

FERNANDO BOTTO LAMÓGLIA

**CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DE
DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**Curitiba
2006**

FERNANDO BOTTO LAMÓGLIA

**CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DE
DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA
2006**



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 450
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Fernando Botto Lamógli

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e seis, reuniu-se no Auditório Sobral Pinto - 2.º andar do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, Prof. Dr. Flávio José Arns e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti para examinar a Dissertação do candidato Fernando Botto Lamógli, ano de ingresso 2004, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR”, que, após a defesa foi APROVADO pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda a publicação do trabalho em forma de artigo e/ou livro

A Banca aprova para levar o trabalho

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi

Convidado Externo:

Prof. Dr. Flávio José Arns

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti


Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens
Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho a meu pai Dirceu e à minha mãe, Edy Maria, que sempre me apoiaram com o amor, incentivaram com os conselhos e motivaram pelo exemplo. Tenho consciência de que jamais chegarei à iluminação espiritual de minha mãe, nem à sombra da sabedoria e da fortaleza de meu pai, mas aprendi com eles a desenvolver potencialidades outras que me fazem sentir feliz e sei que essa é a maior alegria que poderia um dia lhes oferecer em retribuição ao amor incondicional que tive a graça de receber em toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

É justo que se compartilhe esse momento com aqueles que contribuíram para que ele se concretizasse:

Professora Maria Lourdes, minha querida e gentil orientadora. Seus preciosos ensinamentos jamais serão esquecidos.

Professor Lindomar Boneti. Na sua simplicidade e humildade, ensinou lições que não estão nos livros.

Professor Flávio Arns. Nossa amizade tão especial muito me honra, sobretudo pela dedicação de seu tão precioso tempo em prol da construção da ciência.

Professores Lúcia, Ana, Clewerson e Bortolo, que inegavelmente não mudaram o mundo, mas definitivamente me ajudaram a vê-lo com outros olhos.

Aos meus inestimáveis tesouros: Lima, Palha e Silvia, por todas as lições.

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é verificar a concepção de cidadania presente na educação superior. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos: analisar a concepção de cidadania e, mais especificamente, discutir a relação da cidadania com a educação superior, além de explicitar as concepções de cidadania docentes e discentes do curso de administração de empresas. As principais referências teóricas do estudo foram: Marshall, Freire, Chauí e Benevides. A metodologia contempla um estudo de caso que analisa, através de entrevista com docentes e aplicação de questionário aos discentes do curso de administração de empresas de uma faculdade da região metropolitana de Curitiba, qual é a concepção de cidadania presente na formação do administrador. Fez-se necessária, portanto, uma revisão dos textos legais aplicáveis ao caso, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional da faculdade pesquisada, bem como o Projeto Pedagógico do curso. Para se verificar a concepção de cidadania presente, também se fez necessária uma investigação referente aos conceitos doutrinários de cidadania e à possibilidade da educação contribuir para esta formação, segundo o entendimento de autores que escreveram sobre o tema. A partir do estudo realizado verifica-se que existem semelhanças entre as concepções de cidadania docente e discente. Tal assertiva não se sustenta quando docentes e discentes revelam como percebem o exercício da cidadania no Brasil, nem relativamente à contribuição que as disciplinas cursadas deram para a formação de profissionais comprometidos com a construção da cidadania.

Palavras-chave: Cidadania; Políticas públicas; Formação profissional; Administração de empresas

ABSTRACT

The purpose of this research is verifying the citizenship conception that exists in the superior education. According to that, the following objectives have been determined: analysing the conception of citizenship, particularly, discussing the relationship between citizenship and superior education, and explaining the teaching and learning citizenship conceptions, also in a course of business administration course. The main theoretical references of this research were Marshall, Freire, Chauí and Benevides. The methodology is based on a study of a case, that has been analysed, by interviewing teachers and the application of a questionnaire with the students of a business administration course in a faculty situated in the surrounding area of Curitiba. This questionnaire is about the conception of citizenship present in the formation of a business administrator. In order to that, it had been necessary a revision of the legal subject about the theme, like the Federal Constitution, Law of Lines and directions of the Nacional Education, National Curricular Lines of direction of the Course of General management, Plan of Institucional Development of the researched college, as well as the Pedagogical Project of the course. It had been needed also an investigation about the formal concepts of citizenship, and about the possibility of contribution, through education, to this formation, according to the authors that had written about the theme. Based on this study, it's possible to realise that there are resemblances between teaching and learning citizenship conceptions. This affirmation, however, doesn't occur, neither when teachers and students act like real citizens in Brazil, nor the contribution that the subjects of the course of business administration have been giving to the formation of professionals worried about the building of citizenship.

Keywords: Citizenship, Public politics, Professional formation, Business administration

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA.....	26
2.1 Concepção de Cidadania.....	31
3. CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.....	41
3.1 O Papel da Educação na Construção da Cidadania.....	47
3.2 O Discurso do Método e a Educação em Paulo Freire.....	56
4. A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA PRESENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS.....	66
4.1 A Concepção de Cidadania nos Documentos Legais.....	66
4.1.1 Constituição Federal e LDB.....	66
4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	67
4.1.3 Plano de Desenvolvimento Institucional e Regimento Interno.....	72
4.1.4 Projeto Pedagógico.....	73
4.2 A Concepção de Cidadania na Percepção Docente.....	74
4.2.1 Perfil do Docente do Curso de Administração de Empresas.....	74
4.2.2 Concepção de Cidadania dos Docentes.....	75
4.2.3 Exercício da Cidadania no Brasil Contemporâneo.....	81
4.2.4 A Formação de Profissionais Comprometidos Com a Construção da Cidadania.....	87
4.2.5 Correlação Entre as Disciplinas Ministradas e o Exercício da Cidadania.....	88
4.3 A Concepção de Cidadania na Percepção dos Discentes.....	94
4.3.1 Exercício da Cidadania no Brasil Contemporâneo na Percepção Discente...97	
4.3.2 Disciplinas Cursadas e Sua Relação Com a Cidadania.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
6. REFERÊNCIAS.....	106
7. APÊNDICE.....	111
7.1 Roteiro de entrevista dos docentes.....	111
7.2 Questionário aplicado aos discentes.....	111
7.3 Crônica escrita pelo autor.....	112

8. ANEXOS.....	114
8.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração de Empresas.	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quantidade de disciplinas

QUADRO 2- Titulação da amostra docente

QUADRO 3- Anos de magistério / docência

QUADRO 4 – Categorias Presentes nas Concepções de Cidadania dos Docentes

QUADRO 5 – Concepção docente de cidadania de acordo com T.H. Marshall

QUADRO 6- Responsabilidade pela situação negativa do exercício da cidadania no Brasil

QUADRO 6- Responsabilidade pela situação negativa do exercício da cidadania no Brasil

QUADRO 7 - Como contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a cidadania

QUADRO 8- Quanto à relação da disciplina que ministra com a construção da cidadania

Quadro 9 - Categorias presentes nas respostas discentes sobre o que entendem por cidadania

Quadro 10 - Incidência de elementos da cidadania, na teoria de Marshall

QUADRO 11- Concepção discente sobre o exercício da cidadania no Brasil de hoje

QUADRO 12 - Como os discentes percebem o exercício da cidadania

QUADRO 13 - Disciplinas citadas que trabalharam conteúdos relativos à cidadania, segundo os discentes

1. INTRODUÇÃO

Atingir os objetivos de uma nação não é uma incumbência única do Estado. Este tem o papel de imprimir políticas públicas que cumpram a finalidade mínima de assegurar o direito de escolha de seus súditos. O direito de escolha está intimamente ligado à liberdade e à igualdade, pilares da cidadania. Entretanto, a mera existência de políticas públicas não basta. É necessário que estas efetivamente assegurem o exercício dos direitos contemplados na ordem jurídica pátria.

Tais direitos podem ser reunidos em três grandes grupos fundamentais: civis, políticos e sociais. Esta tripartição segue os ensinamentos de T.H.Marshall, importante teórico da cidadania. Ocorre que, para o exercício efetivo dos direitos legalmente assegurados, deve-se igualmente assegurar condições bastantes para que a coletividade os conheça e participe ativamente das decisões do Estado. É o que se espera de uma democracia pautada na cidadania. E, como possibilidade de construção da cidadania se apresenta a educação formal. Construção, porque o processo educacional tem, dentre seus fundamentais papéis, o de desenvolver habilidades e competências dos estudantes de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos, aptos a serem agentes construtores da própria história e de uma nova realidade social.

A complexidade de se pesquisar o tema cidadania defronta o pesquisador com conceitos, concepções e explicações que encerram elevada dose de subjetividade. O que é a dignidade da pessoa humana? O que é a erradicação da pobreza? O que é a cidadania? Tais conceitos decorrem de uma construção histórica e não podem ser interpretados segundo uma visão cristalizada, uma vez que a dinâmica das relações humanas interferem, continuamente, no significado de cada uma daquelas expressões.

O conceito de cidadania se revela merecedor de cuidadosa pesquisa bibliográfica. Tal dificuldade é referida por Bonamigo, (2000, p.17), ao ensinar que falar em cidadania significa valorizar a sua construção histórica, reconhecendo a inexistência de uma essência única no conceito de cidadania. O que se percebe,

concernente à idéia de cidadania, é a participação, o agir para construir o próprio destino. A autora retrata, ainda, a natureza e a problematização do conceito de cidadania:

Falar em cidadania significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, pois, com projeção de liberdade, constitui-se de significados e condicionantes plurais, os quais sugerem que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania. O que observa-se como inerente à idéia de cidadania é a participação, o agir, para construir o seu próprio destino. Todavia, se historicamente, encontramos alguma confluência em seu significado, no sentido de prerrogativa dos cidadãos para a instituição e administração das coisas comuns, as variadas *práxis* humanas permitem identificar substanciais diferenças entre a cidadania moderna e a cidadania que antecede à positivação do direito. (BONAMIGO, 2000. p.17)

O acesso aos direitos certamente é uma das facetas basilares da cidadania. Não há como se falar em cidadania sem que haja igualdade, assim como a efetiva garantia do exercício pleno dos direitos de cada um.

T. H. Marshall (1967) é um referencial teórico que influenciou sobremaneira todos os estudos seguintes sobre cidadania. Embora as impressões do autor fossem fruto de uma realidade inglesa, nos idos do século XIX, a coerência e consistência argumentativa consignada na obra *Cidadania, Classe Social e Status* foram de tal lucidez que inspiraram claramente a confecção da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta, por seu turno, teve expressivo acolhimento na Constituição Federal da República Federativa do Brasil.

O elemento civil da cidadania proposto por Marshall (1967) se relaciona fundamentalmente à liberdade individual, a exemplo do que preconiza o artigo 5º da Magna Carta. Relativamente ao elemento político, como o próprio nome já denuncia, representa a possibilidade de se participar das decisões políticas da comunidade, seja como eleitor ou representante. E o elemento social, por sua vez, recepciona o bem-estar mínimo (seja em termos econômicos ou de segurança) e o direito de

participar efetivamente da sociedade. Exatamente nessa dimensão da cidadania, dita social, reside uma das funções construtivas do sistema educacional.

Nesta esteira, percebe-se a formação de um cenário indefinido acerca do papel do docente. Esta questão é levantada por Zalbaza (2004, p.114): “De forma semelhante ao que acontece em outros níveis do sistema educacional, a função formativa do professor universitário é indefinida, o que faz com que seja difícil avaliar seu desempenho. A pergunta-chave é: o que, de fato, se espera de um professor de universidade?”

Zalbaza pouco fundamenta a respeito da cidadania, mas convida a refletir sobre o papel do docente, profissional que forma o discente de maneira indefinida. O que dizer em relação a esse papel relativo à subjetividade inerente à construção da cidadania? Que concepção de cidadania possuem educador e educando? E de que maneira estão se materializando as políticas públicas voltadas para a construção da cidadania? Poderá a educação representar uma possibilidade de se formar profissionais comprometidos com a cidadania?

Marshall (1967), fundamenta a sua teoria a partir de uma abordagem histórica que remete ao período inicial da educação pública na Inglaterra. Aponta que o século XIX foi acusado de encarar a educação primária como formadora de trabalhadores aptos (unicamente) e o ensino superior, na mesma esteira, representava um instrumento que era manejado com a finalidade de aumentar o poder competitivo da nação perante seus rivais.

As influências desse modelo, em que o Estado tem o dever de prestar serviços educacionais com a finalidade de se preparar o estudante para o mercado de trabalho têm profunda marca nos países capitalistas do século XXI.

“O direito à educação é um direito social de cidadania”, já dizia Marshall (1967, p.73). E complementa, explicando que o objetivo da educação, relativamente à infância, é moldar o adulto em perspectiva. O direito, segundo o doutrinador, não deveria resumir-se a simplesmente “[...] o direito da criança freqüentar uma escola”, mas “[...] o direito do cidadão adulto ter sido educado”.

A referência é ao gozo dos direitos civis. Afinal, este se liga intimamente à condição de oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento

das múltiplas formas de inteligência, proporcionado pela educação. Aprender a ler e a escrever, conhecimento disponibilizado pela educação, é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

O termo cidadania se refere a uma qualificação da condição de existência humana e só se efetiva em uma prática histórica. Ao homem são dadas condições de usufruir dos bens necessários à existência física, dos bens simbólicos para a prática de sua atividade intelectual e dos bens políticos para a sustentação de sua existência social.

Neste compasso, pode-se considerar a educação como um dos meios para a construção da cidadania, processo que está intimamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade. É o que ressalta Maria Lourdes Gisi (2002, p.49):

O desafio está em compreender estes processos que estamos vivenciando mediante um exercício cotidiano de análise crítica, de modo a interpretar a realidade que nos cerca e estabelecer novas estratégias de resistência, concebendo a educação como possibilidade de formação para a construção da cidadania.

Vale dizer que ao enumerar os fundamentos da nossa Pátria, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 1º, a soberania, seguida imediatamente pela cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

A proposital ordem escolhida não reflete um ajuste aleatório, tampouco um acomodamento alfabético de expressões, mas a intenção do legislador, de estabelecer normas de conteúdo programático em grau de importância, regras inspiradoras de políticas futuras de desenvolvimento da Nação.

A Constituição Federal estabelece, em seus artigos 1º, II e 14, que o nacional é o brasileiro nato ou naturalizado e que o cidadão qualifica o nacional no gozo dos direitos políticos e os participantes da vida do Estado. Tal distinção foi marcada pela Constituição de 1988, que desmembrou a cidadania da nacionalidade,

até então tratadas como sinônimas. "As Cartas Constitucionais brasileiras vinham tratando a cidadania e a nacionalidade indistintamente" (BONAMIGO, 2000, p.74) .

A ampliação do conceito de cidadania estendeu a sua significação para além das fronteiras meramente políticas, adquirindo uma perspectiva social e civil, pois:

Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento dos indivíduos como pessoa integrada da sociedade estatal (art.5º LXXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com o conceito de soberania popular (parágrafo único do art.1º), com os direitos políticos (art.14) e com o conceito de dignidade humana (art.1º, III), com os objetivos da educação (art.205), como base e meta essencial do regime democrático. (SILVA, 2003, p.104)

O exercício da cidadania contempla a trilogia: liberdade (individual, política e social), igualdade jurídica e solidariedade social (BONAMIGO, 2000). Tal posição permite perceber que além das razões individuais, estão presentes interesses coletivos quando se trata do tema. Ao Estado cabe prover a todos o acesso à educação, sendo um dos objetivos este preparo para o exercício da cidadania. É o que preceitua o art.205 da Constituição Federal, que assim dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E as raízes legais da educação associada à cidadania estão na Magna Carta que traz, já em seu artigo 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a saber: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as

desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Tais menções constitucionais estão intimamente relacionadas à construção da cidadania e representa um avanço, em termos democráticos, na nova ordem legal promulgada em 1998. A esse respeito, José Afonso da Silva consignou:

É a primeira vez que a Constituição assinala, especificamente, os objetivos do Estado brasileiro, não todos, que seria despropositado, mas os fundamentais, e, entre eles, uns que valem como base das prestações positivas que venham a concretizar a democracia econômica, social e cultural, a fim de efetivar na prática a dignidade da pessoa humana. (SILVA, 2003, p.105)

Na mesma esteira da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º, consagra o exercício da cidadania, antes mesmo de se referir à qualificação para o trabalho do educando. Ocorre que a mera menção legislativa da cidadania não é suficiente para o seu desenvolvimento. Antonio Joaquim Severino (1941, p.100) dispõe o seguinte:

O homem, afinal, só é plenamente humano se for cidadão, o que significa poder fruir de todos os elementos das mediações objetivas de sua existência. Não tem, pois, sentido falarmos de humanização, de humanismo, de liberdade, se a cidadania não estiver lastreando a vida real dos homens. A humanização não é um atributo intrínseco que qualifica os homens só pelo fato de eles pertencerem à espécie humana. É, antes de tudo, **construção histórica**. A educação é parte desse processo histórico à medida que investe na consolidação e na universalização das medidas existenciais. Este é o esforço que a educação contemporânea vem buscando implementar, por terem os seus agentes se dado conta dessas exigências.

Essas condições só são proporcionadas ao homem quando ele participa de uma sociedade democrática, baseada nos princípios de reconhecimento

e respeito mútuos, de liberdade de expressão, de acesso ao trabalho justo e de educação de qualidade.

E como agentes dessa transformação estão administradores de empresas, profissionais que atuam como empregadores, empregados, concursados, autônomos e educadores. Assim como os demais cidadãos, têm eles o dever de disseminar a cidadania, de atuar de modo a contribuir para a construção da cidadania nos mais diversos espaços, sendo a educação apenas um deles, de fundamental importância, haja vista o papel que exerce na formação de profissionais comprometidos com o exercício da cidadania e com as mudanças de que o país necessita.

A necessidade de se compreender qual é a concepção de cidadania no ensino superior, na visão docente e discente permeia toda a pesquisa bibliográfica que se estenderá em todo o trabalho que, por razões metodológicas, selecionou um curso de administração de empresas para realizar o estudo de caso, reportando-se aos estudantes que estão cursando o último período e docentes que lecionaram ao longo dos quatro anos da graduação.

O crescimento desordenado de uma cidade, sem o devido planejamento urbano, pode resultar em graves conseqüências para a saúde humana e para o convívio social. Da mesma forma, a educação de nível superior, uma vez despida de fundamentos éticos e princípios de cidadania pode se resumir à mera formação de profissionais voltados unicamente aos interesses econômicos pessoais. A cidadania, neste processo, sucumbe.

Como despertar o interesse do discente para a prática da cidadania? Esse desafio carece de um desenvolvimento e de uma formação específica do docente. Caso contrário, estaria se relegando o desenvolvimento da cidadania do discente ao senso comum, ao acaso. O desenvolvimento e o despertar da cidadania também são papéis do educador, qualquer que seja a sua disciplina.

Daí a preocupação em se conceber, criticamente, a atuação do docente relativa ao desenvolvimento da cidadania, à luz da prática que desenvolve. Tal processo pode contribuir para a constatação de maior ou menor comprometimento do educador em relação à construção da cidadania no processo educativo.

A construção e a formação para o exercício da cidadania representam um desafio que deve ser enfrentado. Uma das dimensões que deve ser considerada quando se observa a atuação do docente é a influência do mercado na célere capacitação técnica dos estudantes. Tal influência decorre, sobretudo, do intenso processo de globalização a que estamos inseridos, tanto em relação a questões comerciais, quanto educacionais.

A globalização gerou uma mudança nas relações de produção impulsionadas pelos avanços tecnológicos. A ultra-especialização técnica é supervalorizada pelo mercado e, a depender deste, haveria tão-somente a busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao trabalho e ao acúmulo de riquezas.

Neste contexto, pode-se extrair que a educação superior tem orientado seu desenvolvimento em busca de uma capacitação em série de estudantes para atender às exigências do mercado de trabalho, em detrimento da construção da cidadania que também é missão da educação superior.

O cidadão, na ótica de Boneti (2003a, p.34), é visto como um partícipe do processo de evolução da sociedade e a educação, por sua vez, deve ser oferecida com oportunidade de acesso igualitário, dada a sua configuração de direito social básico:

O conceito de cidadania é associado à idéia do ser cidadão. Cidadão é aquele que tem participação na sociedade, participação na produção, o acesso igualitário no atendimento aos serviços sociais básicos, como é o caso da educação, da saúde, da segurança etc. Cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto de vista cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção e em todos os serviços básicos já mencionados.

Faz-se mister compreender que o presente momento histórico visa a atender a crescente demanda pela formação de profissionais técnicos - tão-somente - para o mercado de trabalho, pois as reformas educacionais que vem ocorrendo ao redor do mundo apresentam um traço de similaridade: "a tentativa de melhorar as

economias pelo fortalecimento da relação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado”. (AZEVEDO In: GISI, 2003, p.99).

Para Gramsci, (1978, p. 103) a escola é “instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis e todo ato educativo deve objetivar, em primeiro lugar, formar o cidadão, dando-lhe capacidade de se tornar governante, isto é, de ser uma pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige”.

Colocam-se frente a frente, portanto, as necessidades do mercado e o desenvolvimento da cidadania - paradigmas por vezes antagônicos. Alguns educadores docentes manifestam dificuldades de transmitir os conteúdos curriculares atendendo à necessidade de se construir um profissional crítico e apto a transformar o meio social através do exercício da cidadania.

“Os direitos do homem integram o discurso da cidadania” (BONAMIGO, 2000. p.115). Partindo desse raciocínio, pode-se dizer que o discurso da cidadania tem um caráter universal, inclusive por constar dos principais diplomas legais dos países desenvolvidos. Certamente, uma das maneiras de se estimular a construção da cidadania é através da Educação Superior.

Um dos assuntos mais discutidos na educação nacional é fortalecimento da educação superior de modo que possa cumprir o papel estratégico que lhe cabe na vida brasileira. Tal pretensão consta do projeto de Reforma da Educação Superior, documento produzido pelo Ministério da Educação do Governo Federal, que assim dispõe:

A Educação, como direito subjetivo, é um elemento de transformação pessoal e de participação na cidadania, devendo ser acessível a todos, em todas as fases da vida, constituindo-se em fator de justiça social, oferecendo equidade de oportunidades a todos os cidadãos, contribuindo para a redução de desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais.

Certamente, conciliar a formação para a construção da cidadania e o preparo do estudante para o mercado de trabalho é um grande desafio. De um lado, a luta para formar cidadãos comprometidos com a transformação da realidade,

principalmente daqueles que estão excluídos, que poderiam ser comparados ao “Cão sem plumas” do escritor João Cabral de Melo Neto. De outro lado, o egoísmo humano, a mensagem do mundo de que enriquecer é preciso, de que sucesso é acumular riquezas, de que ser bom profissional é a chave para a auto-realização.

Antes do homem ser profissional, é um ser humano. Em tempo algum homens poderão dizer que venceram na vida, por mais riquezas que consigam obter, por mais palácios que construam ou cargos que ocupem, se têm que dividir seus espaços no mundo em que vivem com crianças que passam fome, idosos que o mundo acumula em depósitos de gente e adultos que são como cães sem plumas, desprovidos daquilo que sequer imaginam que lhes pertence: o direito à dignidade humana.

A amplitude daquilo que se entende por cidadania e a dinâmica do seu conceito revelam o grande grau de subjetividade envolvida naquilo que para uns foi enfatizado como “construção história” e para outros, relativa ao acesso a direitos. A difícil tarefa de construir a cidadania com o fito de transformar a realidade dos excluídos é viável quando se atenta ao fato de que cada um pode dar a sua contribuição.

Relativamente ao ensino superior, estão os docentes contribuindo de alguma forma para conscientizar seus alunos de seus direitos e deveres? Considera-se que o propósito de identificar, junto aos docentes, seus conhecimentos sobre o tema cidadania, bem como a prática desta junto aos discentes poderá contribuir para o aprimoramento da educação de nível superior, assim como para a formação de profissionais desejosos de uma realidade mais humana, cômicos da necessidade de se combater as desigualdades sociais através do senso crítico e de uma visão interdisciplinar da realidade social a que estão inseridos.

O exercício do magistério no ensino superior propicia a observação de diversos conceitos teóricos em ação, dentre eles, a cidadania. No Brasil, muito se discute a respeito do exercício da cidadania, mormente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, a efetivação dos direitos sociais, para grande parte da população, ainda está no plano das intenções. Pessoas que sequer documentos possuem são “invisíveis” para o governo e, por estas razões, estão

excluídas das políticas públicas que exigem este mínimo de formalismo para que sejam implementadas.

O ensino superior forma milhares de profissionais a cada ano e, supostamente, espera-se destes uma formação voltada para o exercício da cidadania, não na acepção individualista, mas em escala social. Para que se garanta uma efetiva contribuição da educação superior na formação de profissionais comprometidos com a cidadania, é necessário se verificar quais as concepções de cidadania que docentes e discentes possuem.

O discurso da necessidade de se praticar a cidadania, na graduação, por parte de considerável número de docentes, está relegado a ações esparsas e, por vezes, pouco objetivas. Algumas dessas ações podem ser constatadas como discussões sobre a realidade social e econômica da Nação; debates acerca da distribuição de rendas, da miséria, da fome, da escolaridade do brasileiro – como questões distantes do compromisso das transformações sociais. Esta abordagem permite indagar como o docente tem enfrentado o desafio da construção da cidadania?

Opção do docente? Desconhecimento da responsabilidade de formar profissionais comprometidos com a construção da cidadania? Entendimento de que a graduação deve preparar o discente apenas para o mercado de trabalho? A problematização das diversas maneiras pelas quais são abordadas as questões inerentes à cidadania na graduação é um assunto vasto e digno de cuidadosa investigação.

Daí a importância de se questionar o processo educacional no ensino superior, como meio de se aprimorar o discente tanto no quesito técnico quanto no humano. O processo educativo corre sérios riscos quando se constata a indiferença do docente em relação à formação dos discentes para o exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, a educação tem como papel a mediação para a construção da cidadania e da democracia. Um dos desafios do docente é o de preparar as novas gerações para o trabalho, para a participação social e política, para a conscientização do valor social do trabalho e da real possibilidade de serem agentes de sua própria história e construtores de uma nova realidade.

A formação dos cidadãos é um processo dinâmico que se inicia logo nos primeiros anos de vida. As pessoas nascem, vivem e morrem dentro de instituições. Durante esse processo de aprendizagem e de crescimento, a cidadania é construída. Como está ocorrendo esta construção no processo de formação do administrador? Decorre, de tal questão, o seguinte problema de pesquisa: como a temática cidadania é percebida pelos docentes e discentes do ensino superior?

Muitas universidades mantêm em seus projetos pedagógicos um perfil de egresso capacitado a promover transformações sociais, a ser um agente de construção da cidadania. O desenvolvimento de habilidades relacionadas à cidadania é bastante presente na missão das instituições de ensino superior. Entretanto, a disparidade entre o que se programou e o que se verifica no perfil do egresso, muitas vezes, não satisfaz a expectativa gerada.

A educação superior, com frequência, está limitada à capacitação técnica e ao preparo para o mercado de trabalho, que acaba por ditar a orientação do desenvolvimento de uma nação, subjugando o educador a um mero capacitador de pessoas.

O presente estudo pretende diagnosticar como o docente do curso de administração de empresas percebe a cidadania e qual é a sua participação no processo educativo do discente em relação a esse tema. O objetivo geral é analisar a concepção de cidadania presente no curso de administração de empresas e, os objetivos específicos consistem em discutir a relação da cidadania com a Educação Superior e explicitar a concepção de cidadania na percepção de docentes e discentes do referido curso.

A metodologia que será utilizada nesse trabalho será a abordagem qualitativa mediante estudo de caso. O estudo de caso como método de investigação para análise da realidade é particularmente apropriado para se investigar uma situação com certa intenção e um certo período de tempo. O potencial do estudo de caso permite encontrar um caso concreto e identificar os distintos processos interativos envolvidos. No estudo de caso se analisa, se interpreta e se elabora a informação. Esta análise e interpretação fazem parte do propósito da investigação de um caso ou de um fenômeno.

A informação pode ser levantada a partir de diversas fontes: entrevista, investigação psicológica, física ou sociológica, dentre outros. Segundo Bogdan e Biklen (1982) – Na pesquisa qualitativa com dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, existem as seguintes fases: construção da fundamentação teórica através de pesquisa bibliográfica; definição e construção dos instrumentos de pesquisa de campo; aplicação de questionários aos docentes; entrevista com os docentes; análise e interpretação dos dados e elaboração de relatório.

A pesquisa qualitativa se orienta por descobrir e interpretar fenômenos sociais. Na condição de educadores, os docentes atuam como agentes sociais construtores da cidadania.

A pesquisa qualitativa e a análise do discurso se revelam de extrema importância quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão ou mais importante do que a incidência de repetições que indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela opinião a respeito de determinado assunto (BRANDÃO, 1940, p.90).

A análise do objeto de pesquisa passou pelas etapas de diagnóstico, análise e interpretação dos dados obtidos. No decorrer da fase diagnóstica, realizada através da entrevista dos docentes e aplicação de questionários aos discentes, muitas questões mereceram delimitação a medida que o processo avançava.

As fases da pesquisa qualitativa realizadas constituíram-se de uma fundamentação teórica, calcada na pesquisa bibliográfica, seguida pela definição e construção dos instrumentos de pesquisa de campo, realização das entrevistas com os docentes e aplicação de questionários aos discentes.

Foram sorteados oito docentes que lecionam no curso de administração geral, um que leciona para cada período do curso. As entrevistas foram filmadas, numa sala com uma mesa e duas cadeiras, conduzidas de maneira a deixar o entrevistado à vontade para falar sobre os assuntos pesquisados. Todos os discentes, da turma de formandos, foram convidados a responder por escrito ao questionário que consta do apêndice deste trabalho. Após esse levantamento, considerou-se o perfil dos docentes da instituição de ensino superior, as entrevistas

destes e as respostas do questionário aplicado aos discentes. Procedeu-se, também, a análise documental, que se referiu aos diplomas legais relativos, dentre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais e ao projeto pedagógico do curso de Administração. Os dados foram analisados e interpretados, com a conseqüente elaboração das considerações finais.

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR aprovou a pesquisa, que se enquadra no grupo III, registrada sob o número 1112.

A mencionada pesquisa tem por finalidade contribuir para a elucidação das investigações promovidas, embasada em doutrinadores consagrados pela precisão conceitual e pela coerência argumentativa.

Este capítulo, introdutório, tratou das questões relativas ao cenário da cidadania no contexto do ensino superior brasileiro, bem como apresentou o problema de pesquisa, bem como os objetivos e a metodologia empregada.

O capítulo seguinte, intitulado “Concepção de cidadania”, aborda a questão relativa ao conceito de cidadania, bem como discute a relação entre cidadania, Estado e políticas públicas.

No capítulo “Cidadania, democracia e educação”, relaciona-se o papel da educação na construção da cidadania, fazendo-se uma reflexão entre a educação de Paulo Freire e algumas idéias extraídas da obra O Discurso do Método, de Descartes.

A seguir, está o capítulo que trata da concepção de cidadania presente no curso de administração de empresas, em que se analisa a concepção de docentes e discentes da instituição de ensino superior pesquisada.

Por fim, passa-se a expor as considerações finais, seguidas das referências, apêndice e anexos.

2. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

Uma das concepções de Estado reflete que este resulta do contexto da luta de classes (POULANTZAS, 2000). E, na relação político-jurídica entre povo e Estado, está constituída uma malha de direitos e deveres, individuais e coletivos, conquistados ao longo dos tempos. A cidadania, constituída de suas faces de direitos civis, sociais e políticos (Marshall, 1967), merece especial atenção, sobretudo por ser passível de representar verdadeira estratégia de dominação imprimida através das políticas públicas.

O fenômeno da globalização também se tornou visível no plano econômico, principalmente no período pós-Guerra Fria, o que acarretou profundas mudanças na concepção de Estado e de Nação. A universalização das relações sociais e econômicas afetou a tradicional configuração das nações, tornando simplista o entendimento de que o Estado representa mera instituição de dominação de classe, ou mesmo vê-lo como “[...] instituição regida pela lei, a serviço de todos os seguimentos sociais” (BONETI, 2003a, p.15). Indubitavelmente, a nova ordem econômica, política e social mundial impôs uma nova relação entre Estado e sociedade civil.

Da dinâmica do jogo de forças que se trava no âmbito das relações de poder, nascem as políticas públicas, que representam as ações dos Estados no sentido de ditar os “[...] rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade” (BONETI, 2003a, p.16). Tais ações constituem verdadeiros construtores da cidadania, vez que estabelecem direitos e deveres e, por vezes, ora libertam ora aprisionam os súditos ao Estado vinculados.

Neste raciocínio, pode-se dizer que as políticas públicas estão profundamente relacionadas à cidadania e o impacto destas na configuração social da nação é profundo. A face civil da cidadania, como definiu Marshall (1967, p.63) é, por vezes, a fonte dos aspectos sociais e políticos da cidadania.

As políticas públicas são a forma mais visível da operação concreta do interesse coletivo, com suas diferenciações e segmentações internas. Elas expressam escolhas diante das alternativas diferentes ou conflitantes de aplicação dos recursos públicos. Constituem-se de escolhas, decisão e implementação de ações. As formas atuais dessa operação são influenciadas pelas mudanças de várias ordens no Estado e pelo surgimento e crescimento de novos atores e dinâmicas públicas na sociedade, que interferem em níveis de atuação antes vistos como área autônoma dos governos. (BERNARDO, 2001, p.48)

Bernardo (2001, p.49) esclarece, ainda, que existem duas compreensões, relativas ao alcance das políticas públicas, notadamente pelo caráter imperativo que decorre de decisões e ações oriundas de autoridades soberanas do poder público. A segunda compreensão reside naquilo que a autora define como governança, que decorre de um processo compartilhado de tomada de decisões, de diferentes instâncias e espaços de intervenção pública, que fundamenta a materialização da política de governo.

Surgem, portanto, duas noções fundamentais que não se confundem: as políticas públicas e as políticas de governo. “As primeiras seriam o contexto mais amplo de geração, seleção e implantação de políticas. As segundas seriam parte das primeiras, ainda que possam ser consideradas sua porção mais sistemática e visível.” (BERNARDO, 2001, p.49).

Para Maria Lourdes Gisi, políticas públicas são o conjunto de medidas que encerram um determinado programa de ação do governo, que tem por finalidade responder às demandas de grupos de interesses (GISI, 2003, p.92).

Numa outra concepção, eminentemente sociológica, Boneti (2003b, p.19) defende a possibilidade de se entender as políticas públicas como “[...] a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social”. Ainda, esclarece que as políticas públicas representam “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.” (BONETI, 2003b. p.20)

O autor investiga o processo de formação das políticas públicas, lançando seu foco na origem das mesmas, qual seja: o resultado da dinâmica das relações de poder que “determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade.” (BONETI, 2003b, p.20)

Comunga da tese Maristela Bernardo, ao defender que as relações de poder não emanam exclusivamente dos participantes do governo: “Na concepção de política governamental como um elo da cadeia da política pública, a capilarização de participantes não-estatais chega à própria escolha de prioridades e formulação de políticas.” (BERNARDO, 2001, p.49)

A formulação de uma política pública, seja ela qual for, está atrelada necessariamente ao modelo de Estado vigente e a educação, como direito social de cidadania, pode ser construída através das políticas públicas. Daí a necessidade de se abordar tais conceitos. Nas palavras de Torres (2001, p.121), “[...] um estudo sistemático das relações entre educação e cidadania nos leva a explorar as teorias do estado, assim como as teorias da cidadania.”

Denota-se uma similaridade das concepções de políticas públicas entre os autores Gisi e Boneti. Ambos defendem a idéia de que existe a presença dos elementos Estado, para Boneti e governo, para Gisi, assim como ambos incluem em suas concepções - o conjunto de medidas ou ações.

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2006, p.74)

Para Gisi, as políticas públicas são formuladas para atender às demandas de “grupos de interesses”, em especial atenção aos destinatários das ações

implementadas. Boneti (2006, p.74), esclarece que a luta de classes pode ser promovida por agentes individuais, cujos interesses específicos podem se coadunar com os interesses de determinada classe social. Resulta a chamada luta de classes desse contexto, numa dinâmica geral em que “[...] especificidades se congregam numa afinidade de classes.” (BONETI, 2006, p.75).

Bourdieu (2001, p.296), esclarece que “[...] é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas.”

O alerta de Bourdieu recai sobre a perpetuação das relações de poder da classe dominante que ocorre através da educação, política pública intencional que cumpre esse papel de maneira sub-reptícia:

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU, 2001, p.296)

Nem sempre as políticas públicas cumprem a finalidade que delas se espera, que atendam ao interesse público. Pode parecer contradição, mas as políticas públicas muitas vezes estão a serviço dos interesses privados, superficialmente atendendo aos interesses públicos num jogo de aparências.

No ano de 1996, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) elaborou um documento que levou o título “Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico”. O preâmbulo de tal documento esclarece que pretende-se identificar as principais funções do ensino superior na América Latina e no Caribe, avaliar as correspondentes deficiências e oferecer soluções que possam justificar a implantação de uma estratégia de financiamento, levando-se em conta a

"larga experiência do BID no ensino superior e em suas tentativas de reforma", conforme o próprio texto sob análise. (CHAUÍ, 2001, p.197)

O interesse público de se investir em educação é subjacente aos interesses privados de ampliação de lucros do BID, como se denota da observação de Marilena Chauí (2001, p.297):

O texto é cristalino: o BID trata o ensino superior *exatamente* como trata todos os seus outros investimentos (portanto, numa perspectiva administrativo-operacional) e apoiará os projetos com *forte componente de reforma*. Em outras palavras, financiará os projetos adequados à idéia de investimento bancário, oferecendo-se como suplemento para ações cujo sucesso não pode depender apenas da *atuação isolada das forças de mercado*. O banco pretende, assim, reunir, centralizar e racionalizar essas forças para que haja um sucesso no investimento.

Em que pesem alguns méritos do documento do BID - que foi confeccionado levando-se em dados fornecidos por entidades brasileiras (além de outras do Caribe e da América Latina) -, está presente como fator motivador a intenção de se efetivar o desejável empréstimo bancário internacional.

A intencionalidade das políticas públicas, portanto é manifesta em algumas situações. O fato é que sempre estará presente uma intencionalidade na adoção de toda e qualquer política pública, estejam todos conscientes ou não das efetivas razões que deflagraram a ação governamental.

Neste compasso, pode-se objetivar a construção da cidadania através de políticas públicas? Conforme já discutido, o tema cidadania é deveras complexo para ser tratado de maneira geral. Há que se especificar, em primeiro lugar o que é, conceitualmente, cidadania. Em cada uma de suas faces - política, civil e social, segundo a teoria enunciada por Marshall, é possível definir uma, ou várias políticas públicas correspondentes. E a educação - como direito social previsto no artigo 6º da Constituição Federal brasileira - além de representar uma importante face da cidadania no que tange à face social, tem o papel (não exclusivo) de difundir os saberes relativos às faces civil e política propostas por Marshall.

Neste raciocínio, pode-se dizer que é possível fomentar a construção da cidadania através de políticas públicas educacionais. Quanto à intencionalidade mencionada, é prudente repisar que não existem ações despidas de intenções. O fato é que há muito a ser feito pela cidadania no Brasil e a educação tem um papel decisivo neste processo de construção.

2.1 Concepção de cidadania

A concepção da cidadania é sensível ao tempo e ao espaço. Como o termo “cidadania” não se refere a mera descrição objetiva da realidade, inócua seria uma discussão que tivesse por escopo esgotar o tema numa conceituação imutável.

Outra dificuldade que pontua a pesquisa, tanto bibliográfica quanto qualitativa, é a impossibilidade de se aferir a materialidade da cidadania, que se manifesta no mundo dos fatos através do seu exercício. Em outras palavras: a cidadania é uma abstração, cuja existência se atesta através de atos que importam no exercício da mesma. Um exemplo disso são as formas de iniciativa popular legislativa contempladas na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.

Nas palavras de Benevides (2002, p.33), “[...] trata-se do direito assegurado a um conjunto de cidadãos de iniciar o processo legislativo, o qual desenrola-se num órgão estatal, que é o Parlamento.”

O exercício da cidadania, portanto, envolve não apenas a simples previsão legislativa do mesmo, mas a efetiva possibilidade de se exercê-lo - e o sucesso de tais mecanismos de exercício da democracia “[...] varia muito, de acordo com o enraizamento cultural da prática e com o nível de democratização efetiva da informação.” (BENEVIDES, 2002, p.33)

De fato, a participação popular traz, em seu bojo, a essência da cidadania, como estabelece Bernardo (2001, p.41), que acrescenta o seguinte:

[...] fazer política significa estar engajado nos fóruns onde são tomadas as decisões de interesse público. A atividade política não é um meio para atingir uma finalidade, mas um fim em si, para realizar princípios intrínsecos da vida política, tais como liberdade, igualdade, justiça e solidariedade. E a existência de uma cultura política democrática é o elo e condição para a existência da cidadania participativa.

Esta face da cidadania oferecida por Bernardo, (2001, p.47), coaduna com o conceito de cidadania, segundo a autora, que “ [...] implica a idéia fundamental de indivíduos regidos por regras universais de igualdade no acesso a direitos e no cumprimento de normas sociais”.

Daí extrai-se um importante papel da educação, de oportunizar às pessoas o conhecimento dos direitos inerentes ao exercício da cidadania. Ocorre que, como já dito, o conceito de cidadania não é uniforme. O prisma ora discutido, de se perceber o exercício da cidadania através da participação popular num regime democrático não contempla todas as faces que a cidadania pode oferecer.

Sustenta esta posição Torres, 2001, p.117, apoiando-se em Max Weber, ao enunciar que a noção tradicional de cidadania se refere ao habitante da cidade: o burguês, o *civis romanus* ou *citoyen*. Mas adverte, entretanto, que seria simplista reduzir o conceito de cidadania a um grupo de cidadãos gozando de direitos delimitados numa dada cidade.

Na Grécia antiga, a classe patrícia tinha o privilégio de gozar o título de cidadão. Esta condição é descrita no seguinte fragmento:

[...] servia para diferenciar os indivíduos que podiam gerir os negócios do estado (a *raison d'état*) dos plebeus, isto é, daqueles que não tinham outra escolha senão seguir os ditames do estado e, obviamente, para diferenciar os cidadãos dos escravos, que não possuíam direitos civis. (TORRES, 2001, p.118)

A cidadania democrática, por sua vez, percorreu trajetória diversa, desde Atenas até as formas contemporâneas de cidadania, "sitiadas pela globalização da economia, da cultura e da política" (TORRES, 2001, p.119)

Um importante momento histórico que trouxe inovações conceituais à cidadania foi o Iluminismo. Para o movimento, três aspectos elementares se destacavam na teoria da cidadania: em primeiro lugar, sustenta-se a hipótese de que os processos de socialização – quando relacionados ao pensamento cognitivo –, interferem na aquisição da inteligência dos indivíduos, como preconizou Kant. Em segundo lugar, como enunciou Hegel, a capacidade de ser socializado deveria gozar do status de técnica de civilização, ou seja, uma parte de um processo que traz uma mudança social progressiva, a depender de circunstâncias inibitórias ou estimulantes que, em ampla escala, causam interferências. E, em terceiro lugar, a tese de Marx, que sustenta a impossibilidade de se manter cidadania em seu aspecto político, quando se obstaculizada a produção e distribuição de recursos, o que impede o acesso aos benefícios materiais da economia (TORRES, 2001, p.119).

Estes três aspectos fundamentais da cidadania referida no Iluminismo constituem uma teoria da cidadania baseada numa filosofia da consciência. E, como tal, foi criticada pela possibilidade de induzir o pensamento de que todos os cidadãos são sujeitos dos mesmos direitos e obrigações, portanto, constituintes de uma sociedade hegemônica.

Noutras palavras, esta teoria da cidadania considera a realidade como constituída por uma totalidade de indivíduos homogêneos (na medida em que todos eles se confrontam com o trabalho, com a natureza e com o medo), porém com interesses diversificados. É claro, no entanto, que a complexa configuração da realidade social é diferente de toda perspectiva de homogeneização. O problema não são somente os interesses diversos (e ao mesmo tempo antagônicos), mas as diversas identidades em si. As diversas identidades de classe, sexo, raça, etnicidade, preferência sexual, religião, facções regionais e muitas outras diferenças nas percepções, preferências e experiências do ator social, não podem ser facilmente subsumidas sob uma perspectiva de diversidade-de-interesse, desta maneira desafiando noções essencializantes de cidadania e convidando-nos a analisar as formações e as

experiências sociais, como assinala Cornel West (1993^a), com um sentido 'histórico matizado. (TORRES, 2001, p.120)

Torres (2001) apontou T. H. Marshall como autor de uma teoria da cidadania bastante sólida, capaz de inspirar diversos estudos sobre o tema em todo o mundo. A cidadania, para Marshall (1967), abrange desde os direitos de liberdade de ir e vir, de expressão, fé, propriedade, acesso à justiça, passando por direitos de participar da administração pública, de votar, até o direito de gozar de um bem-estar econômico e de ter acesso efetivo à educação e aos serviços sociais.

Tais conquistas de direitos de cidadania não se deram num momento único da história da humanidade, mas ocorreram em fases que constituíram os direitos reunidos em três grandes grupos, chamados de elementos da cidadania: "Quando situei cada um dos períodos formativos dos três elementos da cidadania num determinado século – os direitos civis no XVIII, os políticos no XIX e os sociais no XX – afirmei que houve um considerável entrelaçamento entre os dois últimos." (MARSHALL, 1967, p.70)

De fato, o autor expandiu o conceito de cidadania, ao propor a sua tripartição, abarcando diversas conquistas de direitos humanos ao longo dos séculos, notadamente, pós século XVIII. A amplitude conceitual, preconizada por Marshall é referida por Sara Gordon (2002, p.24):

El incluir distintos tipos de derechos en un solo concepto, el de ciudadanía, permite a Marshall conciliar los valores y principios de la democracia liberal (civiles y políticos) con preocupaciones por el bienestar material (sociales) e incorporar a la pertenencia que da la ciudadanía la posibilidad de compensar los efectos del mercado. La idea central es que hay un tipo de igualdad social asociado al concepto de pertenencia total a una comunidad, que no es consistente con las desigualdades que se distinguen a los diversos niveles económicos de una sociedad. Así, la igualdad humana básica de pertenencia es enriquecida con nuevos contenidos, dotada de un conjunto de derechos, e identificada con el status de ciudadanía.

O conceito de cidadania não é estanque. O significado do termo é o resultado de uma construção histórica, que possui características bastante distintas a depender da época e do lugar escolhidos para estudá-la. As formulações teóricas do tema oferecem conceitos, entretanto, a maneira pela qual cada sujeito apreende tais conceitos é diferente, o que revela concepções diferentes de cidadania.

A proposta de Marshall (1950, p.63), de que a cidadania contempla as faces civil, política e social, é adequada para se verificar como os Estados vêm, ao longo de suas histórias, promovendo a ampliação ou restrição de direitos de seus súditos. Tal assertiva é verificada na interpretação da teoria aplicada em fato de época pretérita: "Não há necessidade de nenhum argumento sutil para demonstrar que a cidadania é incompatível com o feudalismo medieval." (Marshall, 1950, p.77)

Sendo verificada, portanto, a observação do fenômeno "cidadania", segundo a proposta de Marshall, em momento histórico passado, deduz-se, por analogia, que a observação do fenômeno em época futura também é válida. Aliás, se a realidade percebida no momento atravessado pela humanidade que levou o rótulo "feudalismo medieval" tivesse ocorrido duzentos, quinhentos, ou mil anos antes da formulação teórica aplicada, pouca ou nenhuma influência haveria sobre a conclusão citada no parágrafo anterior e a razão é simples: o que caracterizou o feudalismo medieval - no que tange às faces civil, política e social da cidadania -, foram os fatos verificados, de poucos direitos que podiam ser efetivamente exercidos pelos servos.

Da mesma forma, poderia-se verificar, hipoteticamente, no mundo contemporâneo, uma sociedade vivendo nos mesmos moldes daquela típica do feudalismo medieval e tal fato poderia ser interpretado à luz da teoria de Marshall. Poderia-se indagar, então: o elemento temporal, neste raciocínio traz alguma interferência na interpretação teórica da concepção de cidadania presente nos grupos de pessoas delimitados? A noção de tempo é uma abstração. O universo já existia antes mesmo da humanidade e não aguardou que esta definisse os ciclos dos relógios para deflagrar seus fenômenos naturais.

Entretanto, o tempo oferece à ciência a capacidade de se observar fatos históricos segundo uma linearidade, fundamental para se buscar a seqüência lógica da construção do conhecimento científico. As teorias que são compartilhadas

por membros de uma comunidade científica constituem um paradigma, conforme Thomas Kuhn (2005, p.30). E vale dizer que as conclusões de seus estudos se orientam de acordo com os critérios aceitos por toda a comunidade:

[...] homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada. (KUHN, 2005, p.30)

Ao se pesquisar cidadania, pode-se aferir qual é o seu conceito, de acordo com as teorias existentes, mas pode-se constatar também, que a concepção de cidadania nem sempre se coaduna com a formulação conceitual correspondente. A história de cada um restringe ou amplia a capacidade de perceber o mundo e isso se aplica inclusive à concepção que indivíduos terão sobre a cidadania.

“O historiador da ciência que examinar as pesquisas do passado a partir da perspectiva historiográfica contemporânea pode sentir-se tentado a proclamar que, quando mudam os paradigmas, muda com ele o próprio mundo.” (KUHN, 2005, p.147). Analisar a cidadania na Inglaterra do século XIX - época em que Marshall formulou sua teoria - e hoje, em pleno século XXI, trariam conclusões distintas, haja vista a evolução da própria humanidade e novos paradigmas que se estabeleceram devido à intensificação do fenômeno chamado globalização. Ainda que a teoria empregada seja a mesma, a sociedade mudou e a concepção de cidadania mudou com ela.

Daí a importância de se obter a concepção de cidadania presente no grupo que se pretende analisar, em detrimento de mero estudo teórico que tenha por escopo a respectiva conceitualização. O fenômeno observado é a matéria-prima da análise de dados e, tanto sujeito como objeto desse estudo (da concepção de cidadania), podem ser influenciados pelo paradigma vigente.

Dizer que vive-se numa cidadania pode significar que há direito a voto, ou que existe igualdade entre pessoas, ou ainda, que todos têm acesso a educação

gratuita e de bom nível. Ou tudo isso junto, ou até mesmo muitos outros fatos que poderiam ser levantados em pesquisa. Cada resposta representa a concepção de cidadania daqueles indivíduos. Em cada grupo de pessoas com interesses comuns, pode-se encontrar concepções semelhantes de determinados conceitos, o que mostra a possibilidade de se construir cidadania na escola, por exemplo.

A subjetividade está presente neste processo. A concepção de cidadania depende da história de cada um, ou como diz Kuhn (2005, p.150), "O que o homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver."

Ora, o que cada um entende por cidadania constrói uma concepção da mesma. Não um conceito. A maneira como cada sujeito apreende o conceito determina a sua concepção. Na história do Brasil, mulheres só se tornaram iguais aos homens em direitos e deveres com a promulgação da Constituição Federal de 1988. E tal acontecimento histórico, formalmente, estabeleceu a igualdade. Conceitualmente somos iguais. Entretanto, no território nacional, ainda se verificam desigualdades de gênero, no que tange a pagamento de salários e distribuição de poderes privilegia-se o gênero masculino.

O próprio conceito de igualdade é complexo. Tratar a todos com rigorosa igualdade pode resultar num agravamento da desigualdade, uma vez que o desigual possui menos condições para usufruir dos direitos que lhes são conferidos legalmente. A igualdade, portanto, deve levar em conta as diferenças entre as pessoas para que efetivamente não agrave os quadros de desigualdade social. O entendimento legal de igualdade não corresponde à concepção de igualdade que grande parte da população nacional possui. Muitos cidadãos sequer sabem que possuem o direito à igualdade.

Desigualdade e exclusão social são, ao mesmo tempo, causa e efeito do mesmo fenômeno, o fenômeno social. E a cidadania, como referiu Boneti (2003a, p.34), é associada ao sujeito que participa da sociedade, goza de seus direitos básicos sociais - dentre eles a educação -, ainda que seja diferente no que tange à fé, cultura ou mesmo em relação às suas habilidades profissionais. Com o advento da sociedade democrática na modernidade, no decorrer do século XVIII, surge a face

civil da cidadania “[...] sob a forma dos direitos de liberdade – mais precisamente a liberdade de ir e vir, de pensamento, de religião, de reunião, pessoal e econômica”, segundo (BONETI, 2003a, p.35 apud BERWIG, 1997, p.19).

Tal raciocínio permite concluir que a cidadania não pode ser resumida a um fenômeno exclusivamente sociocultural. O cidadão merece ser percebido como uma célula fundamental que compõe os tecidos sociais que, por sua vez, constituem o organismo vivo ao qual damos o nome de sociedade. O socialmente excluído é tratado como uma espécie de vírus, que apresenta todas as dificuldades inerentes e, em vão, tenta fazer parte desse organismo que o reconhece como igual, conceitualmente, mas recusa em incluí-lo no corpo com vida.

A partir desse entendimento de cidadania torna-se impossível entender a cidadania somente vinculada às questões socioculturais. Ao contrário, o ser humano é um cidadão quando tem participação integral na sociedade, quer seja na produção como através das esferas socioculturais. Da mesma forma, em relação à exclusão social, entende-se que esta se manifesta num mesmo processo. A perda de oportunidades, por via do processo de seletividade, de participação na dinâmica produtiva na sociedade, faz com que o sujeito social perca também o direito ao atendimento igualitário nos serviços sociais básicos, como é o caso da educação, da saúde, da segurança etc., e perca o direito de ser diferente. Em síntese, a exclusão social resume-se na exclusão do direito à cidadania onde quer que ela se manifeste. (BONETI, 3ª edição, 2003a, p.35)

Segundo Dubet (2003, p.21), o direito à igualdade é um traço comum entre diversos povos, reverenciado por todas as filosofias políticas ou sociais, após o advento do Iluminismo:

A maioria das sociedades atuais afirma o valor de um princípio de igualdade, pelo menos num registro que será considerado como essencial, o da igualdade dos direitos, da igualdade das liberdades, ou ainda o da igualdade de oportunidades ou das capacidades... Desde o Iluminismo, como nota Sem (2000), todas as filosofias políticas ou sociais, incluídas as mais liberais mesmo quando

justificam certas desigualdades reais, postulam uma "igualdade de alguma coisa entre os homens.

Bastam as leis conceituarem a igualdade entre os cidadãos? Não. É preciso que a concepção de igualdade presente nas malhas sociais se coadune com as definições legais. A cidadania, da mesma maneira, deve ser compreendida em sua concepção, não bastando o seu entendimento conceitual.

Miguel Arroyo sustenta que "[...] devemos redefinir a concepção de cidadania, recolocando as questões da cidadania em outros termos: é a cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano. E aí que vem a pergunta: como vincular educação, escola, currículo com esta cidadania, como formar professores, que curso de formação, que currículo de formação de professores dá conta de formar essa sensibilidade?" (Arroyo, 2001, p.43)

A questão suscitada por Arroyo é merecedora de atenção. Algo precisa ser feito em relação a uma das funções da educação, de se atentar para a formação para o exercício da cidadania, relegada a um segundo plano em relação ao preparo do estudante para o mercado de trabalho. "[...] o que temos que fazer é superar o reducionismo racional da concepção de cidadania. O reducionismo intelectualizado, cognitivista, da concepção de cidadania, e eu diria, da concepção de educação." (Arroyo, 2001, p.45)

O papel da educação na construção da cidadania é fundamental, porque é na escola que se tem acesso ao conhecimento sistematizado, que não pode se resumir a uma relação pedagógica de mera repetição de conhecimentos. A universidade, privilégio de uma minoria, também é espaço de construção de cidadania que, voluntária ou involuntariamente, está ocorrendo.

Na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1998, diversos direitos atinentes à cidadania foram estabelecidos. Respeitados? Os cidadãos conhecem os seus direitos? Sabem como usufruir deles? Muito embora existam diversos dispositivos legais consignados na Magna Carta, muitos obstáculos se apresentam ao exercício pleno dos direitos a duras penas

conquistados como resultado do rompimento do regime de ditadura para a democracia.

É paradoxal delegar à educação o papel de construção da cidadania, uma vez que a maior parte dos educadores espalhados pelo país não conhecem a extensão dos próprios direitos. E isto decorre da formação de nossos professores, da falta de apoio à atualização dos mesmos e, portanto, da inexistência de políticas públicas eficientes que tenham por finalidade a efetivação do preparo dos nossos professores e estudantes para o exercício da cidadania.

3. CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Quando se fala em cidadania, inevitável é referir a sua relação com o conceito de democracia. A própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 recebeu o nome de Constituição Cidadã, emplacado por ter a mesma sido promulgada, fruto de decisão de parlamentares eleitos para representar os interesses dos cidadãos brasileiros. A referida promulgação ocorreu através de um processo democrático, que representou um marco na história do Brasil, dada a consagração no mais importante texto legislativo do país de direitos civis, políticos e sociais, ou seja, de direitos de cidadania.

O processo democrático aludido é merecedor, portanto, de especial atenção, haja vista que através da democracia se exercem direitos de cidadania.

Na teoria da democracia, cruzam-se três tradições históricas do pensamento político. A primeira é a teoria aristotélica clássica dos três tipos de governo, que inclui a democracia, governo de todos os cidadãos que gozam dos benefícios da cidadania, que difere da monarquia, governo de um único dirigente, a qual é diferente da aristocracia, o governo por um pequeno número de dirigentes. A segunda é a teoria medieval, que incorpora a lei romana e a noção de soberania popular, criando uma base para o exercício do poder e deixando o poder supremo nas mãos do povo. De diferentes maneiras este poder é transferido, mas apenas temporariamente, para um dado dirigente – daí o direito de rebelião quando o dirigente deixa de defender os direitos do povo. A terceira tradição histórica é a doutrina contemporânea da democracia, baseada sobretudo na obra de Nicolau Maquiavel, que nos inícios do estado-nação moderno identifica apenas duas formas principais de governo historicamente constituído: o governo monárquico e o governo republicano. (TORRES, 2001, p.165)

A democracia pode ser analisada como método e como conteúdo. A democracia enquanto método se refere à representação política, voto, eleições livres, sistemas parlamentares e judiciário independentes do controle do executivo, predomínio dos direitos individuais frente aos coletivos e liberdade de expressão,

dentre outros. Já a democracia enquanto conteúdo, está relacionada à participação do povo nas decisões públicas, à igualdade entre cidadãos, bem como nas “mudanças de poder entre os indivíduos, tanto em nível ‘micro’ (por exemplo possibilitando as relações não exploratórias nas famílias) quanto em nível ‘macro’ (por exemplo, buscando a igualdade nos intercâmbios sociais e econômicos).” (TORRES, 2001, p.169)

Tanto a democracia método quanto conteúdo são representações de direitos de cidadania, que compõem, sobretudo, os direitos políticos inerentes à mesma. Para Marshall (1967), no ano de 1832, na Inglaterra, houve a primeira tentativa, incipiente, de se consolidar os direitos políticos nacionais, através da aprovação de uma lei que estendia o direito ao voto. Na época, direitos civis da cidadania já gozavam de estabilidade duradoura. Seriam os direitos políticos uma fase seguinte à aquisição dos direitos civis?

Está claro que, se sustentarmos que, no século XIX, a cidadania na forma de direitos civis era universal, os direitos políticos não estavam incluídos nos direitos da cidadania. [...] Pode-se, não obstante, argumentar que a cidadania, nesse período, não era vazia de significado político. Não conferia um direito mas reconhecia uma capacidade. Nenhum cidadão são e reconhecedor da lei era impedido, devido ao *status* pessoal, de votar. Era livre para receber remuneração, adquirir propriedade ou alugar uma casa e para gozar quaisquer direitos políticos que estivessem associados a esses feitos econômicos. Seus direitos civis o capacitavam a fazer isso, e a reforma eleitoral aumentou, cada vez mais, sua capacidade de praticar tais atos. (MARSHALL, 1967, p.69)

Marshall (1967, p.70) esclareceu que a formação dos direitos civis ocorreu no século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no XX, frisando que havia um profundo entrelaçamento entre os dois últimos. Na Inglaterra, a chamada *Poor Law* representou uma política pública que regulamentava os salários nacionalmente, numa clara alusão ao elemento social da cidadania, ainda que tenha ela sido criada no período de formação dos direitos civis.

Nota-se que na história da Inglaterra, onde se embasou Marshall para elaborar a sua teoria da cidadania, invariavelmente invocam-se legislações para provar a aquisição de direitos sejam eles civis, políticos ou sociais. Tal fato corrobora a assertiva inicial de que a cidadania e a democracia têm íntima relação de coexistência harmônica.

É verdade que tanto o regime democrático quanto o autocrático podem, em tese, assegurar direitos e oportunizar o exercício da cidadania aos súditos que estão vinculados ao Estado. Porém, a própria história da humanidade nos conta que os regimes autocráticos, ao invés de buscar a expansão dos direitos civis, políticos e sociais, usavam de seu poder para restringi-los ou controlá-los, como forma de obstar o acesso do povo ao poder.

Na democracia, as escolhas públicas podem se dar através de representantes legítimos do povo que praticam os melhores atos em nome da coletividade. Esta, por sua vez, não é homogênea, mas de composição multicultural, com inúmeros grupos e subgrupos – de composição mais ou menos numerosa, representativos de interesses individuais harmônicos. E, nesse âmbito de luta de classes, surgem as representações dessas, que se fazem presentes no âmbito dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Assim, nota-se que o Estado não deve ter seu conceito reduzido a uma instituição que perpetua o poder da classe dominante.

[...] torna-se simplista entender o Estado como mera instituição de dominação a serviço da classe dominante, por exemplo, como ensina a tradição marxista. Ou, por outro lado, torna-se simplista também entender o Estado como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais. (BONETI, 2006, p.12)

Considerando as políticas públicas como ações que nascem do contexto social (Boneti, 2006), que têm por agente mediador o Estado, pode-se afirmar que este representa uma instituição reativa ao contexto do jogo das dinâmicas de forças. O Estado, ao constituir formalmente as políticas públicas - se

torna, ao mesmo tempo, causa e efeito: ao passo que elabora e implementa uma política pública, representando os interesses de certa classe, modifica o contexto social, motivando uma nova configuração da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder.

De certa forma, ainda que se tenha um regime democrático num determinado Estado, não se pode concluir que a intencionalidade das políticas públicas deste manifestem o legítimo interesse do povo, mas de uma classe, vez que o poder muitas vezes está a serviço de forças que pretendem se perpetuar no poder através de representantes cujas campanhas políticas foram financiadas para este fim. O capitalismo, modo de produção predominante no século XXI, representa este poder que ora constrói, ora corrompe, e sempre exerce profunda influência nas decisões dos países que o adotaram ou que decidiram resistir a ele.

La política económica y la política social se relacionan íntimamente com la evolución del capitalismo. ¿A qué estamos haciendo referencia? ¿Se trata del capitalismo competitivo o del capitalismo monopolista? Cualquier estudio de la política económica y de la política social se debe fundamentar em el desarrollo contradictorio de la historia. En un nivel lógico, um estudio de ese tipo muestra los vínculos de estas políticas con la acumulación capitalista. En un nivel histórico, verifica si consisten en respuestas a las necesidades sociales, satisfaciéndolas o no. Fuera de ahí, solo queda ilusión. (VIEIRA, 2000, p.27)

O mencionado acúmulo de capital motiva muitas decisões, sem dúvida. E, para compreender se a democracia, através das políticas públicas, dos atos legislativos e executivos estão propiciando o desenvolvimento social e a expansão dos direitos de cidadania, deve-se avaliar o processo histórico de atendimento ou desatendimento aos clamores do povo. Precisamente, democracia, cidadania e capitalismo guardam uma relação entre si, o que por si só basta para se justificar necessidade de uma visão multilateral para se compreender o fenômeno da construção da cidadania de maneira mais aproximada da realidade.

As teorias da cidadania estão relacionadas com todos os problemas das relações entre cidadãos e o estado, e dos cidadãos entre si, enquanto as teorias da democracia referem-se claramente à conexão entre as formas estabelecidas – ocultas ou explícitas – do poder social e político, à intersecção entre os sistemas de representação e participação democrática e os sistemas de organização política administrativa de forma pública de governo. Em última análise, as teorias da democracia precisam ocupar-se com a interação global entre democracia e capitalismo. (TORRES, 2001, p.15)

E o capitalismo atual, no entendimento de Marilena Chauí (2001, p.18), tem como características principais o desemprego estrutural; o monetarismo e o capital financeiro como centro nervoso do sistema; a institucionalização da terceirização; a ciência e a tecnologia a serviço da produção; o sucateamento do acesso aos serviços sociais públicos, solucionado pelas privatizações; a transnacionalização da economia do Estado e a polarização de classes, em que se verifica em cada país bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta.

Uma das características mais criticadas do capitalismo é, sem dúvida, os elevados índices de desemprego que decorrem do sistema e, a exemplo do que ocorre com a educação, manifesta uma política pública sub-reptícia de exclusão: “o desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, porque a forma contemporânea do capitalismo, ao contrário de sua forma clássica, não opera por inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão.” (CHAUÍ, 2001, p.19)

Em termos representativos, pode-se dizer que negar o acesso ou promover a exclusão voluntária ou não das pessoas às informações que lhes dê ciência de seus direitos e deveres é obstaculizar uma etapa fundamental da materialização da cidadania. A educação não é o único meio para promover a construção da cidadania, mas representa uma possibilidade merecedora de mais atenção da classe política nacional.

A leitura de que a educação representa uma possibilidade de construção de cidadania século XXI - a inclui no rol das políticas públicas que,

através do elemento social da cidadania, promove, estimula e consolida os elementos civil e político:

O dilema, para a formulação do modelo educacional para o século XXI, advém de nossa própria história, e da compreensão da essência do fenômeno educacional. A educação só tem saída se for entendida como uma instituição social – de outra forma continuará sendo um simples mecanismo de preservação do poder das elites oligárquicas de plantão. (OLIVEIRA In: Souza, 1999, p.185)

Tratar a educação como política pública, instituição social, construtora de cidadania, é dar a ela a prestigiosa missão de promover a inclusão, a equidade e a concretização dos e garantias Constitucionais que foram asseguradas aos brasileiros através da democracia. Costuma-se dizer que a democracia é “o governo do povo, pelo povo e para o povo” e este povo deve ser suficientemente instruído de modo a compreender o seu entorno e poder nele ser compreendido. O acesso aos direitos de cidadania pode ser oportunizado pela educação formal, que tem a missão legal de formar profissionais para o exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho.

3.1 O Papel da Educação na Construção da Cidadania

O conhecimento e sua construção estão intimamente ligados à cidadania e à sua construção. Formar cidadãos e qualificar pessoas para o trabalho são objetivos da educação que aliam a construção do saber ao exercício da cidadania.

Conhecimento é visto como instrumentação ou método primordial da inovação na realidade e na história. É decisivo para a cidadania e para a competitividade. Não esgota educação, que é processo maior, apenas educação tem nele seu instrumento primordial. (DEMO, 1996, p.25)

Quanto mais um povo tem acesso a seus direitos, a oportunidades, certamente melhor será a sua qualidade de vida, suas opções serão legítimas e o seu desenvolvimento potencialmente será maior.

A Organização das Nações Unidas estabeleceu o conceito de desenvolvimento humano, considerando-o como “oportunidade”, na medida em que a vida em sociedade propicie que as pessoas nela inseridas sejam capazes de esperança, de construir e de participar. Neste raciocínio, a oportunidade pode ser ampliada e restringida. (DEMO, 1996, p.12)

A realidade de cada país, em suas proeminências desejáveis e indesejáveis, impõe a cada respectiva sociedade o dever de construir o seu projeto de desenvolvimento, com o fito maior de promover a expansão tanto em quantidade quanto em qualidade de oportunidades.

Quantidade aponta para o horizonte da extensão. Vida longa, casa grande, bom salário, comida farta, anos de estudo são expressões que acentuam a necessidade quantitativa. É, sem dúvida, importante poder viver muito, para ter oportunidade multiplicada, bem como é crucial morar num espaço confortável, ter uma remuneração salarial

folgada, desfrutar de alimentação abundante e estudar por tempo expressivo. Entretanto, vê-se de imediato que as expressões não podem ser dicotomizadas perante a qualidade, que indica a dimensão da intensidade. Se é relevante *viver muito*, talvez seja ainda mais *viver bem*, quer dizer, é essencial combinar extensão de vida com intensidade de vida. Haverá mesmo quem prefira viver pouco e bem a viver muito e mal. Mesmo aí será falsa a dicotomia, pois não há como viver intensamente sem alguma base extensa. (DEMO, 1996, p.10)

Daí um dos objetivos concretos que devem ser vislumbrados pelas políticas públicas: a quantidade. Um projeto de desenvolvimento humano de uma sociedade passa, inevitavelmente pela análise do processo educativo nacional, com a responsabilidade de se verificar, do prisma quantitativo, se estão sendo ofertadas vagas em números condizentes com as demandas sociais em todos os níveis de ensino.

A oferta de vagas adequadas às demandas já representa uma parte fundamental da qualidade do ensino, como disse Pedro Demo, no fragmento supracitado, ao defender que não há como viver com intensidade sem que haja uma base extensa. A mera extensão, supervalorizada nas políticas públicas voltadas para a educação nos últimos anos, quando desacompanhada da respectiva face qualitativa se revela medida vazia, que pretende muito e realiza pouco. Ampliar o número de vagas nas universidades, por exemplo, é um objetivo nobre na essência, porém esta medida visa a atender o critério quantitativo do ensino, o que não pode ser interpretado como “evolução da educação nacional”.

É de saber ordinário que muitas pessoas analfabetas, que foram privadas da oportunidade do estudo, não fizeram disso combustível para uma vingança social e educam seus filhos de maneira a não jogar papel no chão, a se desenvolverem enquanto cidadãos, a lutar por um trabalho honesto e a se realizarem enquanto seres humanos que são. No mesmo meio social, tão comum quanto, nota-se uma expressiva quantidade de pessoas que foram “educadas” e exploram brutalmente os recursos naturais, fomentam a corrupção de autoridades públicas e promovem uma verdadeira construção da antidemocracia. Neste processo, a

cidadania sucumbe. Sob o critério qualitativo de educação, analfabeto que não joga papel no chão é mais “educado” do que o pós-graduado que polui o meio ambiente.

Em 1990, a média dos anos de estudo da população brasileira era de apenas 3.9 – muito pequena com certeza -, uma das menores da América Latina. Entretanto, qualquer pedagogo poderia afirmar que “a boa educação” é menos em questão de anos de estudo do que de fineza de caráter, e esta o analfabeto pode também ter. Não falta gente de muito estudo, mas “grossa”. (DEMO, 1996, p.10)

Este critério de educação voltada para a qualidade - não só para a quantidade – deve ser revitalizado. Para Demo (1996, p.11), a qualidade “[...] aponta para dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o *ser* do que para o *ter*.”

Nesta composição de quantidade e de qualidade das oportunidades que se constitui o chamado índice de desenvolvimento humano. A composição de tal indicativo leva em conta três fatores: educação (alfabetização e média de anos de estudo da população com mais de 15 anos de idade); produção econômica e cidadania. (DEMO, 1996, p.13)

Ou seja, para que se busque uma evolução do índice de desenvolvimento humano (IDH) da ONU, deve-se atender aos requisitos investigados na tríade educação, produção econômica e cidadania. E é difícil conceber uma educação de qualidade que não resulte em ganhos para a produção econômica e para a cidadania. Aliás, a própria legislação nacional estabelece que a finalidade da educação é dupla e coincide com a base de três pontos que constitui a configuração basilar do IDH. E a dosagem harmônica entre qualidade e quantidade traz em seu germe a construção de uma sociedade pacífica, democrática, rica e equitativa.

A qualidade menciona tem duas faces. A primeira delas é a dita formal, que representa a habilidade de manejar e produzir o conhecimento, expediente fundamental da inovação. A qualidade política, por sua vez, representa a competência da pessoa em termos de se construir e de construir história, condição

essencial da participação que leva em conta valores, fins e conteúdos. (DEMO, 1996, p.14)

Portanto, nota-se que as duas partes de um mesmo todo implicam, ao mesmo tempo na evolução humana pelo avanço da ciência, dos conhecimentos produzidos pelas inovações e na discussão dos aspectos subjetivos, éticos e filosóficos dos rumos desse progresso. E nessa interação de produção de conhecimentos e avaliação de rumos históricos, surge o desafio de se criar mais e melhores oportunidades à humanidade.

Daí a importância da educação, não apenas como instrumento capaz de promover a construção do conhecimento, capaz de impactar tanto a cidadania quanto a competitividade; nem tampouco como um mero expediente formativo, que tem por finalidade a qualificação de seus educandos, mas, principalmente representando a base para a formação do sujeito histórico, crítico e criativo, uma legítima fonte de oportunidades. (DEMO, 1966, p.15)

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar.” (DEMO, 1996, p.20)

Enquanto a educação se volta à formação e ao aprender a aprender, o ensino se destina à domesticação, à reprodução e à perpetuação dos saberes. A educação deve ter em si o dever de promover a construção do conhecimento e da cidadania, atendendo tanto à qualidade formal quanto à política. Uma condição lógica para oportunizar mudanças numa sociedade é conscientizar a população de sua condição social, dos seus direitos, deveres e possibilidades. Impedir as pessoas de experimentar o conhecimento de sua real condição é privá-las da oportunidade de questionar a sua realidade e de formular estratégias de construção de um futuro melhor.

A qualidade de vida é um termo que expressa objetivos que podem ser almeçados tanto em políticas públicas quanto em estratégias pessoais de evolução. "Qualidade de vida significa, sobretudo, a humanização da realidade e da vida. Em termos de realidade, tem-se insistido na ambiência ecológica, incluindo habitabilidade, urbanização, meio ambiente, saneamento básico, etc." (DEMO, 1996, p.22)

Certamente, a qualidade de vida pode ter o seu conceito amplamente estendido, especialmente porque a subjetividade de cada pessoa, única, configura assimilações diferentes de valor. Entretanto, é necessário que haja um mínimo de condições ofertadas publicamente para que haja, ao menos oportunidades a todos. Pode-se dizer, portanto, que o processo de construção de identidade, tanto pessoal quanto social, interfere na concepção de qualidade de vida:

Faz parte da qualidade de vida, certamente, a *dimensão cultural*, entendida como a demonstração histórica concreta da competência humana, tanto como memória e patrimônio quanto como potencialidade futura, resumidas ambas na construção da identidade, condição essencial da cidadania. A noção de caminho próprio, projeto com perfil delineado, criação de signos, símbolos, espaços e oportunidades, tudo é função primordial da cultura de um povo capaz de fazer história. Sujeito histórico competente tem como contexto o processo construtivo da realidade e de si mesmo, e o processo participativo como cidadão, sobre o chão da cultura, no qual pisa para andar para frente, do qual retira a identidade e a mensagem própria, com o qual faz o futuro próprio, não copiado ou imposto. Nela está condensada a qualidade de que a sociedade é capaz, como competência inovadora e como humanizadora da realidade. Antes de ser bem-estar ou coisa parecida, qualidade de vida é vida como qualidade, arte, criatividade, construção, participação. Cultura é o contexto hermenêutico de educação e conhecimento, a oportunidade de vir-a-ser, a mais humana das competências. (DEMO, 1996, p.23)

A educação, tanto em seu aspecto qualitativo, de possibilitar a construção e a participação das decisões da sociedade, quanto em seu aspecto quantitativo, permeada por ideologias e valores, tem o propósito de fomentar o crescimento produtivo-econômico e a construção da cidadania. Embora não seja o

único componente de geração de oportunidades, a educação representa um espaço de construção, de desenvolvimento, de formação, de esperança, de utopias e de mudança.

Mas qual seria a razão de se educar alguém? O ser humano não nasce pronto, acabado, mas apto a vivenciar experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento. Conhecedor da condição de incompletude, o ser humano busca a educação como meio de se aprimorar. Tal processo é caracterizado por uma "busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação." (FREIRE, 1979, p.27).

Sabemos que a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem. E porque a educação é um fenômeno específico dos seres humanos, a compreensão de sua natureza passa pela compreensão da natureza humana. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, sem o que ele perece. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem de adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la de acordo com suas necessidades. (SAVIANI, 1996, p.146)

Assim, o mundo natural passa a ser lapidado, transformado, modificado para atender às necessidades humanas. O processo de transformação dos recursos da natureza para um mundo cultural, próprio do ser humano, se dá através da composição de três fatores fundamentais: o conhecimento científico do mundo real; a valorização (ética) e de simbolização (arte). É o que se pode chamar de trabalho não-material, a exemplo da produção conceitual, de valores, símbolos, hábitos, habilidades, atitudes; de saberes, tanto sobre a natureza quanto sobre a cultura. Neste universo se situa a educação, nesta categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 1996, p.146)

E esta formação não-material que é objetivada pela educação não se dá por uma mera transferência de conhecimentos pelo professor ao educando. É

necessária a assimilação do conteúdo transmitido, desafio dada as diferentes maneiras que cada estudante percebe a própria realidade. Por esta razão, as concepções de conceitos apreendidos por cada educando é o que o orientará para transformar o mundo natural no cultural. Um valor ensinado de uma maneira, porém compreendido e assimilado de outra, produzirá mudanças no mundo pela sua concepção; não pelo seu conceito.

Esta relação de mera transferência de saberes, sem a sua devida reflexão, sem o respeito às limitações, dificuldades e individualidades de cada estudante, transforma o processo educativo numa atividade tipicamente bancária, em que a consciência fica relegada a um plano de menor importância. Tal analogia se estabelece ao se comparar o depósito bancário de recursos que o investidor faz em instituições financeiras ao depósito de dados que o professor efetua em seus alunos. O banco se torna mero depositário dos valores, ao passo que o estudante se transforma num recipiente de dados e informações que podem ser aplaudidas nas avaliações da escola sem, no entanto, ter algum significado simbólico para a sua própria formação (FREIRE, 1979, p.38).

O educador se resume a um professor, ou melhor, a um síntese de um profissional que deposita conceitos e se preocupa em checá-los, ao final de um período, para atribuir um valor à capacidade de armazenagem que as ciências denominam memória. Para que dados se transformem em informações, é preciso um desenvolvimento reflexivo, ainda que modesto. Platão afirmou que os dados "são fatos em estado bruto", uma representação da realidade que podem se transformar em informações, quando se dá a forma a eles para terem algum significado ou se tornarem úteis e, num passo mais elevado amadurecimento, informações podem ser articuladas segundo bases e princípios teóricos, resultando no conhecimento.

Não se conhece aquilo que não se reflete. O despejamento de dados, que ainda ocorre demasiadamente na educação, não está possibilitando o processo de construção de conhecimentos como se deseja, em que a educação efetivamente cumpra as finalidades de formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Sobre a "consciência bancária" da educação, ensina Paulo Freire:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-o um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. (FREIRE, 1979, p.38)

Para que um ser humano, possa ser assim chamado, basta mostrar a por sua condição biológica, o seu corpo físico. Porém, para ser considerado “humanizado”, deverá ainda possuir condições reais de direito de escolha, contexto este intimamente relacionado à construção da cidadania, uma das finalidades da educação. Tratar o ser humano destinatário da educação como mero depositário de conhecimentos é contribuir para a diminuição da sua capacidade sensitiva, avaliativa e reflexiva.

Em suma, os diferentes tipos de saber, do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmos. Eles interessam sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que integrem o gênero humano. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem; vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 1996, p.147)

Segundo Saviani (1996, p.150), a formação do educador representa um componente decisivo para a educação de qualidade e deve contemplar um conjunto de saberes que podem ser categorizados em cinco grupos: o saber atitudinal, que compreende atitudes e comportamentos adequados à educação, como disciplina, diálogo, pontualidade e respeito; o saber crítico-conceitual, que se relaciona ao desenvolvimento das habilidades de se compreender o processo sócio-histórico no

qual estão todos inseridos, com o propósito de se possibilitar a formação de educandos críticos e agentes modificadores sociais; os saberes específicos, que se originam das ciências da natureza, humanas, da arte, dentre outras, adaptados aos currículos escolares; o saber pedagógico, representado pelas teorias desenvolvidas pelas ciências da educação, que têm papel de estabelecer uma identidade do educador enquanto profissional distinto dos demais profissionais e, por fim, o saber didático-curricular, que contempla os conhecimentos referentes à realização e organização da atividade educativa na relação entre o educador e o educando, ou seja, o saber-fazer, o conhecimento técnico-metodológico aliado à dinâmica do trabalho em si, que tem por finalidade cumprir os objetivos educacionais formulados.

3.2 O Discurso do Método de Descartes e a Educação em Paulo Freire

Um dos desafios para a construção da cidadania é contemplá-la na diversidade. O Brasil é um país jovem, descoberto há pouco mais de quinhentos anos, habitado por gente de todos os povos, de múltiplas crenças, de culturas diversas, de muitos sonhos e esperança. Uma política pública que vislumbra a sociedade como se fosse constituída de cidadãos ideais poderia cumprir a difícil tarefa de fomentar a construção da cidadania neste país de dimensões continentais?

Descartes, em sua conhecida obra "O Discurso do Método", discorreu sobre quatro preceitos seriam suficientes para enunciar o método, a partir da analogia de que um Estado, para ser melhor dirigido, não precisa de muitas regras, mas de poucas delas que sejam, efetivamente cumpridas. Os quatro preceitos lógicos, enunciados são os seguintes:

O primeiro era o de nunca aceitar alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse como tal, ou seja, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção e de nada mais incluir em meus juízos que não apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias, a fim de melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como que por degraus, até o conhecimento dos mais compostos e presumindo até mesmo uma ordem entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de elaborar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, S/A, p.26)

Fascinado pela precisão das chamadas ciências matemáticas, Descartes embasou o seu método que influenciou profundamente a humanidade. A pretensa perfeição prometida pelo método cartesiano penetrou nos mais recônditos cantos do conhecimento humano, trazendo avanços em certos campos e retrocesso

e prejuízos irreparáveis em outros. Quanto à irreparabilidade, referencia-se a educação.

A verdade absoluta, permitida em alguns campos do conhecimento humano, é uma abstração utópica quando se fala em educação, quer por sua intangibilidade, quer pela impossibilidade de se mensurar e determinar o seu resultado. Em termos meramente exemplificativo, pode-se indagar: o que é, afinal a educação? Quais são as formas de atingir as finalidades dela e como é possível mensurar os seus resultados qualitativos e quantitativos? Um processo educacional idêntico na Suíça e numa favela brasileira trarão os mesmos resultados? O método cartesiano induz a pensar que, uma vez descobrindo os preceitos fundamentais da educação, teríamos a verdade.

No que não lhes parecerei talvez muito vaidoso, se considerarem que, existindo somente uma verdade de cada coisa, aquele que a encontrar conhece a seu respeito tanto quanto se pode conhecer. É o mesmo que, por exemplo, uma criança instruída na aritmética que tenha efetuado uma adição de acordo com as regras, pode ter certeza de ter encontrado, quanto à soma que analisava, tudo o que o espírito humano poderia encontrar. Enfim, o método que ensina a seguir a verdadeira ordem e a enumerar exatamente todas as circunstâncias daquilo que se procura contém tudo quanto dá certeza às regras da aritmética. (DESCARTES, s/a p.28)

Ora, pode a educação ser enumerada em preceitos? Pessoas não são números. A diversidade dos alunos permite concluir, sem maiores divagações, que a educação deve levar em conta aspectos tão distintos de cada indivíduo, de cada grupo de pessoas, que seria merecedora de tantas regras e exceções que o método naufragaria em sua própria extensão, sua grande inimiga. Faz-se justiça, entretanto, ao se reconhecer a importância e a contribuição de Descartes para o avanço do conhecimento.

Ocorre que está nas raízes da educação brasileira a multiculturalidade. O regime democrático atual, pós-Constituição Federal de 1988, privilegia a liberdade ideológica e a diversidade de pensamento, a liberdade de crença e a igualdade

como regras fundamentais, dentre outras. Tais estipulações legais asseguraram a multiculturalidade e a educação, como fenômeno social, deve contemplar a diversidade de seus educandos, para cumprir as suas finalidades maiores de preparar os alunos para o exercício do trabalho e da cidadania.

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1992, p.156)

Ora, sendo o traço multicultural do povo brasileiro uma característica não uniforme, desconsiderá-la, de acordo com o próprio método cartesiano seria um suicídio epistemológico. Ainda mais grave seria supor que os traços culturais médios verificados de norte a sul no Brasil não possuem significativas variações em cada localidade do território pátrio. Isso sem falar no acesso ao conhecimento: em certas regiões, internet banda larga, ao passo que em outras, sequer luz elétrica é disponibilizada em sala de aula. Tais estudantes estão em mesmas condições de aprendizagem? Segundo o método cartesiano, até hoje consagrado na educação, a diversidade deve ser ignorada, em nome da constituição de regras fundamentais gerais, aplicáveis de norte a sul.

A homogeneização dos diferentes traz conseqüências nefastas para os destinatários das políticas públicas e este é um pressuposto do método de Descartes, que para o infortúnio da nação brasileira, é reverenciado no contexto prático das políticas educacionais. Na legislação vigente, não há instrumentos que propiciem, na prática, uma educação distinta que admita a diversidade no todo. Ao contrário, massifica, reduz, simplifica o complexo processo de aprendizagem.

Um estudo interessante que evidencia o espírito de Descartes numa política pública brasileira foi realizado por Boneti (2003b, p.81). O chamado Vale do Açu foi arrasado, em nome da implantação do Projeto Baixo-Açu, que contemplou a

construção de uma barragem. Tal ação acarretou graves conseqüências para a população local. O Estado, ciente de seu papel de promover o desenvolvimento das regiões e o progresso tecnológico, decretou o seu veredicto de desapropriar áreas; de cancelar concessões de crédito rural aos agricultores locais e lançou mão de outras estratégias perniciosas para atingir os seus objetivos.

A adoção de medidas por parte do Estado visou tão-somente a execução das obras e a alteração da base técnica de produção, em prejuízo do meio ambiente, do direito de opção dos proprietários rurais da região e dos interesses locais dos demais cidadãos. Tudo isso sem atentar à diversidade, ao fenômeno da multiculturalidade:

Esse resultado da intervenção do Estado em determinada realidade social, visando a alterar a sua base técnica de produção, ocorre porque as políticas públicas de fomento da modernização dos fatores de produção empregam a premissa da *indiferenciação* e buscam a promoção de um processo de homogeneização dos diferentes. (BONETI, 2003b, p.217)

Ignorar as diferenças entre as pessoas e reduzir a complexidade das relações humanas a um número fechado de características supostamente comuns é rechaçar o multiculturalismo, característica inegável da nação brasileira.

E quando se fala em educação, os desafios se multiplicam. Afinal, o multiculturalismo não é estanque. Ao contrário, é um processo infundável e em eterno movimento. E como tal, não pode ser desconsiderado no processo educacional, exatamente por este ter o dever de contemplar a formação para a cidadania. Isto pede uma tratativa que privilegie não a repetição de conhecimentos, prestigiada pelo método cartesiano, mas com a construção do conhecimento e da cidadania, preconizada por Paulo Freire. Assumir e reconhecer a diversidade abre a possibilidade de se fomentar um desenvolvimento crítico dos alunos, um processo educativo que adote o aperfeiçoamento pessoal tanto do educador quanto do professor se faz mister. É a valorização da subjetividade do ser humano, tão desprestigiada face à hipervalorização do pensamento objetivo cartesiano.

Qualquer esforço no sentido de implementar as considerações acima, isto é, qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas “habitam”, sempre dispostas a ser reativadas. E sem o exercício dessa tentativa de superação, que envolve a nossa subjetividade e que implica o reconhecimento de sua importância, tão menosprezada e minimizada pelo dogmatismo que a reduz a mero reflexo da objetividade, toda tentativa de mudança da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar. (FREIRE, 1992, p.168)

Aliás, tanto professor quanto aluno possuem processos próprios de sensibilidade, de afetividade e uma história que os faz construir um mundo interno único. Exatamente por haver uma diversidade no plano individual que se deduz a mesma evidência nos grupos. E uma das crises que o planeta atravessa no século XXI se traduz na intolerância à diversidade, seja ela racial, religiosa ou ideológica.

E por certo não há como se exercer direitos de cidadania, especialmente aqueles que dizem respeito à liberdade e igualdade se não há políticas públicas eficientes que se destinem a promover a assunção da identidade cultural dos grupos. Ao contrário, o Estado ignora, em suas políticas educacionais essa diversidade e adota nítida postura cartesiana, renegando a multiculturalidade.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, p.41)

Assumir a si mesmo, no fragmento de Paulo Freire, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...], capaz de amar é um importante passo de construção de identidade, que se faz através de um contínuo processo de aprendizagem num exercício de reconhecimento da diversidade.

Porém, como processo de aprendizagem, a diversidade surpreende continuamente aquele que aprende, criando condições para experienciar a identidade e o conhecimento de diferentes maneiras, não apenas como proteção, associação e reconhecimento – verdadeiras reivindicações existencialistas – mas também como uma maneira de encontrar o verdadeiro ser em evolução, que muitos de nós achamos tão difícil de realmente compreender, captar ou mesmo de dar nome. (TORRES, 2001, p.239)

E a respeito da identidade, Torres (2001, p.242) esclarece que esta se constrói num processo de luta, de contestação e que está sujeita a uma multiplicidade de interpretações. Considera, ainda, a identidade como uma construção social de bases materiais e históricas, embasadas em percepções de conhecimento, assim ditas para representar formas de ver e sentir e experiências de poder.

A identidade, como afirmei, não é nenhum marcador fixo, nenhuma substância essencial que algumas pessoas compartilhem em virtude de sua origem, de sua raça, filiação religiosa ou preferência sexual, sexo ou classe, mas sim um processo de aprendizagem, que depende do contexto e que efetivamente está aberto à interpretação. Como tal ela depende também da historicidade das lutas que exerceram influência sobre a consciência social em dado momento cronológico, fazendo da experiência, e da consciência da experiência, um processo importante de compreensão e sentido pelos indivíduos que tentam compreender as condições de suas – de nossas – vidas. Seria ingênuo, não obstante, entender a identidade simplesmente como a narrativa em desenvolvimento, como um jogo sem fim de palavras na construção social do ser. Na identidade existe muito mais do que simples retórica, argumentação, ou um “texto” social (e individual) construído por e através de diferentes conjuntos de experiências e conhecimentos. (TORRES, 2001, p.243)

Daí a profunda diferença entre ensinar o transferir conhecimento. E a responsabilidade do educador recai nesta questão: trilhar o caminho simples de transferir o conhecimento ou escolher o desconhecido rumo do ensino construtivista? Este contempla o ensinamento de Freire (1996, p.47): "*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*"; aquele, privilegia o método de Descartes:

O que me deixava mais satisfeito, porém, nesse método era que, por ele, tinha certeza de usar em tudo minha razão, se não de modo perfeito, ao menos o melhor que pudesse. Além disso, sentia, ao utilizá-lo, que meu espírito se acostumava pouco a pouco a conceber mais nítida e distintamente seus objetos e que, não o havendo submetido a nenhuma matéria específica, prometia a mim mesmo empregá-lo com a mesma utilidade em relação às dificuldades das outras ciências, como o havia feito com aquelas da álgebra. (Descartes, s/a, p.29)

Carlos Alberto Torres (2001, p.244) reconheceu o caráter epistemológico dos ensinamentos de Paulo Freire. Afinal, "[...] não resta dúvida de que a epistemologia freiriana da curiosidade reconheceu [...] as noções das múltiplas identidades como uma jornada de aprendizado, e portanto a sua posição epistemológica".

De fato, Freire (1996) defende que o educador que está se construindo e que possui, como força matriz, tanto do pensamento ingênuo quanto do crítico, a curiosidade. E esta, quando origina um saber ingênuo pela experiência, pode ser submetida ao rigor metódico, tornando tal curiosidade epistemológica.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da

afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não paramos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.45)

Como se construir cidadania sem permitir a vivência, a experiência de educadores e educandos dos conceitos teóricos? Tão importante quanto a teoria é a prática dos conceitos. E, ao considerar-se os educandos como seres capazes de construir as suas próprias identidades, num processo de aprendizagem através da educação formal, acaba-se por elevar-se o educador à condição de partícipe do processo de construção do conhecimento. Essa construção de uma identidade acatando a diversidade, reconhecendo-a como própria da coexistência social é uma necessidade premente do exercício da tolerância e do respeito à multiculturalidade a qual estamos inseridos.

A discussão do multiculturalismo e da educação multicultural não é apenas uma discussão sobre cânone e cultura, mas também sobre o futuro da cidadania e da democracia em sociedades capitalistas culturalmente diferentes – uma discussão que mostra com inusitada clareza a incomensurabilidade dos discursos e a insuficiência das respostas técnicas a problemas políticos. (TORRES, 2001, p.244)

Aliás, se enquanto humanidade fosse permitida alguma conclusão sobre multiculturalismo, globalização e desenvolvimento, não estaria incorreto afirmar que a aproximação entre os povos, as culturas e as riquezas tem cumprido fielmente o propósito de distanciar as nações no critério de desenvolvimento e combate às desigualdades sociais planetárias. E os Estados, mais do que nunca, empunham a espada diante das ameaças aos seus grupos de sustentação de poder, promovendo uma sobreposição de verdades imiscíveis, sobre as quais se sustentam as relações entre os povos do século XXI, que fazem exercícios de guerra ao invés de guerrear pela tolerância, pela assunção das diferenças e pela construção de uma

identidade humana, ao invés da identidade de bandeiras políticas, religiosas e ideológicas.

O capitalismo, vigorosa mola propulsora da globalização representa uma dessas bandeiras ideológicas e traz, em seu cerne, discursos "éticos" dissociados de sua intencionalidade de preservação do poder, sobretudo econômico, às custas da perpetuação da miséria dos povos que desde sempre ocuparam posições menos honrosas na escala produtiva mundial.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem rebustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1996, p.126)

Neste compasso, a educação surge como possibilidade de resposta a diversos anseios de escala planetária, afinal, muitos valores dos quais as sociedades sucumbem, são aqueles que poderiam ter sido construídos desde os primeiros anos de educação escolar dos educandos até a formação de nível superior. E estes saberes, têm uma raiz comum, independente da área de conhecimento, qual seja: a cidadania.

O processo educativo que leva à construção da cidadania representa a possibilidade de se permitir o questionamento da realidade da maneira como ela se apresenta. E o pensamento crítico, a curiosidade epistemológica e a educação voltada à construção do saber são estratégias que podem embasar políticas públicas que representem, efetivamente, um ataque à perpetuação da ideologia mecanicista de perpetuação do poder nas mãos das elites capitalistas.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 2005. p.103)

E essa necessidade, da educação contribuir para a construção da cidadania clama por uma mudança no processo educacional, que migre do modelo cartesiano para uma nova realidade, construtivista e que busque a construção do saber a partir da diversidade cultural tanto de educadores quanto de educandos.

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2005, p.104)

O que Paulo Freire destaca é a educação massificada, descomprometida com a construção do conhecimento. A formação da criticidade, na educação de massa, tende a zero e, por decorrência, mudanças significativas na história seguem o mesmo destino. Pedro Demo (1996, p.105), defende que “[...] nada combate melhor o neoliberalismo, a pobreza política e material, do que a qualidade da formação básica popular. **Um povo que sabe pensar, sabe melhor intervir.**”

4. A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

4.1 A Concepção de Cidadania nos Documentos Legais

A seguir, serão referidas os documentos legais que abrigam a cidadania, notadamente a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso de Administração Geral e Regimento Interno da instituição.

4.1.1 Constituição Federal e LDB

Com o fito de amparar legalmente a razão de ser de uma pesquisa que vise aferir qual é a concepção de cidadania presente na formação do administrador de empresas, deve-se observar as legislações que embasam a educação nacional, por revelarem legítimas políticas públicas educacionais que disciplinam o assunto central pesquisado.

Toda legislação brasileira está atrelada aos limites impostos na Lei Maior, assim chamada a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 dispõe: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho".

Da mesma forma, a Lei 9.394 de 32/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em concordância com o preceituado constitucionalmente, estabeleceu em seu artigo 2º o seguinte: "A educação, dever da

família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Portanto, a formação para o exercício da cidadania está plenamente amparada, quer na Constituição Federal, quer na legislação ordinária brasileira.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração de Empresas foram publicadas no Diário Oficial da União em 9/9/2003. Tal ato legislativo se reveste de legalidade haja vista ter emanado de Resolução do Ministério de Educação e Cultura. As DCN orientam os cursos de graduação, de acordo com o artigo 9º, VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No dia 11 de março de 2003, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CES 0067/2003, que estabelecia um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, levando em conta as alterações promovidas pela Lei.9.394/96. Um dos pontos que toca tal parecer é que haveria determinadas diretrizes que seriam comuns a todos os cursos de graduação e outras que atenderiam à natureza e peculiaridade de cada curso.

O espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais era o de fomentar a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, permitindo assim, uma maior diversidade de perfis profissionais, de modo a oferecer às demandas heterogêneas da sociedade, formandos cujas competências intelectuais se coadunem com tais expectativas sociais.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração devem refletir uma dinâmica que

atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa "heterogeneidade das mudanças sociais" sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes. Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do Curso de Graduação em administração de forma a atender, dentre outros, o Art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional "preparado", mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável. (Brasil, 2003)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, a organização do curso terá os seguintes requisitos: "o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da Instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso" (DCN, 2003)

Relativamente ao projeto pedagógico dos Cursos de Graduação em administração de empresas, estabelece o documento que as instituições de ensino superior têm o dever de definir, claramente, os elementos que embasam a concepção do curso, destacando os seguintes elementos estruturais:

Art.2º §1º

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas às Ciências da Administração, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares; e

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio. (BRASIL, 2003)

Relativamente ao perfil do egresso, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que o projeto pedagógico deve estar em consonância o perfil do graduando. E ainda, destacam as seguintes competências e habilidades aos profissionais administradores formados:

Art.4º

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa,

vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2003)

Finalmente um breve, singelo e quase esquecido traço de formação voltada para a cidadania, no inciso V, quando se referem as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange à vontade política e consciência das implicações éticas do seu exercício profissional.

Quanto aos conteúdos curriculares, as DCN estabelecem que os cursos de administração devem contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos que representem uma interação com a realidade nacional e internacional, contextualizada de modo a serem tais conhecimentos construídos aplicáveis nas organizações, através de tecnologias inovadoras que satisfaçam os seguintes campos interligados de formação:

Art.5º

I – Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II – Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV – Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. (BRASIL, 2003)

A construção da cidadania, mais uma vez, deve ser percebida por ilação, no inciso IV. O conteúdo curricular, pelo que se nota, levou em conta quase em sua totalidade a qualificação do administrador para o mercado de trabalho – em detrimento de uma formação concomitante para o exercício da cidadania, como estabelecem a Constituição Federal (art.205, *caput*) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (art.2º).

No tocante às “atividades complementares”, que permitem uma formação acadêmica do aluno fora do ambiente escolar, com ações de extensão junto à comunidade inclusive, nenhuma menção há ao vocábulo cidadania:

Art. 8º

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2003)

Denota-se que a Resolução do Ministério da Educação e Cultura, que aprovou o relatório elaborado e aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior, em 4 de junho de 2003, sucumbiu das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em administração de empresas aquilo que foi preconizado pela Constituição Federal, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, bem como repetida pelo art.2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Tal lapso desatendeu ao que resta estabelecido nas legislações hierarquicamente superiores, operando efeitos de extremo comprometimento com o sistema capitalista e com o mercado de trabalho, sucumbindo a não menos importante formação para o exercício da cidadania.

4.1.3 Plano de Desenvolvimento Institucional e Regimento Interno

A instituição de ensino superior pesquisada contempla, em suas metas institucionais, item 1.3 de seu respectivo plano de desenvolvimento institucional, o compromisso ético de concretizar o pleno desenvolvimento da cidadania, como forma de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária:

7. Acima, porém, das necessidades, demandas e interesses da comunidade, está o COMPROMISSO ÉTICO da Faculdade. Compromisso este, a se concretizar no pleno exercício da cidadania e no respeito a tomar a Humanidade como um fim e jamais como um meio, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Cabe à faculdade, fiel a esse princípio, responsabilizando-se pela qualidade do profissional que nela busca sua formação a fim de que no exercício de sua profissão, cumpra e promove esse compromisso ético.

O Regimento Interno da instituição também traz, em seu art.4º os objetivos da instituição, contemplando o exercício da cidadania da comunidade local: “IX- despertar a comunidade para a dimensão social e para o exercício comprometido e responsável da cidadania, assim como para a produção de bens que estejam à disposição de todos os cidadãos”.

4.1.4 Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas

Relativamente ao projeto pedagógico do curso de administração de empresas da instituição pesquisada, no capítulo que leva o título “concepção”, mais uma vez se verifica que a formação para o exercício da cidadania está contemplada:

A formação dos profissionais, proposta pelo Curso de Administração supõe o compromisso do profissional com o desenvolvimento das Políticas Administrativas, interligados com a cidadania e a promoção ao acesso de conhecimentos produzidos historicamente pelo homem. Para efetivar este compromisso social/educativo o Curso de Administração se norteia por princípios formadores que contemplam tanto a dimensão política quanto a pessoal na formação dos profissionais. Tais dimensões são unas e não se excluem de forma linear, antes são complementares, pois a dimensão pessoal é também política, uma vez que a legitimação de princípios éticos pressupõe o envolvimento pessoal. As determinações decorrentes desta perspectiva política e pessoal, da formação dos profissionais se refletem em implicações básicas que são os pressupostos de formação dos profissionais centrados na articulação da dimensão, pessoal e política, no desenvolvimento da autonomia, possibilitam e se efetiva pela cooperação, pela criatividade, pelo desenvolvimento de práticas baseadas na realidade social.

Assim, diante da coerência verificada no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Regimento Interno e no Projeto Pedagógico da instituição de ensino superior pesquisada, relativa ao exercício da cidadania, mostra-se relevante efetivar uma pesquisa que aponte quais as concepções de cidadania de docentes e discentes do curso de administração geral.

4.2 A Concepção de Cidadania na Percepção dos Docentes

Realizadas as entrevistas com os docentes do Curso de Administração de Empresas da faculdade pesquisada, levantaram-se dados relativos ao perfil do educador e à sua concepção de cidadania, adiante relatados.

4.2.1 Perfil do Docente

O perfil médio da amostra de oito professores do Curso de Administração Geral entrevistado revela que uma significativa maioria de docentes, 75% leciona entre três e quatro disciplinas para este curso.

QUADRO 1 – Quantidade de disciplinas

Número de disciplinas que lecionam	Porcentagem de professores
4	37,5%
3	37,5%
1	12,5%
5	12,5%

Relativamente à titulação, 100% dos docentes possui especialização ou mestrado. Três quartos dos docentes possuem titulação de mestre e um quarto deles possui especialização, sendo que entre os mestres, 83,3% possuem também a titulação de especialista.

QUADRO 2- Titulação da amostra docente

Mestres	Especialistas
75%	25%

O tempo médio de magistério superior da amostra é de 4,9 anos e 87,5% desempenha atividades profissionais diversas além da docência.

QUADRO 3- Anos de magistério / docência

Até 2 anos	Entre 2 e 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Mais de 10 anos
25% / 25%	12,5% / 25%	12,5% / 50%	50% / 0 %

Da amostra de docentes entrevistados, 37,5% são mulheres e 62,5%, homens.

4.2.2 A Concepção de Cidadania dos Docentes

O conceito de cidadania, como já fundamentado, não é estanque e varia em função do espaço e do tempo. Diversas linhas teóricas existem para definir a cidadania, conceito assimilado de modo diverso entre os entrevistados, o que corresponde a concepções distintas de cidadania, ou seja, formas de apreensão dos conceitos que apresentam pontos de concordância e de discordância.

O entrevistado 1 se referiu à cidadania como uma postura assistencialista, relacionada à coletividade:

Eu entendo que cidadania é você ajudar na sociedade, é ajudar o próximo sem ter um retorno financeiro com isso, é você tentar melhorar a sociedade onde você vive, a comunidade onde você vive.

O entrevistado 2, mencionou que a cidadania está relacionada ao exercício dos direitos, incluindo o Estado como instituição envolvida:

Acredito que esteja relacionado às capacidades das pessoas exercerem o seu direito, tanto legal, relacionado ao Estado, quanto ao exercício das suas capacidades relacionadas aos

seus desejos, às suas necessidades básicas serem atendidas, como educação, saúde, lazer, moradia, dentre outros fatores relacionados a esses que eu citei.

O entrevistado 3 concebe cidadania do ponto de vista da inclusão, aludindo a coletividade:

Para mim, cidadania é a pessoa conseguir conviver bem no grupo que ela pertence.

O entrevistado 4 menciona como agente fundamental o Estado e se refere à inclusão social e à contribuição do cidadão para a melhoria da sociedade:

A cidadania tem que ser uma percepção, isso no meu ponto de vista, do cidadão em relação à comunidade, à sociedade que em vive, então há essa necessidade que ele perceba o seu entorno e que ele esteja voltado para o bem-estar da comunidade, então um dos pontos fundamentais dessa cidadania é o governo.

O entrevistado 5 relatou que a cidadania está relacionada à idéia de direitos e deveres, incluindo o Estado como agente:

É a responsabilidade que o cidadão tem de entender quais são seus direitos quais são suas obrigações dentro de um contexto

de uma sociedade. O que ele tem de obrigação? É conhecer as responsabilidades que ele possui e quais os direitos que ele tem em relação a isto, assim como qual a interação entre a sua vida com o Estado, com o ambiente que ele vive.

O entrevistado 6 apresentou em sua concepção a existência de direitos e deveres e de inserção social:

Cidadania para mim é o homem que pertence a uma comunidade, que participa da vida dessa comunidade e que assume os direitos e os deveres. Na verdade, participa dessa elaboração das normas que garantem os deveres e os direitos de uma forma ativa que seria responsável e que está sempre preocupado não apenas consigo mesmo, mas com o desenvolvimento dessa comunidade na qual ele pertence. Na verdade eu fico dizendo que a minha visão é cosmopolita, que não me interessa apenas a minha pessoa ou apenas a minha comunidade: acho que nós pertencemos a um conjunto maior que é a humanidade. Enquanto tiver um ser humano que não esteja com os seus direitos garantidos, nós não podemos nos sentir satisfeitos.

O entrevistado 7 relatou a interação com a sociedade, o que pode ser entendido no contexto da coletividade, e mencionou a educação como meio de promoção da cidadania:

Eu acho que cidadania é a responsabilidade que você tem com o meio-ambiente, com a cidade, com as pessoas. É um

conceito bastante abrangente: a educação, a forma que você trata as pessoas em qualquer ambiente. Acho que passa pela educação, pelo respeito. Cidadania é por aí.

O entrevistado 8 entende haver uma relação entre cidadania e a existência de direitos e deveres, bem como quanto à inserção social, o que faz alusão à coletividade:

A meu ver cidadania é a forma como você está inserido dentro do contexto brasileiro, do país, da sua cidade, ou seja, você ser reconhecido como pessoa, que tem direitos, que tem deveres, necessidades como saúde, educação, documentação, emprego, tudo o que necessário para a sobrevivência na sua comunidade. É dar condições para que você saiba o que precisa para chegar aos seus objetivos. Então se você está para ingressar no mercado de trabalho, seria mostrar onde fazer um cadastro para conseguir um emprego, quais são os seus direitos, a carteira de trabalho.

Diante dessas declarações, chega-se ao seguinte quadro:

QUADRO 4– Categorias Presentes nas Concepções de Cidadania dos Docentes

Coletividade	Inclusão social	Direitos e deveres	Dever do Estado
75%	62,5%	50%	37,5%

Com base nos dados levantados nas entrevistas, de validade para a realidade da concepção docente de cidadania relativa à instituição de ensino superior

pesquisada, é possível perceber que os discursos não mencionam uma concepção única de cidadania, pelo contrário: apenas em duas das quatro categorias comuns criadas com base no conteúdo das entrevistas realizadas existe um percentual que expressa maioria das respostas concordantes. A coletividade foi mencionada no discurso de 75% dos docentes entrevistados. Pode-se dizer que a relação entre cidadania e coletividade existente em três quartos dos discursos dos entrevistados é bastante significativa e se coaduna com a segunda expressão mais verificada: a inclusão social, mencionada em 62,5% das entrevistas.

Inclusão social, na visão de Boneti, que analisa diversos posicionamentos doutrinários sobre o tema, traz uma noção bastante similar à percebida nos discursos, naquilo que se refere à exclusão social de ordem sociocultural e de cidadania:

Apesar de se diferenciarem em alguns aspectos, os estudos até aqui consultados analisam a exclusão social a partir de dois eixos básicos: a exclusão social diretamente originada nas relações sociais de produção e a exclusão social de ordem sociocultural e de cidadania. (BONETI, 2003a,p.30)

A noção de direitos e deveres, relacionadas à cidadania, foi mencionada em metade das entrevistas, ao passo que expressões que se referem à incumbência do Estado de proporcionar cidadania através de direitos sociais como saúde e educação foram mencionados em 37,5% dos discursos.

Tais noções foram extraídas a partir do questionamento "o que você entende por cidadania?" e revelam uma disparidade relativa à concepção de cidadania.

A inclusão social está intimamente relacionada à cidadania. Incluído está aquele que tem o gozo efetivo de seus direitos civis, políticos e sociais, tripartição oferecida por T.H. Marshall, um dos autores neste trabalho estudado. Inclusão social contempla os direitos sociais, mas representa categoria mais ampla, pois, para que alguém possa ser considerado incluído socialmente, deve este estar

em condições de gozar, além de seus direitos sociais, dos civis e políticos. A concepção de cidadania dos docentes, relacionada ao modelo teórico de Marshall revela os seguintes percentuais:

QUADRO 5 - Concepção docente de cidadania de acordo com T.H. Marshall

Elementos civis	Elementos sociais	Elementos políticos	Não se enquadra
50%	37,5%	12,5%	37,5%

Nesta etapa da pesquisa foi procedida uma releitura dos discursos docentes, com a conseqüente categorização das respostas que se enquadram nos elementos afins. Foram consideradas como respostas que correspondem aos elementos civis, aquelas que mencionam os direitos e deveres do cidadão, por revelarem o conhecimento da condição de serem dotados dessas capacidades. O elemento social foi percebido em discursos que se referem aos direitos sociais propriamente ditos, como saúde, educação e moradia. O elemento político foi considerado quando o discurso mencionou a participação do cidadão nas decisões políticas do Estado.

Respostas que sugerem mera participação da sociedade não foram computadas para as três categorias, por não expressarem elementos que possam ser associados diretamente à tripartição oferecida por Marshall. O percentual de 37,5% reflete respostas que não se pode extrair dados que correspondam aos elementos social, político e civil.

A concepção *Para mim, cidadania é a pessoa conseguir conviver bem no grupo que ela pertence*, por exemplo, ainda que seja possível associá-la, em tese, ao elemento social de cidadania segundo Marshall, não foi assim considerada por não expressar tal posicionamento, razão pela qual foi inserida na categoria "não se enquadra".

Na base teórica mencionada, a concepção de cidadania sofre diluição, haja vista o maior percentual atestado corresponde à metade dos docentes entrevistados, que concebem a cidadania ao que Marshall estabeleceu como

elemento civil da cidadania. A alusão ao elemento social da cidadania apareceu em 37,5% dos discursos, ao passo que em apenas 12,5% dos entrevistados, se relacionou a cidadania ao exercício dos direitos políticos.

Este último percentual pode manifestar uma concepção de política distorcida, como instituição dissociada da sociedade, como se os representantes políticos desta compusessem uma casta destacada, ao invés de se percebê-la como uma categoria efetivamente representativa do povo.

O não-surgimento espontâneo da relação entre cidadania e direitos políticos, quer sejam estes relacionados a votar ou ser votado, revela que, na amostra docente pesquisada, pouca relação se faz entre o cidadão e o direito de participação das decisões políticas do país.

Quanto aos 37,5% dos discursos dos docentes que não expressaram os elementos propostos por Marshall, nota-se que a concepção de cidadania está relacionada ao assistencialismo e ao bem-estar da sociedade, numa possível tentativa de compreenderem-se na coletividade, como segue no fragmento: *eu entendo que cidadania é você ajudar na sociedade, é ajudar o próximo sem ter um retorno financeiro com isso (...); Para mim, cidadania é a pessoa conseguir conviver bem no grupo que ela pertence.; A cidadania tem que ser uma percepção, isso no meu ponto de vista, do cidadão em relação à comunidade (...) e que ele esteja voltado para o bem-estar da comunidade.*

O bem-estar da comunidade, observado nas respostas transcritas é uma conseqüência do oferecimento das condições de exercício da cidadania, dos elementos sociais, políticos e civis da cidadania.

4.2.3 O Exercício da Cidadania no Brasil Contemporâneo

Outro ponto pesquisado junto aos docentes se refere a como eles percebem o exercício da cidadania no Brasil contemporâneo.

O entrevistado 1 se refere ao governo como agente mantenedor de uma perpetuação de uma condição de desigualdade social:

Eu acho que principalmente o governo deixa isso muito a desejar. Ele acaba dando o peixe e não ensinando a pescar. Então isso não é cidadania, isso é você enganar uma sociedade dizendo que 'eu estou melhorando a vida dele' e você não está melhorando, pelo contrário, você está piorando, você está deixando ele parado, sem esforço nenhum, sem ir atrás do peixe, só ganhando, ganhando, ganhando e isso é muito ruim.

O entrevistado 2 refere a ignorância das pessoas relativas a seus direitos e deveres:

Eu acredito que as pessoas exerçam pouco a sua cidadania na medida em que elas exercem pouco os seus direitos. Por exemplo, muitas pessoas, diante da angústia entre Alckmin e Lula, anulam os seus votos, então isso acaba gerando um baixo nível do exercício da sua cidadania, então eu acho que isso é problemático. As pessoas não sabem os seus direitos e os seus deveres.

O entrevistado 3 também se refere ao exercício da cidadania do Brasil de hoje como um processo negativo e de responsabilidade das pessoas:

O exercício da cidadania no Brasil está um pouco difícil porque existem tantos pesos e tantas medidas e as pessoas acreditam que cidadania é pensar exclusivamente no seu individualismo,

em primeiro lugar pensar em si e eu vejo que a cidadania não pode ser pensar em si, você tem que pensar no grupo. Então ao mesmo tempo em que a gente sabe que deve ajudar a todos, a gente acaba tendo atitudes que só favorecem e prevalecem os nossos interesses e isso é bem complicado.

O entrevistado 4 ressalta a falta de informação e a baixa escolaridade como problemas relativos ao exercício da cidadania:

A meu ver, um problema fundamental em relação a essa divulgação, exercício, é a falta de informação, o desconhecimento e até mesmo o grau de instrução das pessoas envolvidas nesse processo. Porque, se for colocar em termos de volume, são poucas as pessoas formadas em curso superior, pessoas que possuam esse discernimento sobre o que é essa tal de cidadania.

O entrevistado 5 envolve as autoridades em seu discurso, aludindo às políticas públicas que não estão atingindo as suas finalidades:

Ela é um pouco falha em alguns aspectos, principalmente quando parte das autoridades, na realidade não conseguem de fato contribuir para isto. Eu trabalho na televisão e um dos valores da televisão é contribuir para o desenvolvimento da cidadania. E de que forma? Deixando bem claro quais são os valores, deixando bem claro qual é a importância da participação do cidadão tanto no processo do desenvolvimento

social como no desenvolvimento político, como parte integrante desse meio que ele vive.

O entrevistado 6 menciona uma co-responsabilidade entre as pessoas e o governo, estando a situação atual da sociedade longe do ideal:

Eu acho que existe um despertar já para essa questão de a gente ser responsável, não esperar apenas que o Governo seja o responsável pelo bom andamento da sociedade. Eu me lembro bem em reportagens em que os repórteres ficam entrevistando pessoas do povo e as pessoas aproveitam para dizer que “o Governo tem que ajudar nós”. Na verdade, o Governo tem apenas uma tarefa de coordenação, mas é necessário que todos os componentes da sociedade brasileira no caso trabalhem e esse trabalho no caso seria, além do pagamento de impostos, de votar e etc., participar diariamente, fiscalizando as ações, fiscalizando em volta da gente e acho que nesse sentido nós ainda estamos bastante longe do ideal. E acredito que isso se deve a baixa escolaridade do brasileiro porque nos outros países, essa consciência de cidadania é mais viva, porque lá a escolaridade é bem mais elevada que aqui, então todos têm uma consciência maior da importância da participação de cada um. (...) [A cidadania] começa no direito à educação, nos direitos básicos e a própria aplicação vai criando as condições para que as pessoas não se permitam ser iludidas, perdendo tantos recursos que nós mesmos contribuímos.

O entrevistado 7 relata que percebe uma crise do exercício da cidadania relativa aos princípios de cada um:

É muito falho. A cidadania é uma questão de princípios. A gente se espanta quando observa pessoas fazendo exercícios de cidadania. É uma crise com tendência a piorar.

O entrevistado 8 revela que o governo não oferece uma educação de qualidade, como ocorre em outros países, capaz de oportunizar o conhecimento necessário para o exercício da cidadania, o que retrata a existência de políticas públicas equivocadas:

Não há uma preocupação. Há uma preocupação mais com o assistencialismo. Não é muito divulgado os teus direitos, onde você pode procurar, quais são os órgãos. Os trabalhistas as pessoas até conhecem um pouco mais. Mas em relação até aos seus direitos humanos, pessoas de mais idade, que são doentes, não sabem onde ir e o que esperar do governo. O Brasil tem uma cidadania primária. A cidadania plena ocorre mais naqueles países desenvolvidos que tem mais dinheiro, onde a educação funciona e por meio da educação, as pessoas conseguem a cidadania, porque sabem onde buscar quando se tem um pouco mais de conhecimento. Pessoas com uma condição menos favorecida tem um pouco de dificuldade.

Se relativamente à concepção de cidadania, os entrevistados apresentam discordâncias consideráveis, no tocante ao que se percebe do exercício

da cidadania no Brasil atual, são unânimes ao expressar nítido pessimismo. Nenhum dos docentes observa a realidade da cidadania no Brasil como algo positivo, de maneira otimista.

Pôde-se apurar, nas respostas, o seguinte quadro:

QUADRO 6- Responsabilidade pela situação negativa do exercício da cidadania no Brasil

Cidadãos são os responsáveis	Políticas públicas equivocadas	Baixa escolaridade	Governo é o responsável	Governo e cidadãos co-responsáveis
50%	37,5%	37,5%	37,5%	12,5%

Cada resposta foi analisada para verificar a ocorrência de termos que se relacionam com cada coluna da tabela. Portanto, os percentuais das cinco colunas são independentes.

Aí estão dados que referem à multiplicidade de agentes causadores da pessimista percepção do exercício da cidadania no Brasil de hoje, na visão dos docentes entrevistados. Apenas uma das respostas contempla a co-responsabilidade, mencionando a democracia representativa. Da mesma forma, uma das respostas aponta que as pessoas pensam em primeiro lugar no seu individualismo, em detrimento do grupo.

Em quais situações pode, em tese, o docente contribuir para a formação de seus discentes para o exercício da cidadania? Quando se entende que cidadãos são responsáveis pela situação atual, ainda que em co-participação governamental, o que aparece em 62,5% dos discursos (50% + 12,5%), abre-se a possibilidade de supor que uma educação que possibilite a formação voltada para o exercício da cidadania reflita atitude sensata e coerente.

Relativamente ao governo, resta aos cidadãos o direito de escolha e a faculdade de fiscalização, que também compõem elementos da cidadania. Ocorre que em todas as respostas se manifestam fraquezas de elementos da cidadania, na base teórica de Marshall: elemento político afeto à escolha dos governantes; social

relativo às políticas públicas, em especial, educacional e civil, quanto à igualdade e à liberdade de escolha.

4.2.4 A Formação de Profissionais Comprometidos Com a Construção da Cidadania

Dos docentes entrevistados, 87,5% acreditam que é possível contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a cidadania. 12,5% entendem que apenas será possível desde que se oportunize a cidadania ao professor em primeiro lugar: “Acho possível desde que se faça primeiro o respeito da cidadania do professor, em termos de valorização, de reconhecimento. As instituições têm que fazer essa valorização. O Estado deve fazer, aí a gente pode pedir que o professor venha participar como cidadão e levar a cidadania para a sala de aula.”

Quando se trata de especificar de que maneira é possível contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a construção da cidadania, os discursos divergem. O quadro a seguir foi construído da mesma maneira que o quadro 6, com a seguinte categorização dos discursos:

QUADRO 7 - Como contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a cidadania

Compartilhando conhecimentos	Ensinando valores	Buscando a prática dos conceitos	Formando profissionais críticos
37,5%	37,5%	25%	12,5%

Cabe uma indagação: como os docentes vêm contribuindo para a construção da cidadania junto aos seus alunos? São concepções diferentes de cidadania, olhares diversos sobre a realidade, opiniões diferentes sobre como contribuir para essa formação para o exercício da cidadania. É de se esperar que a

formação para a cidadania na educação superior, no caso estudado, se dê de maneira não planejada.

Cabe mencionar que tal constatação não pode ser confundida com um juízo de valor, até porque como a sociedade é complexa, constituída de uma ampla diversidade cultural, étnica, de crenças e de tradições, não haveria razões, em princípio, para se sistematizar a transmissão de conteúdos atinentes à construção da cidadania.

E tal construção necessita da diversidade de pensamentos, de opiniões, de concepções, para construir, na diversidade, uma utópica unidade, de profissionais que tenham uma concepção de cidadania que contemplem seus elementos civis, sociais e políticos.

Entretanto, tal diversidade de concepções tem um aspecto negativo: as concepções de cidadania dos docentes entrevistados não guardam estreita correlação, nem mesmo fidelidade a nenhuma das teorias da cidadania nesta dissertação estudadas, o que permite concluir que cada docente concebe a cidadania segundo seu próprio senso da realidade.

4.2.5 Correlação Entre as Disciplinas Ministradas e o Exercício da Cidadania

Quando os docentes foram convidados a falar sobre a relação entre a cidadania e alguma disciplina que ministram, se categorizaram dois tipos de respostas: uma delas que relacionam a disciplina de maneira específica àquilo que concebem de cidadania e a outra, mencionam genericamente que sim, a disciplina que ministram oportuniza a formação para o exercício da cidadania sem, no entanto, relacionar como isso ocorre.

O entrevistado 1 assim relacionou:

Na parte de transporte, de seguros internacionais, leciono cursos gratuitos para os alunos e nos estágios eu divulgo esses cursos para os alunos.

O entrevistado 2 mencionou que incentiva pesquisas com o escopo de contribuir para a formação de opinião do discente:

Relacionado à pesquisa, busco cada vez mais mostrar determinadas verdades relacionadas à economia, expressando a opinião eu acredito que eu também posso contribuir para a formação de opinião de diferentes pessoas e de forma que elas possam exercer a cidadania de acordo com a visão que eu falei para você.

O entrevistado 3 relacionou a disciplina ao cotidiano dos discentes:

É muito importante quando a gente consegue conversar bem em algumas aulas eles acham estranho porque param de fazer contas e eles pensam que estudar matemática é só fazer conta e começam a falar sobre situações do cotidiano, sobre situações que eles passam no dia a dia, com relação às contas deles, com relação ao que eles pagam, às suas vidas, às desvantagens que eles acabam sofrendo por conta de ter esses superiores [poderosos capitalistas], então tudo isso a gente trabalha e depois que eles vêm a aula, eles acham que o professor de matemática também pode parar de fazer conta e relacionar o que é a conta e o que é a prática da conta.”

O entrevistado 4 relatou que:

Dentro da própria administração nós percebemos que temos que ter esse envolvimento total. Não vamos dizer que diariamente, mas alguns tópicos, dependendo do momento, nós tratamos. Mas não adianta você falar na hora, a pessoa tem que perceber isso e levar o sentimento consigo, para que eles também sejam os multiplicadores dessa informação.

O entrevistado 5 mencionou alguns tópicos relativos à sua disciplina relacionados à formação para o exercício da cidadania:

Na disciplina por exemplo que eu trabalho com tópicos especiais de administração, sempre é focado a questão do profissional, do administrador na sociedade ou na empresa que ele atua e sempre é discutido a questão da responsabilidade social, a responsabilidade com o meio-ambiente, a responsabilidade da participação na política, não necessariamente na política partidária, mas na política de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. E de que forma esse profissional colabora para essa sociedade? Ele precisa de uma pessoa totalmente alienada? Não! Ela precisa de uma pessoa participando, discutindo, colaborando, se for o caso, contribuindo até de uma forma voluntária em algumas atividades e mostrar a importância já que hoje o profissional é hoje um pequeno perto do nosso contexto de população.

Então, dessa forma que eu acho que a gente pode colaborar com essa atividade. Alguns trabalhos também que a gente pensou em fazer e já tentei fazer estudo pra fazermos isso, é nas pequenas favelas que estamos precisando identificar até a pedido de uma empresa de Araucária, o número de catadores de latinhas. Só que nós não podemos chegar na favela e perguntar isso. E esse grupo é pra trabalhar com a reciclagem desse material. E existe uma máfia muito grande, então uma forma de chegar até esse pessoal é tentar identificar de uma forma diferente como eles vivem, qual é a forma de apóio que eles tem e indiretamente tentar identificar essa necessidade de tentar identificar uma possibilidade para poder ajudar de uma forma mais efetiva e eu acho que essa é uma forma de colaborar excelente.

O entrevistado 6 relacionou a sua disciplina a uma oportunidade de se promover a construção da cidadania:

Desde a minha relação com os alunos, eu quero que o aluno confie em mim, na minha honestidade como professor. Eu não quero que o aluno estude porque tenha medo de mim, porque vai reprovar. Eu quero que ele estude a matéria como algo importante. Saber se comunicar, saber se expressar tanto oralmente como por escrito e isso vai ajudar no serviço da cidadania. Então já nas minhas atitudes pessoais com os alunos eu tenho essa consciência que é importante o aluno desenvolver essa confiança com o professor que é alguém que esta ali querendo interagir e que não esta impondo, mas esta dialogando. Além disso através dos textos, da produção de

textos escritos inclusive, eles tem a oportunidade de argumentar textos do dia-a-dia, de jornais, de revistas e eles trazem também textos pra colocar para eles. A informação é a base da democracia, então quanto mais informados, melhor circulam as informações e isto também garante direitos iguais para todos. Então acho que tem muita coisa. A minha matéria é instrumental, porque dominando melhor a língua, ele vai perceber que até de certa forma quando o outro tem segundas intenções no seu discurso.”

O entrevistado 7 assim discursou:

Todas têm a oportunidade de desenvolver a cidadania, independente de qual seja o conteúdo, qual seja a especificidade da disciplina porque eu acho que passa por algo interno do professor, porque o cidadão não está em sala de aula, o cidadão está em qualquer lugar, está em qualquer ambiente. Trabalho na disciplina as relações entre professores e alunos.

O entrevistado 8 mencionou ações específicas relacionadas à cidadania:

Normalmente o que eu trabalho é quando falo da responsabilidade social, trabalho com a moral, a ética e outros valores. O que a empresa precisa fazer, como o administrador deve buscar, quais os valores que ele deve incentivar e isso

ele deve disseminar. Trabalho bastante com ONGs que atendem a crianças, a direitos humanos e isso faz com que eles vejam a empresa por outro prisma que não só da empresa capitalista, mas de outras formas de trabalho e de disseminar a cidadania.

É importante ressaltar que é possível que muitos professores cumpram um papel fundamental na construção da cidadania sem se darem conta disso. Entretanto, neste trabalho se analisa o discurso falado, não induzido, em que se obteve o seguinte resultado:

QUADRO 8- Quanto à relação da disciplina que ministra com a construção da cidadania

Respostas que associam especificamente a disciplina à cidadania	Respostas que não fizeram associação específica
50%	50%

Embora todas as respostas explicitem que haja contribuição para a construção da cidadania, apenas metade dos docentes especificaram como isso ocorre, articulando sobre o tema. As respostas computadas que associaram os conteúdos ministrados à cidadania continham, de maneira clara e específica como se dá a mencionada contribuição para a construção da cidadania.

4.3 A Concepção de Cidadania na Percepção dos Discentes

Relativamente ao questionário aplicado aos formandos em administração geral da instituição de ensino superior pesquisada, consistente em três questões, para se verificar a concepção de cidadania que possuem; qual a opinião sobre o exercício da cidadania no Brasil de hoje e quais as disciplinas cursadas que se relacionam com a cidadania, requerendo-se um exemplo para cada matéria citada.

Quanto ao que os discentes entendem por cidadania, foram computados os seguintes resultados:

QUADRO 9 - Categorias presentes nas respostas discentes sobre o que entendem por cidadania

Viver em sociedade	Direitos e deveres	Conhecer as leis	Governo está relacionado	Valores Éticos
65%	55%	15%	15%	5%

As porcentagens, constituídas da mesma maneira detalhada no quadro 6, revelam que a maioria dos discentes relacionam cidadania à noção de direitos e deveres que cada cidadão possui na sociedade, como se verifica de um dos questionários: *[cidadania] consiste na maneira de se viver como cidadão, ou seja, dispor de seus direitos e deveres.; Exercer a cidadania, ou ser um cidadão é aquele que vive em sociedade, e trabalha ou se dispõe a fazer com que o 'sistema' funcione de maneira harmoniosa, e ainda cultivando valores éticos; Ser um cidadão é aquele que vive em sociedade, sabe fazer valer seus direitos e tem conhecimento sobre leis.*

A concepção de cidadania para os discentes formandos em administração geral da instituição estudada é essencialmente sociológica e legalista. Relativamente ao enfoque teórico proposto por T.H.Marshall, verificou-se a seguinte composição de elementos nas repostas:

QUADRO 10 - Incidência de elementos da cidadania , na teoria de Marshall

Elementos sociais	Elementos civis	Elementos políticos	Não se enquadra
20%	20%	10%	70%

Para efeito de cômputo de respostas nesta estatística, foram consideradas apenas as respostas que tivessem conteúdos específicos relativos aos elementos propostos na teoria, a exemplo do seguinte critério adotado para se analisar os discursos dos docentes entrevistados: numa das respostas, foi transcrito que “ser cidadão é ser livre na maneira de pensar e agir, um respeitando o outro, ser cidadão é saber seus direitos e deveres”. Tal expressão se coaduna com o elemento civil da cidadania, especialmente por mencionar a liberdade de expressão, que exemplifica o elemento da teoria de Marshall.

Em outra resposta, se verifica o elemento civil da igualdade: “é procurar fazer as coisas corretamente e buscar sempre bons relacionamentos com diversas pessoas independente de raça e cor.”

Cada resposta foi analisada para ser verificada a ocorrência percentual em cada uma das colunas da tabela, de modo a constituírem percentuais independentes.

4.3.1 Exercício da Cidadania no Brasil Contemporâneo na Percepção Discente

A segunda questão se referiu a como vêem os discentes o exercício da cidadania no Brasil de hoje. As respostas verificadas compõem um quadro de ampla diversidade:

QUADRO 11- Concepção discente sobre o exercício da cidadania no Brasil de hoje

Não responderam / fuga do tema	Muitas pessoas estão excluídas	Os cidadãos são individualistas	O exercício está precário	Políticos anti-éticos
20%	20%	15%	15%	15%

Vale ainda mencionar que 10% das respostas diziam que o governo esquecia dos cidadãos e 10% aludiam o exercício da cidadania relacionado ao voto. Os percentuais foram obtidos mediante leitura de cada uma das respostas e categorização, de modo a constituir percentuais independentes, cuja soma não resultará necessariamente 100%.

Pode-se notar que os entendimentos estão pulverizados, sem se constituir uma concepção homogênea sobre o exercício da cidadania. Quando a questão é analisada do prisma do otimismo e pessimismo, chega-se ao seguinte quadro:

QUADRO 12 - Como os discentes percebem o exercício da cidadania

Pessimistas	Otimistas	Não fizeram juízo de valor
80%	5%	15%

De fato, ainda que não haja uma razão clara para se perceber a suposta precariedade do exercício da cidadania no Brasil, na concepção dos estudantes pesquisados, existe uma visão bastante negativa referente ao tema, como se pode ilustrar com a seguinte resposta: "O exercício da cidadania no Brasil precisa ser mais uniforme; muitas pessoas ainda não possuem seus direitos protegidos. As pessoas não têm consciência do poder que possuem de modificar o Brasil."

4.3.2 Disciplinas Cursadas e Sua Relação com a Cidadania

Relativamente às disciplinas cursadas ao longo da formação em administração, apenas 35% das respostas contabilizadas citaram pelo menos uma disciplina com o correspondente exemplo de relação com a cidadania. Em 65% das respostas simplesmente houve a citação da disciplina, sem qualquer exemplificação. As matérias/disciplinas citadas foram as seguintes:

QUADRO 13 - Disciplinas citadas que trabalharam conteúdos relativos à cidadania, segundo os discentes

Ética e sociologia	Direito	Administração de conflitos e psicologia	RH	Filosofia
50%	40%	35%	25%	15%

Disciplinas de produção, estratégia, marketing e gestão ambiental foram citadas em 5% das respostas. Apenas 10% das respostas disseram que todas as disciplinas cursadas apresentaram conteúdos relativos à cidadania.

Os discentes relacionaram a cidadania a algumas disciplinas que cursaram e é possível notar que quando se referiram a “viver em sociedade – 65%” como expressão verificada nas respostas ao primeiro questionamento, confirmam tal porcentagem como relacionadas a disciplinas que têm esse propósito, como a ética e filosofia, que pontuaram em 50%. Da mesma forma, 55% das respostas sobre o que entendem por cidadania continha a expressão “direitos e deveres”, ao passo que a disciplina de direito aparece com 40% das menções discentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, cumpre frisar que o tema pesquisado, relacionado à concepção da cidadania presente na formação do administrador de empresas de uma faculdade da região metropolitana de Curitiba tem guarida legal tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esquecida e abandonada, entretanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de administração geral, a cidadania foi contemplada tanto no Plano de Desenvolvimento Institucional quanto no Regimento Interno e no Projeto Pedagógico da instituição de ensino superior estudada.

O lapso das Diretrizes Curriculares Nacionais, embora corrigido pela instituição de ensino pesquisada, representa aquilo que se evidenciou tanto nas entrevistas junto aos docentes quanto nas respostas obtidas do questionário aplicado aos discentes formandos do curso de administração geral: as concepções de cidadania não guardam uma estreita relação. Pelo contrário: a concepção de cidadania sofre de uma crise de identidade, reflexo que se nota em diversas instituições nacionais. Por crise de identidade, refere-se à inexistência de um entendimento da concepção de cidadania que possa ser partilhada por uma maioria significativa de docentes e discentes. Não havendo um entendimento dominante do que seja cidadania, como ter a pretensão de construí-la?

Desde os primeiros anos de nascimento e de vida em sociedade já está se construindo o cidadão. São os ensinamentos mais básicos de respeito ao próximo; de aprender a dividir os brinquedos com os colegas no jardim-de-infância; de saber ganhar e de saber perder; de entender que as autoridades devem ser respeitadas; que o lixo precisa ser separado; que o respeito ao meio ambiente e às regras garantirá um futuro melhor para todos. A educação está condicionando ou está construindo cidadãos? Formando indivíduos passivos que se adaptam às demandas da educação ou a usam como meio de construir a própria subjetividade? O estudante crítico e questionador se constrói e a educação formal tem papel decisivo no oferecimento desta oportunidade, como no exemplo do texto do anexo

7.3, escrito pelo autor desta dissertação. Todos estes são temas que trazem em seu germe a cidadania, ensinada através de lições que podem acontecer no âmbito da educação formal, desde a alfabetização até o ensino superior.

Afinal, é importante discutir temas a exemplo da concepção de cidadania que estudantes formandos do ensino superior e que educadores possuem? Não é importante. É fundamental. Todas as forças que o país emprega para a consecução de objetivos de pouco valem quando não se sabe para onde se está chegando. Uma nação sem objetivos se movimenta como um barco à deriva. Embora haja perfeitamente estabelecidos os fundamentos da República Federativa do Brasil, sendo um deles a cidadania, pouco se conhece dela.

As próprias teorias da cidadania, termo empregado por Torres (2001), nitidamente construídas a partir da história da humanidade, de perdas e de conquistas de direito se sucedendo até atingir o clímax que percebe-se na maior parte do planeta, de países democráticos e capitalistas globalizados. Se isso é bom ou ruim, não cabe julgamento valorativo, afinal, dentro de cada território soberano do mundo existem pessoas, grupos, facções e forças que subjagam as classes menos favorecidas, estabelecendo uma estrutura extremamente complexa de manutenção do poder e de perpetuação das condições de mobilidade social.

As políticas públicas, neste contexto, contribuem para a construção da sociedade e, não raras vezes, manifestam um propósito aparente e escondem interesses escusos, nefastos e perniciosos. É o que se nota quando da tomada de decisões relativas a orientações de agentes internacionais como o Banco Mundial que determina a adoção de políticas públicas como condição para o oferecimento de financiamento de obras de infra-estrutura que vão render votos à parcela da classe política que age sem escrúpulos para realizar o seu projeto maior: a manutenção do poder a qualquer preço.

Aí consiste um dos maiores trunfos da democracia: a diversidade. Os seres humanos não são iguais entre si. A composição da nação brasileira é heterogênea e tal característica é nitidamente percebida na escolha dos representantes dos poderes legislativo e executivo. Isso dá a condição de discutir, de gerar oportunidade de mudanças, vez que existe uma parcela significativa, arrisco

dizer - de maioria absoluta dos nossos governantes -, que representam, efetivamente, os interesses da nação. E é nessa escolha que se funda uma condição basilar da cidadania: o direito de eleger representantes legítimos que possam fazer as leis e administrar o Estado com a consciência de se elaborar políticas públicas que tenham como maior finalidade o bem-comum.

O Brasil é um expoente mundial quando o assunto é produção de soja; em tecnologia de exploração de petróleo no mar; em contagem eletrônica de votos e tantas outras extraordinárias provas da capacidade verde-e-amarela. Mas de que vale a auto-suficiência em petróleo, os prêmios internacionais pelas descobertas do projeto Genoma, do reconhecimento do país como detentor da maior área de diversidade biológica do planeta se, ao mesmo tempo, existem centenas de crianças que morrem todos os dias, nesse mesmo território, vítimas da falta de saneamento básico? O que é, afinal, desenvolvimento?

O regime democrático, maior conquista nacional das últimas décadas da história brasileira, nos deu a oportunidade de permitir o acesso do povo ao poder, através de um processo eleitoral sério, exemplo para o mundo. Essa é a face política da cidadania, segundo Marshall (1967).

Mas cidadania não é apenas permitir escolha e acesso da população ao poder de decidir os rumos do país. É também ter a efetiva garantia de seus direitos básicos como vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, assegurados na Constituição Federal. Estes compõem o elemento civil da cidadania. E, por fim, não menos importantes estão os direitos sociais, que integram a terceira coluna que sustenta a cidadania. Aí reside a educação.

É claro que a consciência dos direitos é o primeiro passo para o exercício dos mesmos isso não é assegurado apenas pela educação, mas esta representa sim uma fundamental possibilidade para tanto. A educação representa uma das mais importantes formas de políticas públicas, haja vista ter a penetração na base da sociedade: o cidadão pleno do futuro. Pleno haja vista que o exercício da cidadania também faz distinções segundo critérios cronológicos para qualificar pessoas a serem eleitores ou elegíveis.

A educação, portanto, tem esse papel, de oportunizar aos educandos, conhecimento de quais são os seus direitos, de como participar da sociedade de maneira ativa e de como construir um futuro melhor, atentando aos objetivos fundamentais da nação. E o ensino superior, por seu turno, qualifica profissionais para atuar no mercado de trabalho e se propõe a formar pessoas para o exercício da cidadania. Isso ocorre?

A pesquisa realizada dá conta de uma situação curiosa: independente de terem ou não consciência do que fazem os docentes para transmitir noções de cidadania, estão os discentes formando as suas próprias concepções, significativamente distintas daquelas “ensinadas” em sala de aula. Portanto, é factível dizer que a educação superior, no caso estudado, não é o único componente que contribui para a formação da concepção de cidadania dos discentes formandos em administração de empresas.

Dentre os docentes, 65% das respostas relativas ao que entendem por cidadania relacionam esta a “inclusão social”, ao passo que 50% entendem que está relacionada a “direitos e deveres”. Os discentes revelaram, em percentuais de 65% e 55%, as expressões “viver em sociedade” e “direitos e deveres”. Uma possível constatação é que aquilo que foi denominado inclusão social, pelos docentes em seus discursos, levou o nome de viver em sociedade para os discentes. A exatidão das percentagens, bem como a profunda relação guardada entre viver em sociedade e estar incluído embasam tal aproximação, resguardadas as devidas diferenças. Afinal, para viver em sociedade basta estar agrupada nela, o que não significa estar nela incluído.

Aí repousa um ponto basilar: viver em sociedade compreende uma condição essencialmente numérica, ao passo que estar incluído, se refere ao gozo efetivo de direitos. Diferente é morar debaixo da ponte por exclusão social, especialmente ao que se refere à escassez de oportunidades e outra é morar debaixo da ponte por desejo e intenção próprios. Apesar de que seja bastante rara a opção consciente de deliberação.

Tal fato pode ser ilustrado pela caminhada de duas crianças que encontram, ao mesmo tempo, duas maçãs em seu caminho: uma grande e outra

pequena. Um dos meninos toma a maçã grande e entrega a pequena ao seu colega. O menino que recebeu a maçã pequena protesta e indaga “por que me deu a maçã pequena e pegou a grande para você? Isso é uma atitude muito egoísta!”. O outro responde: “mas o que você faria, se tivesse pego as maçãs antes de mim?” O menino, então revela que daria a maçã grande e ficaria com a pequena para si. Por fim, acaba ouvindo o seguinte: “Pois está reclamando de quê? Foi exatamente isso que eu fiz. De que você está reclamando?”

Ocorre que este menino tem razão em reclamar, porque uma coisa é receber a maçã que escolheu e outra é escolher porque lhe foi imposta esta escolha. E é exatamente este o ponto da inclusão social, da opção que as pessoas devem ter de escolher onde morar e terem oportunidade de buscar a realização de suas metas, de seus sonhos. Entretanto, em muitas histórias de vida, pessoas vivem em condições sub-humanas porque tiveram o destino de nascer em famílias já miseráveis e o sistema capitalista lhes impõe um destino: o de aceitar a maçã pequena não por opção, mas por determinação.

Isso pode ser observado como um dos resultados de uma grande e secular desigualdade de renda, aliada a uma estrutura educacional perpetuadora da realidade social correspondente, que redundava na submissão de um grupo social pelo outro, isso sem ferir as regras formais de liberdade de escolha (GIANNETTI, 2005).

A educação tem um papel basilar neste processo: formar indivíduos críticos, cômicos de sua realidade individual e coletiva que sejam capazes de agir como construtores de uma nova realidade social. Entretanto, o próprio sistema educacional brasileiro se contradiz, ao esboçar, em sua concepção legal, a construção da cidadania como fundamento e na realidade, consolida e cristaliza uma educação excludente, meritocrática e perpetuadora das desigualdades que pretende combater.

Inclusão social se faz também através da cidadania. E a educação formal é um meio. Dar às pessoas efetivas condições de acesso à educação, num sistema includente, que permita uma formação educacional sólida, de qualidade, é uma meta ainda por ser cumprida. E as políticas públicas de cidadania não podem se limitar à educação, à saúde e à segurança pública. Devem visar a atender

aqueles que sequer um documento de identidade possuem, nem mesmo uma certidão de nascimento ou título de eleitor. Não basta estarem contemplados direitos à cidadania na Constituição Federal de 1988 – que foi apelidada pelo parlamentar constituinte Ulysses Guimarães como Constituição Cidadã. É preciso que tais disposições façam parte da realidade da nação. Uma sociedade é feita de pessoas e, como tal, tem o dever de zelar pelo seu elemento humano e de oportunizar a participação efetiva de todos nas decisões políticas tomadas. Neste fragmento repousa a base da democracia.

A gratuidade da certidão de nascimento, por exemplo, é um direito assegurado constitucionalmente mas, num país de dimensões continentais, como o Brasil, proporcionalmente à grandeza estão os desafios de instruir a nação de seus direitos cidadãos. É o caso das políticas públicas educacionais, que não estão refletindo de maneira definida qual o papel da educação formal e dos educadores na construção da cidadania, de acordo com os estudos ora analisados.

Como a educação é um direito social de cidadania, que tem um compromisso com a coletividade e com a construção de uma nova realidade para todos, torna-se fundamental compreender qual é a concepção de cidadania presente nos diversos grupos que compõem a sociedade. No tocante da educação superior, docentes, discentes e comunidade têm o dever de participar dos projetos pedagógicos institucionais e de externar as suas posições, num exercício da democracia e da cidadania.

Quanto à pergunta “como vem ocorrendo o exercício da cidadania no Brasil de hoje?”, os docentes percorreram a linha da responsabilidade, atribuindo, em 50% das respostas, a responsabilidade às pessoas, 37,5% ao governo e às políticas públicas inadequadas. Na visão discente, aponta-se o problema da exclusão em 20% das respostas e percentuais inferiores para outras causas.

Docentes analisaram a questão do prisma da culpa; discentes da descrição. Enquanto os docentes argumentaram no sentido de estabelecer quem era o responsável pela situação negativa do exercício da cidadania, estudantes descreveram diversos fatores que justificariam tal situação negativa. O fato é que quando se fala sobre o que docentes e discentes entendem por cidadania, nota-se

uma razoável aproximação de concepções, ao passo que ao se falar do exercício da cidadania no Brasil de hoje, 100% dos docentes têm uma visão pessimista, a mesma de 80% dos discentes.

A diferença de qualidade de argumentação entre docentes e discentes se revelou quando se analisa as respostas da concepção de cidadania segundo a teoria de Marshall, em que para os docentes, 50% das entrevistas mencionaram elementos civis da cidadania, 37,5%, sociais e 12,5%, políticos. O percentual de 37,5% dos discursos não possuíam elementos de especificidade que ensejassem a categorização de Marshall.

Quanto aos discentes, 20% das respostas continham elementos sociais e civis da cidadania, 10%, políticos e 70% não continham elementos categorizáveis. Tal diferença sugere que a concepção de cidadania dos docentes é diferente daquela dos discentes, apesar de existirem traços de similaridade, dependendo do ângulo de visão que se lança aos dados pesquisados.

Apesar das concepções diferentes, 87,5% dos docentes acreditam que é possível contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a cidadania, sendo que 37,5% acreditam que tal contribuição se dá pelo compartilhamento de conhecimentos e pelo ensino de valores. Ocorre que, ao serem indagados acerca da relação que suas disciplinas têm com a cidadania, metade das respostas apresentaram exemplos desta relação.

Os discentes, por sua vez, tiveram dificuldades para exemplificar a relação entre as disciplinas e a cidadania. Apenas 35% das respostas contextualizaram a disciplina citada à cidadania, sendo que as 65% restantes se limitaram a citar as matérias relacionadas. Ética e sociologia foram citadas em 50% das respostas, seguidas de direito, com 40%, administração de conflitos e psicologia foram citadas em 35% das respostas, RH, 25% e filosofia, 15%. Apenas 10% das respostas disseram que todas as disciplinas teriam relação com a cidadania.

É possível perceber que não houve a citação expressa de nenhuma disciplina relacionada a números, como economia, matemática, estatística ou contabilidade. Seria um preconceito? É mais provável que a questão seja de interpretação, haja vista que muitas ações concretas que contribuem para a

construção da cidadania são praticadas em todas as disciplinas. O que não ocorre, pelo que apontou a pesquisa, é a conscientização dos discentes para isso, ainda que todos os docentes entrevistados acreditem que a construção de cidadania seja feita nas disciplinas que ministram.

A pesquisa revelou que, embora existam diversas políticas públicas que tratem da questão da cidadania, pouca efetividade se verifica, uma vez que as concepções entre docentes e discentes apresentam concordância em relação ao critério de relação entre cidadania e inclusão social e direitos e deveres. Tal assertiva é preponderantemente conceitual, especialmente pelo que se respondeu sobre como docentes e discentes vêem o exercício da cidadania no Brasil de hoje. Conceitualmente, concordam. Relativamente à concepção, não.

Esta é a discussão que, para Descartes, a linearidade das respostas relativas ao que entendem docentes e discentes acerca da cidadania, permite dizer que a educação pode sim seguir regras reducionistas. Entretanto, a visão de Paulo Freire, que trata os educandos a partir de suas diferenças, de suas individualidades, deixaria absolutamente claro que, embora os discentes possam concordar em percentual muito semelhante sobre o que é cidadania, concebem tal conceito de maneira muito peculiar e pessoal, o que leva a crer que o fenômeno educacional, sob o prisma cartesiano, ensina, mas não educa.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel In: Santos, Gislene A. (Org.). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**. Referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

BERNARDO, Maristela. Políticas públicas e sociedade civil. In: **A difícil Sustentabilidade**. (Org. Bursztyn, Marcel et alli) Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1991.

BONETI, Lindomar Wesser (coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª edição, Ijuí-RS: Unijuí, 2003a.

BONETI, Lindomar Wesser. **O silêncio das águas**: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social. Ijuí-RS: Unijuí, 2003b.

BONETI, Lindomar Wesser. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

BONAMIGO, Rita Inês Hofer. **Cidadania**: considerações e possibilidades. Porto Alegre: Dacasa editora Unicruz, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 1940.

BUFFA, E.; Arroyo, M.; Nosella, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. Coleção Questões da Nossa Época. V. 19. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, **Constituição da República Federativa**. Coleção Saraiva de Legislação. São Paulo, Saraiva, 2003.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração de Empresas**, D.O.U. 9/9/2003.

BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 30 de junho de 2004, às 23h45.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: editora Unesp, 2001.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 3ª edição, Campinas, Papius, 1996.

Demo, Pedro. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, s/a.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; Freire. Ana. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo : UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIANNETTI, Eduardo. **O valor do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GISI, Maria Lourdes. Zainko, Maria Amélia S. **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba : Champagnat, 2003.

GISI, Maria Lourdes In: Eyng, Ana Maria; Zainko, Maria Amélia S (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba, 2002.

GORDON, Sara. **Cidadanía e Derechos Sociales**: Critérios distributivos? In Ziccarim Alicia (Org.) **Pobreza y Políticas Sociales**. Buenos Aires, Clacso, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9 ed. São Paulo: perspectiva, 2005.

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

OLIVEIRA, In: Souza, Paulo Renato et alli. **Um modelo para a educação brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1999.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Graal, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. V. 5. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D In: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani & Silva Junior/ organizadores, **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação**. Construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UNESCO. **O ensino superior no século XXI: visão e ações.** Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. ED-98/Conf.202/5. CLD.23. Paris, agosto de 1998

VIEIRA, Evaldo. **Política social, política económica y método.** In Borgianni, E.; Montañó C. La política social hoy. São Paulo: Cortez, 2000.

ZALBAZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

7. APÊNDICE

7.1 Roteiro de entrevista para os docentes

Perfil: tempo de magistério, formação e titulação, disciplinas ministradas.

- 1- O que você entende por cidadania? – explorar concepção de cidadania
- 2- Qual a sua opinião sobre o exercício cidadania no Brasil de hoje?
- 3- Você acha que é possível contribuir para formação de profissionais comprometidos com a construção da cidadania?
- 4- De que forma seria possível?
- 5- Na sua disciplina, tem a oportunidade de desenvolver isso? Como?

7.2 Questionário aplicado aos discentes

- 1- O que você entende por cidadania?
- 2- Qual a sua opinião sobre o exercício da cidadania no Brasil de hoje?
- 3- Na sua opinião, quais as disciplinas do curso de administração geral trabalharam com conteúdos relacionados à cidadania? Dê um exemplo para cada disciplina citada.

7.3 Crônica escrita pelo autor

Eu pegava girinos com copinho de plástico na beira do lago

Estava no jardim de infância quando fui convidado por alguns amiguinhos para catar girinos na beira do lago. Aqueles pequenos seres misteriosos, de cabeça grande e negra e cauda pequena sempre me despertaram fascínio. A professora da escola havia dito que aquele peixinho escuro se transformaria num grande, verde e feioso sapo. Será? Para mim, aquilo parecia ser tão verdadeiro quanto a historinha da lagarta virar borboleta. Será que alguém já viu girino virar sapo? Ainda bem que eu acredito, mas é para deixar a professora satisfeita. Certa vez, quando eu disse que duvidava, ela fez uma cara de abismada e perguntou se eu queria ir de castigo. Mudei imediatamente de idéia. Mas cá entre nós, duvido que girino vire mesmo sapo.

Daí entrei na primeira série. A professora já tirou o meu encanto ao dizer que a tal da transformação não era mágica, mas um treco chamado metamorfose. Eu duvidei de novo. Quem disse que aquilo ali não foi uma invenção dos professores que escreveram o livro? –perguntei à professora. Abismada, lançou um olhar de ódio fulminante e perguntou se eu estava a desafiando. Mais do que depressa, mudei de opinião e passei a repetir exatamente o que ela dizia. Virei peixinho.

A partir da primeira série descobri tudo o que precisava para o resto da minha vida: concordar. E ainda dava conselhos para os meus coleguinhas, dizendo que se eles fizessem tudo o que a professora mandasse sem questionar e repetisse tudo o que ela ensinasse, tudo seria mais fácil. Era a receita-mirim para virar “peixinho”. Todos queriam ser “peixinho” da professora. O “peixinho” era paparicado, ganhava carimbo no caderno, elogios na agenda para mostrar para os pais, podia apagar o quadro para a professora. Em pouco tempo, o peixinho já estava até indo buscar giz sozinho na sala dos professores! Esse era o supra-sumo do “peixinho”.

Mas a vida do “peixinho” não era só rosas. Como tudo na natureza, o peixinho também tinha o seu predador. A “criança indisciplinada”. Os indisciplinados questionavam tudo e desafiavam a professora que, impiedosamente, lançava mão de castigos para colocar ordem em sala de aula. Eu que não era bobo de questionar

tudo. Poderia decepcionar a professora e aí eu não seria mais peixinho. Poderia ficar “marcado”. O meu maior predador foi rotulado pela professora como rebelde. Seus pais sempre eram chamados na escola. No recreio, sempre ficava monitorando onde ele estava, com medo de encontrá-lo. O início de nossas diferenças foi no dia em que a professora perguntou quem havia pintado a mesa dela com giz de cera. Mais do que depressa, aponteí o malfeitor. Neste dia ganhei o apelido de dedo-duro.

Passei a não gostar mais dele e ele não mais gostou mais de mim. Ainda que desde o jardim fôssemos os melhores amigos. Mas quem mandou ele não querer ser “peixinho”? E ele não pode dizer que isso não é justo, porque teve as mesmas chances do que eu: certa vez, no jardim-de-infância, enquanto a professora explicava sobre a metamorfose do girino, nos olhamos no fundo dos olhos - desconfiados. Sabíamos que aquilo não fazia o menor sentido. Protestamos juntos. A professora nos ameaçou com um castigo, por estarmos duvidando do que estava escrito nos livros e da sua palavra. Eu recuei. Preferi calar e me comportar conforme o que a professora esperava de mim.

Meu melhor amigo deu um passo para trás, se afastando de mim, fitou a professora nos olhos e disse: sinto muito, mas acho que sou diferente da senhora. Desagradou uma professora. Perdeu um amigo. Ganhou o mundo.

8. ANEXOS

8.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração de Empresas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº DE DE DE 2003.

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE n.ºs. 776/97, de 03/12/97, e 583/2001, de 04/04/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CES/CNE n.ºs. 067/2003 e...../2003, aprovados, respectivamente, em 11/03/2003 e / / , homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação emde 2003, RESOLVE:

Art. 1º. O Curso de Graduação em Administração, bacharelado, observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução e dos Pareceres CES/CNE n.ºs. 067/2002 e/2003.

Art. 2º. A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime

acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º. O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas às Ciências da Administração, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares; e

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º. Os Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação em Administração poderão admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

Art. 3º. O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de

tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º. O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º. Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua

aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II – Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV – Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º. O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º. O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º. As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo

acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º. Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º. As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A duração do curso de graduação em Administração será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.