

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

THIAGO DA SILVA MARTINS¹
Universidade Federal da Bahia/UFBA

JACIARA DE OLIVEIRA SANT'ANNA SANTOS
Universidade Federal da Bahia/UFBA

RISIA SILVA CHAVES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

Resumo

Este trabalho analisa, mediante revisão bibliográfica, o modo como a escola pode, através de uma prática pedagógica dotada de intencionalidade, trabalhar para a formação de consciência de cidadania dos indivíduos, no contexto da democracia brasileira e sob os pressupostos de uma relação ensino aprendizagem caracterizada pela dialogicidade, pela eticidade e pela criticidade (FREIRE, 1967; 1994; 1996; 2001). Para isso, realizamos inicialmente o enquadramento da problemática na democracia brasileira e em seus pressupostos teóricos. Em seguida, destacamos a influência de ideologias contemporâneas dominantes na formação da consciência dos indivíduos e sua contraposição à ideia de cidadania, tanto do ponto de vista teórico, no campo da educação, quanto prático, ao apontarmos práticas correntes observáveis na realidade cotidiana da escola. Assim, voltamos os olhares ao fazer pedagógico e ao modo como ele se constrói, indicando princípios e valores que devem nortear a formação contemporânea, em seus processos e práticas, na busca da transformação social através da formação para a autonomia, a colaboração e o exercício da cidadania ativa.

Palavras-chave: Cidadania. Escola. Formação.

Abstract

This work analyzes, through bibliographical research, the way in which the school can, through a pedagogical practice endowed with intentionality, work towards the formation of individuals' citizenship awareness, in the context of Brazilian democracy and under the assumptions of a teaching-learning relationship characterized by dialogicity, ethics and criticality (FREIRE, 1967; 1994; 1996; 2001). To do this, we initially framed the problem in Brazilian democracy and its theoretical assumptions. Next, we highlighted the influence of dominant contemporary ideologies in the formation of individuals' consciousness and their opposition to the idea of citizenship, both from a theoretical point of view, in the field of education, and from a practical point of view, by pointing out current practices observable in the everyday reality of the school. Thus, we turned our attention to pedagogical practice and the way it was constructed, indicating principles and values that should guide contemporary training, in its processes and practices, in the search for social transformation through training for autonomy, collaboration and the exercise of active citizenship.

Keywords: Citizenship. School. Training.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar pressupostos teóricos e problematizações que apontem de que modo a escola, como instituição contemporânea comprometida com o fortalecimento da democracia, pode se tornar âmbito de formação para o exercício da cidadania. Evocando as lições de Paulo Freire, é preciso intencionalidade no fazer pedagógico para que determinados objetivos possam transcender a teoria e encontrar a práxis transformadora da sociedade.

Inicialmente, cumpre contextualizar as noções centrais da nossa problemática à realidade histórico social da sociedade brasileira, que a duras penas tem caminhado para a configuração plena de estado democrático de direito, condição sem a qual não seria possível falar em cidadania, não nos moldes que vislumbramos.

Na segunda seção, analisaremos a contemporaneidade, na tentativa de estabelecer um panorama geral de valores e regras sociais que têm influenciado diretamente os indivíduos do séc. XXI e inescapavelmente a educação brasileira, seus atores (professores, estudantes, gestores etc.) e sua condução política, econômica e cultural.

Na terceira seção, falaremos da educação e do fazer pedagógico propriamente, tomado sob duas perspectivas: a educação que conscientiza, que instrui para o descobrimento e para a atuação participativa, inquisitiva, ou seja, uma educação voltada para o exercício da cidadania; e a educação que pretende civilizar, uma realidade alternativa e distorcida de educação que precisa ser reconhecida e enfrentada, uma educação com segundas intenções, que minimiza o fazer docente aos interesses de mercado e que caminha segundo normas próprias e alienantes, uma “educação bancária”, nas palavras de Freire.

Concluimos que a educação para a cidadania pressupõe a valorização de múltiplas dimensões axiológicas apontadas por Paulo Freire, que devem orientar a relação ensino aprendizagem autenticamente comprometida com a consolidação da cidadania.

Pressupostos teóricos da educação para a cidadania

As sociedades humanas foram organizadas historicamente através de ações coordenadas e dotadas da vontade dos seus integrantes. Das comunidades primitivas até a condição de direitos positivados (ou seja, normatizados em códigos e fontes formais), as estruturas políticas e sociais se transformaram e atingiram tal nível de complexidade que, muitas vezes, escapa-nos a possibilidade de, sem um grande esforço, visualizar o quadro geral (BITTAR, 2005). Mas o

certo é que, independentemente do nível de consciência que temos, este “organismo”, a sociedade, vive e atua no mundo, construindo-se com uma vontade, objetivos bem definidos, e transformando a realidade natural em realidade cultural, histórica e social (ARANHA, 1993).

A direção das sociedades fica à cargo da política. Este poder de direcionar os rumos da comunidade de indivíduos é exercido de muitas maneiras. E o modo de configuração sistemática de sua ação é determinante na resposta a questões como “quem decide o futuro da minha cidade” ou “de quem é a responsabilidade” por determinadas escolhas, no nível individual e coletivo.

Das civilizações grega e romana emergem dois conceitos-chave na configuração política contemporânea: o conceito de cidadania e de democracia. A cidadania, fundamentalmente mais que uma faculdade, nasce como uma condição, a condição de cidadão. Esta condição, determinada por variáveis políticas que não cumpre analisar, dotava o indivíduo de direitos e deveres, imbuindo-o de certas faculdades políticas para atuar na construção do futuro da sua “cidade” e vinculando-o a deveres para com esta. Já a democracia grega, ao menos idealmente, propunha o governo pela vontade popular, pela escolha consciente e participativa dos membros da comunidade dos encaminhamentos das questões políticas (BOBBIO, 1998). Sobre a democracia grega, Aranha (1993, p. 121) comenta:

A originalidade da cidade grega é que ela está centralizada na ágora (praça pública), espaço onde se debatem os problemas de interesse comum. Separam-se na pólis o domínio público e o privado: isto significa que ao ideal de valor de sangue, restrito a grupos privilegiados em função do nascimento ou fortuna, se sobrepõe a justa distribuição dos direitos dos cidadãos enquanto representantes dos interesses da cidade. Está sendo elaborado o novo ideal de justiça, pelo qual todo cidadão tem direito ao poder. A nova noção de justiça assume caráter político, e não apenas moral, ou seja, ela não diz respeito apenas ao indivíduo e aos interesses da tradição familiar, mas se refere a sua atuação na comunidade.

A noção atual de cidadania, no âmbito da democracia contemporânea, acompanha, em linhas gerais, a sua configuração primordial. Como uma condição, a cidadania se manifesta pela habilitação de sua substância, ou seja: quando o indivíduo se vê plenamente revestido de direitos e deveres, conhecendo-os e manipulando-os de acordo com sua livre vontade, pode-se dizer que este é um autêntico cidadão. A cidadania dispõe o uso prático de faculdades políticas, desde a escolha de representantes para governar, até a ingerência em questões da vida cotidiana em sociedade, como a possibilidade de acionar serviços públicos (de segurança, saúde, educação etc.). Também provê faculdades, direitos em expectativa, modos de atuação especiais (v.g. a possibilidade de criação de lei por iniciativa popular) e diversas seguranças jurídicas e políticas, garantias de uma vida harmoniosa em sociedade (BONAVIDES, 2001).

A democracia brasileira tem configurações teóricas bastante claras. A Constituição da República de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, é a carta política que firma o compromisso da sociedade brasileira de empreender esforços na busca pela construção de uma sociedade “livre, justa e igualitária”, tendo como um dos seus fundamentos a “cidadania” (BRASIL, 1998, art. 1º).

A cidadania ocupa, dentro da organização social brasileira, uma posição privilegiada e valorizada, ao menos teoricamente. Sabemos que historicamente a situação é outra. A sociedade brasileira, ao longo de sua construção, migrou por muitos regimes políticos diferentes (colônia capitaneada, monarquia, república aristocrática, ditadura populista, ditadura militar, até a presente república democrática) e, em conseqüência, serviu a diversos interesses políticos, divergentes entre si. Só nas últimas décadas é que se falou em consolidação da democracia e, só então, é possível dizer que estamos a médio e longo prazo caminhando para a experiência da cidadania em nossa sociedade.

Esta compreensão histórica é vital para a realização de uma educação voltada para a formação de consciência de cidadania. Tomando conhecimento do texto constitucional que diz que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (art. 1º, § único, CF\88), é preciso, em seguida, situar historicamente esta norma e perceber que se trata de uma norma de dever-ser, ou seja, uma realidade a ser construída, um ideal de direitos, e não uma descrição de fatos reais. A democracia brasileira, como arcabouço normativo, propõe a participação de todos no processo de construção desta sociedade. É preciso enquadrar as práticas sociais, a “sociedade civil organizada”, os diversos atores, as representações, neste contexto. É preciso informar e formar as novas gerações sobre este objetivo. É preciso ainda superar suas condicionantes (de que trataremos em ponto seguinte deste trabalho), atenuar as desigualdades qualitativas de participação, resolver as emergências desta geração, como o vergonhoso quadro de extrema pobreza em que muitos se encontram e que, certamente, inviabiliza sua plena atuação política. Nas palavras de Paulo Freire:

Quem, melhor que o oprimido, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, mais que eles, o efeito da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela (1994, p. 17).

Uma democracia em construção, e não a democracia pronta e acabada (se é que ela existe), é que fundamenta a prática do educador na realização da cidadania. A sociedade

brasileira e suas peculiaridades culturais, históricas e sociais é que serve de campo de sua atuação.

Ideologias contemporâneas e sua influência sobre a formação para a cidadania

A ideia de cidadania pode evocar muitas noções paralelas e complementares. Parece que sempre que falamos em cidadania, logo ocorrem ideias como a de sociedade organizada, responsabilidade social etc.. Dentro de um mesmo campo, essas ideias explicam e, em certa medida, legitimam sua importância.

A contemporaneidade se sustenta sobre alguns paradigmas ideológicos que, tanto orientam o comportamento e a moral dos indivíduos, como determinam padrões sociais em âmbitos diversos (institucionais, governamentais etc.). Para formar uma consciência (e consequente prática) sólida de cidadania não basta entendê-la conceitualmente. É preciso, na mesma medida, contrapor-la a estas ideologias, na busca pela prevalência de um resultado adequado socialmente e bem fundamentado na compreensão da realidade complexa em que vivemos, fugindo de condicionamentos, ultrapassando obstáculos e oposições e firmando um propósito moral de buscar o aperfeiçoamento da relação escola-mundo, na formação de indivíduos-cidadãos capazes de sobressair-se às circunstâncias, ao que está posto.

735

O neoliberalismo é a ideologia chave do sistema econômico vigente, o capitalismo, e o propulsor das ideologias de mercado. Orienta-se pela minimização da figura do Estado, que deixa de ser o Estado Garantidor (BRASIL, 1988) e restringe-se a ações de policiamento, justiça e segurança nacional (como se fosse possível falar de justiça sem falar de justiça social). Fundamenta-se na concepção de “livre mercado” e serve, sem sombra de dúvida, quando menos, a interesses conflitantes com os objetivos da educação para a cidadania (SEVERINO, 2011).

Existe uma forte tendência contemporânea, reforçada ostensivamente, concentrada em afastar o homem da dimensão política de sua existência, fragmentando relações e exacerbando o individualismo. As ideologias de mercado têm criado um ambiente artificial muito bem elaborado, a chamada sociedade de consumo, realizadora de “sonhos de consumo”, individualizados, alienadores. Assim os indivíduos são isolados uns dos outros e completamente excluídos dos centros de decisão. Aos poucos, instituições de suma importância como a família e a escola passam a caminhar nos trilhos das ideologias de mercado e,

gradualmente, são transformadas em amplificadores desta mentalidade. Michel Foucault, a respeito do tema, esclarece:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (2008, p. 16).

A cidadania também deve sobressair à atuação individual. As ideologias neoliberais tem insinuado, de maneira astuciosa e orquestrada, que as soluções para os problemas sociais residem na “iniciativa privada”. Assim, em todas as áreas, vemos nascer iniciativas isoladas para resolver, por exemplo, a deficiência do Estado em proporcionar bons serviços de educação, saúde e tantos outros. Não há nada de errado, do ponto do teórico da cidadania, na iniciativa privada. Desde que sua ação seja justificada e legitimada em seu próprio campo, ou seja, a iniciativa privada não deve ser solução para as deficiências do setor público, da atuação estatal, especialmente quando não se discute os inúmeros conflitos de interesse que emergem da relação público-privado, mais que evidentes e exaustivamente demonstradas na realidade prática (SINGER, 1996).

A formação para a cidadania promove reconhecimento de que os valores que regem o espírito público, da gestão da coisa pública, podem trazer soluções realmente democráticas para problemas coletivos, longe dos personalismos, do patrimonialismo e do clientelismo que marca a ação do estado cooptada por outros interesses.

Na quadra do debate sobre ideologias antidemocráticas, a relativização do conhecimento científico, de valores políticos ocidentais fundacionais (como a prevalência dos direitos humanos) e o ceticismo quanto à possibilidade de construção de um futuro coletivo mais justo e solidário, parecem afetar de forma marcante a contemporaneidade.

Outro fenômeno bastante comum em tempos de perda de referenciais é a “enxurrada” de soluções milagrosas para os problemas. A superficialidade com que determinadas propostas políticas e, porque não, pedagógicas são apresentadas denuncia o clima de desorientação em que se encontram a comunidade científica, as lideranças políticas e as instituições em geral. Multiplicam-se os “métodos” de formação e ensino, multiplicam-se os “slogans” de resultado, numa acelerada e onipresente “marketização” da educação. Perde-se a perspectiva de educar como uma construção em longo prazo, assim como a noção de cidadania como a prática processual e transformadora da realidade presente, na medida de suas possibilidades e limitações, inclusive materiais e políticas.

A cidadania não se coaduna com a falta de perspectiva. A cidadania é construtiva e se alimenta da esperança dos indivíduos nas soluções, na busca de resultados a curto, médio e longo prazo, dosando na medida certa inquietação para com a crise social e paciência para com os efeitos reparadores. O que não quer dizer que devemos agora prescrever uma visão amenizadora de crises reais, que se utiliza de eufemismos quando se reporta às dificuldades. O que propomos é que haja uma formação voltada para o futuro e para a sua condição do “melhor possível”. É preciso resistir a discursos que deterioram e engessam nossas funções vitais. É preciso criticar veementemente as máximas pessimistas e generalizadoras, afinal, por mais que haja muita corrupção política, afirmar a inviabilidade da atividade política honesta e republicana é abrir espaços para soluções autoritárias ou até mesmo violentas. Precisamos eleger novos padrões ideais e lutar por sua realização. Jamais ceder aos determinismos, sejam eles históricos, filosóficos ou sociais. Nas palavras de Freire:

A questão que se nos colocava não era, de um lado, deixar-nos tombar vencidos pela miopia incompetente das críticas mecanicistas que nos viam como puros zeladores da crise capitalista, nem tampouco nos pensarmos figuras extraordinárias, mas gente humilde e séria, capaz de fazer o mínimo que poderia e deveria ser feito. Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora (2001, p. 52).

A humanização a que a cidadania se propõe é a superação cotidiana de questões críticas conhecidas, amadurecidas e solucionadas na medida do presente e do imediatamente possível. E, obviamente, nem tudo é imediatamente possível. Não é possível, por exemplo, de uma vez só acabar com a extrema miséria no Brasil. Nem por isso há de se deslegitimar a necessidade de iniciativas neste sentido. Também não é possível debelar num só golpe as desigualdades sociais existentes. Nem por isso é preciso assistir passivamente ao seu asseveramento ou assumir a postura fatalista do “não tem mais jeito”.

Educação para a cidadania vs educação bancária

Em todos os círculos de debates, volta e meia, alguém diz que “a educação é a chave para o progresso nacional”. Sobre suas potencialidades, seus pressupostos, sua viabilidade, seus entraves, muito tem sido discutido. O que não podemos perder de vista é que, a despeito do empreendimento de estratégias institucionais para materializá-la e da adoção deste ou daquele modelo político-pedagógico, só haverá, de fato, êxito na atividade de formar cidadãos na escola quando aplicados, fundamentalmente, determinados valores que se consagraram histórica e

socialmente na relação ensino-aprendizado. Apontamos, a seguir, alguns deles, contrapondo-os à postura antagônica verificada na sua ausência.

Dialogicidade vs reprodutivismo

O primeiro aspecto a ser destacado representa, na história da civilização humana, o cerne de toda a tradição histórica e cultural consolidada. A capacidade de comunicar, de si e do mundo, ao outro, assim como a virtude do entendimento do outro. A formação de uma consciência cidadã pressupõe, sem sombra de dúvida, a primária necessidade de perceber-se e perceber o outro. É preciso que o indivíduo enxergue em linhas bastantes nítidas tudo aquilo que é “não-eu”; e que seja equipado com competências tais que possa, a seu modo, empreender diálogo autêntico e ético entre as diferenças. “Não é no silêncio que os homens se fazem”, diz Paulo Freire, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1994, p. 44).

A dialogicidade na relação ensino-aprendizagem que forma cidadãos precisa estimular aquelas competências voltadas à identificação de si e do mais. E não só identificação, mas também livre movimentação entre instâncias, relação e contextualização de fenômenos, interferência e atuação positiva na construção do conhecimento e de práticas sociais coletivas. Desta forma, a educação dialógica jamais fixa “modos de fazer” estritos. Mesmo que apresente modos socialmente adequados, permite o debate, a reavaliação e a compreensão ponto a ponto de “porquês”, “comos” e “quandos”. Não existe dialogicidade em enunciados que admitem apenas uma resposta correta, haja vista que não há apenas um indivíduo em questão. E os indivíduos pensam, interpretam, se expressam e propõem soluções de maneiras diferentes. (CRUZ, FERREIRA, 2019)

É preciso ensinar a valorizar o outro, o diferente. Incentivar experiências de manipulação dos objetos do conhecimento e flexibilização dos limites teóricos e práticos da investigação e da resolução. Não é sobre o processo criativo que se sustenta a ciência e toda a inovação, seja ela artística ou econômica? Não é na capacidade de criar caminhos alternativos que reside a superação de obstáculos sociais? Paula Freire, sobre o tema, expõe:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra oca, nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se

transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (1994, p. 33).

A cidadania, como condição do ser e participação, requer ininterrupto exercício da dialogicidade, neste “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1994, p. 40).

O aluno precisa vivenciar, na escola, experiências que o orientem a desenvolver as faculdades de troca, colaboração, pelo uso da palavra, da idealização e verbalização de soluções, discussão e discordância, pelo pronunciamento livre da opinião em formação. Deve também ser levado a apropriar-se, para então ressignificar, propor o novo. Não deve ser constrangido a simplesmente decorar fórmulas ignorando como foram formuladas, nem a recitar poemas sem entender a beleza por trás dos mecanismos (ou da imprevisibilidade) de sua composição.

Se não há dialogicidade, instala-se o reprodutivismo, o “enunciado plastificado”, que para o sujeito é como um código sem sentido. Afastar a relação que há entre letra e sentido é formar “analfabetos funcionais”, ou pior que isso, “socioanalfabetos funcionais”, indivíduos incapazes de interpretar o mundo, interpretar o outro, atingir-lhes com os sentidos:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece com seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isso, alienada e alienante” (FREIRE, 1994, p. 44).

As comunidades carecem de cidadãos comprometidos com a dialogicidade que a vida e suas transformações requerem, dialogicidade tal que acompanhe a lógica da máxima mítica bíblica, em que imediatamente à ordem da palavra “haja luz”, segue no mundo a ação: “e houve luz”.

Educação comprometida eticamente vs individualismo e alienação

Neste tópico, de pronto, chamamos atenção à intencionalidade do fazer pedagógico, que Paulo Freire aponta como requisito necessário ao exercício do poder transformador que há na educação, assim como a assunção da natureza ética da educação:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da

opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente "falado" neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana (FREIRE, 1996, p. 81).

A palavra “ética”, como é usada na contemporaneidade, por vezes indicando uma espécie de “indeterminada boa conduta”, beirando uma concepção puramente moralista, e outras vezes querendo representar um “código estrito do agir”, não é capaz de evocar o sentido real do que afirmamos ser uma formação ética e moral. Em sua raiz etimológica, ética indica não só “caráter” ou “modo de ser”, mas também evoca a figura grega do êthos, o lugar ou pátria onde habitualmente se vive e o caráter habitual da pessoa. Assim, mais abstratamente, ética se refere ao homem voltado para o ambiente social. O ethos grego foi traduzido para o latim como mos (ou mores, no plural), do qual deriva o termo moral, que se relaciona ao aspecto prático da ética. Assim, a “ética revela-se como reflexão (theoria), já a moral diz respeito à ação” (PEQUENO, 2010, p. 73).

A formação ética a que nos referimos é aquela que disponibiliza não só conteúdos, mas também orienta a leitura do mundo e a construção de um entendimento investigativo, politizado e eticamente comprometido do mesmo.

A relação ensino aprendizagem, distanciada da “propaganda político-partidária”, precisa proporcionar vivências autenticamente solidárias, indicando o caminho da busca constante do conhecimento dos fatos sociais, dos indicadores sociais, da observação atenta e criteriosa dos discursos políticos, dos modos de vida da comunidade local (e suas contradições evidentes), do uso integral das ferramentas de atuação disponíveis, da formulação histórica das realidades de hoje, conhecimentos estes fundamentais para a “encarnação” consciente, autônoma e ativa de sua condição de cidadão de uma democracia.

A escola precisa fornecer ao aluno informação, histórico-geográfica, contextual, mas também precisa orientá-lo a experiências ativas de interação com esta realidade, inclusive a nível interpessoal. Precisa empreender uma mediação intencional entre o jovem e seu contexto (que é formar para a vida, para a realidade social), mas tendo um compromisso maior com a verdade concreta dos fatos, em atenção à adoção de um discurso coerente e abrangente, amadurecido pela consciência da responsabilidade do pensar e agir politicamente visando o fim do sofrimento humano; e instrumentalizar o aluno a desempenhar um papel ético na sociedade em que está inserido.

Educação para decodificação e ressignificação vs treinamento para o trabalho

A escola tem diante de si, neste ponto, um dos maiores desafios da contemporaneidade. Fomentar inteligências concretas, verdadeiros processadores de informação, e não meros reprodutores. Paula Freire alerta que “não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 2006, p. 23).

Diante desta afirmação, duas considerações podem ser feitas: a primeira é que todo mecanicismo, reprodutivismo, deve ser evitado, e isso tem implicações concretas e profundas na forma como se pensa a educação. O professor que tem mais preocupação com a quantidade de produções do que a qualidade daquilo que recebe dos alunos certamente está equivocado em termos de prioridades. Diga-se mais: a quantidade, no nosso ponto de vista, deve ser uma noção variável, elástica, determinada pela qualidade do que é percebido. Não adianta apresentar uma lista de exercícios com cem quesitos a uma turma que não tem “suporte material” para responder a metade disso. Toda vez que invertemos as grandezas e confundimos produtividade com superprodução corremos o risco de ter provocado um esforço vão, um desgaste. Pouco importa o número de livros “trabalhados”, de exercícios “realizados”, de conteúdo “dado”, se não há resposta equivalente e proporcionalmente qualitativa às expectativas do que é proposto, engendrados num esforço intencional de atingir objetivos político-pedagógicos claros, bem explicitados, estratégicos.

A segunda consideração é que o conhecimento está localizado na interiorização (e conseqüente possibilidade de exteriorização). O conhecimento é a apreensão e a ressignificação pessoal da realidade das múltiplas teorias, modelos, métodos etc.. Como se diz no português da educação, a meta da relação ensino aprendizagem é a promoção da “mobilização do conhecimento” por parte dos seus atores. É preciso ensinar o aluno a lidar com a dinâmica da vida, suas problemáticas factuais, que passam longe de uma abordagem estática, impessoal, dos conteúdos. É preciso contextualizar tudo. Vincular símbolos aos seus respectivos significantes, tendo em vista a natureza transitória de ambos. Tudo isto porque a realidade da vida e da convivência humana são igualmente dinâmicas e complexas. E uma educação que quer formar para a convivência política precisa estar integrada coerentemente com estes pressupostos.

Do ponto de vista da cidadania, é preciso assumir a condição de uma educação “desocultadora de verdades” (FREIRE, 1994), ensinar a ler o mundo. E ler o mundo é como

espiar pela janela de um automóvel em movimento. Lá fora, onde a dimensão político social acontece, tudo se movimenta, cada fenômeno em seu ritmo, com sua assinatura, com seus conteúdos implícitos e explícitos. E tudo isso diante dos olhos, em trânsito, simultaneamente.

Educação para solução colaborativa de problemas vs autoritarismo

A cidadania, como temos insistido em salientar, não é um direito, simplesmente. Como condição pessoal, “investidura”, a cidadania proporciona certas aptidões, fundamentadas numa gama de direitos subjetivos. Contudo, o que acontece na maioria das vezes é a adoção de uma postura inerte por parte dos sujeitos de direito. Os indivíduos, por desconhecerem sua capacidade e legitimidade para agir, simplesmente se tornam cidadãos nominais.

A escola pode atuar como diferencial neste ponto, instruindo os indivíduos de seus direitos, contextualizando-os aos conteúdos, ilustrando-os historicamente, abordando-os no decorrer da formação. A tarefa não se esgota, contudo, nesta apresentação taxativa do “rol de prerrogativas” do cidadão. É preciso que a escola também invista na problematização e na produção criativa de soluções. A educação deve incentivar a ação transformadora. Em Paulo Freire, lemos:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (2001, p. 44).

A humanização das experiências educacionais, na própria forma de gestão e organização estrutural das instituições de ensino, pode catalisar o desenvolvimento dos indivíduos neste sentido. Por outro lado, uma escola fechada para o diálogo, que se orienta por decisões monocráticas e segue padrões alienadores dificilmente será um ambiente adequado à realização deste mister. Uma escola gerida pelos princípios abordados neste trabalho, que dirija a intencionalidade do fazer pedagógico à formação não meramente intelectual, mas ética dos indivíduos, certamente será um ambiente de desenvolvimento das habilidades requeridas à participação social. A escola precisa proporcionar amadurecimento e atitude questionadora, pensante. De forma que, pela reflexão e maturação do conhecimento sobre a sociedade, os alunos possam, autonomamente, encontrar caminhos de atuação e participação relevante, tanto na própria instituição, quanto na comunidade, Diante disto, Freire conclui:

Num pensar dialético, ação e mundo estão intimamente solidários. Mas, ação só é humana quando, mais do que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da ação. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da ‘explicação às massas de sua própria ação’ – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação - a de ‘ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência. (1994, p. 22)

A cidadania, na busca da total expressão de suas potencialidades, depende da capacidade individual de entender para agir, de pretender, claramente. Os direitos, mais que prerrogativas, se fundamentam sobre isto: pretensões, que não se movem nem se realizam sozinhas.

Considerações Finais

A cidadania, como materialização da dignidade e reconhecimento enquanto ser humano, imbuí os indivíduos de uma série de prerrogativas e potencialidades. Cumpre à escola, como instituição formadora de consciência e competências, numa relação dialética e marcada pela intencionalidade do fazer pedagógico, instruir e fomentar o desenvolvimento dos indivíduos.

A relação ensino-aprendizagem pode exercer um papel fundamental de consolidação das competências naturais dos seus alunos, alicerçando suas experiências e mediando sua relação com o mundo natural e social, na construção de instrumentos de sua práxis, voltadas para a apreensão do conhecimento e transformação do mundo através da ressignificação e exteriorização do mesmo.

A partir da concepção de que “ninguém se liberta sozinho” e de que é preciso “despertar o conhecimento ulterior da experiência” nos alunos, a escola deve investir na contextualização dos conteúdos, na formação planejada a longo prazo, na educação inclusiva e integradora, na superação das ideologias desumanizadoras e agravantes das desigualdades e das mazelas sociais.

Concluimos que a educação para a cidadania argumenta a favor de uma educação baseada em quatro aspectos básicos e condicionantes da consecução do objetivo central, que é formar cidadãos, quais sejam: precisa instrumentalizar os indivíduos com ferramentas básicas de compreensão da realidade social; precisa ensinar a aprender continuamente, de forma crítica e reflexiva; precisa estimular no aluno à criação coletiva de alternativas e à intervenção sobre a realidade em que está inserido e, por fim, precisa conduzir à ética e sensibilidade humanas, em atenção e respeito ao outro, para que em sua materialização, esses valores possam orientar a produção de esforços cívicos em torno dos desafios que se apresentam.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme A. de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 4ª ed, 2005.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11ª edição. Brasília: Editora UnB, 1998.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa**. São Paulo: Malheiros, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 de fevereiro de 2024

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Os princípios da pedagogia freireana para pensar a educação especial na perspectiva. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 26ª ed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e subjectividade**. Revista de Comunicação e linguagem. Lisboa: Edições Cosmos, nº 19, p. 203-223, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 5ª ed, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época)

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PEQUENO, Marconi. **Ética, educação e cidadania**. [s.d.] Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/04_marconi_pequeno_etica_educacao_cidadania.pdf . Acesso em: março de 2024

SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, p. 65-71, 2000.

PAUL, SINGER. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 1, 1996.

Autor 1:



Thiago da Silva Martins
Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professor na educação básica e no ensino superior. Pesquisador vinculado ao CEPEP/UESB. Advogado.
Email: thiagosim7@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0252079833666944>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9854-3692>

Autor 2:



Jaciara de Oliveira Sant'anna Santos
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA, mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela UNEB, professora do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XX, Brumado.
Email: josantana@uneb.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8771875618484217>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2929-1628>

Autor 3:



Risia Silva Chaves
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Tem experiência em gestão administrativa e na área de Educação.
Email: risiachaves@uesb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8466524670456533>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2085-4241>