspectiva mesmo e que aprenda a lutar pelos seus direitos, aprenda a reclamar, aprenda a gritar, sabe... aprenda a respeitar... tem que trabalhar nessa perspectiva. Não tem nenhuma garantia. (Cidadão/ã 4)

Destaca-se aqui, um outro tipo de aprendizagem: aprender a lutar. Essa aprendizagem remete ao conceito de cidadania ativa cujo sentido se materializa na participação democrática na escola e em outros espaços sociais. Contudo, essa perspectiva requer um trabalho pedagógico voltado para a cida-

dania e fundamentado em ações pensadas para esse fim, com intencionalidade, tendo em vista a vivência de atos de cidadania no espaço escolar. Essa postura não nega o valor do trabalho cotidiano voltado para a cidadania, mas supõe, também, práticas assistemáticas e não planejadas, como sugere o depoimento a seguir:

Trabalho cidadania nas pequenas questões do dia, dia. [...] Dependendo do assunto que surgir, eu trabalho cidadania (Cidadão/ã 3).

Dado essas considerações, que pressupostos orientam as práticas dos/as educadores/as? A análise do discurso permitiu inferir a existência dos seguintes pressupostos: a) a ênfase nos valores e atitudes; b) o respeito à diversidade cultural e às diferenças; c) o intercâmbio de experiências; d) a interdisciplinaridade; e e) o estímulo à participação.

Um fato que se evidencia no conjunto dos discursos é a ênfase em práticas que privilegiam o trabalho voltado para a formação de valores e de atitudes.

[...] eu trabalho cidadania na formação de atitudes. O primeiro pressuposto de cidadania é você formar atitudes, se você forma atitudes positivas você estimula a possibilidade da cidadania para os seus alunos. [...] Atitudes de relacionamento humano, atitudes de respeito e atitude de ética, entre outras (Cidadão/ã 1).

Trabalho [os valores] porque acredito que água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Trabalho principalmente com essa turma, com os pequeninos. Então eu falo com eles... um bate no outro, [...] e o outro dá a resposta imediata. Aqui eles são assim... olho por olho, dente por dente... por exemplo, aqui na escola tem guerra de comida... aí eu digo se na casa dele ele vai fazer esse tipo de coisa... tento trabalhar esses valores o tempo todo em sala de aula (Cidadão/ã 3).

Nesse caso, podemos observar como os valores são utilizados na gestão dos conflitos. Aliado ao estabelecimento de uma relação dialógica os conflitos são tratados prioritariamente dentro da escola, assumindo uma perspectiva educativa:

Diálogo, diálogo e diálogo. Não tem outra forma de resolver [os conflitos]. É chamar e conversar. E conversar logo antes que os ânimos tenham aflorado [...] antes que o problema se estabeleça. Então, primeiro, se o problema é gerado dentro da escola com o aluno, eu você e o aluno conversa, esclarece e analisa. Não deu efeito, chama a família. Aí, traz a família para escola e conversa. Se for necessário a intervenção de uma outra pessoa, que tenha o conhecimento, que tenha um determinado tipo de poder, que possa esclarecer... a gente chama no sentido de esclarecimento, não no sentido de intimidar. A gente não tem a prática de ameaçar o aluno, mas de chamar para conversar. O papel da escola é dar oportunidade e incentivar para que ele tenha uma educação diferente, que ele seja uma pessoa, diferente das pessoas que compõem o mundo que estão à margem da sociedade, próximo do processo de marginalização. Então, é no diálogo com o aluno, com o professor e com a família (Cidadão/ã 7).

Os valores e as atitudes também estão na base do respeito às diferenças. Nesse ponto, dois aspectos são destacados nos discursos: a educação especial e a diversidade cultural.

De certa forma, os princípios da educação especial estão conduzindo, no espaço escolar, o debate sobre a diferença.

[A professora que trabalha com educação especial] tem um projeto que faz parte do projeto político-pedagógico da escola que ela repassa para a gente o braille, libras... até porque se é uma escola inclusiva seria necessário que todos tivessem noção. (Cidadão/ã 5)

Vejamos como isso foi trabalhado na semana estadual do deficiente:

Nós nos reunimos e decidimos que cada pessoa da sala trabalha não só um tipo de deficiência, porém se especializa em um tipo em específico e eu como tinha uma certa noção de libras, fiquei com libras e outros preferiram deficiência visual. Cada um está fazendo esse trabalho amplo que mostra todos os tipos, mas cada um se especializando em um para, no final, chegar o um só objetivo, onde cada sala possa demonstrar o que aprendeu na socialização, pra todos da escola. Isso também foi um projeto da professora itinerante. Ela se reuniu com a gente pra que participássemos não somente como professores, mas também como cidadãos. Ela vai passando também de sala em sala, pra reforçar o que nós explicamos e passa um vídeo e trabalhamos em cima do vídeo (Cidadão/ã 5)

No que se refere ao respeito à diversidade cultural e às diferenças, é possível observar que os/as professores/as situam essa problemática no contexto dos processos hegemônicos e de massificação da cultura que caracterizam a globalização, assumindo uma postura condizente com o discurso contra-hegemônico.

Acho muito importante trabalhar esse vínculo cultural dos alunos porque a gente está... com a globalização, a sensação é que se está se misturando tudo. E a gente precisa preservar a nossa [cultura] que é produzida aqui por nós, preservar essas raízes que deram origem a essa cultura e valorizar, respeitar as outras. E reconhecê-las como cultura também (Cidadão/ã 9).

É como se estivesse filtrando e a gente começasse a perder... como se estivesse homogeneizando a cultura mundial, começasse a misturar e todo mundo começasse a querer fazer as mesmas coisas no mundo inteiro. [...] Eu fico com uma preocupação danada de segurar o que a gente tem aqui. Porque, na verdade, o que a gente tem é uma mistura de todas as cores [...] todas as etnias presentes na formação brasileira, é o que a gente já tem, o que a gente construiu nesse tempo, nessa história. Eu sei também que ela evolui e vai mudando, vai mudando e vai mudando... mas a gente também não pode perder as características básicas dessa cultura. [...] Com a globalização a gente corre o risco de perder... não sei onde a gente pode parar (Cidadão/ã 9).

Nesse contexto, a escola é compreendida como um espaço de luta e resistência, pelo trabalho que realiza de resgate e valorização da cultura local. Inscreve-se, portanto, numa visão que, reconhecendo o papel de reprodução dos modelos dominantes que a escola desempenha na sociedade, admite também a sua possibilidade transformadora (GRAMSCI, 1991).

Na escola... é como se fosse um processo de resistência mesmo essa valorização da nossa cultura. A nossa cultura também está indo para o mundo. A gente vê Pernambuco indo para o mundo e sendo apreciado lá fora, sendo valorizado (Cidadão/ã 9).

A escola é, também, um espaço privilegiado onde os/as alunos/as podem ter acesso às várias expressões de cultura. É evidente a abertura às outras culturas, aliada à valorização da cultura onde os/as alunos/as construíram sua identidade (Sacristán, 2002).

É muito importante que eles [os alunos] tenham conhecimento dessa cultura que ele vivencia todo dia, de ver mais de perto. Mas também é importante que eles tenham também a oportunidade de conhecer outras culturas elaboradas por pessoas que viveram outras experiências, como foi a representação de Franz Post que veio para cá e produziu todas as imagens do início do Brasil holandês. Do mesmo modo a de Eckhaut, a de Brennand... Então eles foram ver tudo isso. São coisas que eles estudam e hoje já conseguem estabelecer ponte de ligação entre o conhecimento que eles estão construindo e o conhecimento do passado. [...] isso é lúdico, a escola precisa trazer a ludicidade para dentro dela, se descobrir enquanto ambiente de prazer e, enquanto ambiente de prazer, ela precisa trazer a música, o teatro, as artes para dentro da escola (Cidadão/ã 9)

Existe uma clara percepção da característica multicultural presente nas sociedades contemporâneas. Entretanto, a vivência desse aspecto na es-

cola não pode significar o abandono de sua função precípua relacionada à socialização dos saberes.

Claro que a idéia do multicultural é uma coisa boa. Mas antes da moda do multi a gente já era multi pela própria natureza do mundo. Ainda que essa gestão priorizasse o multicultural, o mundo já é multicultural. [...] Dizem: vamos agora viver o multi, mas o multi já estava aí, na cabeça das pessoas, nas vontades das pessoas. Também, mesmo que se priorize esse multi, enquanto enfoque pedagógico, há sempre uma relação de predomínio, há sempre uma relação de hegemonia da qual nenhum de nós escapará. Por mais que eu seja interdisciplinar, multicultural, se o meu aluno sair sem ler e escrever, [...] se o meu aluno não sabe contar, meu serviço está sob suspeita e o meu aluno não está completo. [...] Eu acho que é de bom tamanho [...] trabalhar a história da cultura como uma história de identidade, fazer com que o aluno priorize, valorize a cultura do seu bairro, da sua rua, do seu município, do seu Estado, do seu país. Quando ele atingir toda essa escala, seja linear, seja cíclica, ele se torna multi inevitavelmente (Cidadão/ã 1).

O discurso dos/as educadores/as também registra as contradições que permeiam a concepção multicultural na figura do preconceito, revelando as raízes escravagistas que ainda hoje impregnam a consciência dos/as brasileiros/as (SANTOS, 1997)⁵.

É interessante isso [a questão da diversidade cultural] porque a gente está vivendo o ano letivo Dona Santa. Houve uma resistência grande por parte dos professores quando foi anunciado, no início do ano, que o ano seria ano letivo Dona Santa. Ouvi alguns profissionais dizendo assim... se o prefeito não teria uma pessoa melhor para escolher... escolheu uma nega catimbozeira. Quando a gente trouxe isso para sala de aula, alguns alunos também reagiram assim. Porque ela foi escolhida, por ser uma mulher negra que na época dela... hoje a gente enfrenta muito preconceito, mas no passado era bem mais, a questão das barreiras, do preconceito racial, de gênero... e também da religiosidade... a questão do candomblé que foi muito perseguido. E houve uma resistência na sala de aula. Na apresentação do maracatu os alunos diziam [...] ...a gente não vai ficar para

⁵ Milton Santos.

assistir catimbó não, tia. Acho que isso não é deles, mas das pessoas com quem eles convivem, dos adultos que passam isso para eles. A questão do preconceito. Existe também um preconceito quanto à religião, o preconceito racial existe dentro da sala de aula e a gente tem trabalhado muito e tem melhorado demais. O trabalho que a gente tem feito é dentro desse contexto... é no dia-a-dia da convivência humana... o respeito à diversidade (Cidadão/ã 2).

Interessante observar como as classes populares assumem o discurso da cultura dominante. Porém, a existência do preconceito é justamente o que fundamenta a necessidade do resgate, valorização e reconhecimento da cultura popular.

Agora [...] há a necessidade de resgatar nossa cultura porque existe uma certa resistência nos alunos. Quando trabalhamos o maracatu uns falaram [...] “eu não, isso é macumba” (Cidadão/ã 5).

Todavia, nem todos trabalham de forma sistemática essa questão. Professore/as de ciência, como no exemplo a seguir, referem-se a isso em sala de aula apenas ocasionalmente.

Não trabalho nada específico não, a não ser quando surge alguém falando que a mãe de fulano é macumbeira. Eu falo que não é assim [...] vamos ver o que significa [...] isso faz parte da cultura negra. Quer dizer, quando surgem assuntos que não são de ciências, mas que eu posso dar um enfoque sério para que eles parem com a brincadeira e respeitem mais, eu sempre paro e falo, mas eu nunca levo a questão da cultura popular como tema da aula (Cidadão/ã 8).

Com relação ao intercâmbio de experiências, o contato com outras culturas também está presente em projetos que a escola desenvolve. Destacamos aqui, o projeto de intercâmbio com a Alemanha vivenciado em uma escola e o projeto de informática vivenciado na outra.

No projeto de intercâmbio com a Alemanha eles estão vivenciando uma outra cultura. Eles foram visitar o espaço da Alemanha, viram filmes, fotografias, slides, para eles conhecerem como é na Alemanha. Acho isso importante eles conhecerem [...] Além do mais importante ainda é que eles entrem na internet e façam contato com esse grupo que está na Alemanha [...] formar uma rede de conhecimento, de informação, uma experiência de intercâmbio. [...] A gente queria fazer isso não só com a Alemanha, mas que a gente tivesse um grupo de alunos que contatassem, através da internet, com outros grupos. [...] Eles estão tendo uma oportunidade ímpar [...] de intercâmbio cultural, de ter contato com outras culturas, que são completamente diferentes. Eles vão ter a oportunidade de estudar e viver aquilo... isso é muito importante na formação do cidadão, na formação da pessoa, do aluno (Cidadão/ã 7).

A escola está consciente do papel dos meios informacionais em um mundo globalizado e das possibilidades pedagógicas advindas do acesso a esses recursos. Inclusive utilizando formas alternativas de alfabetização mediante o uso funcional do computador e da internet.

[...] Eu achei que talvez se eles [os alunos] fossem estimulados a escreverem no computador iam conseguir se alfabetizar mais rápido [...] porque eles não conheciam o computador, nunca entraram [no laboratório de informática] porque diziam que se entrassem quebravam. [...] Mas eu senti muita dificuldade porque eu não tinha uma direção... porque eu não queria levar pra lá só para ficar batendo tecla. Queria um objetivo [...] aí perguntei [a direção] se tinha alguém da prefeitura que me desse algum curso, que eu pudesse me informar sobre isso de alguma forma. Aí surgiu esse projeto de uma francesa que fez um convênio com a prefeitura e trouxe para o Brasil a experiência da França. [...] Esse projeto pega só alfabetização e a gente troca mensagens [...] com outras escolas. Faz o texto no coletivo, [...] envia a mensagem para o e-mail da turma com a qual estamos trocando mensagem. Antes, a gente trabalha outros tipos de correspondências [...] carta, bilhete, até chegar no computador. [...] a gente imprime a mensagem bem grande e é colocada na sala, no mural. E aí vamos ler, identificar as letras, as sílabas, as palavras e ler. [...] Depois construímos a resposta da pergunta que recebemos. [...] Eles participam do processo de leitura, de construção da mensagem e depois, de digitar. E agora a gente já está entrando no processo onde eles entram na própria página do e-mail. Eles já entenderam o que é um e-mail, já sabem o que é um endereço eletrônico. [...] É

mais uma ferramenta no processo de alfabetização deles (Cidadão/ã 3).

Entretanto, ainda não são exploradas as múltiplas possibilidades que tais recursos permitem como, por exemplo, a interconexão planetária, a expansão da consciência na sociedade do conhecimento como propõe Brenannd (2001). Referendada no pensamento de Paulo Freire, essa autora sugere a constituição do que designou a “infovia da esperança” fundamentada na pedagogia do diálogo. Nessa infovia, os intelectuais coletivos, usuários dos recursos informacionais,

são necessários para reorganizar o planeta, onde o desenvolvimento da capacidade cognitiva define a participação ou a marginalização. Nunca a categoria diálogo foi tão necessária para a reconstrução dos territórios culturais, hoje com fronteiras cada vez mais tênues e movediças (BRENANND, 2001, p 209).

Essa visão ampliada pode possibilitar, pelo uso dos recursos informacionais, o desenvolvimento, nas crianças, do “sentimento de ser mundo” (SANTOS, 2000) não foi registrada no discurso dos sujeitos da pesquisa, como se observa no exemplo abaixo:

Eu acho que eles ainda não têm essa consciência de que estão se conectando com o mundo [pela internet]. Eu não sei o que eles pensariam a respeito disso. Eu acho mais uma vez importante porque eles estão se formando como cidadão. Eles precisam saber no mundo globalizado que a gente vive, que o que a gente está fazendo aqui hoje pode refletir em outro país. Por exemplo, o que o presidente dos Estado Unidos está fazendo lá [no Iraque] não está refletindo no Brasil? Mas eu acredito que eles ainda não tem... eles sabem que a gente pode falar com o Brasil. [...] Essa questão do mundial nunca pensei em discutir com eles... é até uma coisa que eu possa começar a pensar e a fazer (Cidadão/ã 3).

A prioridade recai, notadamente, pelo uso pragmático do computador, principalmente porque o acesso e domínio dessa tecnologia abre espaço no mundo do trabalho.

[...] Acho importantíssimo [...] a informática vai promover o acesso a um trabalho que eles possam ter. [...] Informática hoje é um conhecimento geral que todo mundo tem que ter. Mexer no computador, digitar um texto, entrar num e-mail, porque veja...já está tendo até internet pública nos postos telefônicos... [quando comecei] muitos questionaram... mas eles nunca vão pegar no computador [fora da escola], nunca vão poder trocar um e-mail... ter acesso. Como é que a gente vai saber o futuro dele daqui a 10 anos? Uma menina me falou: Tia a gente já está sabendo computador, daqui a pouco a gente sabe inglês, espanhol e pronto, né tia? Como é que ela sabe que tem que ter acesso à outra língua, ao computador e a saber ler e escrever? [...] Para mim o computador passou a ser uma salvação para que os meninos quisessem, despertassem o interesse por alguma coisa dentro da escola. Mas hoje não...hoje eu já encaro ele de outra forma... ele já é um acesso a própria cidadania deles mesmos (Cidadão/ã 3).

Outro pressuposto que orienta a prática dos/as professores/as, presente no discurso analisado, é o da interdisciplinaridade. De acordo com os discursos analisados, esse princípio tem contribuído para a integração dos diversos profissionais da escola.

A articulação dos profissionais da escola é fundamental porque você não pode trabalhar isolado. Tendo essa articulação a vivência dos projetos vai ser interdisciplinar. E isso é importante porque o aluno vai ver o mundo como um todo...ele não vai ver fragmentado nas partes. Quando falo o mundo, quero dizer, o mundo que ele vive. A partir desse lugar de vivência é que ele vai ter a visão do mundo (Cidadão/ã 6).

A interdisciplinaridade é também vista do ponto de vista epistemológico, como contraponto à fragmentação do conhecimento instaurada na modernidade com o advento das ciências. Desse modo, aponta para a dimensão

do pensamento complexo, ainda que incipiente, na medida em que, conforme afirma Morin (2002), os saberes fragmentados, separados em disciplinas impedem de ver o global e de compreender e intervir em problemas complexos que surgem no contexto planetário. No exemplo a seguir, é evidente esse aspecto.

Eu entendo que isso [a interdisciplinaridade] é importante exatamente na mesma proporção que eu preciso ter que entender como está posto o projeto do mundo hoje. Eu preciso entender que a interdisciplinaridade é necessária porque o mundo está configurado assim. O mundo é globalizado e para ser globalizado. [...] Eu tenho que entender de muitas coisas ou um pouquinho de cada coisa ao mesmo tempo, eu tenho que ter um conhecimento geral, embora eu tenha a minha especificidade, mas eu tenho que ter um conhecimento geral no máximo que eu puder. Por exemplo, a idéia de globalização ela está aí posta. Para que eu entenda a cultura massificada, globalizada, preciso entender então as diferentes culturas. Para que eu entenda a questão econômica eu tenho que entender as diferentes formas de economia, as diferentes formas de produção econômica dentro do contexto de globalização. [...] Eu preciso entender um pouco de cada coisa pra eu entender um pouco melhor do próprio mundo e é nessa dimensão que eu considero importante a idéia da interdisciplinaridade (Cidadão 1).

Por outro lado, é possível observar que a compreensão de um princípio não implica, necessariamente, na sua prática. Há contextos que dificultam a sua implementação. Também está implícito aqui, aquilo que Santos (2002, p. 66) denominou de *globalismos localizados*, que “consiste no impacto das condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados”.

[...] [articular o local com o global é] o ideal do que precisa ser feito, mas na prática, a gente tem que cuidar do que há de mais essencial, mesmo que você amanhã tenha que complementar. Mas, que você tem que ter um início, um enfoque, então o enfoque mais imediato é o enfoque local. Então, quando eu puder articular a questão local com a questão mundial faço sem problema [...] O problema é que,

na verdade, o contexto global é tão cruel que o local responde por isso também, por essa crueldade. Na medida que responde, nosso trabalho pedagógico fica extremamente comprometido. Na medida que ele é extremamente comprometido, a gente tem que atacar o local, como num pronto socorro, o imediato (Cidadão/ã 1).

De qualquer forma, há aqueles/as que buscam vivenciar esse aspecto, trabalhando, principalmente, a questão ambiental e da violência, desenvolvendo a compreensão de que é preciso pensar globalmente e agir localmente conforme preconiza Morin (2002), numa abordagem *glocal*, nos termos de Sacristán (2002).

É interessante porque às vezes a gente nem começa a enfatizar isso [o local e o global] e ele já surge. A questão da violência mesmo, por exemplo, o que aconteceu no Iraque... [...] os alunos também têm conhecimento desses assuntos que estão acontecendo a nível mundial (Cidadão/ã 2).

A perspectiva do globalismo localizado instiga os/as educadore/ras a utilizarem a interdisciplinaridade como princípio que amplia a compreensão do mundo.

[A interdisciplinaridade contribui para] formar o cidadão melhor, mais consciente de tudo, do mundo, das coisas em volta... para ele não ficar no seu mundinho... porque ele mora num barraquinho ele achar que a vida melhor que ele pode ter é um barraco maior. Para ele saber que a vida muito maior e que ele, como criança, tem toda possibilidade do mundo para crescer (Cidadão/ã 3).

A compreensão do mundo, nesses termos, é incompleta se não fornece subsídios para ação dos cidadãos orientada no sentido da transformação de situações adversas, como a revelada no exemplo supracitado. Isso exige

que a escola trabalhe uma perspectiva de cidadania que vá além da consciência dos direitos e do conhecimento de leis e instâncias que façam valer esses direitos. Requer que, enquanto espaço social, estimule a participação e ensine atos de cidadania dentro da dinâmica do seu cotidiano. Vejamos como isso está anunciado nos discursos:

O Conselho Escolar é um fórum de cidadania, a escola estimula a formação de líder de sala e a formação de conselhos. [...] As crianças participam dos conselhos, do orçamento participativo e a escola tem representantes que participam do Conselho Municipal de Educação. Então, essas coisas são exemplos vivos que ela, de alguma forma, estimula [a participação]. Ela, talvez, deveria estimular muito mais, deveria... [...] Talvez... Mas uma coisa a escola tem de ter certeza: que ela não pode perder de vista o seu fim do pedagógico, senão ela deixa de ser escola. Então, ela é escola, prioritariamente escola. Nesse sentido, o objetivo prioritário é o objetivo da aprendizagem, o objetivo pedagógico (Cidadão/ã 10).

Eu acho que eles não vêem a importância, apesar da gente trabalhar cidadania com eles [...] eles não acreditam que sua atitude vai interferir em nada no mundo deles. Por que eu vou fazer se o que faço não presta pra nada? Ele ouve muitas vezes dizer que é um menino que não presta para nada. [...] Vai ter eleição para conselho escolar, por exemplo, vai ter uma eleição para diretor, eles vão achar que o voto deles e nada vai ser a mesma coisa. [...] Eles não têm essa consciência. Por mais que fale parece que você está falando com as paredes, parece que está brincando. Eles simplesmente, sem tampar os ouvidos, eles não te ouvem (Cidadão/ã 3).

Foi feita a discussão com eles sobre orçamento participativo. [...] Elegeram seus delegados [...] como também para a conferência nacional sobre o meio ambiente [...] eles vão para todos os eventos para que são convocados. [...] Eles ficam contestando o que os políticos falam. Eles querem resolver a questão de segurança, na escola, na rua, no bairro. [...] Alguns conseguem ter um olhar mais crítico, outros não. São poucos os que se apropriaram... que consegue fazer a crítica. (Cidadão/ã 4).

Esses depoimentos demonstram que, em princípio, a escola procura estimular a participação dos alunos. Porém, de um lado, há um certo receio de que a ênfase no estímulo à participação desvirtue, faça a escola perder de vista a construção dos saberes. Por outro lado, observamos que a participação, pelo menos conforme é tratada na escola, não desperta grande interesse nos/nas alunos/as e nem todos/as se apropriam desse espaço.

Finalmente, há que se registrar um fator importante nesse delineamento das práticas: a importância do comprometimento do professor com a causa da cidadania.

[A prática do professor] pode ajudar ou pode destruir. [...] Se você é um profissional que realmente é dedicado, você pode contribuir na formação do cidadão, de um bom cidadão; mas se você é um profissional que simplesmente chega e dar o seu recado, digamos assim, como diz a história, eu acho que você está prejudicando a vida desse cidadão. (Cidadão/ã 5).

[...] Eu não admito certas coisas, tipo assim, o xingamento, quando tem um homossexual na sala e ficam falando dele, e ficar rindo das respostas do outro, [...] sempre que tem a necessidade eu paro tudo que estou fazendo pra discutir aquilo ali, eu não faço de conta que não vi, não deixo passar (Cidadão/ã 8).

Esse é o tipo de compromisso que a formação do professor pode ajudar a consolidar. Mas será que isto está acontecendo? Como os/as educadore/as percebem isso? É do que trataremos a seguir.

5.5 A formação de professores e os saberes docentes

As análises realizadas permitem inferir que existe uma dificuldade por parte da escola em trabalhar uma perspectiva de cidadania que inclua, simultaneamente, a consciência dos direitos, o conhecimento das leis e instâncias que garantem esses direitos e a vivência mais efetiva de ações de cidadania que repercutam significativamente na escola e na comunidade onde está inserida.

Com relação à formação inicial, são unânicos em afirmar que ela foi suficiente para tratar das questões do nível de ensino em que atuam, ressaltando, porém, a necessidade de formação continuada.

[...] o educador [...] não pode se conformar apenas com a formação inicial [...] o legado social também [...] o tempo todo se recompõe, o mundo o tempo todo se refaz, as novas tecnologias aparecem numa velocidade que a formação é incapaz de dar conta. [...] o máximo que a formação puder fazer é o mínimo que a gente possa, na verdade, atingir (Cidadão/ã 1).

Alguns educadores/as enfatizaram a ausência de um tempo pedagógico que permitisse o estudo, uma integração maior entre os pares e a reflexão sobre a *práxis*.

Quanto ao estudo, ressaltam seu desconhecimento das leis e a ausência de tempo para ler e discutir esse tipo de material. Vale ressaltar que, na verdade, nesse caso específico, à ausência de tempo alia-se o não gostar da linguagem jurídica característica das leis. A consulta só é feita quando estritamente necessário, como é possível perceber nos depoimento a seguir.

Como cidadã, acho que todos têm direito de saber quais são os seus direitos. Até por que eu mesma digo... Meu Deus... acho que todo mundo devia estudar a disciplina Direito. Até porque hoje em dia

vem ai os concursos e tudo, muita legislação, muito direito do cidadão, muito direito do consumidor, muito direito do não sei o que... e eu acho que a gente sempre deve estar mostrando a ele não só o direito do aluno, mas o direito do cidadão, o direito do consumidor... eu acho que deve sim sempre trabalhar esse lado (Cidadão/ã 5).

Só vejo a lei quando eu tenho a necessidade de alguma coisa eu vou consultar, quando sou afetada nos meus direitos. [...] Não saberia dizer não [...] falta de esclarecimento, a falta de divulgação [...] todo mundo deveria fazer direito, para entender um pouquinho dos seus direitos, um pouquinho de lei. Falta isso na nossa formação de cidadão. A gente não tem isso não [...] até mesmo o Estatuto da Criança você vê, tem acesso de vez em quando, mas você não conhece. [...] Até porque a própria lei ela é meio chata de ser interpretada (Cidadão/ã 9).

Obviamente, não se espera que o/a educador/a detenha os conhecimentos de um advogado. Porém, parece evidente que falta uma base mais sólida até com relação às leis que sua profissão exige conhecimento, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa ausência de tempo pedagógico para estudo, no entanto, não é uma prerrogativa das leis. Os próprios saberes docentes que fogem à questão do conhecimento legal sofrem com a ausência de uma discussão aprofundada no espaço escolar.

A gente não tem mais esse tempo pedagógico de discutir as questões de estudo. [...] O pessoal quando participa dos estudos intensivos [oferecidos pela secretaria de educação] vem muito cheio de idéia, colocam, mas de uma forma que a gente não tem aprofundado. [...] A gente não tem esse tempo para socializar, para discutir aquela temática... está muito corrido (Cidadão/ã 4).

O mesmo acontece no processo de elaboração da proposta pedagógica:

O debate, para elaboração da proposta, foi tão amplo que teve momento aqui que tivemos que sacrificar dias letivos, vir aos sábados para fechar ela, e fechar entre aspas, porque ela ainda não está, não é fechada [...] Ela nunca é fechada por ser uma proposta permanentemente é [...] receptiva a qualquer novas proposições (Cidadão/ã 1).

Parece evidente que esse contexto não favorece a integração entre os/as educadores/ras quando precisam refletir sobre sua práxis:

O projeto da escola ele é feito, mas em cima dos pequenos projetos individuais ou de dois, três professores que pensam em alguma coisa e a escola resolve abraçar e fazemos. Às vezes, um professor começa [um projeto], outro se junta, outro se junta e ai vai saindo. O projeto do livro começou aqui, conversando, o que a gente vai fazer hoje? Eu estava pensando, nisso vamos fazer... e ai a gente já começou, depois entrou geografia, ciências, português, o professor de arte deu uns toques... e ai vai a gente se integrando, se integrando e daqui a pouco está um negócio grande (Cidadão/ã 8).

A gente não tem muito tempo para se reunir, só tem o período que a prefeitura determina, então esse tempo é o que... um dia no começo do ano, um dia no meio do ano e tem que ser feita... ai a gente lança as propostas e dá andamento. Mas nessas reuniões, que são poucas, é que a gente define o eixo, o que fazer. Agora, como fazer é durante a aula, é no recreio, pelo corredor... [...] O projeto do livro a gente não parou, não planejou nada não, a gente disse vamos fazer? Vamos [...] então fez uma atividade, depois fez outra, e mais outra... [...] Fica difícil porque está na LDB que o aluno tem que ter as 800 horas. Então, fora disso nada é possível, não se pode parar. Como a gente vai fazer alguma coisa se a gente não tem tempo para sentar? Aí a alternativa que a gente encontra é nesses momentos: espera uma aula chegar ou terminar, um turno, o recreio... (Cidadão/ã 8).

Essas evidências sugerem que esse contexto em particular certamente influencia a forma como a escola trabalha a cidadania, muito mais ao nível da consciência do direito do que propriamente promovendo um ambiente onde os/as alunos/as possam exercitar a cidadania na escola. Ora, como sugere-

re Sacristán (2002) a escola é um espaço social onde uma micropolítica está presente. Não seria impossível ampliar as possibilidades de participação e de atos de cidadania para os/as alunos/as no próprio contexto de aprendizagem dos saberes escolares. Em suma: no tocante a esse aspecto, falta uma maior sistematização, uma maior clareza sobre que atividades poderiam ser promovidas na escola na perspectiva da cidadania ativa.

Embora existam exceções, como por exemplo, o projeto ambiental feito no período das enchentes que tinha por objetivo estudar as causas e conseqüências daquela enchente e também arrecadar doações para as vítimas. Vejamos o depoimento:

Com esse projeto eu estava trabalhando cidadania, solidariedade, humanização e assim... [...] Eu acho importante trabalhar essas coisas porque enriquece o aluno, o professor. Eu mesma estava me sentindo solidária, não só eles estavam sendo, eu também estava colocando em prática meu lado de solidariedade (Cidadão/ã 5).

Outra exceção refere-se aos casos em que o sujeito tem uma inserção nos movimentos sociais:

[...] a formação inicial tem um dia de começar e um dia de acabar e a formação continuada só acaba quando eu quiser que acabe. [...] Nos movimentos, à medida que a gente participa a gente está vendo ali pessoas, a gente está no ambiente onde muitos estão atualizados, [...] lá tá cheio de intelectual orgânico, lá tá cheio de intelectual convencional e lá estamos nós também. Então, na verdade, cada espaço desse é um espaço formação continuada, enquanto que a formação inicial, a graduação pra ser mais exato, ela teve um dia de começar e um dia de acabar. Mas uma coisa certamente ela também nos disse: que não parasse. (Cidadão/ã 1).

Dessas evidências pode-se depreender que a formação para a cidadania no espaço escolar, não pode ser desvinculada do contexto de práticas pedagógicas reflexivas na perspectiva apontada por Veiga (1992). Isso significa que a prática pedagógica como dimensão da prática social requer a articulação teoria/prática, sendo importante buscar as condições necessárias. Nessa ótica, a práxis, no sentido utilizado por Vázquez (1977) exige ação humana consciente e plena de intencionalidade. É justamente essa intencionalidade de formar para a cidadania ativa que observamos na maior parte dos discursos. Em outras palavras, o discurso nos diz que essa consciência é compartilhada pelo/as educadores/ras, mas raramente o discurso aponta para o exercício efetivo da cidadania ativa.

Considerando que na base desse problema está a dificuldade de reflexão, sistematização e socialização das experiências dos/as educadores/as, que alternativas podem surgir nesse cenário? A proposta de Tardif (2002) oferece alguns elementos para reflexão. Tardif considera que toda profissão é composta por conhecimentos/saberes próprios que a configuram enquanto tal, direcionando não apenas seus objetivos ou finalidades, como também o próprio agir do profissional. Para o autor, é justamente a natureza dos conhecimentos que distingue as profissões das demais ocupações.

Os saberes que caracterizam a profissão docente são plurais, oriundos de diversas fontes, produzidos por diversos atores — nem sempre os professores — e utilizados de acordo com a necessidade da atividade prática. São saberes essencialmente sociais por serem produzidos em instâncias socialmente reconhecidas (escolas, universidades etc.), compartilhados por atores sociais (professores, alunos), produzidos a partir e na prática do trabalho do-

cente. E, se tornam saberes docentes e não apenas conhecimentos quando trabalhados e incorporados à ação docente e apenas nesta adquirem sentido. Assim, profissional — prática — saberes são elementos distintos, indissociáveis que evoluem e transformam-se entre si.

Na caracterização dos saberes docentes, Tardif (2002) apresenta a seguinte classificação: profissionais e pedagógicos, definidos pelas instituições formadoras e específicos da profissão; — disciplinares, por serem saberes sociais, definidos pelas ciências da diversas áreas de conhecimento; — curriculares, elaborados pelas instituições escolares e definidores dos objetivos e programas a serem seguidos pelos professores; — experienciais, produzidos na prática, no confronto com as condições da profissão

Segundo Tardif (2000), as pesquisas tendem a ser normativas, centralizando-se naquilo que os professores devem ser, fazer e saber, e não naquilo que eles são, fazem ou sabem. Essa situação caracteriza os docentes como transmissores de saberes apenas, favorecendo a desvalorização da profissão, havendo então a necessidade de uma ação crítica pelos professores, capaz de romper com essa perspectiva e elevar o docente à posição de produtor de conhecimento. Por isso o autor propõe um novo olhar para a formação de professores, percebendo a necessidade de repensar essa formação, sendo importante realizar mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes, sobretudo levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Com efeito, o trabalho docente pode ser tomado como fonte de produção e validação de saberes. Porém, o questionamento volta-se então na busca de compreender como os saberes experienciais podem ser constituídos

como fonte de conhecimento capaz de favorecer o reconhecimento dos/as professores/as como produtores de conhecimento, como profissionais. Um primeiro aspecto a ser ressaltado, é a necessidade da superação da visão de que esses saberes são suficientes para nortear o trabalho docente. É preciso que haja a tomada de consciência de que o trabalho docente envolve uma complexidade que exige a utilização de muitos outros saberes, produzidos por outras fontes. É preciso que o/a docente se reconheça enquanto profissional que mobiliza diversos saberes e que, acima de tudo, produz saberes. Saberes que precisam ser sistematizados, socializados e validados pelos pares.

Essa perspectiva poderia contribuir significativamente para a construção das condições necessárias para um repensar sobre a formação dos cidadãos no espaço escolar. Aliada aos avanços evidenciados no discurso dos/das educadores/ras, tal abordagem pode contribuir para a vivência dos muitos aspectos discutidos neste trabalho, imprescindíveis à uma educação planetária, voltada para a formação do cidadão planetário.

“Eu vi o mundo... Ele começava no Recife”.

*Painel do artista plástico
Cícero Dias de 1931.*

*“Têm de todas as coisas.
Vivendo se aprende mais é só a fazer
outras perguntas maiores”.*

João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise decorrente da restrição dos direitos pressupostos na noção de cidadania tem apontado para a construção de uma cidadania assente no sentimento de pertença ao planeta e a uma comunidade planetária. A emergência dessa concepção ampliada de cidadania nos levou a querer compreender as possibilidades, as contribuições da educação escolar na formação da cidadania planetária buscando resposta para a questão: como educar para a cidadania planetária? Quais as implicações pedagógicas dessa concepção? Na tentativa de responder nossas indagações consideramos que a concepção de cidadania de educadores que atuam no Ensino Fundamental poderiam apresentar indícios dos pressupostos pedagógicos que norteiam o paradigma emergente de cidadania planetária, pela sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Entendido como práxis, como atividade dos sujeitos, o discurso se revela como síntese de múltiplas determinações — sociais, políticas, econômicas e culturais formadoras de saberes. Esse entendimento fez com que recorêssemos aos pressupostos da Análise do Discurso para análise das práticas discursivas presentes no espaço escolar. Esses discursos poderiam

anunciar como esses sujeitos posicionam e diferenciam as concepções de cidadania a partir de sua vivência no mundo, a partir da sua interação com as idéias da sociedade sobre o tema e do como essas idéias moldam sua prática discursiva.

O caminho percorrido permitiu situar algumas visões de cidadania no contexto da *era planetária* em que vivemos e suas repercussões na educação. Elas expressam uma preocupação com as exigências da cidadania, da educação e da convivência no âmbito de uma cultura global. A partir dessas visões, foi possível vislumbrar alguns reflexos nas práticas pedagógicas na direção de um movimento global de cidadania ativa, imperativo para construção de uma sociedade planetária, onde os oprimidos abandonam a condição de vítimas para serem sujeitos, mediante a articulação das lutas da sociedade civil nos níveis local, nacional e global.

Os sentidos e significados de cidadania presentes no espaço escolar apontam para uma crise de cidadania, situando suas causas no processo de globalização econômica. Ao mesmo tempo, ressaltam os valores e práticas da cidadania democrática inscrevendo a escola num projeto civilizatório fundamentado na justiça social e em defesa dos direitos civis, políticos, sociais e culturais, em oposição ao projeto hegemônico neoliberal. Os resultados obtidos denunciam os conflitos e os limites de construção da cidadania no espaço escolar, ao mesmo tempo em que anunciam o possível e o desejável.

As práticas discursivas permitem inferir que a escola, enquanto espaço social, realiza um esforço significativo para vivenciar uma proposta pedagógica e projetos didáticos que estabeleçam formas alternativas de trabalhar os conteúdos da cultura. Nesse sentido, não abre mão da sua função social de

promover o acesso e a permanência dos alunos/as, de assegurar o acesso aos saberes, à construção dos necessários conhecimentos, valores, sentimentos, comportamentos e capacidades imprescindíveis para a construção da cidadania dos/as alunos/as.

No âmbito dos valores e princípios éticos preocupa-se com os relacionamentos e com a convivência, privilegiando o diálogo na resolução de conflitos e um trabalho fundamentado em um padrão de referências que contemple princípios e valores éticos e estimule a solidariedade, a fraternidade, à tolerância e o agir ético.

As práticas discursivas evidenciam ainda que, no âmbito da cidadania, há um esforço no sentido de vivenciar práticas embasadas nos princípios da cidadania democrática, destacando os princípios da igualdade, da liberdade, da autonomia, da solidariedade e responsabilidade para com o coletivo e a interdependência que integra a liberdade individual e responsabilidade social como característica do cidadão. Há, também, uma consciência da importância do exercício dos direitos de participação na vida social e no contexto da escola e a compreensão de movimentos locais de cidadania ativa como parte do contexto de movimentos globais e como forma de resistência à onda de colonização global.

Os limites, no entanto, anunciam que a escola ainda não consegue se mobilizar na busca de soluções para problemas locais que afetam cotidianamente a vida dos alunos, que possibilitem a ação/cooperação em atos de cidadania. A viabilização da aprendizagem do significado e prática da cidadania e da democracia na comunidade escolar e na comunidade no seu entorno e/ou em movimentos sociais mais amplos, quando existe, é incipiente.

No âmbito dos direitos, foi possível perceber um movimento no sentido de conscientização do respeito à vida e ao meio ambiente e no combate às diversas violências. Com relação aos direitos dos alunos, ao mesmo tempo em que se reconhece os direitos dos alunos/as enquanto cidadãos/ãs, se questiona a ênfase no direito em detrimento dos deveres, o que indica que o espaço escolar é também palco de contradições.

Entretanto, é a ênfase na diversidade cultural que mais se destaca no conjunto dos discursos. As atividades desenvolvidas nos projetos permitem inferir que a escola procura contemplar um clima de liberdade e autonomia para a expressão dos sujeitos na compreensão de sua própria cultura e na abertura para outras. O respeito ao pluralismo, à diferença e à diversidade entre indivíduos e entre culturas está sendo trabalhado a partir da consciência da diversidade cultural, característica da sociedade pernambucana, brasileira e mundial. Para tanto, suas práticas buscam colocar em evidência a sensibilidade, a criatividade e ludicidade, a liberdade para o desenvolvimento da criatividade e da expansão do potencial individual. Há possibilidade de que essas práticas estejam construindo uma consciência da diversidade da espécie humana, contextualizando o humano no mundo. Aqui, novamente registramos a contradição: mesmo com a intencionalidade do trabalho centrado nas diferenças, ouve-se o eco secular do preconceito racial que a escola não tem o poder de eclipsar.

As práticas discursivas apontam que há o reconhecimento das exigências da sociedade planetária, seus problemas, seus conflitos, seus impactos a partir da vida cotidiana, do local onde os sujeitos constroem sua identidade. Ações no sentido de utilização de recursos informacionais como forma de

inserção cidadã no mundo reivindicam a inclusão do aluno, sujeito da educação, enquanto cidadão da sociedade contemporânea.

Além disso, já se dispõe de uma compreensão das interdependências e características de um mundo globalizado, o reconhecimento de uma comunidade global e de uma sociedade civil planetária e uma consciência do que é o mundo e as sociedades atuais.

No âmbito do conhecimento, prioriza-se a construção de aprendizagens que atuem como lente para realizar uma leitura crítica da realidade próxima e distante, local e mundial. Percebe-se a urgência da construção de um pensamento que contemple e ligue o universal e o particular, o local e o global, a parte e o todo, capaz de lidar com o conjunto, com as relações e inter-relações entre o fenômeno e o seu contexto, as relações de reciprocidade todo/parte. Isso se revela especialmente na ênfase em práticas fundamentadas nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização e na busca da relação teoria/prática.

Observamos também um interesse na compreensão dos problemas políticos econômicos, ecológicos e sociais do mundo contemporâneo; da complexidade do mundo; dos fatores interligados que permitem a apreensão da realidade e seus diversos conflitos e o desenvolvimento da curiosidade e da aptidão interrogativa em direção aos problemas fundamentais do mundo atual.

Os limites impostos pelo contexto, entretanto, indicam a dificuldade de formar para o exercício ativo e responsável do/a aluno/a, enquanto cidadão/ã, empenhado/a na construção de um futuro melhor para si, para sua comunidade e todos os habitantes do planeta. A escola convive com a dificuldade de instalação de uma cultura que viabilize a vida cidadã, apesar da postura fa-

vorável dos/as educadores/as.

Um desses limites é justamente a dificuldade de se ter tempo para realizar uma efetiva reflexão da práxis, de sistematizar e socializar experiências. Isso, certamente, influencia o trabalho pedagógico geral dos educadores/as, bem como sua condição de contribuir mais efetivamente para a formação da cidadania.

Esse tempo, essa condição para refletir sobre a prática, pode estar fragilizando, em parte, a prática pedagógica como prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida num dado contexto. A superação dos limites atuais talvez implique em um trabalho voltado para o reconhecimento dos saberes docentes.

Esse foi o cenário de avanços, limites e possibilidades que encontramos nas marcas do discurso dos/as educadores/ras. Elas revelam pressupostos subjacentes à concepção de cidadania planetária, mas sem a necessária intencionalidade nessa direção. Essa constatação reafirma a prática pedagógica reflexiva como fonte de conhecimento e de geração de novos conhecimentos, particularmente quando guiada por intenções conscientes que visam renovação, transformação, mudança e busca de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social (SHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 1999). O que requer que os/as educadores/as estejam dispostos a dialogar com a realidade pela sua inserção nela como sujeitos criativos, na tentativa de compreender os novos tempos, os rumos do futuro e os anseios das novas gerações.

SEND O ASSIM...

Se entendermos a cidadania planetária como um *continuum* da cidadania nacional, podemos compreender que o fortalecimento desta é condição para a primeira. Logo, a ação local dos cidadãos, particularmente quando articulada às questões mundiais, adquire caráter de resistência às formas de dominação global, tornando-se caminho obrigatório para a formação do cidadão planetário.

Essa perspectiva acentua a importância da educação como primeira condição de igualdade entre os cidadãos. Não ter acesso à educação significa a não inclusão do cidadão na sociedade contemporânea. Significa ficar excluído da participação social, uma vez que a educação é pré-requisito para a expansão dos outros direitos, ao permitir aos indivíduos o acesso aos conhecimentos necessários ao enfrentamento dos problemas, o conhecimento dos seus direitos e a organização da luta pela sua conquista.

Nesse cenário, educar para a cidadania, conforme preceitua a Constituição brasileira, assume outros contornos e novos desafios na medida em que, simultaneamente, à luta pelos direitos fundamentais, urge formar o cidadão planetário, capaz de compreender a complexa realidade do mundo contemporâneo e nele atuar a partir de práticas cotidianas emancipatórias. A formação desse cidadão passa, necessariamente, pelo contexto escolar, embora não se restrinja a ele, uma vez que a escola não é o único centro formador de consciências. É nesse sentido que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola podem favorecer a construção da cidadania.

A cidadania planetária, portanto, deve começar em casa, na dimensão local em que o indivíduo constrói sua identidade, suas redes de relação afetiva, onde se encontra enraizado e na qual se sente alguém com os outros,

para, a partir daí, alcançar a aldeia global. A compreensão dos problemas – sejam políticos, econômicos, ecológicos ou sociais — em sua dimensão planetária, por sua vez, propicia a percepção de que todos estamos no mesmo barco e na mesma trilha. O nosso destino coletivo depende de como tratamos esse nosso caminho comum e como poderemos viver em sociedade, com base na justiça, na solidariedade e na cultura de paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAETA, Ana Maria Bianchini; CASTRO, Ronaldo de Souza. Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-107.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Cidadania e Democracia. **Lua Nova**. São Paulo, n.33, p.5-37, 1994.

BOAVENTURA, E. M. Educação planetária em face da globalização. **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, ano 10, n. 16, jul. / dez. 2001. p. 27-35,.

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

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONETI, Lindomar Wessler. A produção do conhecimento como fator de inserção social. In: BONETI, Lindomar Wessler; FERREIRA, Lílilana Soares. Educação e cidadania. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRASIL. **Constituição do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1989.

_____. **Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: Cadernos Temáticos: Legislação Educacional. Ano 1, n. 1. p. 20-47, Recife: SINTEPE, 1997.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN + Ensino Médio**. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, 104p.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Paulo Freire e a interconexão planetária: a expansão da consciência na sociedade do conhecimento. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (orgs) Paulo Freire: quando as idéias e os afetos se cruzam. Recife: Ed. Universitária/ Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de qualidade e cidadania nos PCN: o simulacro de um discurso modernizador**, 2002. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Texto apresentado no Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001. Disponível em: http://www.forum-socialmundial.org.br/dinamic/por_pcf_Charlot_Educ.asp. Acesso em: 14 nov.2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

DALLARI, Dalmo M. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Ed. Moderna, 2001. (Coleção Polêmicas).

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão e papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Lílíana Soares; BONETI, Lindomar Wessler (Orgs.). **Educação e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Carta de Porto Alegre pela educação pública para todos**. Porto Alegre, 2001. Disponível em:
<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/por_pcf_Educacao_Tod.asp>
<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//CARTA%202001.doc>.
Acesso em: 14 nov. 2003.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo uma plataforma mundial de lutas**. Porto Alegre, 2004. Disponível em:
<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/uparquivo//carta%20do%20fme-PoA-2004-2.doc>. Acesso em :10 set. 2004.

_____. **Declaração de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2003. Disponível em:
<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//DeclaraçãoFME-2003-última%20versão-17h45.doc>. Acesso em: 8 mar.2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. **Pedagogia da terra**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Peirópolis, 2000a.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: direito de todos os brasileiros. In: BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Educação especial**: tendências atuais. Brasília: MEC;SEMTEC, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HELD, David ; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

HELD, David. Democracia, estado-nação e o sistema global. **Lua Nova**, São Paulo, n. 23, p.19-23, 1991.

HOUAISS, **Dicionário de língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “que é esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: FERNANDES, RAIMUNDO VIER de SOUZA (Trad.). **Immanuel Kant – textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985. p.100-116.

KHUN, Thomas S. A. **Estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Ed. Perspectivas, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002; p. 109-141.

LOUREIRO, Carlos. Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica a planetária. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATTELART, Armand. **História da utopia planetária**: da cidade profética à sociedade global. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MCLAREN, Peter. A pedagogia crítica na era da resignação. **Pátio revista pedagógica**, ano 6, n. 23; p. 54-58, São Paulo: Artmed, 2002.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

MELO, Alberto. A ação local dos cidadãos como forma de resistência à nova onda de colonização global: o caso da Associação In Loco no sul de Portugal. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 437-471.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 2. ed. Porto Alegre: Sulina / EDIPUCRS, 2002b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2002c.

MORIN, Edgar. Porto Alegre, a internacional cidadã em gestação. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Edgar Morin, Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 169-175.

_____. CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. KERN, Anne-Brigitte. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

ORTIZ, Renato. Mundialização, cultura e política. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio e RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 270-275.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

SADER, Emir. **A vingança da história**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Educar e conviver na cultura global**: os desafios da cidadania. São Paulo: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cidadania contra a guerra. **Revista Visão**, Lisboa, Portugal, p. 74, ago. 2003a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

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

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Porquê pensar. **Revista Visão**. Lisboa, Portugal, p. 76, ago. 2001c.

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. de S. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b, p. 427-461.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: **Preconceito**. São Paulo: Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 7 ed. São Paulo: Record, 2001.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Maríná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracind; ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-36.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (Orgs). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23-67.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho. Cidadania planetária: um projeto plural, solidário e participativo. In: SOUSA JR., José Geraldo et al. (Orgs.). **Educando para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Editora Síntese, 2004. p. 19-25

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, Jan/Fev/Mar/ Abr – 2000. Nº 13 (p. 05-23).

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos. In: SOUSA Jr., José Geraldo et al (Orgs.). **Educando para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Editora Síntese, 2004. p. 27-34.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Os argonautas da cidadania**: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

WEBER, Max. Conceitos Sociológicos Fundamentais. In: **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991. p. 3-35.

ANEXOS

ANEXO A	—	Mapeamento do projeto político-pedagógico das escolas	251
ANEXO B	—	Mapeamento dos projetos didáticos das escolas	253
ANEXO C	—	Roteiro de entrevista com educadores	257

ANEXO A — Mapeamento do projeto político-pedagógico das escolas.

(Continua)

Dis- cur- so	Temas Relevan- tes	Marcas e Sentidos
ESCOLA	Concep- ção	1. <i>Lócus</i> de formação ética e humanitária dos sujeitos. 2. Escola democrática, que garante acesso e permanência e contribui para a construção da cidadania. 3. Visão integradora e socialista.
	Função social	1. Educação inclusiva com compromisso social. 2. Construção de conhecimentos; os saberes como indispensáveis para inserção social. 3. Socialização dos saberes. 4. Formação da consciência crítica.
	Gestão democrá- tica	1. Envolvimento da comunidade escolar na gestão. 2. Gestão colegiada. 3. Participação nas decisões pedagógicas e administrativas e de gestão financeira. 4. Superação das relações de poder autoritárias e do individualismo.
	Cidadão	1. Solidário, autônomo, crítico, questionador, capaz de compreender e transformar o mundo.
CONCEITOS	Globali- zação	1. As transformações advindas do processo de globalização. 2. O impacto da globalização no cotidiano. 3. A interação dos sujeitos sociais com os avanços tecnológicos.
	Multi- cultura- lismo	1. A convivência com a multiculturalidade. 2. A relação do multiculturalismo com o processo de globalização. 3. Valorização da cultura popular e da 'erudita'.
	Política pública	1. O referencial no qual se inscrevem as ações da escola. 2. A formação de sujeitos capazes de dialogar.

(Continuação)

Dis- cur- so	Temas Relevantes	Marcas e Sentidos
VALORES	Diálogo	1. A ponte entre os sujeitos sociais e seus pares. 2. Relações humanas positivas.
	Respeito às diferenças	1. Respeito à pluralidade étnica, científica, ideológica e cultural.
	Ética	1. Princípios básicos de convivência.
	Solidariedade	
	Autonomia	—
	Autoconfiança	—
	Criatividade	—
	Justiça social	1. A contribuição da educação num projeto social que visa minimizar as desigualdades.
	Transparência	1. Na administração dos recursos financeiros.
AÇÕES	Coletivas	1. Consubstanciam o compromisso com o projeto social. 2. Articulação de ações pedagógicas com as administrativas e financeiras.
	Compromisso	1. A qualidade do processo ensino-aprendizagem. 2. Repensar a prática pedagógica. 3. A revisão de competências, habilidades e conteúdos. 4. A interdisciplinaridade. 5. Avaliação constante do fazer pedagógico. 6. Ação reflexiva; atualização profissional.

ANEXO B — Mapeamento dos projetos didáticos das escolas.

(Continua)

Área	Temas	Marcas e sentidos
INFORMÁTICA	1. Utilizando a informática como ferramenta na alfabetização	1. Interdisciplinaridade; articulação dos saberes. 2. Combate às dificuldades dos alunos; letramento. 3. Formação de leitores autônomos e críticos 4. Leitura crítica e construtiva do mundo. 5. Sociedade de leitores funcionais, fadada à condição de miséria e indignidade. 6. A língua escrita como forma de inserção no mundo. 7. Uso do computador como ferramenta pedagógica. 8. Ênfase nas atitudes (compartilhar, respeitar, participar, ser solidário). 9. Crítica aos PCN que aponta para um planejamento ideal e não o real.
GÊNERO	2. No bairro dos poetas meu nome é mulher	1. O papel da mulher no contexto sócio-cultural. 2. O preconceito contra a mulher. 3. Humanização e respeito às mulheres. 4. Respeito e auto-estima das mulheres nas famílias. 5. Resgate da cultura negra (Ano Dona Santa). 6. Perspectiva interdisciplinar.

Á- rea	Temas	Marcas e sentidos
LEITURA	3. Escrita e leitura de tudo que há no mundo 4. Implantação de biblioteca 5. Biblioteca móvel	1. Natureza interdisciplinar. 2. Preocupação com o aspecto lúdico do ensino-aprendizagem e participação dos alunos. 3. O papel da comunicação para a socialização de experiências e construção do saber. 4. O significado da leitura e produção de texto para a aprendizagem. 5. Leituras diversas e interpretação crítica e consciente. 6. Formação do senso crítico e tomada de decisões em favor da melhoria da qualidade de vida. 7. A leitura e produção do texto considerando a realidade, o contexto. 8. A incorporação de valores significativos para a construção da formação intelectual. 9. A leitura do mundo que precede a leitura da palavra. 10. A aprendizagem a partir da compreensão do mundo. 11. A utilização de diversas linguagens (imagens, língua de sinais, inglês, espanhol, francês, braille, música, artes cênicas). 12. A formação de atitudes. 13. A política pública da rede. 14. Leitura e desenvolvimento do aluno e comunidade. 15. A relação leitura e cidadania. 16. Democratização do acesso à informação. 17. Formação de alunos e professores leitores. 18. Estímulo à sistematização de experiências por parte dos professores. 19. Ampliação do universo cultural da comunidade escolar. 20. Incentivo à leitura prazerosa. 21. Ênfase na educação ambiental. 22. O papel da escola na aprendizagem da leitura. 23. Usos e finalidades sociais da leitura.

Área	Temas	Marcas e sentidos
CULTURA	6. No bairro dos poetas o galo da madrugada é rei. 7. Aprender brincando com as cantigas de roda e de ninar 8. Pernambucatu X Leitura 9. Batizado de capoeira 10. Visitação ao Instituto Ricardo Brennand – Obras de Franz Post 11. Excursão pedagógica: Olinda 12. Mostra de artes	1. Tendência pedagógica da rede de trabalhar com projetos interdisciplinares. 2. Valorização da cultura popular de Pernambuco na perspectiva de inclusão. 3. Valorização de competências que envolvem saberes do senso comum e o conhecimento científico. 4. Respeito à diversidade humana. 5. Respeito aos saberes dos alunos. 6. Acesso ao saber científico de maneira contextualizada, relacionando o teórico com a vida. 7. Socialização das produções dos alunos na escola/comunidade. 8. A música como linguagem lúdica e inerente ao ser humano. 10. O lúdico no fazer pedagógico. 11. Os sentimentos e valores expressos nas canções. 12. O resgate da canção popular e construção do cidadão ético e solidário. 13. As atitudes e os valores nas canções. 14. Superação da privação dos direitos sociais aos quais as crianças são submetidas. 15. A expressão da criatividade. 16. Oportunizar vivências através das quais as crianças possam formular e reformular sua visão sobre o mundo. 17. Trabalho multicultural e contextualizado. 18. respeito à diversidade humana. 19. A identidade cultural do aluno. 20. A heterogeneidade étnica, social e cultural de Pernambuco; discriminação racial e étnica. 21. Reconhecimento das qualidades da própria cultura; a diversidade como parte da identidade regional. 22. A convivência democrática em uma sociedade plural. 23. O respeito aos grupos e culturas. 24. A inclusão de realidades culturais distintas. 25. A pluralidade na unidade. 26. Ampliação do contexto sócio-cultural dos alunos e compreensão da diversidade cultural. 27. Visão histórica, artística e cultural. 28. Experimentação lúdica, cognitiva e sensível. 29. Arte como expressão e conhecimento; elimina a dicotomia cognição e emoção. 30. A função social da arte e da cultura.

(Continuação)

Área	Temas	Marcas e sentidos
MEIO AMBIENTE	13. Água, renovação da vida 14. Consciência ambiental 15. Gilberto Freire: O prazer do contato com a fauna e a flora na vivência do sociólogo	1. A importância da água. 2. Reflexão sobre problemas ambientais globais a partir de situações locais. 3. Preservação da natureza. 4. Vida sustentável e administração de recursos naturais. 5. Princípios éticos na relação homem / natureza. 6. O lixo como problema ambiental nas cidades; reciclagem. 7. Cidadania ambiental.
OUTROS	16. Atualidades	1. Interdisciplinaridade e integração. 2. Aproximar dos alunos os fatos, pensamentos, conquistas e concepções ocorridas no Brasil e no mundo. 3. Espaço de conscientização e enriquecimento do mundo cultural do aluno. 4. O papel dos meios de comunicação contemporânea na aproximação dos cidadãos. 5. A percepção e significado da interação no meio ambiente e social; estímulo à contribuição que o aluno pode dar na sociedade em que vive. 6. Discriminação de gênero, etnia, credo e classe. 7. Reflexão sobre os problemas ambientais e sociais globais, partindo de situações locais. 8. O impacto da ação do homem sobre o planeta. 9. Exercício da cidadania como expressão do desenvolvimento e agente transformador da sociedade. 10. Importância do desenvolvimento sustentável. 11. Os movimentos sociais e seus significados para a sociedade no Brasil e no mundo.
	17. Trabalhando o sistema de Numeração decimal e as operações de adição e subtração com dinheiro chinês.	1. Interdisciplinaridade. 2. Utilização dos PCNs para fundamentar. 3. Valorização do conhecimento informal dos alunos. 4. Responsabilidade e cooperação; valores e competências. 5. A matemática nas relações do mundo real. 6. Associação da realidade acadêmica à realidade de sala de aula. 7. Ludicidade no processo de aprendizagem. 8. Ênfase nas atitudes a serem trabalhadas (compartilhar, respeitar, participar, ser solidário).
	18. Feira de conhecimento	1. Iniciação à investigação científica. 2. Interdisciplinaridade. 3. Trabalho coletivo. 4. Valorização do conhecimento do aluno.
	19. Espaço ampliado de aprendizagem	1. Ampliação de competências e superação das dificuldades de aprendizagem. 2. Diversidade, ritmos e tempos diferentes de aprendizagem; ciclos. 3. Diretrizes da política educacional da rede.
	20. Curso de libras para pais	1. Pedagogia das diferenças. 2. Princípio da inclusão.

ANEXO C — Roteiro de entrevista com educadores.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES

ESCOLA: _____

ENDEREÇO: _____

DATA: ____/____/____ **HORA:** _____ **DURAÇÃO:** _____

NOME: _____

CICLOS EM QUE LECIONA: _____

DISCIPLINAS: _____

FORMAÇÃO: _____

EXPERIÊNCIA DE ENSINO: _____

PARTICIPAÇÃO EM ONG, MOVIMENTOS SOCIAIS, SINDICATOS, etc: _____

1. Fale um pouco sobre sua opinião a respeito da proposta pedagógica da sua escola.
2. A proposta da escola apresenta algum ponto que a diferencia de outras escolas? Quais?
3. Que valores você acredita que essa proposta defende?

4. Como a proposta pedagógica foi construída? Como se deu a participação da comunidade escolar? E a sua participação?
5. Você acha que ela foi democraticamente construída? Por que?
6. O que é democracia para você?
7. A sua escola vive um clima democrático? Que fatos demonstram isso?
8. Hoje em dia se fala muito nos direitos dos alunos. Existe um trabalho seu ou da escola no sentido de conscientização dos alunos em relação a esses direitos? Você acha isso importante? Por que?
9. Você conhece leis que garantem os direitos dos cidadãos? Quais? Como você tomou conhecimento?
10. O que é ser cidadão para você? Todos são cidadãos?
11. A Constituição brasileira coloca a formação da cidadania como uma das finalidades da educação. Pode a escola e o professor contribuir na formação da cidadania? De que maneira?
12. Na sua opinião, a forma como o professor desenvolve sua prática pedagógica pode contribuir de alguma forma na construção da cidadania? Explique como isso é possível.
13. Que tipos de projetos você desenvolve na escola? Em que contribui para a formação do cidadão?
14. Vamos falar o pouco do mundo hoje. Que problemas você acha que são mais presentes, atualmente, em termos de mundo? Você discute esses problemas em sala de aula?
15. Na sua opinião é possível o cidadão comum, de qualquer parte do planeta, influenciar na solução desses problemas? Como?
16. Pode influenciar na solução de problemas locais?

17. A escola utiliza metodologias que estimulam a participação do aluno na sua escola e comunidade? Como faz isso?
18. Atualmente fala-se muito em violência, desrespeito de todo tipo, uma ausência de valores. Você trabalha essa questão de comportamentos e valores com seus alunos? Como faz isso?
19. A respeito das diferenças entre os alunos, das diferenças culturais. Você trabalha isso? De que maneira?
20. Como se resolvem os conflitos que acontecem entre os alunos e no conjunto da escola?
21. Com relação ao tratamento do conhecimento em sala de aula: você procura articular teoria e prática? Articula com o que acontece no mundo local e no mundo global? Como?