

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

LÉO MARCELO PLANTES MACHADO

**A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO RELIGIOSO**

**CURITIBA
2006**

LÉO MARCELO PLANTES MACHADO

**A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO RELIGIOSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.

**CURITIBA
2006**

Dedico este trabalho a todos os profissionais do Ensino Religioso, que com muita dedicação lutam para que esta área se fortaleça em sua identidade pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em especial os professores Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Lindomar Wessler Bonetti os quais durante o processo de aprovação do projeto, mediante o incentivo e valorização muito contribuíram no “encantamento” pela pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antonio Boeing que com suas ricas observações apontou “setas” para atingir o caminho que a pesquisa se propunha.

Ao Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira pela orientação realizada com paciência e incentivo, a qual proporcionou um processo de amadurecimento nos caminhos da pesquisa.

A prof.^a Lílian Blank de Oliviera da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB que com muita paciência e dedicação mediou os contatos junto a instituição e os sujeitos da pesquisa.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Educação e Religião pelas contribuições geradas nas discussões á partir dos projetos do grupo, as quais forma importantes para o amadurecimento desta pesquisa.

A minha esposa Maria Inês e meus filhos Lucas Marcelo e Débora Maria pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos que contribuíram para que este processo acontecesse.

“A história não é feita de indivíduos, ela é socialmente feita por nós todos e a cidadania é o máximo de uma presença crítica no mundo da história por ela narrada”

(FREIRE, 2001, p. 129)

RESUMO

Atualmente as políticas para formação de professores para o Ensino Religioso foram alteradas no país em decorrência da busca de uma epistemologia e metodologia específica. É neste contexto de busca da identidade deste profissional à partir de suas práticas que se estrutura o Projeto Identidade e a Prática Pedagógica do Professor de Ensino Religioso da Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da PUCPR. Esta pesquisa está articulada a este projeto e se propôs a buscar respostas para a seguinte pergunta: Na formação de professores para área de Ensino Religioso, como está contemplada a questão da cidadania? Nesta perspectiva configura-se como um estudo sobre a compreensão de cidadania que o professor de Ensino Religioso possui, tendo como objetivo compreender as concepções de cidadania que este profissional possui e reproduz ao exercer sua profissão. Utilizou-se o método fenomenológico, tendo como procedimento de pesquisa um questionário dirigido aos egressos do Curso de Ciências da Religião com Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. A pesquisa bibliográfica proporcionou uma descrição das concepções de cidadania desde seu entendimento na *polis* grega até os dias atuais, a prática da cidadania como condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie. Como o Ensino Religioso, em seu âmago pressupõem o humano e sua dignidade acima de qualquer forma de exclusão, defende-se sua existência na escola como condição para a construção da vida cidadã. Os dados da pesquisa de campo evidenciaram que a cidadania apresenta-se como pressuposto para reconhecer e respeitar a dignidade humana, que se apresenta imersa em uma trama de significados que homologam o diálogo multicultural e plurireligioso em uma perspectiva de um Ensino Religioso que transcenda as quimeras dos costumes e tradições cristalizados ao longo do tempo. O entendimento da concepção de cidadania implica reconhecer que ela está sempre em processo de construção, sendo um conceito histórico, pois sempre está ligada a vida das sociedades. A formação do professor supõe a mobilização de práticas pedagógicas solidárias, democráticas e reflexivas sobre a realidade social, capazes de gerar inovação completando a diversidade presente no contexto brasileiro, entre elas, a diversidade religiosa. Criando uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres, e que estes devem tornar-se algo a ser buscado e conquistado de forma coletiva e não interpretado como uma mera concessão, pois, o exercício da cidadania é ser cidadão no gozo de seus direitos e deveres, sendo capaz de interferir na ordem social em que vive, constituindo-se em uma luta pela inclusão.

Palavras-chave: Cidadania – Educação – Formação de Professores – Ensino Religioso.

RESUMEN

Actualmente las políticas para la formación de profesores para la Enseñanza Religiosa fueron alteradas en el país ante la ocurrencia de la búsqueda de una epistemología y metodología específicas. Es en este ambiente de búsqueda de la identidad de este profesional desde sus prácticas, que se estructura el Proyecto Identidad y la Práctica Pedagógica del Profesor de Enseñanza Religiosa de la Línea de Investigación, Teoría y Práctica Pedagógica en la Formación de Profesores del Programa de Posgrado – Maestría en Educación de la PUCPR. Esta investigación está vinculada a este proyecto y se propone a buscar respuestas para la siguiente pregunta: En la formación de profesores para el área de Enseñanza Religiosa, ¿cómo está considerada la cuestión de la ciudadanía? Desde esta perspectiva se configura como un estudio sobre la comprensión de la ciudadanía que el profesor de Enseñanza Religiosa posee, teniendo como objetivo comprender los conceptos de ciudadanía que este profesional posee y reproduce al ejercer su profesión. Se ha utilizado el método fenomenológico teniendo como procedimiento de investigación un cuestionario dirigido a los egresos del Curso de Ciencias de la Religión Licenciados de Graduación Plena en Enseñanza Religiosa de la Fundación Universidad Regional de Blumenau – FURB. La investigación bibliográfica ha proporcionado una descripción de los conceptos de ciudadanía desde su entendimiento en la *polis* griega hasta los días actuales, la práctica de ciudadanía como condición natural de la educación, que defiende la especie humana contra la barbarie. Como la Enseñanza Religiosa, en su esencia presupone a la especie humana y su dignidad arriba de cualquier forma de exclusión, defiende su existencia en la escuela como condición de la construcción de la vida ciudadana. Los datos de la investigación de campo evidenciaron que la ciudadanía se presenta como presupuesto para reconocer y respetar a la dignidad humana, que se presenta inmersa en una trama de significaciones que homologan el diálogo multicultural y plurireligioso desde una perspectiva de una Enseñanza Religiosa que trascienda a las quimeras de las costumbres y tradiciones cristalizadas al largo del tiempo. El entendimiento del concepto de ciudadanía significa que ella está siempre en construcción, siendo un concepto histórico, pues siempre está relacionada a la vida de las sociedades. La formación del profesor supone la movilización de prácticas pedagógicas solidarias, democráticas y reflexivas sobre la realidad social con capacidad de generar innovación completando la diversidad presente en el ambiente brasileño, entre ellas la diversidad religiosa. Creando una nueva cultura desde el entendimiento de que todo y cualquier individuo es portador de derechos y deberes, y que estos no deben ser entendidos como una simple concesión sino que deben transformarse en algo a ser buscado y conquistado de forma colectiva, pues el ejercicio de la ciudadanía es ser ciudadano en el goce de sus derechos y deberes, siendo capaz de interferir en el orden social en el que vive, convirtiéndose en una lucha por la inclusión.

Palabras – clave: Ciudadanía – Educación – Formación de Profesores – Enseñanza Religiosa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CIDADANIA: DOS CONCEITOS À REALIDADE BRASILEIRA	22
1.1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CIDADANIA	22
1.1.1 Cidadania na Antigüidade	22
1.1.2 O Período do Feudalismo.....	24
1.1.3 A Cidadania nos Estados Nacionais	26
1.1.4 A Revolução Francesa e a Cidadania	28
1.2 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA.....	33
1.3 A QUESTÃO DA CIDADANIA NO CONTEXTO ATUAL.....	37
1.4 A CIDADANIA NO BRASIL.....	44
2 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	53
2.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA	53
2.2 A CIDADANIA DO PROFESSOR	61
2.2.1 Concepção de Cidadania	62
2.2.2 Cidadania na Matriz Curricular	65
2.2.3 Importância da Cidadania na Formação de Professores.....	68
2.2.4 Subsídios para a Prática Educativa, com Enfoque na Cidadania.....	70
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CIDADANIA	73
3 O ENSINO RELIGIOSO E A CIDADANIA	85
3.1 A DIMENSÃO RELIGIOSA DAS PESSOAS E SOCIEDADES.....	85
3.2 A PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO E A CIDADANIA.....	90
3.3 A FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO COMO CAMINHO PARA CIDADANIA	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO	129

INTRODUÇÃO

O “preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996 art. 2), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma das finalidades da Educação Brasileira. Cidadania que aponta o sujeito como titular de direitos e deveres e coloca todos os indivíduos iguais, perante a lei. Assim o cidadão é aquele que mediante suas ações busca sua inserção efetiva na sociedade, sendo que a escola é uma das instituições que pode possibilitar ações para a formação da cidadania. Pois a escola não só é lugar de aprendizagem, mas também lugar de convivência social, ou seja, os indivíduos convivem com a diversidade e, para que haja um relacionamento ético e democrático, é preciso que se objetive a harmonia com os demais. Dessa forma, a cidadania está inclusa em um dos objetivos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's), no qual destaca-se a necessidade dos alunos serem preparados para o exercício da cidadania. Por esta razão se faz necessário que o professor e alunos compreendam a

[...] cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 107)

Sendo assim, torna-se necessário que a escola possa ensinar a fazer uso do conhecimento e da informação para a compreensão da realidade, com o objetivo de promover cidadãos mais ativos, participativos e interventores, enfim cidadãos dispostos a transformar a realidade. O exercício da cidadania é sensibilizar alunos e professores para uma compreensão e participação mais consciente na sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores, desenvolvendo nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autônomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende-se, igualmente, estimular a participação ativa dos alunos na

vida da turma e da comunidade nas quais estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento.

Na medida em que o exercício da cidadania é uma das finalidades da educação, surge para a formação docente a necessidade de vinculá-la ao processo formativo. Então, observar, analisar, discutir e compreender essa temática na formação do professor para o Ensino Religioso, é fornecer instrumentos de leitura da realidade criando as condições para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a convivência entre as pessoas através do conhecimento, vislumbrando que o papel da religião é central na construção da visão individual e coletiva da realidade, assim como nos processos de identificação e distinção dos indivíduos e grupos ao longo da história e em espaços diferentes, a maneira como se interpreta e se aceita esse fato constitui-se relevante para o processo redescoberta do ser humano e da construção da autêntica cidadania.

Nesse sentido, a formação inicial de professores buscará propiciar elementos teóricos e práticos para subsidiar o futuro professor no exercício da cidadania. Esta formação supõe a mobilização de práticas pedagógicas solidárias, democráticas e reflexivas sobre a realidade social, capazes de gerar inovação. A formação inicial de professores não deve ser entendida “como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 31). E nesta prática a questão do exercício da cidadania também se faz necessário a sua valorização.

O profissional formado por um curso de Licenciatura receberá uma formação que perpassam as dimensões do saber, do ser e do saber fazer. No saber haverá uma preocupação com marcos teóricos que possam subsidiar um futuro saber fazer nas diversas áreas do conhecimento. Dentre as áreas de conhecimento da Educação Brasileira temos o Ensino Religioso, que com artigo 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - Lei 9.394/96 -, e com a redação que lhe foi dada pela Lei n.º 9.475 de 22 de julho de 1997, delinea-se em uma nova perspectiva, com um “novo paradigma” trabalhando com o conhecimento do fenômeno religioso, não mais em seus dois modelos anteriores: confessional e o interconfessional. Esta área, atualmente, exige o respeito à diversidade, característica fundamental para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER's (FONAPER, 1998) organizado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), coloca alguns pressupostos fundamentais para o desenvolvimento do Ensino Religioso. Nesta nova concepção, o Ensino Religioso alicerça-se nos princípios da cidadania, no entendimento do outro e na formação integral do educando (FONAPER, 1998). Nesse contexto, a figura do professor é de fundamental importância.

Sobre a proposta de superação dos modelos existentes, pautada na perspectiva do estudo do Fenômeno Religioso, constatou-se a necessidade de investigar, na formação dos professores que atuam com esta área de conhecimento, como está contemplada a cidadania? Pois se o Ensino Religioso está alicerçado nos "princípios de cidadania", torna-se necessário discutir o que entende-se por cidadania e quais suas conseqüências. Assim, este estudo busca discutir e compreender como está contemplada a temática "cidadania", no Ensino Religioso e na formação do professor para esta área, bem como elucidar as concepções de cidadania que este docente possui e reproduz ao exercer sua profissão.

Ao longo da história, percebe-se a preocupação com a formação de professores para o Ensino Religioso. Todavia, esta preocupação apresenta algumas dificuldades, pois a identidade do Ensino Religioso encontra-se em definição. Além do mais, acredita-se que a formação de professores do Ensino Religioso não pode limitar-se, apenas aos estudos acadêmicos de conteúdos específicos relacionados à área.

Portanto, além da apropriação dos conteúdos dos fenômenos religiosos, o professor deve propor-se a buscar o preparo e a qualificação necessária, para fazer uma leitura pedagógica do conhecimento religioso, adaptando-o ao nível de desenvolvimento de seus alunos, sem usurpar os aspectos psicogenéticos e socioculturais. No exercício da ação docente, todo professor, mesmo inconsciente, pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que reproduz, produz e define a compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos que serão desenvolvidos. Assim, uma reflexão neste campo é fundamental e de suma importância, pois para a explicitação dos pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz, esta implícita a concepção de cidadania de cada indivíduo.

Diante disso, a tentativa de abranger a realidade tal qual ela aparece à experiência, torna-se condição para a análise e continuação deste trabalho. Assim a abordagem qualitativa foi escolhida para a sustentação da ótica a ser seguida. A abordagem qualitativa, entende o indivíduo em sua totalidade. Considera seu pensar, agir e sentir cotidiano como objeto de estudo. Ela propõe, pesquisar a experiência vivida antes de ser determinada pelo conhecimento científico. Assim, procura descrever os fenômenos como eles acontecem.

Na realização da pesquisa, o método fenomenológico, consistiu na descrição do fenômeno, opondo-se à visão de sujeito e objeto isolados, já que a consciência é sempre relacional. Sendo assim, o método fenomenológico contribuiu para uma interpretação, colocando descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

O objeto de estudo desse trabalho é a compreensão de cidadania que o professor de Ensino Religioso possui, e, como ela se apresenta em sua formação. Diante disso a abordagem fenomenológica favorece a tentativa de compreender a instância das significações dos conceitos, sem suplantar as informações de que o professor de Ensino Religioso se formou e se orienta pelos sistemas de significados advindos da cultura.

Portanto, a seqüência da pesquisa se deu sob a perspectiva de, inicialmente, identificar e apontar os conceitos históricos de cidadania existentes e posteriormente a concepção dos professores do Ensino Religioso, mediante a aplicação do instrumento de pesquisa de campo e, conseqüentemente, a pesquisa bibliográfica proporcionou o esclarecimento necessário para a compreensão dos pressupostos que sustentam a argumentação dos professores.

A pesquisa de campo utilizou um questionário aplicado para dez egressos do curso de Ciências da Religião com Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB e que já atuam na prática de sala de aula, estes foram pesquisados no período de junho a agosto do ano de 2006.

O referido curso tem como foco desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando uma leitura e interação crítica do fenômeno religioso na pluralidade cultural; suas implicações, desafios e perspectivas na construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano e social.

O início da atividade deste curso deu-se em 1998 e, desde então, habilita os profissionais para atuarem como professores de Ensino Religioso tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio. Além disso, os profissionais graduados nesse curso podem prestar assessoria e serviços para empresas e instituições governamentais, não-governamentais, religiosas e educacionais. O referido curso tem como objetivo principal desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à leitura e à interação crítica do fenômeno religioso, na pluralidade cultural; suas implicações, desafios e perspectivas, na construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano e social.

A FURB foi uma das primeiras universidades do Brasil a criar o Curso de Ciências da Religião, com Licenciatura Plena em Ensino Religioso. Além disso, o curso da FURB apresenta alguns diferenciais: é pioneiro em habilitar profissionais que possam exercer atividades nessa área de conhecimento, de acordo com a legislação nacional; seu corpo docente e seus acadêmicos participam, com frequência, de estudos, pesquisas e discussões, em nível nacional; seus professores e alunos integram o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), as associações e os movimentos sociais e estudantis que lutam pelas questões relacionadas à área; em parceria com outras instituições relacionadas ao Ensino Religioso, promove seminários e outros eventos com abrangência nacional, estadual e local; incentiva a participação do corpo discente em grupos de pesquisa.

No decorrer do curso, os estudantes passam por 42 disciplinas curriculares, de caráter científico e pedagógico, próprias para a formação de profissionais de Licenciatura em Ensino Religioso. As disciplinas oferecidas, no decorrer do curso são: Produção de Texto I; Filosofia e Humanidade; Ensino Religioso no Brasil I; Ética em Ensino Religioso I; Cultura Religiosa; Sociologia da Religião; Educação Física - Prática Desportiva I; Produção de Texto II; Pesquisa em Educação, História da Educação; Epistemologia do Fenômeno Religioso; Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos; História Religiosa da América Latina; Educação Física – Prática Desportiva II; Currículo e Didática; Psicologia da Educação; História das Narrativas Sagradas; Religiosidade Popular na América Latina; História e Tradições Religiosas; Hermenêutica dos Textos Sagrados; Ensino Religioso no Brasil II; Humanidade, Educação e Cidadania; Teologia nas Tradições Religiosas; Textos Sagrados I; Ética e Tradições Religiosas; Metodologia do Ensino Religioso I; Estágio Curricular Supervisionado I; Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino;

Textos Sagrados II; Ética em Ensino Religioso II; Ecumenismo e Diálogo Inter-Religioso; Disciplina Optativa I; Estágio Curricular Supervisionado II; Textos Sagrados III; Metodologia do Ensino Religioso II; Disciplina Optativa II; Psicologia e Religiosidade; Estágio Curricular Supervisionado III; Movimentos Sociais e Tradições Religiosas; Mística e Fé; Trabalho de Conclusão de Curso; Estágio Curricular Supervisionado IV e Atividades Acadêmico – Científico – Culturais.

A primeira parte deste estudo consiste em explicitar a formação e a compreensão do conceito de cidadania ao longo da história, desde seu entendimento na *polis* grega até os dias atuais, destacando que compreender historicamente a concepção de cidadania implica reconhecer que ela esta sempre em processo de construção.

A segunda parte apresenta a articulação entre a educação, cidadania e formação de professores. Considerando a prática da cidadania como condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie. Para tornar possível a explicitação do significado da cidadania na formação do professor em Ensino Religioso foi necessário verificar, através da pesquisa de campo já citada anteriormente, como este professor mediante o que foi abordado e vivido compreende a cidadania.

Na terceira é desenvolvida a articulação entre o Ensino Religioso e a cidadania apresentando a dimensão religiosa das pessoas e das sociedades e alguns requisitos básicos que possam vir a contribuir para a formação do professor de Ensino Religioso. Como o Ensino Religioso, pressupõem o humano e sua dignidade acima de qualquer forma de exclusão, defende-se sua existência na escola como condição imprescindível para a construção da vida cidadã. Portanto, cabe ao professor desta área refletir sobre a importância de assumir o compromisso com a construção da autentica cidadania e de uma educação libertadora.

Diante do material recolhido, procurou-se organizar um quadro geral do conceito de cidadania e suas implicações para a formação do profissional do Ensino Religioso, considerando que os homens vivem em sociedade na busca de um bem comum, e que o mesmo encontra-se em processo de construção, é valido lembrar que a educação deve comprometer-se com os princípios democratizadores e universalizadores do conhecimento e, imprescindivelmente, contribuir para o exercício da solidariedade, da justiça e da autêntica cidadania.

1 CIDADANIA: DOS CONCEITOS À REALIDADE BRASILEIRA

A definição do termo cidadania alterou-se ao longo do tempo, seja pelas mudanças dos modelos econômicos, políticos e sociais ou pelas conquistas originadas principalmente por aqueles que foram excluídos de seus direitos. Na busca de identificar a evolução deste conceito até os dias atuais é que se estruturou este capítulo. Primeiramente uma descrição do conceito ao longo da história, seguindo algumas concepções de cidadania a partir de alguns intelectuais: Locke, Rousseau e Kant. Também se descreve a questão da cidadania no atual contexto finalizando com uma discussão sobre a cidadania no Brasil.

1.1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CIDADANIA

A evolução do conceito de cidadania é confirmada por elementos históricos e esta sempre relacionado ao surgimento da vida na cidade, bem como à capacidade de os homens exercerem direitos e deveres de cidadãos.

1.1.1 Cidadania na Antigüidade

Não é possível datar com precisão o surgimento do termo cidadania. Porém, sabe-se que o seu significado clássico teve sua origem na *pólis* grega (Cidade – Estado) e tinha como pressupostos a esfera pública, diretamente ligada à atuação dos homens livres e à sua responsabilidade jurídica e administrativa pelos negócios públicos. Segundo Covre (1995, p. 16), viver na *pólis* era "viver numa relação de iguais" onde tudo "era decidido mediante palavras e persuasão, sem violência". Porém, deve-se considerar que a organização social da Grécia Antiga era escravista e existiam em seu bojo aqueles que não eram considerados cidadãos e, dessa forma, eram excluídos do contexto. Mas segundo a autora, embora a sociedade grega limitasse a participação de todos, ela promoveu em suas cidades

certos exercícios de cidadania. Conclui-se então que foi sobre o tipo de organização urbana, Cidade – Estado, que surgiram as bases do conceito tradicional de cidadania e, segundo Machado (1997) pode-se definir da seguinte forma:

Etimologicamente, cidadão deriva de *civis*, palavra latina de dois gêneros que designava os habitantes das cidades; não qualquer habitante, mas apenas os que tinham direitos, os que participavam das atividades políticas. *Civitas*, *civitatis* significava a condição de cidadão; *civitate donare* queria dizer dar a alguém a condição de cidadão; *civitatem amittere* era perder o direito à cidadania, ou o direito a ter direitos políticos. Similarmente, a palavra político deriva da palavra grega pólis, que também queria dizer cidade. (MACHADO, 1997, p. 102, grifos do autor)

Com o tempo, esses critérios foram passando por modificações e a aristocracia passou a ceder espaço às assembleias com participação popular.

A cidadania antiga transmitia-se, idealmente, por vínculos de sangue, passados de geração em geração. Na prática, contudo, as comunidades cidadãs formaram-se de modos bem distintos e é difícil encontrar um princípio universal. Uma primeira integração, comum a muitas cidades, foi a da massa dos artesãos do ferro, do bronze, da cerâmica e dos não proprietários de terra à comunidade cidadã. Entre os séculos VIII e V a.C., muitas comunidades permaneceram permeáveis à incorporação de estrangeiros. (GUARINELLO, 2003, p. 34)

Em Roma, também havia discriminações que separavam a população, de acordo com as classes sociais. É o que explica Funari (2003):

A sociedade etrusca era formada por dois grandes grupos: a nobreza que compunha o conselho dos anciãos, e o restante da população, em posição subalterna e sem direitos à cidadania. Essa bipartição social foi transferida a Roma na posterior consolidação de dois grupos sociais, os patrícios (detentores da “nobreza de sangue”) e os plebeus. (FUNARI, 2003, p. 50, grifo do autor)

Assim a cidadania era dominada pelos patrícios, membros das famílias mais importantes que tinham participado da fundação das grandes cidades greco/romanas e por esse motivo eram considerados nobres. Sendo assim, eles detinham a cidadania e os direitos políticos. Já os camponeses e trabalhadores não nobres e os estrangeiros eram considerados integrantes da plebe e por serem

peças comuns não tinham o direito de ocupar todos os cargos políticos. Lando (1993) afirma que, nesta concepção, a cidadania não é conquistada, é imposta.

No mundo da antiguidade clássica, não há distinção entre o social e o natural. A organização do poder na *polis* não é mais que a expressão da organização de uma comunidade natural, onde o lugar que cada um ocupa é determinado pelo seu nascimento, cabendo a alguns o exercício da atividade política, que lhes garante a realização da própria natureza entre os seres humanos e lhes impõe como tarefa a instauração de boas formas de governo, das quais depende a prosperidade e a felicidade de todos os membros da comunidade. (LANDO, 1993, p. 12)

Aos poucos, por meio de conflitos políticos, essa situação foi alterando-se e todos os homens de nascimento, inclusive os escravos libertos, passaram a ter direito à cidadania. Funari (2003) fala a respeito dessa luta da plebe para a garantia de alguns direitos.

O século III a.C. testemunhou grandes progressos na cidadania romana e trouxe benefícios diretos para as camadas plebéias superiores, que passaram a integrar a elite aristocrática. Os grandes conflitos sociais deslocaram-se do choque entre patrícios e plebeus para o confronto entre dominantes e subalternos, romanos e não romanos aliados, senhores e escravos, por meio da alforria, passavam a fazer parte do corpo cidadão e a lutar por direitos. (FUNARI, 2003, p. 55).

Porém, quanto à possibilidade de participar das atividades políticas e administrativas, havia uma distinção importante entre eles. Os homens livres tinham cidadania, mas nem todos podiam ocupar os cargos políticos, como os de senador ou de magistrado, nem os mais altos cargos administrativos. Fazia-se uma distinção entre cidadania e cidadania ativa. Só os cidadãos ativos tinham o direito de participar das atividades políticas e de ocupar os mais altos postos da administração pública.

1.1.2 O Período do Feudalismo

Com o fim do Império Romano, as questões relacionadas à política passam a ficar em segundo plano e cede-se espaço para a preocupação com diferentes temas. As invasões bárbaras e romanas instauram novas culturas, com hábitos e

costumes diferentes. Daí, surge uma nova maneira de organização social: nobreza, clero e camponeses.

O clero e a nobreza detinham o saber e o poder, respectivamente. Conseqüentemente, detinham os direitos cabíveis ao termo cidadania. Já os servos permaneciam alheios aos privilégios dos cidadãos. O homem medieval está sempre relacionado a um determinado grupo, ou seja, a uma parte da sociedade e não ao todo.

No sistema feudal a sorte dos homens podia ser decidida arbitrariamente, "os servos e camponeses eram tratados como gado, agregados a gleba" (COVRE, 1995, p. 21). O trabalho era desprestigiado, indigno e desqualificado pelos nobres e cavaleiros e os direitos das classes populares estavam sob tutela e submetido a aristocracia.

Com a ascensão do trabalho despontam, também as cidades e a vida urbana e, conseqüentemente, os cidadãos que desenvolvem o sistema fabril e administram a coisa pública em termos de direitos e deveres. As reformas religiosas, também contribuíram diretamente para mudança de concepção, pois

[...] foi com Calvino (1509-1564) e a ética protestante que se desenvolveu e sistematizou essa valorização do trabalho. Não havia mais como assegurar o plano divino com a compra de indulgências (pedaços do céu) pelos ricos em doações à Igreja, como acontecia antes. O Reino dos céus já cabia aos pobres pelo seu sofrimento (COVRE, 1995, p. 22 grifo do autor).

Com estas observações, para compreender a cidadania então, faz-se necessário debruçar-se sobre o processo de desenvolvimento do capitalismo, pois sua compreensão esta, intrinsecamente, ligada à compreensão da classe que o instaurou.

Com o protestantismo não havia mais "salvação" assegurada, como também não se sabia quem seriam os escolhidos de Deus. Surge assim, uma nova ética religiosa, nela inscrevia, que quem seria salvo deveria trabalhar, mas não trabalhar por trabalhar, também deveria produzir,

[...] isto porque o homem seria o administrador e criador dos bens divinos na terra. Eis a ética que influenciou todo o comportamento burguês e empresários no início do capitalismo: leva a uma ideologia que é a própria mola da acumulação do capital. Assim, o empresário deve trabalhar, viver asceticamente e acumular (COVRE, 1995, p. 22).

Antes do capitalismo, o ganho era buscado em função do ser humano, no capitalismo isso se processa de outra maneira: "o ser humano em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais" (WEBER, 2004, p. 46). Neste sentido menciona Weber (2004) que a ambição sempre esteve presente na história da humanidade, porém na sociedade capitalista essa ambição transformou-se em uma ambição pelo lucro.

Neste mesmo período, esta despontando as concepções da ciência experimental com Galileu Galilei (1564-1642) e a filosofia de Descartes (1596-1650), fatores que revolucionaram o pensamento da época e recuperaram a idéia de cidadania grega. Contudo, a cidadania moderna passou a ser focada, sob a ótica de que "[...] todos os homens podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm - eis aí a visão de mundo burguesa, que preza o individualismo e um tipo de cidadania" (COVRE, 1995, p. 23).

1.1.3 A Cidadania nos Estados Nacionais

Contudo, foi com o advento da sociedade capitalista, com a ascensão da burguesia em oposição ao feudalismo, que se retoma gradualmente o exercício da cidadania, como parte da existência dos indivíduos em uma sociedade urbana. Com a extinção dos feudos dá-se origem à formação das cidades e, na seqüência, dos países, mais conhecidos como Estados Nacionais. Dessa forma, o Estado passa a ser centralizado e ressurgem a idéia clássica de cidadania que prevê a concessão de direitos políticos. O nascente capitalismo provocava uma nova relação entre política, economia e sociedade, provocando o fortalecimento da burguesia mercantil. Mondaini (2003) diz que, nesse contexto, a burguesia passou a atuar como classe política e economicamente dominante.

A fim de que esses germes de dissolução do sistema feudal contaminassem todo o seu organismo, a ponto de matá-lo, para que as forças modernizadoras do modo de produção capitalista desabrochassem por completo, livres de qualquer entrave, faltava algo a mais, e esse algo a mais chamava-se revolução. A experiência histórica inglesa demonstrou, então, que somente uma revolução política poderia abrir espaço para uma revolução industrial, completando um longo período de transição do capital comercial para o capital industrial, pondo uma pá de cal sobre as relações pré-capitalistas e seu “antigo regime econômico”, parindo de forma arrebatadora o capitalismo e seu “novo regime econômico”. (MONDAINI, 2003, p.119, grifos do autor)

Enfim, esse período é marcado por grandes transformações, pois foi o período das revoluções sociais, do desenvolvimento das ciências, das inovações artísticas, da busca da liberdade de pensamento e da igualdade entre os seres humanos. Com a crescente urbanização, houve profundas alterações sociais e retoma-se o ideal de igualdade entre os cidadãos. Pinsky e Pedro (2003) afirmam que esse período é marcado, especialmente, pelo desenvolvimento das ciências, pela disseminação do conhecimento, pela busca da liberdade de pensamento.

O iluminismo abria perspectivas, possibilitando uma nova abordagem da arena pública (e, conseqüentemente, da questão da cidadania), ao afirmar ser cada indivíduo possuidor de direitos inalienáveis. Em contraste com as teorias sociais mais antigas, que apresentavam a hierarquia e a desigualdade como necessárias e inevitáveis, na época das Luzes, um conjunto de suposições filosóficas afirmava a igualdade entre os indivíduos e as vantagens de reformar, aperfeiçoar a sociedade por meio das aplicações de princípios fundados mais na razão do que nos costumes. (PINSKY; PEDRO, 2003, p. 266)

Para contestar as injustiças ocasionadas pelo clero e pela nobreza, a burguesia, que detinha o poder econômico, passou a incentivar a autonomia de pensamento aos homens comuns. Essas inovações de pensamento preocupavam-se com a garantia dos direitos civis, políticos e econômicos aos cidadãos. Além disso, a liberdade plena, existente na época, ou seja, a consciência da existência não só dos deveres, mas também de direitos.

Um dos acontecimentos mais significativos dessa passagem deu-se justamente com o desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade. [...] Essa historicização da desigualdade servirá de pano de fundo para uma das mais importantes transformações levadas a cabo na trajetória da humanidade: a do cidadão/súdito para o cidadão/cidadão. O fato de habitar uma cidade (ser cidadão) não basta mais ao homem. Os novos tempos exigem que este passe a ter também direitos nessa mesma cidade e não mais somente deveres. A obscuridade de uma Era de Deveres abre espaço para uma promissora Era de Direitos. (MONDAINI, 2003, p. 116)

Entretanto, o retorno ao ideal republicano da Antiguidade, serviu de base para a construção da cidadania moderna, mas a mesma teve que enfrentar três problemas os quais são descritos por Bredariol e Vieira (1998, p. 16-17), estes irão diferenciá-la da cidadania antiga e obriga-la a redefinir um novo modelo.

O primeiro, é a edificação do Estado, a separação das instituições políticas e da sociedade civil no interior de territórios mais vastos, com a população muito mais numerosa do que a antiga. O segundo problema é o regime de governo. O ideal republicano retomado pelo Renascimento é inseparável da igualdade de direitos. Ele, segundo o autor, só se realiza em governos democráticos ou governos mistos, onde existe um certo arranjo entre a aristocracia e a democracia, como ocorreu nas cidades greco/romanas. E o terceiro problema, é que a sociedade pagã, politeísta e escravagista da Antiguidade nunca inscreveu o Homem no direito: os direitos humanos são inexistentes. Essas três questões - do Estado, do Governo e do homem - obrigam, em face da incompatibilidade de princípios entre a aristocracia e os republicanos, a buscar a reestruturação do conceito de cidadania.

A cidadania liberal, no entanto, foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei”) traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. Para tal fim, por uma “liberdade positiva”, é que virá à tona nos séculos vindouros a luta por igualdade política e social, tarefa árdua a ser conquistada não mais pelos liberais, mas regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas. (MONDAINI, 2003, p. 131, grifos do autor)

Percebe-se então que a cidadania, conhecida como liberal, foi excludente, pois fazia diferenciações entre aqueles que tinham posses e os que não possuíam; entre os cidadãos passivos e os ativos.

1.1.4 A Revolução Francesa e a Cidadania

Com a Revolução Francesa e o Iluminismo, a burguesia consolidou-se como classe, tanto política, como econômica, contudo, a centralização do poder estava nas mãos da monarquia que manteve, por muito tempo, o caráter hereditário de sucessão. A Revolução Francesa pressupõe conjunto de acontecimentos que

entre 5 de maio de 1789 e 9 de novembro de 1789 alteraram o quadro político e social da França. O Iluminismo foi um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Tornou-se um dos movimentos impulsionadores do capitalismo e da sociedade moderna. O Iluminismo foi o período de transição. Foi o período das revoluções sociais, das transformações políticas e econômicas, das criações artísticas, do desenvolvimento das ciências, da disseminação do conhecimento, da busca da liberdade de pensamento e da igualdade entre os indivíduos e do nascimento do ideal de liberdade. Características estas, estritamente relacionadas ao conceito de cidadania atual. Foi com esses novos ideais que se procurou construir uma sociedade mais "justa".

A burguesia continuava lutando para conseguir o poder e passou a denunciar injustiças praticadas pela nobreza e pelo clero. Assim, propagava-se a autonomia de pensamento aos homens comuns. Foi dessa forma, que surgiram as idéias iluministas-liberais, conseqüência dessa nova forma de procurar entender o mundo.

No período em que a burguesia levantava a bandeira da igualdade de todos os homens, a burguesia tinha um caráter revolucionário e portanto, "era força constitutiva de uma estrutura que inclui o desenvolvimento das cidades e, depois, das nações" (COVRE, 1995, p. 19). Segundo a autora, para haver nação era necessário que a burguesia impulsionasse a união das regiões, proposta esta, oposta ao feudalismo que consistia na descentralização dos feudos. Assim, foi com a organização centralizada nacionalmente que deu-se início, no final do século XVII, a era do poder parlamentar.

Entretanto, é no decorrer deste processo, que a burguesia construiu a cidade com um modo específico de ser e viver - o urbano, e o homem, o cidadão. Por cidadão, Herkenhoff (2001, p. 17) entende que "é o indivíduo que está no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado". Essa concepção de cidadão pode-se referir, também à concepção burguesa, não aqui colocando palavras na "boca do autor", mas buscando uma aproximação que leve à compreensão atual de cidadão.

Vale retroceder aos ideais da Revolução Francesa, pressupostos para a compreensão da concepção atual de cidadania. Com esta revolução, estabeleceram-se, segundo Covre (1995,), as Cartas Constitucionais que impugnam

as normas da sociedade feudal e do regime ditatorial monárquico e instalaram o *Estado de Direito*, que surge como princípio para estabelecer os direitos iguais para todos os indivíduos, ainda que perante a lei. Dessa maneira, "diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pela primeira vez na história da humanidade" (COVRE, 1995, p. 17). Essa foi uma grande contribuição para a sociedade e para o indivíduo viver a cidadania, pois passava-se a ter a igualdade e a liberdade como princípios básicos. Neste sentido, vale lembrar que a Revolução Francesa serviu de base teórica para a concepção de cidadania moderna e influenciou para que grande parte do mundo adotasse o novo modelo, formado em consequência da revolução.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão¹ e a Revolução Francesa romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. A partir desse momento, todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e que o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido, Odalia (2003) afirma que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia.

A idéia de felicidade nasce, não como uma conquista individual, mas como uma meta a ser alcançada pela coletividade. O homem só pôde pensar na felicidade como um projeto de sociedade, isto é, como uma possibilidade para todos os que nela vivem, quando criou os meios de fazer com que a educação, a produção de alimentos, a fabricação de coisas de que precisava – tecidos, roupas, máquinas etc. - aumentassem a tal nível que deixassem de ser o privilégio de poucos para ser uma possibilidade de todos. Isso não significou, nem significa hoje, que todos os homens tenham tudo o que queiram e que não exista ainda desigualdade e injustiça. (ODALIA, 2003, p. 160)

No ano de 1791, os líderes da Revolução Francesa, reunidos numa assembléia, aprovaram a primeira Constituição Francesa e aí já estabeleceram

¹ Inspirada na Revolução Francesa e nas idéias filosóficas do Iluminismo, a Assembléia Nacional Constituinte da França revolucionária aprovou em 26 de agosto de 1789 e votou definitivamente a 2 de outubro a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sintetizando em dezessete artigos e um preâmbulo os ideais libertários e liberais da primeira fase da Revolução Francesa. Pela primeira vez são proclamados as liberdades e os direitos fundamentais do Homem (ou do homem moderno, o homem segundo a burguesia) de forma ecumênica, visando abarcar toda a humanidade (<http://pt.wikipedia.org/wiki>).

regras que deformavam completamente a idéia de cidadania. Recuperando a antiga diferenciação romana entre cidadania e cidadania ativa, os membros da assembléia e os legisladores que vieram depois estabeleceram que para ter participação na vida política, votando, recebendo mandato e ocupando cargos elevados na administração pública, não bastava ser cidadão.

A luta por igualdade e liberdade, embora de origem burguesa, previam a inclusão de um maior número de pessoas na participação cidadã, nas sociedades. Porém, na prática, as diferenças de classe impunham limites no acesso à cidadania, ou seja, a população menos favorecida, economicamente, não se vinculava aos direitos sociais. Dessa forma, Zeron (2003) explica que as classes sociais menos favorecidas não tinham acesso ao *status* de cidadão.

Deles estava excluída a *plebe* que correspondia à grande maioria da população, enquanto que o povo (*o popolo*, isto é, os artesãos e a pequena e média burguesia) encontrava-se reduzido a uma participação mínima. [...] evocavam a realidade política da cidade e traduziam a exclusão e a hierarquia na esfera política: eles distinguiam assim entre o *popolo grasso*, o *popolo medio* e o *popolo minuto* (literalmente: povo gordo, povo médio e povo miúdo). (ZERON, 2003, p. 103, grifos do autor)

Este período, procurava regular as relações de poder, garantindo direitos civis, econômicos e políticos aos cidadãos. Este fato segundo Covre (1995), foi proclamado principalmente pelas constituições francesa e norte-americana, e reorganizado e retificado, após a II Guerra Mundial, pela Organização das Nações Unidas² (ONU), com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

² Depois da II Guerra Mundial, que devastou dezenas de países e tomou a vida de milhares de seres humanos, existia na comunidade internacional um sentimento generalizado de que era necessário encontrar uma forma de manter a paz entre os países. Porém a idéia de criar a ONU não surgiu de uma hora para outra. Foram necessários anos de planejamento e dezenas de horas de discussões antes do surgimento da Organização. O nome Nações Unidas, foi concebido pelo Presidente Norte-Americano Franklin Roosevelt e utilizado pela primeira vez na Declaração das Nações Unidas de 12 de Janeiro de 1942, quando os representantes de 26 países assumiram o compromisso de que seus governos continuariam a lutar contra as potências do Eixo. A Carta das Nações Unidas foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes à Conferência sobre Organização Internacional, que se reuniu em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945. As Nações Unidas, entretanto, começaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta pela China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários. O dia 24 de outubro é comemorado em todo o mundo como o "Dia das Nações Unidas" (http://www.unicrio.org.br/Textos/onu_02.html).

Para seguirmos esta reflexão é indispensável conceituar o que se entende por constituição, Covre (1995), considera que como

[...] um documento que limita o poder dos governantes e condensa a idéia dos direitos e da cidadania, único instrumento não-violento para a segurança dos cidadãos, que não podem ser tratados arbitrariamente. Os homens de uma sociedade mantêm-se como cidadãos à medida que partilham as mesmas normas e podem lançar mão delas para se defender. Constituição violada significa cair na tirania e no arbítrio dos que têm o poder econômico e/ou político. (COVRE, 1995 p. 18)

Essas constituições almejavam que a sociedade passasse a ter uma consciência múltipla dos direitos e deveres dos cidadãos. Machado (1997) aborda a respeito dessa preocupação com a coletividade da seguinte maneira.

[...] nada parece mais característico da idéia de *cidadania* do que a *construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. (MACHADO, 1997, p. 47, grifos do autor)

Porém, infelizmente, as desigualdades persistiram, as camadas populares não tinham a capacidade prática de exercer os seus direitos, mesmo possuindo-os. Essa situação trouxe inúmeros prejuízos para a cidadania, restringindo a sua concretização.

A partir do século XVIII, as sociedades industriais estabeleceram ao mundo novas visões sobre economia, sociedade e política. Foi com a industrialização que se alargaram os horizontes da esfera pública, ampliando, dessa forma, a gama de direitos dos cidadãos, não só no aspecto político, mas também nos aspectos civil e social. Foi nesse período das grandes transformações sociais, políticas e econômicas européias que passaram a surgir as manifestações de luta da população pela cidadania.

Se foi com a revolução industrial que a burguesia tomou o poder estatal e se instalou de vez como classe dominante e assumiu o modelo capitalista como forma de ser e de viver, então como se situa a questão do Estado de Direito e da

cidadania neste contexto, já que estas revoluções, ao menos nas leis, garantem direitos iguais a todos os homens?

A contradição na ascensão do capitalismo, pois ao mesmo tempo em que o mesmo identifica o processo mais avançado que a humanidade já conheceu - de saída do imobilismo feudal - apontando para a proposta de igualdade formal para todos, também esboça o processo de exploração e dominação do capital (COVRE, 1995, p. 20).

Frente a esse fato, é importante retomar a proposta emancipatória contida nos ideais burgueses e na Revolução Francesa, pois com a proposta de igualdade de direitos ela rompeu com o direito obtido pela nascimento, característico do sistema feudal.

1.2 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA

Pode-se compreender cidadania como ideologia, como uma concepção de mundo e/ou como expressão cultural de uma época (COVRE 1995), cujo conceito pode-se formar por muitas concepções, que mesmo contraditórias são expressões do embate de várias maneiras de pensar e agir dos grupos que formam uma sociedade. É por isso que determinadas formulações de cidadania manterão o caráter universal, enquanto outras, um caráter de dominação e poder.

Essa visão de mundo e, conseqüentemente, de cidadania possui em seu bojo vários intelectuais que respaldam e reforçam as concepções existentes, dentre os quais pode-se destacar Locke, Rousseau e Kant.

Em seu livro *Segundo Tratado sobre o Governo*, Locke (1623-1704) traz presente uma concepção de cidadania que legitimou a exploração que a classe burguesa sobre os trabalhadores. Refletindo sobre a idéia de propriedade do corpo trabalha o conceito de cidadania propondo que o indivíduo tem a propriedade de seu próprio corpo a medida que ele é realmente cidadão. E que também quando

[...] ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e qualidade. (LOCKE, 1994, p. 98)

Assim a propriedade assume, em Locke, a conotação de que "a propriedade não é exatamente o corpo, mas o fruto que o corpo produz pelo trabalho ao se apropriar da natureza. E argumenta que essa apropriação não precisa de consentimento expresso de todos os homens" (COVRE, 1995, p. 26).

Nesta reflexão de Locke está implícito, novamente o caráter do trabalho e quem não tem a propriedade do corpo e dos bens que ele produz, não deve ser considerado cidadão. Perfilha-se dessa maneira, a ideologia do capitalismo. Ideologia que possibilita, segundo a autora, a exploração de grupos de homens por outros. Assenta-se, também sobre esta concepção a construção da cidadania que desenha a desigualdade. Paulatinamente Locke vai chegando à conclusão de que somente os que possuem propriedade privada são cidadãos e passa a

[...] igualar escravos, mulheres, crianças e doentes mentais no rol dos excluídos, com o argumento de que só podem gozar dos mesmos direitos e deveres aqueles que tem condições de garantir seu próprio sustento e o de seus dependentes. (FERREIRA, 1983, p. 86)

O filósofo e escritor Rousseau (1712-1778), apresenta um conceito de cidadania que aponta para "relações mais justas entre os homens" (COVRE, 1995, p. 27). Argumenta que nenhum homem tem autoridade natural sobre seu semelhante e que a força não produz nenhum direito. Liberdade para Rousseau é um valor importante, pois "renunciar à liberdade é, para o homem, renunciar à sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade e aos próprios deveres" (ROUSSEAU, 1999, p. 62).

Na obra *Do Contrato Social*, Rousseau faz uma síntese do contrato entre os homens para que ele se realize preservando-se os direitos e os deveres de todos.

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum as pessoas e bens de cada associado e pela qual, unindo-se a todos, só obedece a si próprio e permanece tão livre quanto anteriormente. (ROUSSEAU, 1999, p. 70)

Assim, Rousseau expõem uma democracia direta onde todos podem participar e a preocupação é não separar a igualdade da liberdade, isso fica claro quando ele reitera que "nenhum homem pode ser tão rico a ponto de sua posição lhe permitir comprar o outro, e tampouco um outro tão pobre a ponto de se vender" (COVRE, 1995, 28).

Pode-se perceber desta forma, que Rousseau e Locke possuem posições diferentes, para não dizer opostas. Enquanto um proclama a igualdade juntamente com a liberdade, o outro subjuga o trabalhador como forma de explorar seu trabalho.

Trazendo Kant (1727-1804) para esta discussão sobre cidadania, no texto *Da Paz Perpétua* (1992) busca situar o Estado de Direito e, conseqüentemente, a cidadania. Ele, diferentemente de Rousseau aborda a relação dos estados nacionais entre si, além, é claro, do relacionamento entre os indivíduos.

Para Kant, é o Estado de Direito que pode assegurar o desenvolvimento pacífico necessário ao progresso da humanidade, sem retomar à barbárie primitiva. É o instrumento pelo qual se pode viver civilizadamente. Kant afirma que o desenvolvimento da história humana depende do desenvolvimento da história da sociedade jurídica. (COVRE, 1995, p. 28)

Contudo, o Estado de Direito³ e o governo pelas leis, foi uma conquista histórica, pois mesmo com toda ambigüidade, as leis servem também para ajudar a construir e melhorar a convivência entre os homens. Mas, acreditar que a cidadania se restringe às leis seria ingenuidade. As leis podem ser consideradas instrumentos importantes para fazer valer os direitos e os deveres dos cidadãos, mas não deve-se esquecer que a justiça, historicamente, foi fruto do embate entre as classes que

³ "Estado em que as relações com os súditos para a garantia do estatuto individual, submete-se ele mesmo a um regime de direito, porquanto encadeia sua ação em respeito a eles, por um conjunto de regras, das quais umas determinam os direitos outorgados aos cidadãos e outras estabelecem previamente as vias e os meios que poderão se empregar com o objetivo de realizar os fins estatais: duas classes de regras que têm por efeito comum limitar o poder do Estado subordinando-o à ordem jurídica que consagram" (MALBERG, 2001, p. 449-461).

lutam por ela e, por sua vez, está sempre em processo de construção trazendo presente concepções diferentes de cidadania.

É importante que as classes populares também se apropriem do espaço de construção das leis e, através delas possam expressar sua cidadania. Entretanto estes devem obedecer as próprias leis, enquanto homens que raciocinam fazendo uso público da própria razão em processo contínuo de crítica às leis e se considerarem que elas são injustas que eles possam, num processo contínuo reformula-las (COVRE, 1995).

Diante disso, para estes teóricos, a cidadania não é uma categoria exclusivamente burguesa no sentido estrito, mas sim, uma categoria que pode também ser elaborada, apropriada e utilizada pelas classes populares, como foi pela burguesia revolucionária e depois, pela burguesia dominante no sentido que lhe conveio e, atualmente reedificada pelas capitalistas tecnocratas.

Sendo o princípio da cidadania moderna fundado sobre a idéia de humanidade, enfrentou muitas dificuldades de aplicação. A primeira se refere ao tamanho das repúblicas, fator que impede o exercício direto do poder pelo cidadão. O Estado destacou-se sobre a sociedade civil, o poder não pode mais ser exercido por todos. Para evitar a tirania, o princípio republicano consagra a idéia do controle popular pela votação universal, inspirando-se na visão de soberania popular defendida por Rousseau (BREDARIOL; VIEIRA 1998).

Nasce assim, a doutrina da representação fundada sobre a idéia de soberania popular. Fato que coloca a origem e o fim de todas a soberania na representatividade popular. O cidadão não pode mais assim, exercer em pessoa o poder, mas escolhe por seu voto seus representantes. Este princípio se universalizou e mesmo com períodos de exceção é o que vivemos no Brasil, e em grande parte do mundo, atualmente.

Para compreender melhor a conceito de cidadania atual, é necessário levar em consideração os avanços das tecnologias de Informação e os avanços políticos que provocaram tantos impactos, influenciando indiretamente direitos e deveres do cidadão. Nos séculos XIX e XX, esses progressos ocasionaram na cidadania uma série de desajustes oriundos do sistema de classes. Foram as lutas sociais observadas em diversos países, ao longo dos séculos XIX e XX, que consolidaram o caráter reivindicatório do direito à cidadania, tal como se dá nos dias atuais.

Foi apenas com as guerras mundiais e com o temor à extrema violência dos conflitos, que a sociedade civil e os órgãos internacionais, como a ONU, entenderam ser os direitos humanos uma questão de primeira ordem para o tema da cidadania contemporânea. Contudo, os direitos previstos em constituição e os acordos firmados entre as Nações Unidas não foram suficientes para promover e garantir as condições necessárias para o exercício de uma cidadania plena, com liberdade, igualdade e acesso aos direitos humanos. Aliás, muitas são as denúncias de violações desses direitos. Embora, a maioria das sociedades políticas atuais seja democrática, observa-se que ainda existem muitos cidadãos que se encontram à margem das decisões políticas e alienados em relação aos seus direitos essenciais.

Conscientizar-se de que existem diferenças em relação ao acesso à cidadania significa acentuar os debates a respeito da exclusão social, dos direitos humanos e da atuação política da sociedade civil.

1.3 A QUESTÃO DA CIDADANIA NO CONTEXTO ATUAL

Hoje, abordar o tema cidadania significa levar em consideração a influência do capitalismo, estar atento às mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação, devido à evolução tecnocientífica. A idéia de cidadania ativa afirma-se somente com o desenvolvimento dos movimentos socialistas, com a expansão dos movimentos de massas, com a luta pela conquista dos direitos universais.

As diferenças de classe sempre atuaram como obstáculos para a efetivação da cidadania, limitando o acesso aos direitos. Machado (1997) afirma que esse é um aspecto que influencia e impõe limites à prática efetiva da cidadania, na sociedade atual.

Atualmente, a noção de *cidadania* ainda permanece diretamente associada à idéia de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimi-la, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais. Um documento fundamental no balizamento de tal generalização é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. (MACHADO, 1997, p. 95, grifo do autor)

Porém, a dialética inclusão/exclusão sempre esteve presente, desde a origem da cidadania. Hoje, a questão dos direitos civis, políticos e sociais é que equaciona a cidadania, ou seja, é medindo a inclusão ou exclusão do indivíduo a determinados direitos que se avalia o quanto ele está tendo acesso à cidadania, além dos deveres de cada indivíduo para o bom andamento da vida em sociedade. Nesse contexto, o documento *A cidadania ao alcance de todos* (1994), publicado pela Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania do Estado do Paraná, afirma que ser cidadão é poder usufruir seus direitos e exercer os seus deveres.

A cidadania é conquista permanente dos direitos, tendo como contrapartida a realização dos deveres. Isso implica na concretização dos direitos civis, políticos e sócio-econômicos, bem como na observância do dever de participação e contribuição para o bem-estar da sociedade. (PARANÁ, 1994, p. 34)

A prática da cidadania é caracterizada por uma série de atitudes; o cidadão deve atuar em benefício da sociedade na qual está inserido e esta deve garantir-lhe os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, saúde, trabalho, educação, lazer, entre outros. Dessa forma, a cidadania passa a significar o relacionamento entre uma sociedade política e seus integrantes.

Ser cidadão é responsabilizar-se por si mesmo e pelos outros, é ter consciência de seus direitos e deveres. Ser cidadão é ter espírito de solidariedade e de partilha, é saber viver em comunidade, participar, indignar-se, diante da injustiça e do errado, é ter vontade de melhorar, de servir ao próximo, é agir. Sawaia (1994) afirma que ser cidadão é pensar a vida de forma plural e não singular.

Cidadania não é um modelo absoluto de felicidade, liberdade e necessidade, expurgado de todos os elementos particulares em nome da igualdade. Ela é potencialidade de ação coletiva e individual em prol do bem comum e do gozo particular. Para tanto, pressupõe a existência de comunidades livremente escolhidas, onde os homens discutem, escolhem e planejam formas plurais de vida. (SAWAIA, 1994, p. 153)

O ser humano convive com outras pessoas com os mesmos direitos e deveres, porém, com características totalmente diferentes. É nesse contexto que a cidadania instala-se como ferramenta primordial para a vida em sociedade, na busca

pela harmonia com os demais. Direitos e deveres de um cidadão devem fazer parte do contexto social, devem ser ensinados, desde a infância, devem ser compreendidos como respeito mútuo e a necessidade da existência de regras e limites como pressuposto básico para um bom convívio social.

Cidadania é um termo utilizado, cotidianamente, nos mais variados veículos de comunicação. A cidadania encontra-se entre os direitos fundamentais da pessoa humana, previstos na Constituição de um país. Porém, Herkenhoff (1996) afirma que essa realidade nem sempre é efetiva para todos e nem sempre é vivenciada na prática.

Na área dos Direitos Humanos, há novos direitos a serem conquistados, há marginalizações a serem superadas, na dialética do processo histórico. Mas, há também, e em maior número, simplesmente direitos existentes que precisam ser cumpridos. (HERKENHOFF, 1996, p. 101)

Hoje, o termo cidadania compreende todo ser humano com direitos e deveres e encontra-se como um dos direitos fundamentais do homem. Para isso, é necessário se ter consciência desses direitos, não apenas por meio do conhecimento da legislação e do acesso à justiça, mas também e, principalmente, a sociedade precisa dar condições para que cada cidadão sintam-se igual aos demais, ou seja, a consciência coletiva da condição de cidadão. Só assim poderá afirmar-se o desenvolvimento moral, democrático e ético de qualquer sociedade.

Segundo Dallari:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p. 14)

Não podemos negar também, outro princípio contemporâneo muito importante para compreendermos a cidadania atual. É o princípio de nacionalidade, o qual propõe que a nação preceda a cidadania, pois é no quadro da comunidade nacional que os direitos cívicos podem ser exercidos. Este fato limita então, a cidadania ao espaço territorial da Nação, o que contraria os ideais humanistas de igualdade e liberdade universal.

Entre cidadania e nacionalidade configura-se um campo de confronto entre o pensamento conservador e o pensamento progressista. Para os conservadores, a cidadania se restringe ao conceito de nação, ou seja, somente são cidadãos os nacionais de um determinado país. Sendo assim, a cidadania é vista como relação de filiação, entre os membros de uma nação. Esta visão nacionalista, segundo o autor, é excludente, pois não inclui os imigrantes e estrangeiros residentes no país, dos benefícios da cidadania. Em outro extremo, encontramos a visão dos progressistas que ancorados na doutrina tradicional da República, segundo a qual a cidadania está fundada não na filiação, mas no contrato e, portanto, universal (BREDARIOL; VIEIRA, 1998, p. 20).

Entretanto, segundo o mesmo autor, concepções mais recentes procuram dissociar completamente a cidadania da idéia de nacionalidade. A cidadania teria assim, uma dimensão puramente política e jurídica, afastando-se da dimensão cultural que existe em cada nação. Neste sentido a cidadania teria uma proteção transnacional, como os direitos humanos, assim, seria possível pertencer a uma comunidade política e ter participação independente da nacionalidade.

Mas, no que se refere ao assunto da relação dos direitos à cidadania e o Estado, Bredariol e Vieira (1998, p. 22-23) ao mencionarem os estudos de Marshall⁴ dizem que existe uma tensão interna, pois entre os diversos direitos que compõem o conceito de cidadania (liberdade x igualdade), subdivididos em dois blocos - os direitos de primeira geração (políticos e civis/jurídicos) e os direitos de segunda geração (direitos sociais) -, o primeiro exige para sua plena realização um Estado mínimo e o segundo demandariam uma presença mais forte do Estado para serem realizados. Assim, à tese atual do Estado mínimo corresponde não uma discussão meramente quantitativa, mas uma estratégia diferenciada dos diversos direitos que compõem o conceito de cidadania de atores sociais respectivos.

Já na metade do século XX, surgiu um terceiro bloco, o qual contempla uma terceira geração, trata-se dos direitos dos grupos humanos e não mais só dos indivíduos, isto é, o direito da autodeterminação dos povos, direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente, etc. Nesta perspectiva, direitos de terceira geração são os relativos aos interesses difusos, como o direito do

⁴ MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

consumidor, dos ambientalistas, o direito das mulheres, da criança, das minorias étnicas, etc., direitos estes ligados, diretamente a bioética, os quais impedem a destruição da vida e regulam a criação de novas formas de viver e conviver.

Com efeito, Bredariol e Vieira (1998), apresentam algumas críticas de outros autores em relação aos estudos de Marshall, aos conceitos de cidadania, desde que excluíram os direitos sociais do conceito de cidadania, "por não serem direitos naturais e sim históricos" (p. 23). Os direitos naturais, segundo ele, seriam limitados à liberdade, segurança e propriedade: são os direitos humanos que escapariam a regulamentação por se tratar de princípios universais. Princípios estes, que sob a concepção de Marshall, estariam vinculados a coletividade nacional não especificados enquanto direito de cidadania.

Ainda segundo Marshall (1967), a religião foi um fator importante para favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento da cidadania. A versão calvinista do protestantismo reforçou o individualismo e favoreceu a concepção de cidadania, colocando ênfase na sociedade, e não no estado. O catolicismo por outro lado, reforçou a visão de um Estado soberano apoiado na concepção do Sacro Império que favorecia a monarquia, a qual teria contribuído para o fraco senso de identidade. Dentro deste contexto surgem diversas e variadas maneiras de entender a cidadania. Mas sobretudo, para o autor, parece ser necessário a presença de um elemento aglutinados:

[...] o sentimento de comunidade, de identidade coletiva, que seria nos antigos, pertencer a uma cidade e, nos modernos, pertencer a uma nação. A construção de uma cidadania plena exige um sábio equilíbrio entre os dois espaços - o público e o privado -, pois o predomínio exclusivo de um pólo pode inviabilizar o outro. Em outras palavras, tratar-se-ia de buscar a integração da solidariedade familiar, existente no espaço doméstico, com as regras impessoais, racionais, das instituições públicas. (BREDARIOL; VIEIRA, 1998, p. 26)

Portanto, a prática da cidadania depende de fato da reativação da esfera pública, na qual o indivíduo pode agir coletivamente e se empenhar em deliberações comuns sobre todos os assuntos que afetam a comunidade política. Em um segundo momento, a cidadania

[...] é essencial para a constituição da identidade política baseada em valores de solidariedade, autonomia e do reconhecimento da diferença. Cidadania participativa é também essencial para a obtenção da ação política efetiva, desde que ela habilite cada indivíduo para ter algum impacto nas decisões que afetam o bem-estar da comunidade. Finalmente, a prática da cidadania democrática é crucial para a expansão da opinião política e para testar nosso julgamento, e representa, neste sentido, um elemento essencial na constituição de uma vibrante e democrática cultura política (PASSERIN d' Entrrèves, 1992 apud BREDARIOL; VIEIRA, 1998 p. 29)

A cidadania desponta como uma nova forma de definição da idéia de direitos, "onde o cidadão passa a ter o direito de ter direitos". Incluindo o surgimento de direitos como a autonomia sobre o próprio corpo, a moradia e a proteção ambiental, direitos indispensáveis numa sociedade moderna, mas que vão vigorar dentro de um Estado. Dessa maneira há necessidade de desvincular uma nova concepção de cidadania das estratégias de classes dominantes e do Estado. Esta nova cidadania, não deve ser apenas uma forma de integração social, indispensável para a manutenção do capitalismo, ela deve desejar a constituição de sujeitos sociais ativos que definam quais são seus direitos.

Enfim, o termo cidadania surge em meio a um processo civilizatório, no qual existem inclusões e exclusão. Contudo, falar hoje, em cidadania significa falar de uma nova sociedade, a qual exige uma maior igualdade nas relações sociais, novas regras de convivência social e um novo sentido de responsabilidade pública, onde os cidadãos são reconhecidos como sujeitos de interesses válidos, de aspirações pertinentes e direitos legítimos. Esse conceito de cidadania extermina o autoritarismo social e organiza um projeto democrático de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política (BREDARIOL; VIEIRA, 1998). Todavia, a visão de inclusão total é uma vertente da cidadania contemporânea e a discussão encontra-se em processo de construção, pois precisa de um amplo movimento popular de conscientização sobre o que é cidadania e sobre como exerce-la plenamente, para que os cidadãos percebam que cidadania é o direito a ter direito e, por conseguinte também assumam os deveres advindos dos mesmos.

Junqueira (2002a) afirma que o conceito de cidadania está em evolução.

[...] suas diversas dimensões assumem relevâncias diversificadas no correr do tempo, em decorrência do desenvolvimento da formação histórica. Cada corrente filosófica a perceber segundo seu ângulo de visão, entretanto o direito à educação, como exercício à cidadania, parece indiscutível, pois constitui um instrumento de atuação social, possibilitando a leitura de seu contexto. (JUNQUEIRA, 2002a, p. 21)

Embora existam inúmeras diferenças e desigualdades sociais, o termo cidadania evoluiu com o passar dos anos. Ampliou a sua abrangência, atingindo todas as classes sociais. Passou a determinar uma série de deveres da sociedade para com o cidadão, ao invés de restringir-se apenas à participação política.

Sabe-se que as sociedades capitalistas contemporâneas se dividem em duas classes sociais: a primeira é a classe proprietária ou capitalista, composta por pessoas com posses econômicas suficientes para assegurar a satisfação de suas necessidades e das de seus dependentes, sem que tenham necessidade de exercer alguma atividade remunerada. A outra classe social é a trabalhadora, composta pelos demais, que por não terem tais posses subsistem com os ganhos do exercício da atividade remunerada. Só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais. Dentro dessa classe, no entanto, esses direitos só se aplicam àqueles cuja situação torna necessário o seu uso. São, nesse sentido, direitos condicionais: vigem apenas para quem depende deles para ter acesso a parcela da renda social, condição muitas vezes fundamental para a sua sobrevivência física e social – e, portanto, para o exercício dos demais direitos humanos. (SINGER, 2003, p. 191)

A história da cidadania é, de certa forma, a própria história dos direitos humanos e a história das lutas para a afirmação de valores éticos como a igualdade; a liberdade; a dignidade de todos os seres, sem exceção; a proteção legal dos direitos; a sacralidade do trabalho e do trabalhador; a democracia e a justiça.

1.4 A CIDADANIA NO BRASIL

Com a colonização portuguesa do Brasil, os religiosos missionários colocaram a população indígena à margem da sociedade, nas vilas, à beira da estrada. Muitos morreram e os sobreviventes passaram a ser dominados social e culturalmente. Além disso, os índios foram submetidos a um regime econômico de mão-de-obra escrava. Com o tempo, tanto os índios domésticos, que estavam aldeados, quanto os índios que viviam nas matas, ambientes ainda não explorados pelos portugueses, passaram a ser recrutados para as atividades de interesse público (construção de estradas etc) ou particular (para trabalhar nas fazendas), quando eram considerados desocupados.

Muitos fazendeiros, que não tinham recursos para trazer negros africanos para trabalhar em suas terras, invadiam aldeias e mantinham centenas de índios como seus escravos. Gomes, M. (2003) denuncia que a colonização portuguesa transformou a cultura indígena, inferiorizando-a.

Livres, porém sujeitados, foram os índios que se transformaram em mamelucos, caipiras, caboclos e curibocas, que abriram suas aldeias e seu modo de viver para a entrada de negros forros, com quem conviveram e constituíram cafuzos, cabras, mulatos, morenos e outras castas de mestiços – compondo ao cabo o enorme contingente de gente pobre e desvalida que somou desde sempre cerca de 60% da população total brasileira. (GOMES, M. 2003, p. 421)

Com o tempo, os índios foram “aprendendo” as normas da vida portuguesa, adquirindo modos civilizados, vivendo em vilas. A Coroa portuguesa resolveu permitir a entrada de brancos e negros livres para também residirem nas aldeias, com a desculpa de transformar índios em cidadãos e com o objetivo de fazer dos índios servos dos grandes proprietários de terra. Foi dessa forma que, ironicamente, o governo português garantiu cidadania aos índios. Aos não indígenas eram dados incentivos econômicos para casarem com as índias. Sendo assim, aos poucos, as vilas passaram a ser dominadas por brancos e mestiços e os índios foram perdendo sua autonomia e foram reduzidos à condição social mais baixa da pirâmide social brasileira, perdendo sua identidade cultural. Gomes M. (2003) afirma que é uma

conquista o reconhecimento de que o índio é um cidadão brasileiro e tem todos os direitos de cidadania plena, além dos direitos específicos.

Direitos políticos e sociais eles têm como outros cidadãos brasileiros. Podem votar e ser votados, podem ir e vir, bem como receber as garantias de saúde, educação, previdência social etc, estendidas a outros brasileiros. Sofrem como os brasileiros pobres as arguas gerais da incúria administrativa, da incompetência e do desleixo. Sofrem um tanto mais o preconceito localizado e arraigado entre os não índios. Entretanto, têm a mais direitos especiais, de viverem em terras comunitárias, protegidas quanto à alienação por serem terras da União. (GOMES, M. 2003, p. 438-439)

A maioria do povo pobre brasileiro descende desse contexto. No Brasil, muitas das cidades atuais ou grandes bairros nasceram dessas aldeias indígenas, ou seja, grande parte da população pobre atual tem ascendência indígena. O último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) apresenta um total de 734.127 pessoas que se identificam como índios, no Brasil. E para esses, considerados índios, conquistarem a cidadania plena ainda é necessário percorrerem um longo caminho. Afinal, os índios ainda não têm a garantia de suas terras, pois normalmente ocupam áreas de preservação ambiental, pertencentes ao Estado; não têm integração social garantida, pois ainda vivem em espaços isolados; dificilmente participam politicamente, pois sofrem preconceitos, em relação a sua cultura; têm sua economia vulnerável, pois, na sua maioria, vivem da venda de seus produtos artesanais. Para que esses obstáculos sejam vencidos, é necessário que os demais brasileiros, não índios, também lutem por essa causa.

Desde a escravidão, em diversos momentos, os escravos tentaram conquistar os seus direitos como: a autonomia, diante da elite dominante; o acesso à terra, uma vez que sempre trabalharam e residiram nas terras dos outros; o controle sobre suas próprias vidas e de suas famílias, uma vez que tinham suas vidas dirigidas e controladas por seus senhores feudais. Gomes F. (2003) afirma que mesmo depois da abolição, os escravos continuaram desprovidos de cidadania, pois permaneceram à margem da sociedade, sem poder usufruir seus direitos.

As lutas contemporâneas nas cidades (por melhores condições de vida, moradia e ocupação) e aquelas nas áreas rurais (os trabalhadores sem-terra e as comunidades camponesas negras – remanescentes de quilombos) representam o desdobramento desse processo histórico contra a exclusão social. (GOMES, F. 2003, p. 449)

Com a Abolição da Escravatura e, em seguida, a Proclamação da República, o direito de participar da vida pública, por meio do voto, não foi exercido pela imensa maioria que tinha o direito de o fazer. Isso aconteceu porque os direitos civis defrontavam com a existência de um país predominantemente rural, no qual existiam grandes proprietários de terra, dominando uma população na sua maioria analfabeta. Já nas áreas urbanas, onde residia a minoria da população, os trabalhadores passaram a exigir melhores condições de trabalho, direito à organização, manifestação e greve e limites para a proliferação do capitalismo. Com a Era Vargas e a instauração do Estado Novo, a cidadania regulada surge com a formação profissional, ou seja, a categoria profissional a qual o indivíduo pertence, e exclui agricultores, domésticos, autônomos, desempregados, os sem-profissão e os que exerciam profissões não regulamentadas, na maioria negros. Luca (2003) comenta a esse respeito.

Esse “novo sindicalismo”, termo pelo qual ficou conhecido, propunha-se a conquistar novos salários e condições de trabalho, lutar pela organização e mobilização dos trabalhadores, conquistar o direito de greve, estabilidade, estabelecer o diálogo direto entre patrões e empregados, sem a ingerência do Estado. (LUCA, 2003, p. 487, grifo do autor)

A classe trabalhadora do Brasil sempre lutou por direitos e cidadania, mesmo contra os interesses da classe dominante. Devido à complexidade da sociedade e às desigualdades sociais, destaca-se a participação popular, na busca da conquista de direitos de cidadania. Sendo assim, surgem grupos organizados de representatividade que atuam junto aos órgãos públicos, como sujeitos sociais coletivos, com objetivos comuns para a transformação da sociedade. Luca (2003) afirma que a cidadania constitui-se com a criação de espaços sociais de lutas e a definição de instituições permanentes para a expressão política, como fortalecimento da democracia participativa.

Os debates em torno da cidadania, tal como entendemos hoje, surgiram no interior de Estados nacionais, sob o impacto das transformações sociais introduzidas pelo capitalismo. A presença na cena política dos trabalhadores, por sua vez, desempenhou papel central na concretização de mecanismos mais amplos de participação na vida pública e na busca por uma divisão mais justa e igualitária da riqueza social. (LUCA, 2003, p. 469)

Com o aumento do índice de desemprego, o número de indivíduos que não têm acesso aos direitos garantidos pela cidadania é ampliado, pois as condições concretas de integração no mercado de trabalho, de conquista de uma identidade social e, portanto, de exercício de uma efetiva cidadania são eliminadas. Mesmo com a ampliação da participação política conquistada pelos movimentos sociais, a cidadania não consegue incluir a totalidade das classes subalternas. No Brasil, a cidadania é uma conquista que se dá na base das classes sociais, por meio das práticas política e social. A democratização da sociedade é potencializada pelo reforço da participação cidadã que se dá, por meio da ampliação do espaço público de participação popular. Para isso, é necessário que haja igualdade política, espaços deliberativos para a população e solidariedade entre os sujeitos. Hoje, não existem mais escravos, pois há a abolição. Porém, Moraes (2003) afirma que existe uma população totalmente dependente do sistema capitalista; há diferenças relacionadas às etnias, ou seja, o escravo hoje é negro; além da existência das desigualdades sociais e da discriminação por gênero.

No Brasil, a questão da cidadania enfrenta a segregação na pobreza de um enorme contingente da população. Somos uma das dez maiores economias do mundo e, ao mesmo tempo, um dos quatro países do mundo com maior concentração de riqueza e desigualdade social. Essa desigualdade atinge especialmente as mulheres, que são mais pobres que os homens, ganham menores salários e assumem maiores responsabilidades familiares e domésticas. As mulheres brasileiras, discriminadas e oprimidas, como na maior parte das sociedades, constituem, entretanto, um dos segmentos que mais se destacam na luta pela universalização dos direitos sociais, civis e políticos. (MORAES, 2003, p. 495)

A industrialização aliada à urbanização do Brasil extinguiu a relação existente entre casa e local de trabalho que existia na agricultura familiar. Com o regime de trabalho fabril, as unidades produtivas familiares vão perdendo a sua importância. Dessa forma, principalmente os homens, mas também algumas

mulheres passam a procurar novos espaços de trabalho. Durante muito tempo, as mulheres que quiseram exercer a sua cidadania, também com o direito ao trabalho, eram suspeitas de não serem honestas. Além disso, foram acusadas de estarem tirando o trabalho dos chefes de família. O trabalho remunerado para as mulheres foi, por muito tempo, considerado uma atividade imprópria para o seu gênero. Ainda hoje, existem mulheres que sofrem preconceito ao tentarem ingressar no mercado de trabalho e a sua maioria recebe salários inferiores, exercendo a mesma função que pessoas do sexo masculino.

Questiona-se a possibilidade de cidadania no Brasil, quando se analisam as diferenças sociais, a exclusão e a existência de extrema pobreza. O índice de extrema pobreza e o número de analfabetos no Brasil contribuem para a não democratização das informações. Outro fator que contribui para esse quadro é a utilização de uma linguagem jurídica e técnica, impossibilitando o entendimento por parte das pessoas com pouca instrução. A acessibilidade das informações deveria se dar, por meio de uma linguagem objetiva, simples e de fácil entendimento. Luca (2003) enfatiza que, dessa forma, grande parte da população não tem acesso aos seus direitos e não exercem a cidadania.

A garantia de direitos nos textos legislativos, ainda que essencial, não basta para torná-los efetivos na prática. As desigualdades sociais deitam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de violência e alijados na Previdência Social, do acesso à justiça, moradia, educação, saúde. (LUCA, 2003, p. 488)

No Brasil, a cidadania atual foi garantida pela Constituição Brasileira de 1988⁵, que traz a compreensão de cidadania expressa na carta dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de

⁵ A Constituição brasileira de 1988 é a sétima (ou a oitava, para alguns, considerando a *Emenda nº 1*, decretada pela Junta Militar à Constituição Federal de 1967, como uma nova Constituição Federal de 1969) a reger o Brasil desde a sua Independência. É formada por um preâmbulo e por nove títulos com 245 artigos. No preâmbulo os constituintes declaram que se reuniram, como representantes do povo brasileiro, para instituir um Estado democrático. Os títulos agrupam os grandes temas de que trata a Constituição são os seguintes: princípios fundamentais; direitos e garantias fundamentais; organização do Estado; organização dos poderes; defesa do Estado e das instituições democráticas; tributação e orçamento; ordem econômica e financeira; ordem social; disposições constitucionais gerais (<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhbrasil/br12.html>).

1948 (JUNQUEIRA, 2002a, p. 19), ampliando os direitos da cidadania. É considerada a mais democrática da história do país, conhecida como a "constituição cidadã", pois foram ampliados os direitos em todas as dimensões: civil, política, social e cultural. São direitos constitucionais do cidadão: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. O acesso à justiça é um direito que garante ao cidadão o direito de ter outros direitos assegurados, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Com o passar do tempo, o conceito de cidadania modificou-se. Portanto, quando se fala em cidadania, na atualidade, não se está mais fazendo referência à mera declaração de direitos, mas está questionando-se a respeito da efetivação dos benefícios deles. Não se trata mais da mera declaração escrita, mas sim de sua utilização real garantida.

Contudo, é relevante salientar que o conceito de cidadania não é neutro, por isso se faz necessário, ainda que sem o aprofundamento devido, que a cidadania no caso brasileiro, se define por diferentes segmentos e tradições em dois eixos analíticos.

O primeiro eixo "[...]" indica a direção do movimento que produz cidadania: de baixo para cima ou de cima para baixo" (CARVALHO, 1996, p. 357) Cita-se como exemplo do movimento construído de baixo para cima,

[...] as experiências históricas marcadas pela luta por direitos civis e políticos, afinal conquistados ao Estado absolutista. Exemplo de movimento em direção oposta são os países em que o Estado manteve a iniciativa da mudança e foi incorporando aos poucos os cidadãos à medida em que ia abrindo o guarda-chuva de direitos. (CARVALHO, 1996, p. 357)

O segundo eixo refere-se a dicotomia público-privado.

A cidadania pode ser adquirida dentro do espaço público, mediante a conquista do Estado, ou dentro do espaço privado, mediante a afirmação dos direitos individuais, em parte sustentados por organizações voluntárias que constituem barreiras à ação do Estado. (CARVALHO, 1996, p. 357)

Os dois eixos se subdividem em quatro tipos de concepções de cidadania. O *primeiro* tipo é representado pela expressão da cidadania francesa, a qual é conquistada de baixo para cima dentro do espaço público, sendo fruto da ação revolucionária que se efetiva mediante a transformação do Estado em nação. O *segundo* tipo se dá sobre o exemplo da cidadania norte-americana que também se dá em um movimento de baixo para cima, mas no espaço privado. Correspondendo o *terceiro* tipo ao modelo inglês, no qual a cidadania apresenta-se através da universalização dos direitos individuais, com base na concepção do cidadão como súdito. O quarto tipo é referendado pelo modelo alemão que constrói a cidadania de cima para baixo dentro do espaço privado, ou seja, o cidadão teria sido criado pelo Estado (CARVALHO, 1996).

Após essas definições e argumentando que todas elas estão presentes na definição de cidadania brasileira, Carvalho (1996) afirma que o conceito que se salienta no imaginário brasileiro é o de um estilo de cidadania construída de cima para baixo, na qual predomina a cultura política do súdito.

Mas por alguma razão os poucos estudos, segundo o autor, concentram-se sob a participação eleitoral, que corresponde a uma construção de baixo para cima. Segundo ele, não está sendo dada a devida importância ao impacto da expansão do Estado sobre a vida dos cidadãos.

Na história recente do Brasil, segundo Herkenhoff (2006) foram quatro os "grandes momentos de participação popular" ou cidadania. Esses momentos fizeram com que crescesse na consciência do povo brasileiro em relação ao sentimento de cidadania.

Com base na história, a luta pela anistia ampla, geral e irrestrita, em meados de da década de 60, foi a primeira grande manifestação de cidadania neste último século. Por anistia entende-se um ato de poder estabelecido pelo governo. No Brasil este ato se deu sobre pressão popular e de setores expressivos da sociedade civil organizada, exercida sobre o poder estabelecido. A anistia foi a exigência, de parte da população brasileira organizada, para que ocorresse o retorno, do exilados políticos pós Golpe Militar de 1964.

O segundo grande momento de consciência cidadã no Brasil nestas últimas décadas se deu através da luta pelas eleições diretas⁶ para presidente da República. Desde o golpe de 1964, o Brasil era governado por generais, escolhidos pelos próprios militares, que homologavam o nome escolhido como Presidente da República, imperando o período ditatorial. O congresso nos anos de ditadura militar, não representava o povo brasileiro, pois a maioria das lideranças políticas tinha sido exilada e ou presa. Depois da anistia política, a exigência dos setores organizados da sociedade brasileira, era para a redemocratização do país através da escolha direta pelo povo, do Presidente da República. Direito este adquirido só em 1989.

O terceiro grande momento de expressão de cidadania pelo povo brasileiro é a luta pela convocação da Assembléia Constituinte, que após anos de ditadura veio a se concretizar. Da mesma forma que a luta pela anistia e a luta pelas diretas já, à Assembléia Constituinte teve o calor e a esperança da alma popular.

Esta não foi outorga. Foi fruto de lutas e *lobbies*, de diferentes tendências e setores organizados na sociedade civil e política. A Constituição e seus instrumentos sucedâneos (a nível estadual, municipal, lei complementares etc) geraram e demarcaram novos espaços e novas formas de agir dos grupos organizados. (GOHN, 1994, p. 99, grifo do autor)

E o quarto momento, foi a luta do povo brasileiro para que o Congresso Nacional votasse o impedimento de um presidente da República⁷, cujos atos eram incompatíveis com a função que exercia.

Esses fatos históricos de mobilização popular, expressão um determinado tipo de cidadania, cujo entendimento consiste em uma cidadania política na qual o povo outorga, através do voto, o poder de decisão a um representante escolhido por ele. Essa concepção de cidadania incorpora a promessa de realização da

⁶ Em 1983, Dante de Oliveira apresentou no Congresso uma emenda constitucional que visava restabelecer eleições diretas para a Presidência em 1985. A partir deste projeto o PMDB organizou uma campanha nacional para pressionar o Congresso a aprovar a emenda. Essa campanha chamou-se Diretas-Já. O PT e o PDT aderiam ao movimento, que envolveu sindicatos, organizações estudantis, a CUT e outras organizações. Mas a emenda foi rejeitada. Em 1985 dois candidatos disputam a presidência da República: Tancredo Neves e Paulo Maluf. Tancredo venceu, mas não pôde assumir o cargo porque ficou doente e morreu, assumindo o seu vice José Sarney.

⁷ O presidente Fernando Collor de Mello eleito em 1989 foi acusado de corrupção e afastado do cargo mediante processo de impeachment, em 1992. Essa foi a primeira vez na história em que esse procedimento foi aplicado a um presidente da República.

individualidade através da participação política. Esse processo de consolidação da cidadania no Brasil é descrito por Alonso (1994) da seguinte maneira:

No Brasil, os movimentos sociais fazem parte de um processo social e histórico de luta de classes no âmbito das demandas sociais – movimentos pela saúde, pela educação, por transportes, por moradia – através dos quais as classes subalternas buscam reafirmar ou construir a sua identidade cultural, e a identidade de seus membros como cidadãos, a partir da postulação de condições dignas de existência, colocando em evidência um novo plano de conflito: a ampliação dos direitos do cidadão reconhecidos pelo Estado, e a reivindicação de autonomia, pleiteando aumento de seus direitos e contestando a forma de atendimento do estado que busca o controle da população. (ALONSO, 1994, p. 77)

Todavia, essa concepção acaba por homogeneizar todos os cidadãos colocando-os em pé de igualdade, suplantando as diferenças e desigualdades implantando uma política neoliberal, onde a “[...] cultura de consumo e a ideologia neoliberal estabelecem o parâmetro mais importante para o sentido da vida [...] ganhar mais para consumir mais; e o viver bem foi identificado com consumir mais” (SUNG, 2006).

A política neoliberal implantada no país dificultou o fortalecimento da cidadania e da democracia, pois:

[...] incorpora o discurso democrático e favorece a democracia e a cidadania de baixa intensidade. Promove mudança estrutural com reformas econômicas e políticas e exclui e compromete direitos sociais conquistados. Reconhece a importância da educação básica, mas assume um enfoque técnico-científico de seu tratamento e não valoriza o profissional da educação. (CANDAU et al., 1998, p. 11)

A conscientização do indivíduo favorece a cidadania e, com isso, a concretização dos direitos fundamentais. Para muitos, exercer a cidadania restringe-se a votar e emitir documentos. Porém, ser cidadão é também participar da vida em comunidade, é integrar-se na sociedade, é participar das decisões políticas.

Porém, para que se possa afirmar o que realmente é ter consciência cidadã, necessita-se retornar a noção de exclusão da cidadania. A primeira impressão que se tem quando fala-se em exclusão é, que a culpa de todo o sofrimento dos indivíduos excluídos da cidadania é do Estado que não garantiu seus direitos. É preciso compreender a origem da ação do Estado traduzida em políticas públicas e do resultado dessa ação na realidade social, a fim de, se possa entender

a configuração da exclusão e seus desígnios para a construção da cidadania. Entender o Estado apenas como uma instituição de dominação de classes é errôneo, pois com o advento da globalização e a mundialização da economia, os limites nacionais foram comprometidos e as relações sociais se tornaram universais e mais complexas.

Essa nova configuração “[...] do contexto social, econômico e político originada com o processo da globalização da esfera econômica, impôs elementos novos na relação entre Estado e sociedade civil” (BONETI, 2003, p. 15). Os embates travados entre as classes (social e produtiva) ocorrem no confronto direto entre as mesmas, anteriormente mediada pelo Estado que segundo a tradição marxista, servia aos interesses da classe dominante. Isto significa dizer que não existe mais uma relação direta entre as diferentes classes mediadas pelo Estado, mas embates intermediados por agentes individuais que possuem motivações específicas. Portanto, “a luta de classes se configura numa dinâmica geral quando as especificidades se congregam numa afinidade de classe” (BONETI, 2003, p.16).

A luta de classes ainda existe, mas atualmente se configura, em primeira instância, não por interesse de uma ou outra classe, mas por interesses específicos que em determinados momentos se congregam em interesses de classe por motivações localizadas. Neste contexto, os embates acabam fazendo com que a maioria dos recursos públicos sejam aplicados nos setores da economia moderna. Todavia, os movimentos sociais que aglutinam as lutas sociais em defesa das classes menos favorecidas cumprem seu papel nesta analogia buscando angariar benefícios por parte das políticas públicas, adaptando-se às mudanças instituídas pelo tempo, a fim de somar esforços que se institucionalizam nos vários segmentos sociais e políticos. As lutas sócias se caracterizam,

[...] nitidamente no sentido de buscar um canal de participação de grupos organizados dentro da sociedade civil, como associações de bairros etc, em geral ligados à ala progressista da Igreja Católica. Nesse período, a atuação dos movimentos sociais tinha uma conotação de classe, de defesa dos segmentos sociais marginalizados pelos benefícios das políticas sociais (BONETI, 2003, p.18)

Mas nos anos 90, “a agenda política das elites dirigentes se modifica em função de problemas internos e das alterações que a globalização e as novas

políticas sociais passam a impor ao mundo capitalista" (GOHN, 1997, p. 31). Nessa nova realidade impôs nova dinâmica nas relações de poder no contexto social e político.

O exposto confirma que a realidade advinda da globalização modificou radicalmente as relações sociais e mais, além modificar as relações impôs um novo ritmo a elas, onde "[...] só há lugar para a participação e para os processos de descentralização construídos no interior da sociedade política, por iniciativa dos dirigentes, segundo critérios estabelecidos pelo poder público" (GOHN, 1997, p. 31). Este fato corrobora para uma descentralização dos movimentos sociais, os quais só se congregaram mediante interesses específicos de um ou outro grupo e não como "representação direta de classe social, mas que não foge dela, graças a afinidade entre os interesses diverso" (BONETI, 2003, p. 18). A nova realidade apresentada nos anos 90 abandona as lutas de classes para abordar e atacar problemas considerados diretos tais como: fome, desemprego, saúde, educação. É dessa maneira que ocorre a desmobilização das classes que se transformam em movimentos contestatórios e em organizações da sociedade civil.

Essa nova configuração, fruto da concepção globalizada, não mais apresenta a dicotomia entre as classes sociais tendo o Estado como mediador, mas apresenta pares numa mesma negociação, sendo que as vantagens são de quem têm maiores poder políticos ou econômicos (BONETI, 2003, p. 19). Os movimentos populares que, anteriormente, era uma estratégia exclusiva das classes menos favorecidas, neste novo contexto passa a ser utilizada também pelas elites a fim de defender seus interesses.

Frente a isso, ao Estado é outorgado o papel de homogeneização dos sujeitos sociais que, para que sejam "aceitos" devem estar imbuídos de uma racionalidade específica, a qual serve de padrão referencial de igualdade. Compete, então, ao Estado o papel de homogeneização das diferenças.

Para Boneti (2003), a sociedade moderna apresenta dois tipos de Estado, o *Estado-Providência* e o *Estado Liberal*. Para o autor ambos trabalham com o padrão de racionalidade específica, a qual proporciona a igualdade das diferenças, mas com uma distinção, a concepção de racionalidade assumida.

O Estado-Providência busca igualar as diferenças integrando o meio de trabalho com o de consumo. O governo organiza as práticas sociais a partir de

algumas instituições, proporcionando um conjunto de recursos a fim de que elas possam controlar as relações de poder definidas pelo mercado. É mediante subsídios e financiamentos que o Estado regula e dinamiza a economia permitindo assim, a geração de empregos e riquezas e sua distribuição. Dessa forma, organiza também as práticas sociais, no intuito de torna-las eficazes para controlar as relações de poder. Mas quando o trabalho não é mais o elemento igualador das diferenças, a racionalidade que aflora é a do Estado Liberal ou Mínimo.

Para o Estado Mínimo, o referencial de racionalidade padrão para igualar as diferenças, é a competência tecnológica. Através deste fato, o "Estado se exime da responsabilidade pelas diferenças pertinentes e/ou a exclusão, jogando sobre os sujeitos sociais a culpa de sua não-homogeneização e conseqüente exclusão" (BONETTI, 2003, p. 21). Assim, o Estado garante a competitividade e as condições que a tornam possíveis, bem como a subordinação das políticas sociais à econômica. Trata-se de uma racionalidade instrumental concorrencial, para a qual o mercado é o princípio de auto regulação da esfera econômica e social.

O Estado Mínimo recupera os fundamentos do liberalismo do século XVIII, que estruturou suas bases nas denúncias de atentados à liberdade econômica, a qual defende a acumulação do capital (BONETTI, 2003). Essa racionalidade

[...] tem um trato todo especial com as desigualdades, não no sentido de as respeitar como tais, mas na perspectiva da homogeneização. A universalização de um padrão tecnológico, de hábitos culturais e de consumo passa a se constituir em padrão referencial de racionalidade e de elementos indispensáveis para a expansão da produção econômica e a conquista de novos mercados consumidores de manufaturas e fornecedores de matéria-prima. (BONETTI, 2003, p. 22)

As duas concepções citadas, mesmo buscando a homogeneização ressaltam as diferenças e acentuam as desigualdades.

A desigualdade representa no modo de produção capitalista, a integração e a desintegração, o fundamento da alienação do trabalhador e, conseqüentemente, a idéia da perpetuação da relação desigual, a base fundamental da luta de classes e o motor do conflito que propicia a mudança [...]. É uma relação desigual, assentada na exploração e, portanto, conflituosa. Trata-se de um conflito paradoxal: ambos os lados dependem um do outro para a perpetuação da sua classe. Contudo o significado histórico da desigualdade faz com que eles lutem pela eliminação da parte opositora: o proletariado luta para eliminar a exploração; a burguesia, luta para eliminar sua dependência em relação à mão-de-obra do proletariado. (BONETTI, 2003, p. 22)

A desigualdade quando apresentada numa relação competitiva tende a exclusão do sujeito menos qualificado. Entende-se por desigualdade a condição do sujeito social que se encontra dentro de um padrão referencial, consoante a esse padrão, muito embora em condição desigual. A condição de desigualdade gera o diferente, entenda-se o sujeito social fora do padrão referencial. Na busca pela homogeneização, a sociedade moderna capitalista universaliza os padrões de referencia e exclui o diferente. A luta se divide em duas posições

[...] de um lado, os antidiferencialistas (os que negam as diferenças), de outro os diferencialistas (os que absolutizam as diferenças). A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização. Absolutização das diferenças, por sua vez, opera segundo a norma do relativismo. (BONETI, 2003, p. 23)

O dispositivo de universalização foi acionado pelos princípios de cidadania e dos direitos humanos, princípios estes apresentados pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa. Já o diferencialista, aparece pelo fracasso do sistema do homogeneizaste, pois os direitos do cidadão e da inclusão obtiveram maior atenção do Estado-Providência.

É sintomático, no entanto, que o princípio do diferencialismo apareça justamente no momento de crise do Estado-Providência, do abandono, por parte do Estado, de suas funções tradicionais de assegurar os direitos aos serviços sociais básicos e os da cidadania. Os relativistas aparecem, neste momento, com a bandeira do diferencialismo, questionando justamente a base teórica fundamental do antidiferencialismo, que é a razão instrumental universalista. (BONETI, 2003, p. 24)

O modo homogeneizador das diferenças do Estado podem vir a excluir de vez os sujeitos sociais do contexto social constituído, como é o caso do direito à participação na esfera produtiva e dos direitos sociais básico. Em outras palavras trata-se de um processo de exclusão. Para definir exclusão social (BONETI, 2003) faz uso dos definições de alguns teóricos dentre os quais encontra-se Escorel⁸ que define exclusão social como algo

⁸ ESCOREL, Sarah. Exclusão social no Brasil contemporâneo: um fenômeno sócio-cultural totalitário? In: Encontro Anual da ANPOCS, XIX, out. 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1995.

[...] mais do que separar, segregar, discriminar grupos sociais por determinadas características inatas ou desenvolvidas. Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa literalmente colocar para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais; não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer. Para a autora, a exclusão social se manifesta no contexto social (pela fragilidade que se estabelece no contexto das relações humanas); no contexto cultural pela estigmatização simbólica e o descaso pelas representações sociais; no contexto humano pelo descaso à pessoa quando sem uma função social; no contexto político pelo desrespeito aos direitos fundamentais do homem. (BENETI, 2003, p. 28).

Desta forma exclusão vai muito além de segregar, por de lado, exclusão significa expulsar do conjunto social todos os seres deferentes, indesejáveis. O conceito de exclusão fraciona-se em duas formas de entendimento intrinsecamente ligadas entre si: a exclusão originária das relações econômicas e a exclusão de cunho social ou relacional. A exclusão econômica produz a exclusão de vínculos sociais.

Nesta lógica, o trabalho teria, na modernidade a função de integração social. Mas o desemprego que assola o mundo globalizado produz a exclusão econômica e por extensão dá-se a exclusão social. Alguns autores pesquisados por Bonetti (2003) chamam

[...] a atenção para a importância do consumo simbólico, como é o caso do vestuário, da alimentação, do automóvel, etc. Esse tipo de consumo, para os autores promove a integração e a formação de uma identidade social. (BONETTI, 2003, p. 30)

As dificuldades profissionais ou exclusão econômica e as dificuldades sociais ou afetivas de qualquer espécie mutuamente se reforçam e congregam para a separação e social. Todavia, essa dualidade de concepções sobre a exclusão, implica em uma análise das manifestações da exclusão, mas deixa a desejar na descrição dos aspectos que conduzem e fundamentam essas manifestações.

Essa dualidade implica também problemas de ordem conceitual, alguns estudos "[...] consideram exclusão somente aquela derivada das questões socioculturais e de cidadania. A exclusão originada na esfera econômica não é tratada como tal, mas simplesmente como luta entre desiguais na disputa por

espaço (BONETI, 2003, p. 31). Mas sobre esse assunto conclui o autor, que a "exclusão social é uma só e sempre se manifesta num mesmo processo, começando pela exclusão social da esfera produtiva até chegar na cidadania" (BONETI, 2003, p. 33).

Frente os expostos, conclui ainda Boneti (2003) que a sociedade atual está fundamentada sobre uma visão utilitarista e cientificista que concebe o ser humano e a sociedade, moldada sobre a racionalidade específica, a qual possui um padrão referencial que processa a homogeneidade das diferenças feitas, geralmente, sobre a instituição estatal. Esse procedimento de homogeneização pressupõe a igualdade associada à utilidade social, onde a diferença é vista como inutilidade social e aparece de forma escamoteada.

Assim, ao Estado compete a função homogeneizadora dos sujeitos sociais. Essa função geralmente se concretiza através da educação, pelas políticas de desenvolvimento e por meio do atendimento aos serviços básicos, no caso a saúde e a segurança. Outro fato a salientar ainda é o da exclusão manifestada no direito a participação nos meios de produção. Se existe a exclusão dos meios de produção, isto significa dizer que, existe exclusão do direito à cidadania (BONETI, 2003, p. 34). Para o autor, o conceito de cidadania é associado à idéia de ser cidadão e ser cidadão é conforme o exposto no conceito, ter participação ativa na sociedade, ou seja participação na produção, no acesso e atendimento igualitário aos serviços sociais básicos (educação, saúde, segurança, etc.).

Na concepção de (BONETI, 2003, p. 34) cidadão "[...] é aquele que, mesmo diferente do ponto de cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção".

Diante dos fatos expostos, o Ensino Religioso se justifica nas escolas brasileiras, por estar lutando para que haja o fim da desigualdade, para que a liberdade e o respeito às diferenças se concretizem no cotidiano dos sujeitos que buscam a dignidade como qualidade de vida. Qualidade está, impressa na Constituição Brasileira, a qual garante ao sujeito a cidadania, mas não o acolhe como sujeito, pois no Brasil a cidadania, em sua expressão maior se dá como atos/fatos isolados, contextualizados e datados no tempo.

A educação é a "possibilidade de superar a exclusão através da cidadania" (STRECK, 2001, p. 156). Diante disso, a concepção de cidadania que se justifica e

pela qual devemos lutar para sua implantação, é uma cidadania que considere o sujeito como produtor de história, considerando que

[...] a cidadania é para agora e não para depois. Talvez este seja um dos grandes desafios na atualidade, como ser cidadão tendo por um lado, os seus direitos garantidos mas, por outro, atuar sem ser sectário, dominador, pensando que todos devam entrar numa lógica particular, adaptar-se à ela, sem contudo questionar. Algo neste sentido é urgente que seja criado para evitar que um modelo particular excludente se sobreponha às milhares de diferenças existentes na humanidade. Só a prática cotidiana da cidadania através da inclusão de todos, é que influenciará o conjunto da sociedade. É fundamental ter presente que a cidadania tem a ver com atitude, postura, jeito de ser, que é preciso aprender. (BOEING, 2006b)

Uma cidadania construída de baixo para cima, nunca acabada, que seja implantada e conquistada através dos embates, sempre em processo, onde a liberdade de expressão seja garantida através da consciência e da autonomia dos cidadão participantes de um grupo ou não.

2 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo é desenvolvida a relação entre a educação e a cidadania, destacando o papel da escola como umas das instituições que podem contribuir com ações para o exercício da cidadania e também despertar o aprendizado para esta prática. É importante também perceber qual a concepção de cidadania que o professor traz consigo, para tanto á partir das respostas dos questionários da pesquisa de campo procurou-se discorrer sobre esta questão. A instituição formadora do futuro profissional docente também é local para discussão e vivência de cidadania, isto é discutido na ultima parte deste capítulo.

2.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA

No mundo capitalista, no qual a economia é cada vez mais competitiva, enfatiza-se o individualismo, a competição, o materialismo, enfim o consumismo. Sendo assim, as classes menos favorecidas ficam submissas à classe que detém o poder econômico. Nesse contexto, emerge a discussão sobre cidadania e a necessidade dos sistemas educativos prepararem o seu público para uma cidadania ativa, na qual o cidadão possa expor suas idéias, saiba escutar e ser tolerante, tenha senso crítico, mediante os anúncios publicitários e as informações veiculadas nos meios de comunicação de massa. Valores como ética, solidariedade, democracia, igualdade social, dignidade, e justiça foram agregados ao termo cidadania. Embora, atualmente, o conceito refira-se aos direitos civis e políticos.

O ser humano precisa ser motivado a analisar e compreender a realidade, com o intuito de priorizar-se a formação de cidadãos críticos e participativos. A cidadania é a condição básica para que um indivíduo possa ser considerado cidadão, ou seja, titular de direitos e deveres.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), todos são iguais perante a lei. Porém, a cidadania não é uma realidade efetiva para todos. Para que a

cidadania possa englobar o maior número de pessoas, Rolnik (1994) afirma que é necessário que haja uma conscientização coletiva e isso só se dá com o desenvolvimento moral e ético de uma sociedade, por meio da educação.

A “tomada de consciência” é uma arma necessária e talvez até suficiente na luta contra esta situação de *apartheid* dos direitos da cidadania. Esta luta é da alçada do homem da moral que nos habita e tem a ver com o outro da perspectiva do visível, no qual se reconhece um cidadão indivíduo portador de direitos e deveres que devem ser respeitados. (ROLNIK, 1004, p.172, grifos do autor)

Exercer a cidadania é uma atitude que depende da cultura da população, é algo que está relacionado aos conceitos econômicos, sociais e culturais de uma sociedade. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê, no artigo 205, o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para uma profissão. Para que o indivíduo possa lutar por seus direitos, ele precisa, primeiramente, conhecê-los. É necessário tornar público que alimentação, saúde, trabalho, lazer, expressão política, salário justo, habitação, livre expressão, entre outras coisas, são direitos básicos de um cidadão. Se objetiva-se uma cidadania ativa é necessário educar indivíduos para a liberdade de pensamento, para o senso crítico, para a não passividade diante das informações, para a não repetição daquilo que é imposto, para a construção de novos conceitos. Nesse contexto, Machado (1997) acentua que a educação media a construção para a cidadania, pois garante a formação de sujeitos sociais conscientes. Educar para cidadania

[...] significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo. (MACHADO, 1997, p. 106-107)

Neste sentido, Severino (1993) ao versar sobre a educação destaca que ela é uma mediação para a construção da cidadania, que pode contribuir para a integração dos indivíduos no universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das mediações institucionais da vida social. Assim a educação para a cidadania deve, possibilitar primeiro o igual acesso ao direito (o conhecimento das leis por parte de todos os sujeitos) e posteriormente a formação das consciências dos sujeitos sociais

para a necessidade de sua afirmação no nível dos fatos, no nível da vida real. Assim a Educação “[...] é o espaço por excelência para a construção da identidade individual e coletiva. Por isso, tem a responsabilidade de oferecer referenciais éticos que atuam na inclusão de todos na sociedade” (BOEING, 2006b).

Educar para a cidadania é preocupar-se com uma educação de qualidade, concebida como um processo

[...] ordenado a realizar o ser humano como um todo, onde o educar é ajudar ao desenvolvimento e afirmação do caráter próprio na humanidade e em cada um, implica favorecer que cada pessoa se educa a si mesma a medida em que torna consciente e responsável por si mesma, para tais fatores como família, escola e outros contribuem na estruturação desta aprendizagem. (MACHADO; NASCIMENTO; JUNQUEIRA, 2004, p. 34)

A formação integral do ser humano compreende, educar para a ética, para a solidariedade, para a vida em comunidade, para a participação ativa na sociedade, para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo. A cidadania desenvolve-se e estimula-se, desde a infância. Faz parte da cultura de uma sociedade e prepara indivíduos a priorizarem o bem comum, pessoas que vivam de maneira fraterna e solidária, com hábitos de solidariedade, justiça, partilha, verdade e respeito às diferenças.

Para que haja uma educação para a cidadania, é necessário que espaços para a reivindicações de direitos sejam criados e que o conhecimento seja estendido à toda população para que os indivíduos possam ter a possibilidade de lutar por seus direitos. Balestreri (1992) salienta que educar para a cidadania é:

[...] educar para o reconhecimento dessa condição de direitos e deveres inerentes, que carregamos dentro de nós pelo simples fato de sermos gente, de qualquer raça, de qualquer credo, de qualquer nação, de qualquer extrato social; é educar para reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual e para combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no plano social; é educar para uma fé no próprio potencial, como agente de transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido; é educar para a fraternidade, para o sentido social da vida, sem jamais roubar, com isto, a singularidade de cada parte do todo, de cada projeto, de cada contribuição; é educar para a luta pacífica, mas encarniçada, contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue a quem quer que seja o direito de ser cidadão. (BALESTRERI, 1992, p. 10)

Educar para a cidadania é enfatizar a consciência de direitos e deveres do indivíduo; é priorizar o respeito às diferenças individuais e sociais existentes; é

estimular o indivíduo, enquanto agente de transformação da sociedade na qual está inserido; é objetivar a solidariedade, a partilha, a vida fraterna e o compromisso social com os menos favorecidos. Para isso, é necessário que esses pressupostos saiam da teoria e sejam colocados em prática, pois a escola

[...] tem por função ajudar os educandos a integrarem-se na sociedade. Neste sentido, seu compromisso, como meio sócio-educativo, consiste em observar atentamente os múltiplos aspectos de desenvolvimento de seus educandos tendo em vista a sua formação integral. (OLENIKI, 2003, p. 45)

A escola possui todas as ferramentas para iniciar e estimular essa educação cidadã. A escola pode ter projetos para a amenização da miséria, da pobreza, com o envolvimento de seus alunos, por meio de um compromisso prático com a comunidade, derrubando essas barreiras que separam a escola da realidade. Quanto ao preconceito e o desrespeito às diferenças, pode-se sair da teoria, aproximando-se de setores organizados da sociedade que lutam por essas causas, para que possam ter acesso a essas experiências de vida, direto de suas fontes, sensibilizando-se com elas e somando esforços para uma vida mais fraterna. Ao invés de apenas debater diversos assuntos e formar opinião, pode-se promover abaixo-assinados a serem enviados às instâncias responsáveis para que essa opinião possa ser ouvida e para que haja participação ativa na sociedade. A consciência ecológica pode se dar, por meio da interação com a natureza. Santos (2002) fala que a teoria pode surgir dos debates estabelecidos, a partir das experiências práticas.

[...] criar situações de aprendizagem interdisciplinar; desencadear situações para a acção em situações reais que ponham os alunos em contacto com o processo de resolução de problemas – estratégia privilegiada na identificação e formulação de soluções para os problemas; relevar aspectos éticos, económicos, sociais e políticos dos problemas tratados; trazer para o ensino das ciências valores relacionados com os contextos da acção [...] (SANTOS, 2002, p. 60)

A educação para a cidadania deve moldar a cultura de uma sociedade. Para isso, é necessário que haja uma conscientização coletiva e que os indivíduos sejam sensibilizados a proteger a sua vida e também a de seu próximo. Além disso, devem ser incentivados a irem contra a manipulação e a repressão e a lutarem pela vivência da solidariedade, pela comunidade, pela cooperação e pela

responsabilidade social. Zortéa e Hess (1992) evidenciam a importância da existência de indivíduos com estas características na sociedade contemporânea.

Este sujeito que age, que cria, que coopera, que percebe que o outro tem um papel fundamental no seu crescimento, sente-se fortalecido para expressar seus posicionamentos. O sujeito que chega ao entendimento deste processo, vivenciado com seus colegas, sente-se comprometido com a formação do cidadão, com a construção de uma sociedade mais justa, onde predominam as relações de solidariedade e igualdade. (ZORTÉA; HESS, 1992, p. 24)

Ao discutir educação e cidadania Arroyo (1999) afirma que

[...] é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes. (ARROYO, 1999, p. 74-75)

O autor apresenta a idéia do conceito de cidadania construída, onde os movimentos sociais são fundamentais no processo de implantação da cidadania e da construção do conceito teórico. Assim, cabe ao professor a sua opção: apresentar e exercer uma idéia de cidadania outorgada (oferecida, permitida) ou a idéia da cidadania como conquista, que surge à partir das lutas sociais com caráter de classe ou não, a exemplo dos movimentos ambientalistas, movimento de mulheres.

O mesmo acontece com a universidade. É necessário e urgente que os acadêmicos possam estender os seus conhecimentos à comunidade, de maneira solidária. Para que haja cidadania, é preciso que exista a inserção desse indivíduo em meio à sociedade. O estudante precisa articular a teoria à prática, de maneira cidadã. O conhecimento precisa ser transmitido também aos não membros da comunidade científica acadêmica, implicando uma maior responsabilidade social do conhecimento produzido, de forma democrática. É necessário que haja uma expansão da consciência pública, em relação à educação, à saúde, ao meio ambiente etc. Nesse contexto, a universidade assume um papel de relevada importância.

Numa sociedade em que a gama de preconceitos é absurdamente grande, é necessário que as pessoas sejam aproximadas da realidade, que possam ouvir a

versão dos setores organizados da sociedade que lutam pela cidadania e pela vida. Para que possam ser verdadeiros cidadãos, Santos (2002) afirma que os educandos precisam ter acesso a esses grupos, para que possam se sensibilizar e optar por uma vida mais fraterna, na qual almeja-se a igualdade de direitos e deveres.

Quando as concepções de ensino, as “reinvenções” curriculares e as práticas escolares servem de estímulo ao desenvolvimento de competências de intervenção social que capacitem os alunos para lidar com a diversidade social e cultural, na consciência de um justo equilíbrio entre direitos e deveres, quando se implementa a formação para a responsabilidade, para a solidariedade, para a tolerância, para o julgamento crítico e para a tomada de decisões, estamos a educar para a cidadania. (SANTOS, 2002, p. 66, grifo do autor)

A educação, voltada para a construção da cidadania democrática, rompe com a cultura de submissão, existente nas mais diferentes relações sociais; cria uma nova cultura, com o entendimento de que todos têm direitos e deveres; garante o acesso ao conhecimento que permite que o sujeito possa compreender a complexidade das relações e a sociedade; prepara para a inserção no mundo do trabalho; oferece subsídios para a compreensão do avanço tecnológico e para a participação ativa na organização da sociedade.

Nesse sentido, salienta-se a importância dos espaços educativos que propiciem o contato ou a construção de conhecimentos relacionados aos direitos do cidadão; o debate, a respeito da cidadania planetária, ou seja, os direitos sociais, ambientais, a igualdade, a liberdade, a sustentabilidade do futuro. Na sociedade globalizada, a educação ocupa um importante lugar na construção da cidadania. Dessa forma, é necessário elencar quais aspectos devem ser priorizados para que se tenha acesso ao conhecimento, à cultura e à informação para que a democracia e a solidariedade sejam garantidas. Nesse contexto, algumas instituições são de fundamental importância para que a educação para a cidadania aconteça na prática: partidos políticos, sindicatos, igrejas, escolas, movimentos sociais, associações de classe, ou seja, todos aqueles segmentos organizados da sociedade.

A qualidade na educação não depende da estrutura física, das instalações de uma instituição, dos recursos materiais disponíveis. Não depende apenas de métodos eficientes de ensino e avaliação, mas também e, principalmente, da gama de valores que são cultivados entre professores e alunos. A cidadania deve ser

promovida nas escolas, nas organizações não governamentais, na igreja, nas famílias, nos centros comunitários ou em qualquer outro lugar que seja também responsável pelo desenvolvimento social.

A escola deve priorizar o aprendizado para a cidadania, objetivando uma vida solidária e fraterna, colocando o ser acima do ter. Afinal, o currículo adotado é de extrema importância, mas a educação para a cidadania ultrapassa as dimensões da escola e invade o espaço familiar, o lazer, a igreja, as associações, enfim os territórios de convivência social. Na escola, a educação para a cidadania deve estar inserida no projeto pedagógico da instituição, deve ser prioridade de todos os profissionais e não estar vinculada a apenas algumas disciplinas. Com esse exemplo, os estudantes receberão uma formação voltada para o desenvolvimento humano, para a democracia, para a responsabilidade social, para o senso crítico, para o compromisso com a solidariedade, enfim com a cidadania.

Na realidade, em termos escolares, “educar para a cidadania” significa ser capaz de criar condições para que o aluno faça uma leitura atenta da realidade social de que faz parte (*a pólis*) e para que tenha vontade de participação activa nessa realidade, através da cooperação, da partilha de recursos e da negociação democrática de objectivos. (SANTOS, 2002, p. 66, grifos do autor)

A escola é um lugar privilegiado para que a cidadania se efetiva, na medida em que possui um público garantido e que os professores têm a possibilidade de trabalhar não só os conteúdos estabelecidos na grade curricular, mas também valores e atitudes. Mas segundo Freire (1993), a escola da maneira como ela é concebida atualmente, não é uma escola neutra, ela carrega em suas entranhas a missão de sustentar o poder burguês.

Tenho dito várias mas não é mal repetir agora que não foi a educação burguesa que criou a burguesia mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês [...] (FREIRE, 1993, p. 53)

Assim, mesmo que a escola oportunize o acesso ao conhecimento, ela vai estar, da maneira como esta estruturada, sempre a favor da classe dominante. Corroborando para a formação do cidadão, com vistas a defender seus interesses.

Daí a necessidade fundamental de formar profissionais da educação que optem por uma educação popular e que compreendam e valorizem as formas de resistências das classes, sua cultura e seus interesses, suas formas de expressão, a fim de despertar para uma consciência livre, autônoma e participativa. Isto significa contribuir para que a aprendizagem seja significativa e contextualizada.

Assim, a cidadania vai estar ligada a qualidade da educação que pode ser aprendida no contexto da cultura criada pela sociedade, sendo ao mesmo tempo produzida e reproduzida por ela. Mas para Freire (1993) há qualidades e qualidades, como a escola não é neutra e esta sempre a serviço, defendendo um ou outro lado. "Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares" (FREIRE, 1993, p. 42). Por outro lado, um democrata radical entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática em nada discriminadora. Diz Freire (1993) que isso significa não haver uma educação neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas.

Uma educação de qualidade sempre é uma questão política e que fora da política não é possível compreender e entender nenhuma delas. Assim a educação é um ato de cidadania quando em sua prática ela é fundamentalmente justa e ética contra a exploração do sujeito, em favor de sua vocação de ser mais (FREIRE, 1993).

Todavia, não pode haver caminho ético-democrático, se o educador não testemunhar através de sua prática, através de ações irrefutáveis e concretas, as razões pela qual ele pensa desta ou daquela forma, não demonstrar seus sonhos, os sonhos pelos quais luta, não demonstrar o respeito pelos seus ideais e opções em oposição ao dos outro.

Para Freire (1993, p. 39) a natureza formadora da docência, não pode reduzir-se ao mero processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos. Ele enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade do educando. Respeito que não pode eximir ao docente, enquanto autoridade, de estabelecer limites, de propor tarefas e cobrar sua execução. Limites sem os quais a autoridade é extraviada e vira autoritarismo.

O professor não pode ser neutro, deve optar, romper, querer decidir, de escolher. Isso requer coerência, que segundo Freire (1993) jamais pode ser absoluto, ela deve crescer no aprendizado que se dá através da percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos, "se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência" (FREIRE, 1993, p. 40). Esse é um exercício ético e de cidadania e conforme o autor é

[...] necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo em pleno gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 1993, p. 45)

Buscar indagar diante desta definição, sobre os limites da educação como prática capaz de gerar nos sujeitos envolvidos no contexto escolar, a assunção da cidadania ou não. Tanto mais, a educação desenvolver no sujeito a consciência de que deve considerar a si e a seus pares como cidadãos, mais será coerente a prática de uma educação etico-democrática comprometida com a defesa da vida e da dignidade humana.

Portanto, para que essa prática se concretize no cotidiano escolar, o educador deve reconhecer-se como organizador, interferente e jamais se alojar na cotidianidade popular, ou com desprezo inegável que considera nada ter a ver ou fazer com o que ocorre na escola e com a educação. Isso é lição de cidadania e proporcionar ao educando o direito de ser e sentir-se cidadão.

2.2 A CIDADANIA DO PROFESSOR

Na realização deste trabalho, foi de fundamental importância ouvir os egressos da Universidade Regional de Blumenau – FURB, especificamente o curso de Ciências da Religião - Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso. Pois a intenção deste trabalho era pesquisar sobre a concepção de cidadania expressa por profissionais que foram habilitados para a área do Ensino Religioso.

Assim, a pesquisa de campo proporcionou uma amostragem daquilo que estava sendo pesquisado. Afinal, é baseada em amostragens verídicas do caso em

questão. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário (APÊNDICE 1), contendo quatro perguntas abertas. Pois foi considerado que quando o objetivo é efetuar uma análise qualitativa, as informações devem ser levantadas por meio de um questionário aberto. Dencker e Viá (2001) afirmam que a análise das respostas encontradas vai permitir que se construa um determinado número de categorias que abranjam todas as respostas obtidas.

Uma das funções desse tipo de análise (ou procedimento) é possibilitar uma imersão do pesquisador no universo das respostas obtidas, o que permitira uma maior proximidade com o fenômeno que está sendo pesquisado. Tal proximidade facilita a formulação de hipóteses explicativas por parte do pesquisador. A análise e a classificação das respostas para construção de categorias possibilitam ao pesquisador um conhecimento maior, dos elementos envolvidos facilitando o trabalho dele de identificar teorias e formular hipóteses sobre os processos envolvidos no fenômeno estudado. (DENCKER; VIÁ, 2001, p. 137)

O questionário foi enviado, por correio eletrônico, para 10 egressos do curso Ciências da Religião – Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da FURB, deste total houve o retorno por parte de 5 egressos.

Os egressos tiveram a oportunidade de opinar em relação à sua concepção sobre cidadania. Partilharam de que forma puderam perceber a inserção da temática cidadania na matriz curricular do curso que concluíram. Falaram a respeito da importância da cidadania para a formação de professores. E socializaram se o curso que concluíram trouxe subsídios para que, hoje, possam exercer a reflexão e a prática educativa, enfatizando a questão do exercício da cidadania.

2.2.1 Concepção de Cidadania

Quando questionados em relação à concepção que têm sobre cidadania, os ex-alunos do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau – FURB responderam de diferentes formas.

É o exercício de participação consciente de uma pessoa na sociedade. Participa de forma consciente a pessoa que se informa, que mantém diálogo com pessoas de diferentes opiniões, que se posiciona e que, portanto, é crítico, mas que, também, aceita ser criticado. Tudo isso em vista da construção de uma sociedade mais justa e digna. (EGRESSO 2)

O Egresso 2 considera que para que a cidadania possa ser efetivada, é necessário que o indivíduo tenha consciência da importância de uma participação solidária na sociedade. Para ele, a cidadania é garantida, por meio do desenvolvimento da consciência crítica e da não passividade, diante dos acontecimentos.

É a qualidade que uma pessoa tem de manifestar espontaneamente seus direitos de expressão e de vida numa sociedade, transformando-a em um espaço livre e prazeroso de se viver, onde cada indivíduo irá assumir com responsabilidade seu papel na sociedade. (EGRESSO 3)

Para o Egresso 3, cidadania está diretamente ligada à liberdade de expressão de um indivíduo. Para ele, isso é condição fundamental para uma boa convivência entre os cidadãos e uma vida mais fraterna e solidária. Para que isso possa acontecer, ele afirma que é necessário que a liberdade esteja atrelada à responsabilidade do indivíduo, perante a sociedade, na qual está inserido.

É a ação consciente de fazer parte e participar de algo que pertence à coletividade, considerando e utilizando dos espaços públicos, bem como dos bens de consumo de maneira responsável e respeitosa. A atitude cidadã contribui para que o ser humano deixe de ser individualista e passe a utilizar daquilo que é de todos de maneira responsável. (EGRESSO 4)

Para o Egresso 4, cidadania relaciona-se à consciência da ação na sociedade na qual o indivíduo encontra-se inserido. Para ele, cidadania é a responsabilidade com o coletivo, deixando-se a individualidade de lado. Além disso, é a utilização responsável daquilo que a sociedade disponibiliza para uso de todos.

O termo cidadania remete-se, segundo a concepção que tenho, a um conjunto de práticas estabelecidas convencionalmente por um grupo ou por uma sociedade. Sua tarefa é de possibilitar a todos a realização pessoal enquanto seres que pertence a aquele conjunto de indivíduos. Ao mesmo tempo, deve criar um espaço que favoreça o desenvolvimento da vida, uma sadia existência, para cada um seus membros, alternando a relação individual e a vida política dos mesmos. Também deve pressupor a construção de valores, de preceitos, de uma conduta geral, que sirva como leis que se apliquem a todos (os membros), sempre deixando margem à liberdade e à livre expressão. Por cidadania também interpretáremos os deveres comuns entre os cidadãos de uma mesma cultura, credo, nacionalidade etc. (EGRESSO 1)

A cultura de uma sociedade interfere na concepção de cidadania do Egresso 1. Para ele, a cidadania faz parte de um contexto que engloba valores, práticas, convenções e regras de uma determinada sociedade. Dessa forma, os integrantes dessa sociedade podem viver em harmonia, de forma sadia, respeitando-se a diversidade e as particularidades de cada indivíduo. Além disso, ele acredita que os direitos e deveres dos indivíduos também compõem a cidadania e é com base neles que se vive em sociedade.

O termo etimologicamente, tanto no grego como no latim, refere-se aos habitantes da *polis* ou da *civita* (cidade), portanto, nestas culturas, cidadania só compreendia uma parte da população, geralmente os detentores de poder e de prestígio social. Hoje compreendo a cidadania como a capacidade de exercer direitos e deveres a fim de poder participar ativamente tendo as mesmas oportunidades dentro de uma comunidade ou nação. (EGRESSO 5)

Já o Egresso 5, recorre à origem da palavra para explicar a sua concepção sobre cidadania. Além disso, ele afirma que ser cidadão é poder exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres, com o objetivo de consolidar uma participação ativa na sociedade, ou seja, uma inserção cidadã.

Fazendo-se uma análise geral, em relação ao que os egressos têm como concepção sobre cidadania, destaca-se o aparecimento da consciência cidadã aliada à preocupação social, ou seja, a responsabilidade perante à sociedade na qual o indivíduo encontra-se inserido. Rolnik (1994) explica esse vínculo de cidadania à solidariedade.

É evidente que estar comprometido com uma vontade de melhorar as condições de existência passa pela reivindicação do direito de cidadania assegurado para todos. (ROLNIK, 1994, p. 171)

Essa preocupação aparece num contexto em que grande parte da população encontra-se à margem da sociedade, privada de seus direitos. Como pode-se perceber nas respostas anteriores, 40% dos egressos apontam a importância da consciência desses direitos para que a cidadania possa ser efetivada na prática. Rolnik (1994) também descreve a necessidade de se ter consciência de seus direitos e deveres.

Há até uma expressão no velho jargão de esquerda que designa exatamente isso: “tomada de consciência”, isto é, apropriação da capacidade que tem a consciência de conhecer direitos e deveres a que todos deveriam ter acesso, assim como de permitir àquele que está excluído de tais direitos perceber a exclusão e lutar por seu estatuto de cidadão. (ROLNIK, 1994, p.171-172, grifos do autor)

Ainda foi apontada, porém por apenas um egresso, a importância da liberdade para o exercício da cidadania, mas uma liberdade com ênfase na ética. Liberdade que se refere à autonomia, à independência, mas baseada na responsabilidade com o todo.

2.2.2 Cidadania na Matriz Curricular

Realizou-se uma pergunta em relação à inserção da temática cidadania no currículo do Curso Ciências da Religião - Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Os egressos que retornaram o questionário relataram de quais formas eles notaram o tema cidadania inserido na grade curricular, no decorrer do curso que já concluíram.

O aspecto da livre expressão de uma ação autônoma sempre foi o foco de todos os professores em que tive aula. Percebe-se que quando os professores tem voz ativa e são conscientes de seu papel cidadão na educação, são capazes de tornar a matéria em que administram em um espaço de discussão e de formação de opiniões de seus alunos. (EGRESSO 3)

A resposta do Egresso 3 vem de encontro à sua concepção de cidadania. Pois ele afirma ter percebido, no decorrer de seu curso superior, a liberdade de expressão de seus professores. E o quanto o corpo docente tem consciência do papel cidadão que exercem na educação, na medida em que abre espaço para discussão, formação de opinião e desenvolvimento do senso crítico dos alunos do curso.

Sim, principalmente em se tratando de um curso de licenciatura em Ensino Religioso como é o meu caso. Na licenciatura estamos constantemente preocupados em: primeiro, fazer uma leitura coerente da realidade sócio-político-econômica do país e, em segundo lugar, como nos situarmos diante desta realidade. (EGRESSO 2)

Analisar a sociedade na qual está inserido, em relação aos aspectos políticos, econômicos e, principalmente, sociais, com o objetivo de encontrar estratégias para estar inserido nesse contexto, de maneira cidadã é o que o Egresso 2 acredita que a Licenciatura Plena em Ensino Religioso possibilita aos seus estudantes.

A medida em que a educação, mesmo que em seu planejamento, tem a perspectiva de desenvolver nos educandos e educandas a autonomia (no sentido mais amplo da palavra), consciência crítica sobre o uso dos espaços públicos e bens de consumo e, ainda, quando se visa a responsabilidade com a formação de futuras gerações indiretamente se proporciona o vínculo com a questão da cidadania. (EGRESSO 4)

O Egresso 4 acredita que a temática cidadania esteve inserida na matriz curricular de seu curso, uma vez que ele afirma que o curso possibilitou o desenvolvimento de sua autonomia e um senso crítico mais aguçado. Além disso, ele salienta que seu curso prepara profissionais para a formação de gerações futuras e, dessa forma, está, automaticamente, relacionado à questão da cidadania, uma vez que preocupa-se com a educação de outras pessoas.

Percebi que a questão da cidadania foi inserida durante o curso como um tema transversal. Em todas as disciplinas, quando ocorria a contextualização dos temas/conteúdos com a realidade atual, e quando havia possibilidade de discussão destes mesmos temas, levantavam-se críticas, bem como sugestões, para que enquanto educadores, pudéssemos ter consciência de nossa responsabilidade em participar ativamente de nossa sociedade. (EGRESSO 5)

A transdisciplinariedade e a transversalidade do tema cidadania foram colocadas como pontos marcantes para o Egresso 5. Além disso, o ex-aluno enfatizou a relação que seus professores faziam dos conteúdos apresentados com a prática e com a realidade na qual estão inseridos. Também declarou que, constantemente, abria-se espaço para discussão, críticas e sugestões sobre os diversos temas, explorando-se dessa forma, o senso crítico e a liberdade de expressão. Ele ainda afirmou que os atuais educadores, ou seja, os alunos egressos, foram constantemente alertados sobre a responsabilidade de se participar ativamente na sociedade, de maneira cidadã.

No nosso curso, assim como em todos os cursos existentes em qualquer parte do planeta, aponta-se para tipos de práticas que concernem um estatuto a uma prática política. Todavia, é muito raro afirmar o que seja cidadania, pois a crise de referências na sociedade e no Universo que somos parte é muito grande. Estamos completamente emaranhados a discursos políticos, religiosos e com inúmeras pretensões particulares e interesseiras. Em tempos modernos, o que legitima ou acaba legitimando, cunhando o termo cidadania é o mercado do capital. As cifras monetárias e a “eternidade” dos acúmulos patrimoniais obrigam-nos a pensar em uma cidadania com precedentes cristãos – mais precisamente católicos para resolver os problemas mundiais. Retomando a pergunta, é praticamente nulo a noção de cidadania. (EGRESSO 1)

Já o Egresso 1, diferentemente dos demais ex-alunos, aponta uma série de obstáculos existentes na sociedade contemporânea, como a predominância do capitalismo e suas conseqüências. Para ele, esses aspectos aparecem com bastante evidência, no decorrer de seu curso de graduação. Porém, ele afirma que o tema cidadania é deixado à margem dos debates acadêmicos, ficando praticamente nula a abordagem sobre cidadania e os aspectos que a ela estão relacionados.

Fazendo-se uma análise geral das respostas obtidas em relação à percepção da inserção da temática cidadania no currículo, no decorrer do curso de graduação, nota-se, com maior evidência, que os ex-alunos perceberam a abordagem do tema cidadania, quando seus professores faziam uma leitura da realidade e apontavam perspectivas de inserção, com o objetivo de transformar a realidade em questão. Junqueira (2002b) aponta a importância do vínculo dos conteúdos ensinados à inserção do indivíduo na sociedade.

[...] os componentes do currículo devem constituir-se em espaço de formação e informação, em que a aprendizagem dos conteúdos favorece a inserção do estudante no dia-a-dia das questões sociais marcantes em um universo cultural maior, propiciando sua intervenção nos fenômenos sociais e culturais de tal forma que os educandos sejam sujeitos das manifestações em sua comunidade local e/ ou universal. (JUNQUEIRA, 2002b, p. 23)

É dessa forma que garante-se a formação de um ser humano cidadão, consciente, aspecto apontado por dois egressos, em relação à inserção da temática cidadania na matriz curricular, e atuante na comunidade. Com a formação integral do sujeito, assegura-se a participação ativa e cidadã do sujeito na sociedade.

2.2.3 Importância da Cidadania na Formação de Professores

Os ex-alunos do Curso Ciências da Religião - Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau – FURB foram questionados em relação à importância da cidadania na formação de professores, uma vez que o curso que escolheram para exercerem sua profissão habilita-os para atuarem como professores de Ensino Religioso tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio. Além disso, os profissionais graduados nesse curso podem prestar assessoria e serviços para empresas e instituições governamentais, não-governamentais, religiosas e educacionais, ou seja, em qualquer uma das opções escolhidas, o profissional estará atuando como educador. Nessa questão, todas as respostas foram unânimes, ao considerar a cidadania de fundamental importância para a formação dos professores.

A consciência cidadã é de suma importância para a formação dos profissionais da educação. É por meio dela que se cria uma mentalidade de perseverança e que se encontra soluções criativas para os problemas da sociedade. (EGRESSO 2)

As possibilidades de solução para os problemas da sociedade atual são encontradas, por meio de uma cidadania ativa, para o Egresso 2. Dessa forma, ele acredita que a cidadania é de grande importância na formação de professores, uma vez que estes estarão formando novos cidadãos.

A importância recai na preparação de um indivíduo para o exercício de seus direitos e deveres capaz de construir uma sociedade civil ativa, que permite a cada um assumir a parte de responsabilidade, como cidadão ao serviço de uma sociedade solidária. (EGRESSO 3)

O Egresso 3 considera que a cidadania é importante na formação de professores para que eles possam ser capazes de formar indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. É dessa forma que o ex-aluno enxerga a possibilidade de se ter uma sociedade participativa, por meio de uma cidadania ativa. Além disso, ele acredita que é, por meio da educação, que as pessoas podem ser preparadas para uma vida solidária, na qual existe a responsabilidade pelo coletivo.

Imprescindível para com aqueles que são formadores de opinião de milhares de “existências”. A questão da cidadania desinstala um olhar individualista onde a pessoa passa a perceber que mais importante do que os “EUS” existe uma força maior e melhor chamada “NÓS”. (EGRESSO 4)

Ainda preocupando-se com a coletividade e não com a individualidade de cada um, o Egresso 4 aponta a importância da cidadania na formação dos profissionais da educação, uma vez que são eles os maiores formadores de opinião.

É essencial que os formandos/educadores primeiramente possam ter consciência/vivência enquanto cidadãos. Despertada esta capacidade com coerência e seriedade, é que estes professores poderão, através de sua prática, também educarem novos sujeitos a serem cidadãos. (EGRESSO 5)

Para o Egresso 5, antes dos professores almejem educar para a cidadania, é necessário que eles sejam testemunho daquilo que ensinam, ou seja, é preciso que eles vivenciem a cidadania, para que possam dar exemplo, por meio de suas experiências. Para ele, é pela prática que os educadores podem despertar os sujeitos para uma vida cidadã, na qual a diversidade é respeitada, as pessoas vivem de maneira fraterna e solidária, cultivando hábitos de solidariedade, justiça, partilha verdade e respeito, com enfoque nas causas coletivas.

Se for uma cidadania sem pretensões de manipulá-los, que os façam adquirir o sentido da pluralidade na sociedade em que vivemos, considero que esta seja válida e construtora. Caso contrário, se ela está aí somente para resguardar a segurança de alguns, propiciar o desenvolvimento saudável de uma pequena parcela, acho que deva ser riscada e excluída do próprio pensamento. No caso do Brasil, a cidadania tem a ver com o público, democracia, direitos e deveres iguais a todas as pessoas, não exclusão etc. Se isso fosse revitalizado, então o termo cidadania teria extrema importância. (EGRESSO 1)

Apenas o Egresso 1 tem precauções em relação a uma educação, pautada na cidadania, no Brasil. Para ele, corre-se o risco de, na prática, a cidadania ser efetivada apenas para uma parcela da sociedade – o que não poderia ser considerado cidadania, uma vez que cidadania pressupõe igualdade de direitos e deveres, independente da classe social da qual o indivíduo faz parte. Percebe-se que o Egresso 1 não tem notado a cidadania efetivar-se na prática o que o faz pensar que existem outras formas de cidadania, que excluem ou manipulam.

Como já foi mencionado anteriormente, todos os egressos consideram a cidadania de fundamental importância para a formação de professores. Nesse contexto, 60% dos ex-alunos que responderam o questionário evidenciam a pluralidade como um aspecto de relevada importância na formação de professores, com enfoque na cidadania.

A formação da cidadania se dá na tomada de consciência grupal do comportamento próprio e do alheio, evitando-se que interesses subalternos, egocêntricos predominem nas deliberações grupais. A moral assim deliberada (coletivamente) passa a ser compromisso público e integra-se na personalidade, como forma de superação dos interesses individuais e antisociais. (ANDRADE; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1997, p. 140-141)

Dessa forma, concretiza-se a cidadania. Vive-se a solidariedade quando se assume parte da responsabilidade pelo todo. Afinal, é por meio da inserção cidadã de cada indivíduo na sociedade que se potencializa a ação coletiva e o bem comum. Os outros 40% dos egressos apontam a importância do despertar da consciência para a prática cidadã, na formação de professores. Além disso, um dos egressos salienta que é necessário ser exemplo e praticar a cidadania, uma vez que o professor é um profissional preparado para educar novos cidadãos.

2.2.4 Subsídios para a Prática Educativa, com Enfoque na Cidadania

Perguntou-se aos ex-alunos se eles consideram que receberam, no decorrer de sua graduação, subsídios suficientes para que, atualmente, como profissionais da educação, possam estar enfatizando a questão da cidadania na reflexão e prática educativa, no seu cotidiano. Todos aqueles que responderam os questionários afirmaram que a Educação Superior trouxe subsídios.

Sim, pois ajudou-me a ser mais crítico e a responder com mais segurança às exigências da educação, tornando uma sociedade mais pensante e autônoma. (EGRESSO 3)

O Egresso 3, embora tenha sido bastante objetivo, enfatizou a questão do desenvolvimento do senso crítico. Para ele, o curso de graduação trouxe subsídios para que hoje, enquanto educador, ele possa responder com segurança às

exigências dessa área, explorando também o senso crítico de seus educandos, para a construção de uma sociedade mais pensante e menos dependente.

Acredito que sim. Graças a esta formação, posso me situar criticamente perante a sociedade que estou inserido. Tenho consciência de minhas obrigações e também de meus direitos, bem como de minha responsabilidade perante quase tudo o que acontece. Hoje sinto indignação quando os direitos comuns não são cumpridos. Através de minha prática, tendo ensinar isto aos meus educandos, a fim de que eles também possam exercer ou vir-a-ser cidadãos. (EGRESSO 5)

Ainda nesse sentido, o Egresso 5 afirma que sua graduação também foi de fundamental importância para que hoje ele possa estar atuando de maneira ativa e crítica na sociedade, exercendo sua cidadania. Além disso, ele acentua que tem plena consciência de seus direitos e deveres, principalmente, enquanto educador. Ele evidencia ainda que, por meio de sua prática, ele procura educar os seus alunos para uma cidadania efetiva.

Sim, sem dúvidas. Porém tenho de reconhecer que minha formação foi significativa desde a Educação Infantil no que diz respeito a cidadania. A Formação Superior apenas contribuiu para que fosse mais crítico sobre estas questões e enfatizasse-as como diz na pergunta. A prática educativa, se não nasce na cidadania e não caminha para a cidadania, está, seguramente, morta. (EGRESSO 4)

O Egresso 4 declara que sua Educação Superior contribuiu para um maior desenvolvimento de seu senso crítico, pois ele considera que sempre estudou em colégios que enfocaram a cidadania, desde a Educação Infantil. O ex-aluno ainda afirma que a prática educativa deve ter seu berço na cidadania ou caminhar para ela. Caso contrário, ela não cumpre com seus objetivos primeiros.

Acredito que “O conhecimento” sempre traz boas ferramentas para a transformação da realidade. E, falando de uma prática educativa, ainda mais. Estamos em um mundo plural, diversificado pelas culturas e pela sua maneira de expressão. A tarefa de uma pessoa consciente, sábia, é aprender aquilo que faça o máximo de realização própria sem prejudicar a realização dos outros. Também me parece, e com mais convicção, de que a formação que recebi abriu muitos horizontes para o tipo de cidadania que todas as pessoas esperam, ou seja, aquela que tenha valores que realizem a existência de cada um como pessoa e como componente do universo – filho ou não filho de Deus, branco ou negro, rico ou pobre etc. (EGRESSO 1)

O Egresso 1 afirma que recebeu uma formação que lhe deu a consciência de uma cidadania que deve ser almejada por todos os indivíduos, independente de sua raça, religião, cultura ou classe social. Além disso, ele afirma que, por meio do conhecimento, ele recebeu subsídios para uma inserção ativa na sociedade, com o objetivo de transformar a realidade, com respeito à pluralidade existente.

Na dimensão reflexiva sinto-me bem subsidiado, já sou capaz de me perguntar sobre aquilo que é o mais basilar de todo o processo educacional, a saber: quem é o sujeito do processo (para que, para quem e quem se educa). Todavia, na dimensão prática sinto, ainda, uma certa carência. Como e por meio de quais métodos serei capaz de educar para a participação em sociedade? (EGRESSO 2)

Em relação aos subsídios teóricos recebidos, no decorrer do curso de graduação, o Egresso 2 sente-se satisfeito e acredita que também possa subsidiar seus atuais alunos, nesta perspectiva. Porém, no que diz respeito à dimensão prática da ação educativa, ele avalia que ainda há uma determinada carência de sua parte. Ele ainda questiona em relação a quais métodos e ferramentas poderiam ser utilizados para uma efetiva educação para a cidadania.

Em relação aos subsídios recebidos, no decorrer da graduação, para a atuação cidadã no cotidiano da profissão atualmente exercida, quatro, dos cinco egressos que responderam o questionário, afirmam ter recebido ferramentas para o desenvolvimento do senso crítico. Sandoval (1994) aponta a necessidade de não permanecer alienado, diante daquilo que é imposto pela sociedade, na qual o indivíduo encontra-se inserido.

A aceitação espontânea de normas sociais e em última instância da estruturação de classes, desigualdades sociais, e submissão política disfarçada de “requisito” do viver rotineiro, podem ter efeito de tornar o indivíduo um conformista na medida em que carece da instrumentação intelectual para o raciocínio sistemático e crítico, e das práticas diárias do exercício democrático de direitos e obrigações da cidadania. (SANDOVAL, 1994, p. 64-65, grifo do autor)

É dessa forma que o profissional da educação pode atuar, distanciando-se do senso comum e aguçando a sua criticidade. É urgente que, na prática educativa, esses profissionais estimulem também o senso crítico de seus alunos para que se possa diminuir a passividade, diante dos fatos. A transformação da realidade só acontece quando verifica-se a efetividade da cidadania. E ser crítico, principalmente

numa sociedade na qual nem todos têm consciência de seus direitos e deveres, é um privilégio e é também o exercício da cidadania.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CIDADANIA

A questão da formação de professores, que vem emergindo com grande força nas discussões referentes à educação, tem apontado para a necessidade de encaminhamento de propostas, programas, e projetos que contemple a questão da cidadania. Daí a importância de serem mobilizados diferentes recursos e estratégias para promover na formação desses profissionais da educação uma discussão e um exercício prático sobre esta temática. Dessa forma, a formação do professor constitui-se num processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, podendo ser entendida como um processo contínuo, que tem seu início mais formal quando o professor participa de um curso que o habilita para o exercício da docência.

Podemos classificar a formação como “uma atividade desenvolvida com o propósito de conferir ao sujeito formado uma competência” (HADJI, 2001, p. 13) e nesta competência muitas habilidades serão desenvolvidas, entre elas, ser capaz de proporcionar ações que contribuam para o exercício da cidadania, despertando nos alunos o senso crítico, seu potencial de intervenção na sociedade e o respeito à diversidade.

Ao discursar sobre a formação de professores Azevedo (2001, p. 51) faz um alerta, primeiramente há que se perguntar: “Que tipo de profissionais se quer formar? Para quê? Para quem? Quais os requisitos que são essenciais a um educador do nosso tempo?”

Atualmente percebe-se que

[...] pouco falamos sobre o sentido da vida e da Educação, o “para que”, e estamos concentrados quase que exclusivamente no método e na técnica de “como” educar. Isto revela que um sentido da vida e da Educação se tornou vitorioso e foi imposto à sociedade. (SUNG, 2006, grifos do autor)

As respostas são complexas e estarão intimamente ligadas segundo Azevedo (2001), as nossas visões de educação, de sociedade, de homem, de

escola, enfim como a cidadania está presente no cotidiano formativo. Este cotidiano se estabelece mediante a cultura educacional da instituição, as concepções dos formadores, as concepções dos alunos e pelo currículo.

É neste sentido que pretendemos articular uma compreensão da cidadania na formação do professor, tendo como elementos para discussão os referenciais teóricos e as respostas dos egressos do curso de Ciências da Religião Licenciatura em Ensino Religioso da FURB em duas instâncias: a) a importância da temática na formação do professor; b) como o egresso percebeu a inserção da temática em seu curso.

No contexto atual o professor está cada vez mais desvalorizado e desestimulado, pois não possui condições adequadas para o exercício da profissão; há inexistência de planos de carreira; os salários são pouco atraentes; a jornada de trabalho é excessiva e as propostas de formação continuada são poucas. É sobre este cenário que Caron (2003) faz uma denúncia, pois considera que

[...] a formação de professores competentes se constitui, sem dúvida, no grande desafio do sistema de ensino no Brasil. Toda e qualquer mudança educacional, em nível federal, estadual e municipal, defronta-se com a questão e valorização de profissionais da educação. Esta formação está condicionada muito mais ao interesses do sistema vigente, do que voltada as reais necessidades do educador, do educando e da sociedade. (CARON, 2003, p. 13)

O que também é alertado por um dos egressos a discorrer que “[.] estamos completamente emaranhados a discursos políticos, religiosos e com inúmeras pretensões particulares e interesseiras” (EGRESSO 1). Cabe então perguntar-se no desenvolvimento da formação do professor a quem interessa tal modelo de formação? O professor é concebido como um cidadão com direitos de cidadania? Se o entendimento que no âmbito educacional o conteúdo é mais importante, os planejamentos e modelos de formação seguirão esta ótica, estando a serviço de uma sociedade concebida pelos que “pensam” e os que “executam” tendo o “conteudismo” como concepção hegemônica. Este modelo exclui a possibilidade do exercício da cidadania, pois não desenvolve a criticidade e posicionamento. No contexto brasileiro, mesmo com todos os avanços da ciência “é espantoso que o determinismo newtoniano, o racionalismo e o positivismo ainda sejam os fundamentais do paradigma que orienta a formação” (AZEVEDO, 2001, p. 51).

Nesse contexto, discute-se a importância e as diretrizes curriculares para a formação de professores, na construção da cidadania, uma vez que a escola é um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer, a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos.

Para o professor surge a possibilidade de estimular a educação para a cidadania. Afinal, é no ambiente escolar que a criança passa grande parte de seu tempo. A maioria das crianças começa a participar de um grupo social organizado, somente quando ingressam em uma escola e neste processo é importante “desenvolver nos educandos a autonomia [...], consciência crítica sobre o uso dos espaços públicos e bens de consumo” (EGRESSO 4), dessa forma, os educadores passam a ter grande responsabilidade na construção de uma sociedade melhor.

Seguramente, temos parte importante no despontar dessa nova era, ajudando na geração de uma juventude mais sadia, mais plena, portadora de ideais, de um significado para a sua existência. Seria um crime – contra ela e contra nós mesmos – perdermos tamanha oportunidade. (BALESTRERI, 1992, p. 12)

Sendo assim, o professor é visto como facilitador, no processo de busca de conhecimento. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, como também o exercício da cidadania. Pois é “por meio dela que se cria uma mentalidade de perseverança e que se encontra soluções criativas para os problemas da sociedade” (EGRESSO 2). Para que isso possa acontecer, Barcellos (1992) acredita que os cursos de formação de professores devem priorizar conteúdos relacionados à educação para a cidadania.

Na perspectiva de um currículo emancipador, a sociologia da educação torna-se vital para provocar uma discussão científica, que faça uma interpretação competente, sistemática e orgânica da realidade, que possa permitir que as demais disciplinas de um curso de formação de magistério, como as didáticas, possam apontar para saídas de um projeto educacional formador de cidadania. (BARCELLOS, 1992, p. 16)

No Brasil, diante das desigualdades sociais, do aumento da pobreza, do crescimento do índice de desemprego, da diminuição de renda, da precariedade da qualidade de vida da população e da ausência do Estado no financiamento de políticas públicas, principalmente no que diz respeito à educação, os centros formativos devem formar professores que compreendam essa realidade e sejam agentes de transformação, no contexto no qual estão inseridos.

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista, em desenvolvimento, com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizados se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política de mesma qualidade. (GOMES C, 2003, p. 72)

Proporcionando uma formação que concebe a cidadania “sem a pretensão de manipula-los, que os façam adquirir o sentido da pluralidade na sociedade em que vivemos” (EGRESSO 1)

A escola faz uso do conhecimento e da informação para que os alunos possam ter uma melhor compreensão da realidade. Dessa forma, promove-se cidadãos mais participativos e críticos, sensibilizando-os para uma participação mais consciente na sociedade. Os estudantes passam a questionar comportamentos, atitudes e valores. Além disso, desenvolvem atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzem à formação de cidadãos solidários, autônomos, participativos e civicamente responsáveis, desinstalando “um olhar individualista onde a pessoa passa a perceber que mais importante do que os ‘EUS’ existe uma força maior e melhor chamada ‘NÓS’” (EGRESSO 4). Barcellos e Reginatto (1992) elencam alguns dos temas que, quando abordados, contribuem para a formação integral do aluno.

A análise de temas como aborto, pena de morte, perda da identidade cultural, manipulação e monopólio da informação, gravidez na adolescência, relação homem-mulher, sexualidade, sistemas sociais, ideologias...é exemplo do quanto podemos contribuir na formação de nossos alunos, no oferecimento de critérios humanizadores, que os conduzem a pensar o mundo e suas relações no enfoque de libertação. (BARCELLOS; REGINATTO, 1992, p. 46-47)

Com a inserção desses temas no cotidiano escolar, estimula-se a participação ativa dos alunos, não só em sua turma, mas também na comunidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, a formação de professores deve propiciar elementos para o exercício da cidadania, com a mobilização de práticas pedagógicas solidárias, democráticas e reflexivas sobre a realidade da sociedade. Além disso, a prática profissional do professor deve estar intimamente ligada ao contexto social no qual está inserido. Lembrando de dois momentos importantes “[...] primeiro, fazer uma leitura coerente da realidade sócio-político-econômica do país e, em segundo lugar, como nos situarmos diante desta realidade” (EGRESSO 2). Assim a temática da cidadania perpassa a formação do professor mediante a “[...] contextualização dos conteúdos com a realidade atual, [...] possibilitando a discussão destes mesmos temas, levantam-se críticas” (EGRESSO 5).

Nesta ótica o curso de formação de professores prepara profissionais capazes de, por meio das diversas áreas do conhecimento e metodologia apropriada, privilegia os conteúdos necessários para o contexto no qual estão inseridos, tendo a consciência “da responsabilidade em participar ativamente de nossa sociedade” (EGRESSO 5); educadores que possam identificar processos pedagógicos também fora dos espaços escolares institucionalizados: na rua, no trabalho, nas ONG’s, nos movimentos sociais etc; professores que sejam competentes para dialogar com o governo e com a sociedade civil para exigir e implantar políticas públicas voltadas à educação; professores capazes de enfatizar a transdisciplinariedade; educadores preparados para articular a escola com as necessidades da sociedade; professores que se orientem, de acordo com as demandas de sua escola e de seus alunos.

Um aspecto importante mencionado nos questionários é a questão da participação, pois “o conceito de cidadania é associado à idéia do ser cidadão. Cidadão é aquele que tem participação na sociedade” (BONETTI, 2003, p. 34). Podemos discutir a participação sobre dois focos: a) fazer parte; b) ter parte. A diferença estará no acento dado a cidadania. Fazer parte está relacionando a pertença a um grupo, a uma instituição, etc. Ter parte é ir além é poder opinar, refletir, partilha as experiências, enfim decidir. No fazer parte consideramos que todos são cidadãos e assim tem seus deveres e direitos, mas isso é de certa forma regulado. Esta cidadania regulada no Brasil ocorre “num período de ampliação dos postos de trabalho e materializa-se no exercício de uma profissão [...] ficam

excluídos dessa cidadania os agricultores, os desempregados e os sem-profissão, na maioria negros” (RIBEIRO, 2002, p. 123). No ter parte a cidadania é para todos pois “em síntese, todas as pessoas são cidadãos” (BONETTI, 2006, p. 118) e esta participação é em busca da “plenitude dos direitos sociais, da assistência social, da participação da pessoa em todos os aspectos da sociedade” (BONETTI, 2006, p. 118).

Dessa forma, é urgente que os centros de formação façam uma avaliação constante sobre para qual tipo de cidadania estão preparando, percebendo

[...] se ela está aí somente para resguardar a segurança de alguns, propiciar o desenvolvimento saudável de uma pequena parcela [...]. No caso do Brasil, a cidadania tem a ver com o público, democracia, direitos e deveres iguais a todas as pessoas, não exclusão etc. Se isso fosse revitalizado, então o termo cidadania teria extrema importância. (EGRESSO 1)

O que vem de encontro com as idéias de Freitas (1999b) quando afirma que os cursos de formação precisam buscar novas formas de organização, nesse contexto da sociedade capitalista, na qual os índices de exclusão aumentam diariamente e a cidadania não é para todos.

Pensar essas alternativas é colocar em movimento as concepções e práticas que orientam o pensamento mais avançado no campo da formação de professores, garantindo as atuais formas e aprimorando-as na busca por uma educação com bases sólidas voltada para a formação humana. (FREITAS, 1999b, p. 39)

A formação de professores também deve priorizar a reflexão e a prática educativa, enfatizando a questão do exercício da cidadania.

Neste sentido, a formação do educador tem grande importância, pois a sua postura frente ao mundo tem conseqüências neste processo de formação para a cidadania, para o ser cidadão. O educador precisa ter clareza dos valores nos quais acredita e que permeiam a sua ação pedagógica. Estes valores implicam em uma concepção de mundo que aparece, na prática, de uma forma comprometida ou não com a educação para a cidadania. (ZORTÉA; HESS, 1992, p. 22)

Para que a escola capacite-se para desenvolver um trabalho nesta perspectiva, faz-se necessária a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, no qual a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente, o qual “permite a cada um assumir a parte de responsabilidade, como cidadão ao serviço de uma sociedade solidária” (EGRESSO 3). Esse processo desenvolve-se na prática diária, por meio da apreensão dos conteúdos curriculares e pela vivência do exercício da cidadania.

Quando o professor passa a ser visto como profissional da educação e não como profissional de ensino, ultrapassa-se a questão dos conteúdos a serem ensinados e enfatiza-se também as dimensões política e social, ou seja, o caráter tecnicista e conteudista é minimizado e a concepção sócio-histórica do educador enfatizada. Dessa forma, o profissional deixa de preocupar-se, exclusivamente, com o conteúdo específico a ser ensinado, com a metodologia, com o projeto pedagógico da escola e com os problemas da prática cotidiana e passa a dedicar-se à investigação e à pesquisa da causa desses problemas. O educador tem a responsabilidade de buscar as informações necessárias nas diversas áreas de conhecimento, com o objetivo de compreender diferentes concepções da pedagogia, selecionando conteúdos a serem trabalhados, transferindo o conhecimento adquirido, por meio de metodologias julgadas adequadas, de acordo com a necessidade da sociedade na qual está inserido. Nesse contexto, Freitas (1999b) apresenta alguns princípios que orientam a organização curricular dos cursos de formação de professores:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos [...];
- b) unidade teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional [...]; ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social;
- c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária da escola [...];
- d) compromisso social e político do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica do educador [...];
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular [...];
- f) formação inicial articulada à formação continuada, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada [...] (FREITAS, 1999b, p. 32-33, grifo do autor)

Além disso, é urgente a preocupação com a formação contínua dos professores, para a melhoria da profissionalização e o aumento da competência profissional. Weber (2000) afirma que a formação inicial é apenas o começo no processo de formação do professor, enquanto a formação permanente deve ser uma constante que possibilita a ampliação de conhecimentos por parte do professor e garante a transmissão e discussão dos mesmos.

Passa a ser percebido como profissional que se apropria de conhecimentos e de suas tecnologias, construídos e difundidos especialmente pela instância universitária, aos quais se expôs direta ou indiretamente durante processo regulado de formação, e cuja crítica, advinda seja de novos conhecimentos ou tecnologias, da arte, da cultura, seja da própria prática profissional desenvolvida, seja da sociedade em que vive, necessita acompanhar e aprofundar, de forma sistemática, em subseqüentes oportunidades de formação e capacitação. (WEBER, 2000, p. 140)

Os conteúdos escolares transmitidos aos alunos fazem parte da base necessária para que todos compreendam a realidade na qual estão inseridos e adquiram condições para discutir, debater e opinar em relação às questões sociais de seu contexto histórico. A cidadania ativa consiste na busca da abertura de espaços de participação e não apenas na aceitação de um indivíduo portador de direitos e deveres. Brzezinski (1998) afirma que a educação escolar deve ser colocada nesse sentido.

O reconhecimento desta finalidade da educação escolar implica reconhecer que a formação do professor deverá dotá-lo de condições concretas para transmitir, produzir e socializar conhecimento. (BRZEZINSKI, 1998, p. 162)

Assim, a educação escolar tem a responsabilidade de ser uma atividade de preparação integral do cidadão para a vida social e sua transformação. A escola não pode insentiar-se das suas mais importantes funções: social, política e cultural. Dessa forma, a escola deve preparar indivíduos capazes, que tenham uma visão de mundo, que desenvolvam consciência crítica, para que possam agir e mudar a sociedade na qual estão inseridos, para que possam ir além do senso comum. Sendo assim, Pereira (1999) afirma que o currículo dos cursos de formação de

professores deve prever a relação entre a teoria e a prática, com o intuito de formar cidadãos críticos e para que se garanta a interdisciplinariedade.

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. (PEREIRA, 1999, p. 112)

Os professores de uma determinada instituição também precisam sentir-se responsáveis pelas práticas institucionais e precisam promover trocas de experiências para que haja maior enriquecimento, por meio da prática adquirida ao longo do exercício profissional. Sendo assim, Marin (1996) afirma que os cursos de formação de professores deveriam importar-se na preparação de profissionais capazes de saber programar atividades de aprendizagem que despertem uma visão interdisciplinar.

[...] precisamos mudar, urgentemente, o paradigma de formação de professores para incorporar uma concepção mais ecológica que permita a articulação das vivências dos alunos com um projeto político pedagógico de curso em que os desejos que temos em relação à formação de professores se concretizem. Precisamos atuar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, a partir de uma concepção de homem menos segmentado [...] (MARIN, 1996, p. 163)

A operacionalização cidadã de uma escola deve dar-se não numa padronização de metodologia ou didática, mas sim na comunhão de princípios e objetivos, ou seja, todos os professores devem almejar os mesmos resultados e devem agir, de acordo com determinados princípios e valores, independentemente da forma escolhida para atuação. É necessário que a escola estabeleça um trabalho educativo institucional, direcionado para a formação e o cultivo de hábitos e valores relacionados aos direitos humanos e ao exercício da cidadania.

Para o professor também cabe a formação crítico-reflexiva, a qual permite o pensamento autônomo e o desenvolvimento da prática para a atuação na mediação

do conhecimento ao aluno. Dias e Lopes (2003) enfatizam que os cursos de formação de professores devem prever que as práticas do cotidiano escolar podem ser transformadas em objetos de reflexão.

Mesmo reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, a formação defendida pelos documentos volta a ser entendida como um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171)

A educação escolar é baseada no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Cada vez mais, a educação escolar deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e formar um ser humano justo, ético e solidário. Educar para a cidadania significa entender que direitos e humanos e cidadania remetem à inserção do indivíduo em todas as formas de convívio social: na família, na escola, na igreja, enfim na sociedade. Na educação, as ações, comprometidas com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos, devem ter maior ênfase do que as informações e os discursos teóricos. Brzezinski (1998) comenta que é preciso formar professores capazes de fazer com que seus alunos adquiram, na escola, a capacidade de entender e de participar social e politicamente dos problemas de sua comunidade, agindo de maneira crítica e responsável.

O desafio que se coloca, neste momento em que pela modernidade há uma complexificação da escola, é o de como formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social [...] (BRZEZINSKI, 1998, p. 162)

Freire (2002, p. 110) destaca que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Portanto, ensinar exige uma tomada de posição, ou seja, uma “opção”, pois toda ação é política. O que deve ser destacado é saber se a ação estará contribuindo para a reprodução ou senso crítico diante de idéias, fatos e acontecimentos.

Além disso, os professores devem ser preparados para oportunizar a formação de cidadãos capazes de atuar com competência, ética e consciência na

sociedade. Formar um indivíduo cidadão é capacitá-lo para que seja um cidadão autônomo, crítico e participativo. O professor deve ser preparado para formar seus alunos não apenas culturalmente, mas também com experiências, sentimentos e adesão na realização das tarefas. Brzezinski (1998) diz que a formação do docente deve extrapolar a aquisição de conhecimentos, deve priorizar a consciência das atitudes do professor e enfatizar valores para que possam ser transmitidos aos alunos.

[...] acredita-se que a importância dada à formação de profissionais da educação mantém relação com a valorização destes profissionais e o reconhecimento de sua responsabilidade social na construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e igualitária. (BRZEZINSKI, 1998, p. 173)

A inovação é fundamental na formação de professores. E inovar significa mudar atitudes e hábitos, prever e superar obstáculos, enfim projetar. O curso de formação de professores deve preparar um profissional competente, crítico e criativo para a formação de alunos cidadãos. Dessa forma, um currículo atualizado para a formação de professores, que responda aos desafios da realidade, precisa não só considerar a base comum nacional, mas também adaptar-se às novas inserções que possam surgir no campo educacional. Neste momento a observação do egresso 5 torna-se pertinente, pois é importante

[...] que os formandos/educadores primeiramente possam ter consciência/vivência enquanto cidadãos. Despertada esta capacidade com coerência e seriedade, é que estes professores poderão, através de sua prática, também educarem novos sujeitos a serem cidadãos. (EGRESSO 5)

Além disso, o currículo dos cursos de formação de professores deve ser flexível e precisa ser avaliado constantemente. Silva (1999) afirma que o ideal é que o professor, enquanto mediador do conhecimento, saiba explorar o currículo e adaptá-lo à realidade, na qual seus alunos estão inseridos.

A abrangência da atitude permanentemente reflexiva e investigativa adota pelo professor em relação à sua prática político-pedagógica compreende também o questionamento do contexto complexo em que se insere essa prática e a interrogação constante dos saberes que a fundamentam. A essa altura, vai ficando claro que, no contexto da *universitarização* da formação do professor, sobressai um pressuposto epistemológico fundamental: a concepção da prática não simplesmente como um espaço / tempo de aplicação de conhecimentos, saberes (prescrições didático-pedagógicas), mas sobretudo como espaço / tempo de construção e desconstrução de saberes, que muitas vezes desautorizam a teoria como compreensão absoluta do real, impondo-lhe (à teoria) a necessidade de se atualizar na prática, com a prática e pela prática. (SILVA, 1999, p. 48, grifos do autor)

Porém, na maioria das vezes, o contato do universitário, futuro professor, com a realidade de sua futura profissão, a escola, acaba acontecendo apenas nos últimos meses do curso de formação de professores e ainda de maneira isolada da formação teórica recebida anteriormente. Sendo assim, aquilo que é específico acaba prevalecendo sobre o pedagógico e a prática assume uma posição secundária, embora o contato com a prática docente devesse acontecer, desde os primeiros meses do curso de formação de professores. Afinal, é dos problemas surgidos em sala de aula, ou seja, desse envolvimento com a prática, que deveriam surgir questões a serem discutidas nas disciplinas teóricas e não o contrário. Porém, também não se deve supervalorizar a prática e minimizar a formação teórica. Ambas devem caminhar de maneira articulada, ou seja, a prática embasada nos conhecimentos teóricos e a teoria discutida, a partir da experiência.

O preparo dos profissionais da educação é algo bastante complexo. Dessa forma, é preciso que além da interdisciplinariedade, instaure-se também a interinstitucionalidade, ou seja, a troca de experiências entre as diversas instituições que se dedicam à formação de professores, no Brasil.

3 O ENSINO RELIGIOSO E A CIDADANIA

Atualmente há um crescimento na discussão sobre a presença do Ensino Religioso na escola. Por um lado há resistências, de outro, aceitações, sendo desenvolvidas várias concepções diferentes sobre sua importância, sua metodologia e finalidade no ambiente escolar. Alguns autores e organismos buscam o debate e a reflexão sobre este assunto com base no desenvolvimento de um currículo multicultural que propicie o exercício da cidadania por parte do aluno.

A proposta do FONAPER busca contemplar um currículo multicultural. Nesta perspectiva, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na escola e promover aos educandos oportunidade de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora no aprofundamento para o autêntico cidadão multiculturalista. Assim é que se propõe refletir neste capítulo os seguintes aspectos: a) a dimensão religiosa das pessoas e das sociedades; b) a prática do Ensino Religioso e a cidadania; c) a formação para professores do Ensino Religioso como caminho para a cidadania.

3.1 A DIMENSÃO RELIGIOSA DAS PESSOAS E SOCIEDADES

Augusto Conte (1798-1857) imaginava que seria possível desenvolver uma cultura verdadeiramente universal e educar as pessoas para que elas pudessem se mover com igual naturalidade no mundo das letras, das artes e das ciências. O tempo, no entanto, encarregou-se de revelar as diferenças socioculturais, que foram se aprofundando, não só pela quantidade de informações e a especialização que cada uma requeria, como principalmente pela diferença de estilos cognitivos e modelos intelectuais típicos da dicotomia histórica dos métodos do conhecimento: dedutivo e indutivo. Essa divisão vem desde Aristóteles, no século IV antes de

Cristo, resultando dela a divisão das grandes correntes do pensamento ocidental: o empirismo (método da indução) e o racionalismo (método da dedução).

De um lado, a cultura baseada no uso de várias línguas e na familiaridade com tradições literárias extensas e sutis e ligadas diretamente aos sentimentos. De outro, o uso do raciocínio abstrato e dedutivo, a organização sistemática das informações, o uso cada vez maior de instrumentos e a manipulação da natureza. Nos grandes centros europeus, de onde vêm toda nossa bagagem educacional, a ênfase era dada para as escolas que se dedicavam às engenharias e ao aprendizado da matemática, enquanto a formação de cunho mais humanista ficou restrita aos centros de formação de professores com uma leitura analítica do processo.

Sobre essa realidade, uma solução que resolva o antagonismo criado entre a teoria e a prática na formação do professor se torna cada vez mais distante, principalmente na formação do professor de Ensino Religioso. A complexidade do mundo requer soluções pensadas e gestadas no âmago da realidade vivida, ou seja, na experiência.

No método hermenêutico o mundo não se resume aos conceitos dedutivos que temos sobre ele. Mais do que pré-conceitos necessita-se viver e conhecer o que os sentidos nos apresentam. Geertz (1989, p. 22) afirma que não se pode piscar sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras e como fazê-la na prática. Mas tirar de tal verdade a conclusão de que saber como piscar é piscar vem revelar uma confusão tão grande quanto seria assumir as descrições superficiais como sendo densas. A formação de professores tomou este rumo. Procurou assumir os fatos como premissas imutáveis, o que gerou antagonismo e desencontro.

Neste sentido cabe neste momento discutir um assunto importante para o profissional de Ensino Religioso a questão da dimensão religiosa presente nos indivíduos e na sociedade. Na história da humanidade a dimensão religiosa sempre esteve presente ocupando na organização da vida das pessoas um lugar de destaque.

O ser humano constituiu-se num ser em relação. Na busca de sobreviver e dar sentido à sua existência ao longo da história, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade, com o transcendente e consigo mesmo. Estabelece estas relações na busca de respostas às suas perguntas existenciais: quem sou, de onde vim, e para onde vou? Nesta busca, o ser humano desenvolve conhecimento que lhe possibilitam interferir no meio ambiente (CARON, 2003, p. 15)

Em seu trabalho sobre a religião Geertz (1989) destaca que nos últimos tempos não se fez progresso teórico de maior importância, pois mantemos as tradições e vivemos do capital conceptual de nossos antepassados. Dizemos isto, porque o Ensino Religioso como área de conhecimento ainda é uma busca constante, ainda encontra-se a concepção de transmissão de uma ou outra crença. Geertz ao conceituar a religião diz que a mesma é:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens, através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. (GEERTZ, 1989, p. 104-105)

A religião modela o crente induzindo-o com um conjunto distinto de disposições (tendências, capacidades, propensões, habilidades, hábitos, compromissos, inclinações, etc.) que emprestam um caráter perseverante ao fluxo de sua atividade e à qualidade de sua experiência.

Desde os primórdios, as religiões orientaram os homens no seu processo civilizatório, criando as estruturas que propiciariam a vida em grupo, como as interdições, os tabus, os mitos e leis, com o objetivo de situar o indivíduo nas suas relações, consigo mesmo, com o transcendente e com seu semelhante. (JUNQUEIRA et. al, 2003, p. 167)

Dirá ainda Geertz (1989), que o homem é religioso porque tem a tendência a ser e não porque tem o hábito de freqüentar uma religião. Segue dando o exemplo, para elucidar essa questão dizendo:

Quando se diz que a vaca é um ruminante e que o homem é um fumante não se está dizendo que a vaca está ruminando agora ou que o homem está fumando um cigarro agora. Ser um ruminante é ter a tendência a ruminar de vez em quando e ser um fumante é ter o hábito de fumar cigarros. De forma semelhante, ser devoto não é estar praticando algum ato de devoção, mas ser capaz de praticá-lo. (GEERTZ, 1989, p. 110)

Neste sentido, no que concerne às atividades religiosas, elas induzem a uma espécie de disposições um tanto diferentes: ânimo e motivação. A motivação é uma tendência persistente, uma inclinação que perdura para executar certos tipos de atos e experimentar certas espécies de sentimento em determinadas situações. Essas espécies são habitualmente classes muito heterogêneas e mal-definidas em todos os casos.

A motivação, que no caso religioso, leva o homem a cumprir determinadas tarefas, consiste em uma tendência tão incutida no íntimo de seu ser que o leva a cumprir promessas exorbitantes, a confessar "pecados" secretos ante a desaprovação de um público severo, ou fazê-lo sentir-se culpado por acusações vagas e generalizadas nas sessões espíritas. Os motivos não são, portanto, nem atos, nem sentimentos, mas inclinações para executar determinados tipos de atos ou determinados tipos de sentimentos (GEERTZ, 1989).

O que se propõe dizer aqui é que o homem, quando estimulado de maneira adequada, tem uma susceptibilidade a certas disposições tais como, ser reverente, solene, devoto. Um exemplo disto é as inclinações às quais os símbolos sagrados induzem, em épocas e lugares diferentes. Esses símbolos despertam os mais variados sentimentos, dependendo de cada indivíduo.

É fundamental que a Educação não se reduza ao aspecto técnico-operacional da vida, mas que desenvolva também uma visão crítica da dimensão simbólico-espiritual do ser humano para que as pessoas possam discernir os mais diversos símbolos e sentidos da vida presentes na nossa sociedade e possam optar pelos mais humanizantes. (SUNG, 2006)

Esta reflexão foi posta neste momento para chamar a atenção dos professores de Ensino Religioso. Seus alunos, independente do credo que professam são religiosos, assim como todo o ser humano o é então, não basta saber que tipo de religião seus alunos professam, nem basta saber o que cada religião defende como valores primordiais, o professor de Ensino Religioso, deve ter em

mente que essas concepções são culturais e que, em se tratando de cultura, os sentimentos e motivações estão enraizados no mais íntimo ser de cada indivíduo.

Os motivos, independentemente de serem religiosos ou não, possuem um molde direcional, um certo caminho gravitando em torno de certas consumações, geralmente temporárias. Enquanto essas motivações estão indo e vindo no tempo, o que as tornam significativas reside no fato de saber para que fins foram concebidas e estão sendo conduzidas. As motivações que levam a vários estudiosos a se interessar pelo fenômeno religioso, consistem no argumento de que o sistema religioso esta incluso e é parte fundante da sociedade.

Para Alves (2002b, p. 224) a religião é “[...] o elo, o laço que vai atar o homem ao sagrado e lança-lo rumo ao transcendente, impedindo-o de sentir-se sozinho e perdido no meio de um mundo que ele nunca irá dominar e compreender totalmente”. Aprender sobre o sistema religioso significa aprender sobre um fator indispensável e identificável da experiência humana, que se apresentam através de símbolos e ritos para milhões de pessoas, ao longo dos tempos e tradições.

O reconhecimento de que em termos de religião, a variedade é, acima de tudo, humana, significa compreender o lugar do indivíduo no panorama social. Os estudos sobre a religião e sobre a religiosidade valorizam o fenômeno religioso de forma multicultural. Há o reconhecimento de que as questões religiosas permeiam a vida cotidiana, sob formas de espiritualidades que fornecem elementos para a construção de identidades, de memórias coletivas, de experiências místicas e correntes culturais e intelectuais que não se restringem ao domínio das igrejas organizadas e institucionalizadas. Assim, muitos movimentos religiosos procuram pensar os papéis de gênero, as opções sexuais, a participação política, os conflitos, tudo em nome da fé.

Atualmente, ao se trabalhar o fenômeno religioso, as "minorias" antes desprezadas, estão ganhando voz. Trata-se de privilegiar, como objeto central as correntes de pensamentos e movimentos até então considerados marginalizados pela cultura dominante. Dessa forma, impõe-se a necessidade de ampliar os limites, demonstrando os preconceitos, revendo cronologias e desenvolvendo análises comparativas, numa área emergente de estudos.

Isto requer conhecer o lugar e a cultura onde está-se inserido, conhecer os valores que norteiam o pensamento e o agir dos sujeitos em determinado grupo e sociedade. Assim, a diversidade se fez riqueza e deve ser admirada e respeitada

através de atitudes que construam a cidadania para o sujeitos e grupos, pois nenhuma tradição religiosa é soberana e absoluta, muito menos recebe o *status* de favorita. Advém daí, a necessidade do reconhecimento e respeito à diversidade e a diferença.

Portanto, a valorização do pluralismo, do acesso ao conhecimento de diferentes teorias, métodos, experiências e pontos de vista transformou-se em base do processo educacional atual. Educar é ensinar a compreender, experimentar e respeitar as diferenças. Assim, os estudos sobre as religiões devem ser multidisciplinares e multiculturais.

Progressivamente, busca-se melhor compreender a dimensão religiosa, elemento do ser humano, considerando então que toda a realidade interna e externa da pessoa seria um conteúdo a ser trabalhado nesta disciplina. A alegria, e a dor, problemas sociais e psicológicos, passado, presente e futuro, tudo pode servir para o aluno formular em profundidade o questionamento religioso e para, gradualmente, ir dando sua resposta vivificada. (JUNQUEIRA, 2002a, p. 96)

A variedade de abordagens e a pluralidade das tradições religiosas não só enriqueceram os estudos e investigações das religiões como permanece um desafio a uma compreensão adequada da história e do significado contemporâneo das mesmas. Então o respeito e a tolerância religiosa são essenciais para a política de direitos humanos, da cidadania e da ética democrática.

3.2 A PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO E A CIDADANIA

A realidade dos seres humanos é marcada por um forte desejo de construção. Cada pessoa, considerando a individualidade dos seres, e a sociedade como um todo, considerando a união de todas as pessoas, possui, por natureza, a busca pela perfeição, ou, ao menos, pela superação dos limites impostos pelas situações diversas, naturais. Cada ser humano busca superar limites, evoluir. A sociedade, reflexo da pessoa, busca constantemente novos horizontes, novas metas.

A busca pela perfeição, inerente ao próprio ser, ganhou, ao longo da história, várias conotações. Concretizou-se pela busca de liberdade cada vez mais crescente; por conquistas de territórios; conquistas de novos povos; descobertas de

novas terras; criação de instrumentos que não só facilitassem a vida das pessoas, mas que lhes atribuísse poder, dentre outras coisas.

A capacidade de criar, de buscar a perfeição, ganhou muitas formas na realidade da humanidade. Aos poucos, experiências foram sendo selecionadas, por atribuírem maiores resultados às pessoas, maiores benefícios. Experiências foram sendo repetidas na história. Cada descoberta, uma vez útil, começou a ser sistematizada. Assim se deu com os estudos dos astros, com as estratégias de guerras; com o domínio da linguagem; com a utilização dos números, dos cálculos; com a fabricação de matérias, instrumentos... A sistematização de idéias foi cada vez mais sendo valorizada. A ciência, em seu aspecto mais espontâneo, em gênese, foi sendo gerada nas experiências cotidianas dos seres humanos. Meneghetti (2002) fala a respeito da ciência da religião

[...] é uma área de conhecimento com *episteme* própria, fundamentada na concepção de que o eixo da religiosidade é mais uma forma, entre tantas outras, de explicar a existência humana. Seu objetivo de estudo é a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões. Assim, seu objetivo é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa. Trata-se de uma ciência construída, em seus princípios e métodos, dentro da tradição das ciências modernas. (MENEGETTI, 2002, p. 51)

É nesta linha de pensamento em relação ao Ensino Religioso que muitos educadores vem desenvolvendo suas pesquisas sobre este componente curricular. Entre eles (ALVES; JUNQUEIRA, 2002; JUNQUEIRA, 2002; 2004; OLIVEIRA, 2004; JUNQUEIRA; WAGNER, 2004; CARON, 2004; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2005; ALVES; GIL FILHO, 2005; GIL FILHO, 2005; CÂNDIDO, 2005; BOEING, 2006), os quais discutem sobre os modelos de prática desenvolvida por esta área do conhecimento e propondo assim como o FONAPER o modelo fenomenológico. Antes do aprofundamento deste modelo cabe destacar o percurso histórico do Ensino Religioso no contexto brasileiro que “sofreu um lento processo de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua autocompreensão e, portanto das opções políticas” (JUNQUEIRA, 2004, p. 44).

No início do Ensino Religioso no Brasil objetivava conseguir seguidores, ou seja, espaço para evangelização, proselitismo, aula de religião, catequese ou ensino bíblico. No período de 1500 a 1700 pouco se falou do Ensino Religioso, mas muito foi praticado em nome da religião, pois o mesmo estava embutido na educação, a qual tinha como principal objetivo a evangelização. Os jesuítas com o seu modelo de educação já realizavam a catequese, em especial para os indígenas e os negros. Nesta fase destaca-se a imposição como prática do Ensino Religioso. A escola estava inserida em um sistema chamado tradicional, no qual os alunos eram vistos como seres depositários de tudo aquilo que fosse julgado de importante e necessário por parte dos professores, os quais eram considerados depositantes. Esta educação tradicional, além de priorizar o intelecto e a racionalidade, contribuía para que o ser humano, ao longo dos anos, fosse mais individualista, sectário e fragmentado.

A relação Estado-Igreja se confundia, uma vez que o Estado administrava a sociedade civil e a Igreja administrava toda a concepção educacional. Concomitante a este sistema, o Ensino Religioso se fazia presente na educação escolar almejando a inculcação apenas da religião que vigorava na época, haja vista os Jesuítas serem da congregação que primeiro se instalou no Brasil colonial. Diz-se inculcação, pois o Ensino Religioso era visto, e em muitas instâncias ainda é, como sendo o ensino da religião vigente e, no caso, a católica. O FONAPER (2000) afirma:

Nessa relação Estado-Igreja, pode-se dizer que foram duas as modalidades de Ensino Religioso: a primeira, colonial regalista, que se confundia e se fundia com a Colônia e o Império; sob o regime do padroado e do regalismo, a religião católica mantinha privilégios e detinha o monopólio do ensino. Dessa forma, o Ensino Religioso se fazia ensino da religião oficial, a religião católica, como fruto do processo de evangelização e cristianização. E a Segunda forma foi a liberal e se desenvolveu com a implantação do regime republicano quando se deu a separação entre Estado e Igreja. A primeira Constituição da República (1891) estabeleceu que “seria laico o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”. Esse dispositivo acirrou o debate, mas a Igreja Católica continuou orientando o ensino da Religião nos estabelecimentos oficiais. (FONAPER, 2000, p. 6)

Com o passar dos anos, além da cultura indígena, muitas foram as tradições religiosas que formaram o Brasil, pois muitas etnias eram deixadas no Brasil colônia, seja como refugiadas seja como escravizadas. Outras etnias buscavam seu sustento que não em sua terra de origem. Assim, muitos povos com suas respectivas culturas, e conseqüentemente com suas crenças, foram

constituindo o país. O espaço sociocultural tornava-se cada vez mais pluralista, o que foi sentido também na esfera religiosa, na qual crescia o número de religiões.

No período do Império, a religião católica era a oficial do estado brasileiro, é neste período que surge a escola pública com a inauguração do Colégio D. Pedro, no Rio de Janeiro. Na Primeira República, em 1891, há a separação entre o Estado e a Igreja. A Constituição da República estabeleceu que as aulas dos estabelecimentos oficiais seriam desenvolvidas por leigos, mas a Igreja Católica continuou tendo o domínio no ensino da Religião. Na Constituição Nacional Brasileira de 1934, art. 153, o Ensino Religioso é pela primeira vez mencionado: “O Ensino Religioso é de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno [...] e continuará matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. A partir deste momento, o Ensino Religioso era visto apenas como apêndice na educação, o que gerava indefinição de continuar ou não fazendo parte da grade curricular. No Estado Novo, de 1937 a 1945, o Ensino Religioso passa a ser caracterizado ônus para o estado e sem obrigatoriedade para os professores e alunos. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), em seu artigo 97, descreve o Ensino Religioso como

[...] disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão do aluno, manifestada por ele, se for capaz ou pelo seu representante legal ou responsável. 1º - A formação de classe para o ensino independe de número mínimo de alunos. 2º - O registro de professores e Ensino Religiosos será realizado perante a autoridade religiosa, respectiva.

No Estado autoritário, 1964 a 1985, é ofertado como qualquer outra matéria. Isto favoreceu o Ensino Religioso nas Escolas do Estado, com o respaldo das autoridades escolares e a compreensão dos professores. Em 1971 a Lei 5.692/71, no artigo sete, destaca “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus”. Na década de 80 começam a existir alguns sinais de crise de identidade do Ensino Religioso, crescia a discussão de que deveria perder a sua finalidade catequética. Esta reflexão surge com conceito de que escola é regida por seus próprios princípios e objetivos no que se refere a cultura, assim como área do saber e da educação. E

também porque o pluralismo religioso passa a ser explicitado e progressivamente respeitado, o que dificulta a postura até então de doutrinação. Portanto a escola se define como um espaço de educação e não como uma comunidade de fé (JUNQUEIRA, 2002c, p. 65).

Junqueira (2002a) descreve uma fase de transição do Ensino Religioso; a alteração da concepção de pressupostos teológicos para pressupostos pedagógicos, colocando-o mais coerente com o ambiente escolar. Desta forma a discussão não seria mais de âmbito teológico, mas pedagógico. O caráter da discussão seria a partir da escola. Muitas foram às iniciativas para que esta concepção fosse amadurecida e implementada.

No período de 1995 (abril) até 1996 (dezembro), houve um impulso mediante uma mobilização para definição do Ensino Religioso como disciplina. Entre as muitas ações, destacam-se a iniciativa da Igreja Católica, por meio do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (GREERE)⁹, que assume um modelo interconfessional para o Ensino Religioso. Outra ação expressiva foi em relação à formação dos professores, com o lançamento do primeiro periódico para a disciplina do Ensino Religioso: a Revista Diálogo, trazendo textos e entrevistas de fundamentos para esta área do conhecimento.

A mais expressiva ação deste período viria a acontecer em Florianópolis em 1995, durante as festividades dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), fundado em 1970, no Estado de Santa Catarina que desenvolveu nesta época um programa de Ensino Religioso com características ecumênicas (JUNQUEIRA, 2002c). Nesta ocasião dos 25 anos do CIER aconteceu a fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), tendo como objetivos refletir, estudar, acompanhar, organizar, estruturar e deliberar assuntos relacionados ao Ensino Religioso. É importante destacar que o FONAPER nasceu com a presença de pessoas e instituições já envolvidas em todo o processo de discussão do Ensino Religioso, sendo um espaço aberto para consultar, propor e deliberar encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso. O aspecto pedagógico está centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantia a educação de sua busca do Transcendente. Esta idéia será expressa em 1998 em cartaz de

⁹ O GREERE é um segmento da Igreja católica e foi instituído em 1985 pela Conferência Nacional do Bispos do Brasil (CNBB) tendo como objetivo ser uma instância de assessoria, consultoria e dinamização da reflexão sobre o Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2000)

divulgação sobre a nova concepção do Ensino Religioso onde insiste que o Ensino Religioso é um direito de todo cidadão.

Neste percurso percebemos duas inserções sobre a temática cidadania. A primeira é o processo gerado pelos envolvidos com o Ensino Religioso, que movimentaram debates a cerca de sua permanência na escola, se mobilizaram, pressionaram as instâncias de decisões para que houvesse uma discussão mais pedagógica sobre o assunto. Dentre as ações de luta pode destacar a emenda constitucional para o Ensino Religioso na ocasião da Constituinte que culminou com a Constituição de 1988, esta emenda recebeu 78.000 assinaturas, a segunda maior emenda popular (JUNQUEIRA, 2004, p. 47). A segunda inserção é em relação a concepção de que todo educando é cidadão e a escola deve contemplar a discussão sobre todas as dimensões da vida do educando, entre elas, a dimensão religiosa, que precisa também ser expressa no cotidiano da escola. A partir do momento em que se respeita o outro e dá a oportunidade para se expressar sobre a sua busca do Transcendente estamos no caminho da educação para a cidadania. Assim todos estão inclusos no processo, mesmos os que são considerados como “minorias”.

Quando o FONAPER foi instituído, elaborou-se uma carta de intenções com os primeiros princípios norteadores. Na primeira sessão do FONAPER (1996 - Brasília), foi realizado um primeiro esboço de currículo básico para o Ensino Religioso. O FONAPER orienta que as escolas ofereçam o Ensino Religioso, com respeito à diversidade e às opções religiosas, reprimindo qualquer forma de discriminação; auxilia o Estado na definição de conteúdos integrados ao todo, visando a transdisciplinariedade nas aulas de Ensino Religioso; esforça-se para que o Ensino Religioso tenha como base princípios éticos, respeito à dignidade humana, democracia, cidadania, entre outros importantes valores; reivindica condições necessárias de trabalho e formação continuada aos profissionais de Ensino Religioso; além de pesquisar e divulgar informações e conhecimentos da área.

Em 1996, todos os esforços foram frustrados pela homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei n.º 9.394/96,

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I.confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas ou II.Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, Lei n.º 9394/96 art. 33)

Esta concepção trouxe pontos de divergência com a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. O próprio presidente reconheceu a necessidade de se rediscutir e repensar o Ensino Religioso e, para tanto, solicitou ao Ministro da Educação tal revisão. Em janeiro de 1997, o Ministério da Educação, em reunião com assessores da vice-presidência da República, representantes do MEC, representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação de Educação Católica (AEC), FONAPER e Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC), elaboraram uma minuta de Projeto para regulamentação do artigo 33 da lei nº 9.394/96.

Neste período, Junqueira (2002a) analisa que a necessidade de um novo texto se evidencia mediante a concepção de que

[...] o Ensino Religioso na escola pública seja tratado menos como ensino da religião ou ensino das religiões e mais como o ensino de conceitos que ajudam a criança, o adolescente e o jovem a compreender a importância ou não de abraçar uma religião como forma de encontrar respostas para indagações que formam parte indissolúvel do “vir a ser”. (JUNQUEIRA, 2002a, p. 58)

O Gabinete do Ministro da Educação e Desportos em 12/03/1997, propõe anteprojeto de alteração, o que não inova nas decisões pois apresenta o Ensino Religioso, voltado para formação da pessoa humana e valores éticos.

O FONAPER avançou na reflexão de uma “formatação pedagógica”, buscando alterar a compreensão: de um problema Igreja x Estado para uma compreensão de componente curricular. Fato significativo foi que, na segunda sessão do FONAPER em 1996 na cidade de Piracicaba, ocorreu a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER’s).

O embate por mudanças no artigo 33 da LDB continua, no Congresso Nacional foram apresentadas 3 proposições: 1)- Projeto de Lei nº 2.757/97 que

propõe a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. 2)- Projeto de Lei 2.997/97 que enfoca o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão sem doutrinação ou proselitismo, os conteúdos definidos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). 3)- Projeto de Lei 3.043/97 propõe manter o artigo 33, mas não fosse aplicado quando o Ensino Religioso adotasse o caráter ecumênico, cada sistema de ensino em parceria com a entidade civil constituída de diferentes denominações religiosas, deverá definir: conteúdo, forma, recrutamento e remuneração dos professores. A cargo do deputado Zimmermann ficou o relatório deste processo e em 17/06/97 foi aprovado o novo artigo 33 da LDB, que centra o enfoque como disciplina escolar.

Assim, mediante a Lei nº 9.475/97, o art. 33 da LDB foi alterado e circunscrito desta forma:

O Ensino Religioso de matrícula facultativa é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, Lei n.º 9.475/97)

Mas muito além de ficar somente nos papéis, esta alteração precisava ser viabilizada no cotidiano das escolas e implementada nas práticas. Pode-se perceber que vários avanços ao longo do tempo foram sendo conquistados para que o Ensino Religioso fosse visto como área de conhecimento e não como espaço para evangelização de determinada religião.

No percurso histórico do Ensino Religioso temos três modelos: o confessional, o interconfessional e o fenomenológico. O modelo confessional foi homologado pela Lei de Diretrizes de 1961 (lei n. 4.024) onde o “conhecimento será percebido em um enfoque teológico, sobretudo por este ser revelado, justificando a adesão em uma tradição religiosa” (JUNQUEIRA, 2002c, p. 39). No modelo interconfessional instituído à partir da Lei 5.692 de 1971 a pretensão “não é o ensino de uma religião e nem catequese, mas é uma evangelização ampla e rica dentro dos valores existenciais da pessoa humana” (JUNQUEIRA, 2002c, p. 39).

O desenvolvimento socioeconômico-político-cultural do Brasil “gerou uma situação em que não mais se podia ter em sala de aula apenas conteúdo cristão de Ensino Religioso” (WAGNER, 2004, p. 69) surge assim o modelo fenomenológico,

com a necessidade de estudar-se o fenômeno religioso, uma vez que, sociologicamente, é um aspecto de relevada importância, pois passa a fazer parte da esfera pública, na qual a sociedade civil (que se expressa na diversidade) estabelece princípios e valores para a convivência humana. O modelo fenomenológico foi estruturado a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação para estruturação das diretrizes curriculares: ter um objeto e objetivos. O Objeto do Ensino Religioso é o fenômeno religioso, assumindo a conceituação de religião (lat) “religio” como (lat.) “relegere”(port) “reler”, organizado por Cícero. (JUNQUEIRA, 2002a)

O modelo fenomenológico exige uma metodologia diferenciada dos modelos anteriores, pois como disciplina do currículo, precisa estar compreendida a concepção de escola que estará desenvolvendo o conteúdo tornando “clara a proposta de aluno que interagirá através do itinerário metodológico” (JUNQUEIRA, 2002a, p. 93). O Ensino Religioso torna-se elemento de formação que “favorece o desenvolvimento integral do educando, a educação de pessoas capazes de fazer coisas novas, não apenas repetir o que outras gerações já produziram e a formação do indivíduo crítico”.

Assim, o Ensino Religioso vem efetivando-se, no Brasil, como disciplina escolar, objetivando a produção do conhecimento em uma área própria. Como a escola é espaço para a aprendizagem dos conhecimentos acumulados, o fenômeno religioso também deve ser disponibilizado, uma vez que é entendido como conhecimento. Dessa forma, os conteúdos a serem trabalhados também devem receber um tratamento didático, ou seja, a organização das atividades e do tempo e a utilização de recursos, como quaisquer outros conteúdos, garantindo-se assim o respeito à expressão religiosa de cada aluno.

O Ensino Religioso é colocado como componente de formação básica do cidadão brasileiro, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, de 1996. Afirma-se nesta Lei, que o Ensino Religioso deve ser oferecido como disciplina nos horários normais de aula das escolas públicas Porém, sua matrícula deve ser facultativa.

Meneghetti (2002) aponta a preocupação com a formação do educador para essa área do conhecimento.

A partir desta legislação está claro que o Ensino Religioso (ou Educação Religiosa, termo utilizado na Resolução) é reconhecido como uma área de conhecimento integrante da formação básica do cidadão e que, portanto, nesta condição, ao integrar a base nacional comum, sinaliza a necessidade de formação de um profissional habilitado para ministrá-lo. Isto implica dizer que o conteúdo do Ensino Religioso deixa os compromissos das representações confessionais e passa para o âmbito secular, em uma perspectiva de *área de conhecimento*, abrindo-se para um diálogo transdisciplinar. (MENEGETTI, 2002, p. 50, grifos do autor)

Uma nova concepção para essa área do conhecimento deve considerar o Ensino Religioso como meio para o estudo do fenômeno religioso, constatado mediante o convívio social, no contexto da realidade sociocultural. Dessa forma, há sempre a preocupação com o respeito à diversidade cultural, políticas, religiosas, étnicas, regionais existentes na sociedade. Sendo assim, a educação atua no processo de construção da cidadania.

A importância do Ensino Religioso reside em “[...] evidenciar as contribuições que as tradições religiosas deram para o processo civilizatório da humanidade, assim como se evidenciam na educação as contribuições das outras áreas de conhecimentos” (JUNQUEIRA et. al, 2003, p. 167). Portanto, o Ensino Religioso deve existir com o objetivo de apresentar as tradições religiosas, que muito contribuíram no processo de humanização e civilização do homem, dando ênfase na formação cidadã.

O espaço do Ensino Religioso não poderá se prestar a um doutrinamento, seja ele de qualquer matiz. Ele deve despertar a grandeza humana de cada um, sua plena dignidade na construção de uma sociedade que contempla a solidariedade humana. (BARCELLOS; REGINATTO, 1992, p. 44)

Isso não significa que a instituição de ensino não possa ter sua identidade. Pelo contrário, quanto mais coerente ela for, mais exigente ela é na construção de uma sociedade justa e livre. Dessa forma, os sujeitos, que nela estão inseridos, vivenciam, na prática, o exercício da solidariedade, da justiça, da liberdade, enfim da cidadania.

O Ensino Religioso tem como objetivo contribuir na formação integral do aluno e de sua cidadania. Sendo assim, o aluno terá condições de fazer uma leitura da realidade na qual está inserido. Para que o Ensino Religioso seja colocado em prática dessa forma é necessária uma consciência coletiva onde os indivíduos devem fazer “a máximo de realização própria sem prejudicar a realização dos outros” (EGRESSO 1), respeitando a diversidade.

Além disso, Freitas (1999a) afirma que é preciso dar prioridade à formação do corpo docente, não só dos professores que assumem a formação de crianças, adolescentes e jovens, mas também daqueles que se responsabilizam pela formação dos próprios professores.

Os cursos de Formação de Profissionais da Educação devem ter componentes curriculares de formação comum e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no projeto pedagógico de cada instituição e curso. (FREITAS, 1999a, p. 125)

Com a Lei nº 9.475, acaba-se com o controle do Ensino Religioso nas escolas públicas pelas Igrejas e religiões, o que é democrático, uma vez que garante o respeito à diversidade religiosa. Com isso, o currículo, a formação e a seleção dos professores para o Ensino Religioso ficam livres de tendências religiosas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER's), para as diversas escolas brasileiras, existem eixos que organizam a seleção de conteúdos a serem abordados em sala de aula: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Teologias, Ritos e Ethos. Oliveira (2005) fala a respeito da identidade do Ensino Religioso.

Uma profunda reflexão é desencadeada em relação à identidade do Ensino Religioso escolar. Algumas dessas reflexões começaram a encontrar eco em diversos pontos da federação e dar início a uma construção diferenciada nos currículos e orientações aos professores responsáveis por essa disciplina nas Unidades Escolares. Paulatinamente um novo entendimento vai sendo gestado a partir de outros olhares, novas abordagens e de inclusões. Muitos foram e são desde então, os desafios, embates e necessidades deflagrados no âmbito epistemológico e pedagógico em decorrência dos diferentes posicionamentos tomados. (OLIVEIRA, 2005, p. 264)

Não é função do Ensino Religioso propor que os alunos optem e experienciem princípios de determinada religião, mas sim disponibilizar especificidades das diversas culturas, sistematizar a relação do ser humano com o transcendente, colaborar para o aprofundamento da cidadania. O Ensino Religioso deve estudar o fenômeno religioso, trazendo informações e não catequese; conhecimento e não proposta de evangelização; narrativas e não testemunhos de vida. Valores como ética, dignidade humana, solidariedade e democracia fundamentam a formação para a cidadania e orientam os conteúdos a serem trabalhados em qualquer disciplina, inclusive no Ensino Religioso.

Sendo assim, os professores da área de conhecimento do Ensino Religioso devem estar tão inseridos no contexto das instituições escolares, quanto os demais professores de outras áreas do conhecimento. Além disso, a formação do professor de Ensino Religioso não pode limitar-se ao estudo acadêmico dos conteúdos específicos. É necessário que os educadores tenham a possibilidade de conduzir o processo de construção do conhecimento, de acordo com a realidade na qual estão inseridos, relacionando os diversos conteúdos da área do conhecimento com o contexto de suas vidas, sabendo se “[...] perguntar sobre aquilo que é mais basilar de todo o processo educacional [...] quem é o sujeito do processo (para que, para quem e quem se educa)” (EGRESSO 2). Barcellos e Reginatto (1992) exemplificam, dizendo que a linguagem deve ser adaptada ao nível de desenvolvimento dos alunos atingidos, de acordo com seus aspectos psicogenéticos e socioculturais.

A educação da religiosidade com adolescentes de periferia não tem o mesmo perfil da educação que se gesta em centros providos de recursos. Para os primeiros, valores como organização, participação, práticas, práticas cooperativas em centros comunitários, são requisitos para a vivência da solidariedade. Para os segundos, a compreensão de que a liberdade e a dignidade são questões vitais a todos e que o bem comum deve ser patrimônio de toda uma coletividade, são valores que devem ser trabalhados com muita sensibilidade, no cultivo de atitudes de fundo que provoquem um compromisso com a comunidade. (BARCELLOS; REGINATTO, 1992, p. 45)

O Ensino Religioso, distante do objetivo de conseguir adeptos, seguidores de determinada religião, necessita preocupar-se com o diálogo e o respeito ao próximo, pois “[...] estamos em um mundo plural, diversificado pelas culturas e pela sua maneira de expressão” (EGRESSO 1), assim dialogo e respeito são

características fundamentais da cidadania. Além da reverência ao transcendente que está presente no outro que é tão diferente, uma vez que há uma grande diversidade cultural-religiosa no Brasil.

Para o Ensino Religioso, o estudo do fenômeno religioso significa desenvolver debates e reflexões a respeito dessa área de conhecimento, com o objetivo de desenvolver uma identidade, sem a pretensão religiosa de se conseguir adeptos e de se evangelizar. É necessário que o aluno receba subsídios que ultrapassem as concepções conteudistas das escolas tradicionais de doutrina religiosa e ensino da religião.

Neste sentido, é urgente uma revisão curricular que proporcione mudanças na maneira de trabalhar e avaliar os conteúdos, tratando-os de modo dinâmico e integrado, elaborando os fatos e relacionando-os através de conceitos, princípios (sistemas conceituais) e valores, que se concretizam em normas e se traduzem em procedimentos e atitudes. (ANDRADE; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1997, p. 62)

Então, perceber, refletir e entender o Ensino Religioso como área de conhecimento, como algo que é construído, no processo de ensino-aprendizagem, é ter como objeto o fenômeno religioso. O conhecimento veiculado é o entendimento dos fundamentos desse fenômeno que o educando constata a partir do convívio social (FONAPER, 2000, p. 14).

O Ensino Religioso precisa ser aceito e inserido como disciplina escolar, integrado às outras formas do saber. Para isso, é também necessário que se faça distinção entre fé, crença e religião, como fatores que integram a cultura de uma sociedade. A religião “funciona como um importante instrumento de humanização, tirando o homem da barbárie e da ignorância” (ALVES, 2002b, p. 224) e como grupo social passa “pela complexidade e sofisticação social, o que exigirá o surgimento da Instituição Religiosa” (ALVES, 2002b, p. 226) e sua função é “ordenar o credo religioso, preservando, aprofundando, atualizando e sistematizando os conhecimentos doutrinários e litúrgicos, educando os fiéis a serem mais humanos” (Alves, 2002b, p. 228).

A escola não tem apenas a função de instruir, mas também, e principalmente, de educar. Sendo assim, a escola tem a obrigação de aumentar a capacidade do indivíduo de ser sujeito ativo onde todos têm “as mesmas

oportunidades” (EGRESSO 5), ciente de seus direitos e deveres, em relação à sociedade, na qual está inserido. A escola deve estar preocupada com a formação integral de seus alunos. No Ensino Religioso, Barcellos e Reginatto (1992) afirmam que isso se dá com o incentivo para que os educandos integrem-se e interajam na sociedade, num processo que ultrapassa a teoria e atinge a prática.

Para realizar-se como uma verdadeira matéria escolar, deve ter muita clareza dos objetivos que quer atingir, bem como da própria metodologia que deve ser ativa na direção de provocar um processo sistemático de ação-reflexão. (BARCELLOS; REGINATTO, 1992, p. 44)

O Ensino Religioso, inserido numa instituição de ensino, pode, gradativamente, emancipar o ser humano, por meio de ações que geram grandes significados nas lutas contra a ideologia dominante, na medida em que formam intelectuais, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo, agindo como cidadãos críticos. Trazendo para seu interior a discussão e exercício de uma cidadania que “[...] tenha valores que realizem a existência de cada um como pessoa e como componente do universo” (EGRESSO 1).

Afinal, ser crítico é preocupar-se com a sociedade em que se vive, é olhar pelos mais necessitados e marginalizados, é ter uma visão diferente do senso comum, é ser solidário, viver a sua espiritualidade, não ser omissos e indiferentes, enfim é lutar pela vida (de todos).

3.3 A FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO COMO CAMINHO PARA CIDADANIA

Ao discutirmos sobre a formação do professor para o Ensino Religioso,

[...] é preciso reconhecer que a identidade do Ensino religioso durante a história nunca esteve bem definida, por isso a formação do profissional deste campo também não foi tão tranquila. A definição do Ensino Religioso como área do conhecimento tem contribuído para avanços na definição de programas de formação dos docentes. (BOEING, 2006b)

No percurso histórico, surgiram muitas reflexões e discussões sobre quem efetivamente habilita o professor de Ensino Religioso. A LDB afirma que “os sistemas de ensino [...] estabeleceram as normas para a habilitação e admissão dos professores” (art 33). Diante deste cenário o FONAPER propôs em 1998 alguns objetivos básicos para um curso de Licenciatura em Ensino Religioso.

Possibilitar ao profissional de Ensino Religioso o referencial teórico-metodológico que oportunize a leitura e a interação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual; Habilitar o profissional de Ensino Religioso para o pleno exercício pedagógico, através da busca da construção do conhecimento, a partir de categorias, conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso e suas consequências socioculturais no universo pluralista da educação; Qualificar o profissional de Ensino Religioso, pelo acesso ao conhecimento e à compreensão do fenômeno religioso presente em todas as culturas, para o exercício pedagógico no âmbito social, cultural, antropológico, filosófico, ético, pedagógico, científico e religioso na escola; Possibilitar aos profissionais de Ensino Religioso o acesso aos direitos previstos nas legislações específicas do magistério. (FONAPER, 2006)

Esta realidade de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso, não é um consenso nacional, apenas o Estado de Santa Catarina conseguiu articular-se nesta perspectiva. Nas demais regiões do país, há variações quanto a habilitação, mas de um modo geral os sistemas de ensino reconhecem que o profissional para atuar no Ensino Religioso seja habilitado em cursos de Filosofia, Teologia, Ciências Sociais, História e Pedagogia.

Ainda falta ter claro nos sistemas ensino a questão sobre as normas para habilitação dos professores para o Ensino Religioso (BOEING, 2006c), pois ainda existe nos sistemas de ensino grande dificuldade no sentido de reconhecerem o Ensino Religioso com área de conhecimento.

Sendo assim, para que o Ensino Religioso se concretize com qualidade é preciso levantar a bandeira das licenciaturas, especialmente, em Ciências da Religião. É preciso avançar, pois neste campo há muito ainda por caminhar. (BOEING, 2006c)

E este caminho deve ser um exercício de cidadania, com lutas e debates, como o realizado em épocas anteriores, destacando entre estes momentos: a mobilização para a emenda constitucional solicitando que o Ensino Religioso fosse contemplado na Constituição Brasileira de 1988; a insistência para que fosse

alterada a LDB em seu artigo 33, o qual aconteceu em um espaço de tempo reduzido; a instalação do FONAPER; a elaboração dos PCNER's.

Há que se fazer com que o professor se encante para o desenvolvimento de sua cidadania. Portanto, na formação de professores de Ensino Religioso, esta questão é primordial. Assim, além dos conteúdos básicos considerados universais, é papel da escola, especialmente do Ensino Religioso, trabalhar o conhecimento, de tal forma que o indivíduo se permita situar-se na condição de sujeito social. Para isso, Barcellos e Reginatto (1992) dizem que também é necessário trabalhar valores, hábitos, atitudes e comportamentos que possibilitem o pleno exercício da cidadania.

Temos um compromisso com a cidadania. Quando lutamos por uma sociedade igualitária, quando rejeitamos, por nossa prática, sistemas totalitários que dividem os homens entre si, quando negamos o aviltamento do ser humano pelo lucro fácil, por salários de fome que acumulam riqueza [...] (BARCELLOS; REGINATTO, 1992, p. 47)

Dessa forma, aos professores de Ensino Religioso, cabe a função de despertar e cultivar em seus educandos esse jeito atual de comprometer-se com o religioso, ou seja, com a vida, com a solidariedade, com uma sociedade justa, enfim, com a cidadania.

A educação parece encontrar o seu “proprium” no referir-se à estruturação orgânica da personalidade humana e do seu comportamento histórico, livre e responsável. Torna-se propriamente processo educativo somente quando ajuda a crescer em “humanidade”, quando age em favor da “gênese da pessoa”, quando torna-se processo de iniciação do agir livre e responsável, eticamente válido e operativamente capaz. Diante disso, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, capazes de atuarem com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual anseiam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

Diante disso, alguns educadores têm se recusado a ver nos educandos meros receptores passivos e estão procurando resgatar as suas vozes, suas expectativas, suas aspirações. Freire (2002) preconizou a educação como prática de liberdade, como práxis de libertação pessoal, como práxis de libertação pessoal na ação engajada de conhecimento e transformação da realidade de opressão. Em seu texto: pedagogia da autonomia, afirma que “formar é muito mais do que treinar o educando” (FREIRE, 2002, p. 15) e reitera sua histórica defesa pelo respeito à educação, aos estudantes e aos educadores.

A educação preocupada em formar para a vida terá um papel fundamental, no sentido de elaborar estratégias que contribuam com todas as formas que valorizam a re-humanização das pessoas. Portanto, todas as estratégias de aprendizagem, toda seleção de conteúdos e todo processo de relacionamento entre educador e educando deve favorecer uma aprendizagem que caminhe conforme Freire (2002) nos recorda: em direção do Ser–Mais.

O Ensino Religioso identifica-se nesse contexto, pois a primeira obrigação do religioso “é ser profundamente humano”, trata-se de uma verdade básica e para a escola, isso é ainda mais importante porque se liga a própria justificativa de ter o Ensino Religioso como componente curricular.

A LDB ao reconhecer que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, assegura inequivocavelmente, o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e veda quaisquer formas de proselitismo. A diversidade religiosa na escola não diz respeito apenas aos interesses das religiões, mas se manifesta também como uma questão de cidadania. O Ensino Religioso pluralista deve apresentar uma visão positiva da diversidade religiosa, situando-a como parte de um contexto democrático onde a liberdade de pensamento e de credo pode se expressar (D'AMBROSIO, 1998).

A religiosidade se faz presente na cultura brasileira, com um acentuado pluralismo. Compreender, respeitar e conviver na diversidade implica conhecer, mas sobretudo, saber conviver e trabalhar com a pluralidade do cotidiano, este é um grande desafio e o Ensino Religioso, deve respeitar profundamente a fé dos alunos, seja qual for a sua pertença religiosa ou forma de ateísmo; tudo, nesta disciplina, deverá os ajudar a amadurecerem sua crença (GRUEN, 1995).

Fato este que requer uma análise profunda, não só da formação de professores mas também da cultura escolar. Se a sociedade esta necessitando de

profissionais qualificados para atuarem na formação de sujeitos críticos, responsáveis, eticamente coerente, autônomos e criativos; essa realidade instiga o docente a buscar práticas pedagógicas que possibilitem a superação da reprodução do conhecimento. Esse processo exige uma nova postura, especialmente, a de produzir conhecimento.

A Constituição Federal, no art. 214, refere-se ao ensino de qualidade e a formação docente em todas as áreas do conhecimento. Considerando o Ensino Religioso uma área de formação e, visto ser a religiosidade uma das dimensões do ser humano, cabe ao Estado viabilizar a criação de cursos que possibilitem aos profissionais do Ensino Religioso uma habilitação específica que encontre dentro do marco científico e pedagógico favorecendo a esse profissional, promoção humana e qualidade de ensino, com validade para o plano de carreira do docente.

Todavia, isso não é uma prática em nosso país, pois não existe um perfil definido sobre os conteúdos a serem abordados nesta área de conhecimento. O que existe, são experimentos e experiências isoladas de cursos, os quais muitas vezes de iniciativa de instituições religiosas. Diante disso, se faz urgente refletir e desencadear ações concretas e efetivas para que essa disciplina tenha um tratamento igual às outras, no que tange a conteúdos e formação profissional.

Frente ao vácuo colocado para a formação docente na área de conhecimento religioso, os profissionais que atuam com Ensino religioso acabam fazendo desta disciplina a transmissão de uma religião ou de várias religiões. Tal perspectiva levou alguns professores e a instituição escolar a repensarem sua prática pedagógica, ensejando a superação da fragmentação e da transmissão do conhecimento. Assim, uma prática pedagógica que busque formar um indivíduo criativo e crítico deve conceber o conhecimento como relativo e provisório levando em conta o contexto histórico dos fatos; deve saber analisar e trabalhar com diversas informações ao mesmo tempo extraindo destes um conhecimento autônomo e crítico; deve instigar o aluno ao conhecimento, advindo da compreensão e construído pela capacidade que o sujeito possui de conhecer e disciplinar o aprender a aprender.

Está, procura superar a fragmentação do conhecimento através do resgate do ser humano como um todo, levando em consideração suas diversas inteligências; a *abordagem progressista* defende um ensino que busque a transformação social, promova o diálogo e a discussão coletiva em prol de uma aprendizagem significativa

que contemple trabalhos coletivos e parcerias com a participação crítica de alunos e professores; na abordagem do *ensino com pesquisa*, busca-se à produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e criatividade. Nesta abordagem, o aluno e o professor passam a ser considerados como pesquisadores, produtores e co-produtores de conhecimento.

Portanto, está proposta de educação contempla o professor e aluno e os remete a um permanente processo formativo, em um movimento dialógico que se faz entre a leitura da prática e a leitura dos agentes de formação. A leitura da prática leva professor e aluno a refletir, identificar e compreender a origem dos problemas e seus limites. Incita-os a novas exigências que os remete a buscar, nas leituras dos agentes de formação, horizontes de possibilidades para auto-organização de suas identidades pessoais e sociais. É importante salientar que esse movimento nunca se completa, pois focaliza a busca da transformação. Neste sentido, a prática pedagógica deve ser construída na inter-relação do aprendente com a diversidade de seu cotidiano, interrogando-o, interpretando-o, dialogando com ele e aplicando-o nas suas experiências de aprender e reinventar a vida. Assim é a necessidade da construção da autêntica cidadania, ela precisa ser revista em um processo contínuo de construção/reconstrução e concretização da justiça para todos.

Assim sendo, a construção do conhecimento na sociedade atual é uma tarefa árdua, rigorosa, demorada e comprometida. Por isso, o exercício construtivo do saber dá-se, fundamentalmente, na interação pluri/inter/transdisciplinar (ZABALA, 2002, p. 33), uma vez que a “vida e o conhecimento são por si mesmos processos auto-organizativos” (ASSMANN, 1998, p. 69). Portanto, se de fato a informação constitui o primeiro passo para aceder às benesses das descobertas neurocientíficas e metalingüísticas, a escola como organização aprendente (ASSMANN, 1998) deverá ecologizar a relação pedagógica num ambiente de flexibilidade e adaptabilidade à interação cognitiva das múltiplas inteligências (ANTUNES, 1998) e da multi-referencialidade (ASSMANN, 1998).

Ao expressar o grande desafio da crise paradigmática que focaliza a educação como um todo, Morin (2000) lembra aos educadores que:

Compreender o ser humano é entendê-lo dentro de sua unidade e de sua diversidade. É necessário conservar a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único. A Educação, e, esse é o desafio que se coloca para os professores do futuro, deve ilustrar o princípio de unidade e de diversidade em todos os domínios. (MORIN, 2000, p. 7)

Portanto, a aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante. A educação “[...] deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (DELORS, 2000, p. 99). Afinal, o mundo é um complicado tecido de eventos que se interconectam, se inter-relacionam e se combinam, determinando a textura do todo. Neste sentido, os professores e os alunos, passam a ser parceiros de um projeto comum na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O grande desafio imposto aos educadores do Ensino Religioso, se funde na idéia de que o ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é questão imprescindível para a sobrevivência humana. Daí a necessidade da adesão às novas atitudes docentes e discentes correspondentes a esse novo tempo.

Destacam-se nesta reflexão alguns pontos imprescindíveis. No preparo pedagógico do professor de Ensino Religioso à disciplinas que tem o homem como objeto de estudo precisam estar presentes. Tais disciplinas podem ser citadas como sendo: antropologia, filosofia, psicologia, sociologia e história dentre outras, pois as mesmas podem fornecer uma base teórica e uma reflexão crítica para esse profissional, visto que para atuar na escola, o mesmo deve manter cunho eminentemente pedagógico. A formação docente precisa abranger uma visão histórico-crítica de como se constituíram as relações entre as diversas religiões e culturas. A abertura deste campo de análise permitirá que educador e educando compreendam o processo de exclusão presente na escola. Este profissional precisa considerar e valorizar a realidade plurireligiosa e pluricultural da escola, a fim de não reforçar idéias homogeneizadoras.

Ao profissional de Ensino Religioso propõem-se uma visão de totalidade, entendendo o ser humano e sua formação em suas diversas dimensões: política, econômica, histórica, afetiva, emocional e cultural. Acalentando, assim, formas alternativas de viver e conviver com relações democráticas, livre e dialógica em busca da construção da autêntica cidadania.

Frente ao fato da necessidade de uma constante construção e reconstrução da cidadania, a pluralidade cultural deve ser vista como um patrimônio da humanidade a ser respeitado, como uma forma de afirmação social, como um modo de reconhecer a dignidade dos vários grupos que a representam.

Sobre esses argumentos, O Ensino Religioso na escola tem legitimidade, fundamentalmente, por uma razão cultural, a pessoa que a escola acolhe e educa, vive uma experiência histórico-cultural complexa, sobre a qual a religião sempre teve uma palavra significativa a dizer e uma contribuição qualificada a dar e também tem uma função “[...] educadora, de fazer com que o homem compreenda a si mesmo tornando-se mais humano” (Alves, 2002b, 228).

Os PCNER’s também confirmam a legitimidade do Ensino Religioso na escola dizendo que o mesmo tem sua fundamentação na própria função da escola, que é o conhecimento e o diálogo. A escola é espaço da construção de conhecimentos, e, principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. E, “como todo o conhecimento humano é patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso” (FONAPER, 1998, p. 21).

Os PCNER’s afirmam que, “Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência destes conhecimentos, enquanto princípio de conduta religiosa e confessional [...] (FONAPER, 1998, p. 22)”. Portanto, à escola, compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico sozinho explica completamente o processo humano, é o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico ou doutrinário. Desta forma a religião não entra na escola pela sua verdade; mas pela sua função educativa e humanizante.

Sendo uma disciplina, o Ensino Religioso deve apresentar os componentes do currículo, os elementos que ele contempla para cumprir com êxito suas funções, bem como, proporcionar ao docente qualificação para desempenhar seu objetivo.

Estes conteúdos deverão ajudar a despertar para a concepção dos aspectos fundamentais da existência humana como a sensibilidade diante de situações desumanas que ferem a dignidade, bem como, devem ajudar a perceber os mecanismos geradores de vida que devem ser valorizados, sobretudo os que proporcionam dignidade ao ser humano. Deverão ainda, contribuir para a formação do senso crítico, em fomentar uma consciência ecológica, e ajudar a fazer síntese entre a cultura e a experiência religiosa.

Os conteúdos deverão permitir compreender e reconhecer as diferentes denominações religiosas, os fundamentos antropológicos, o desenvolvimento do senso do simbólico e sua relação com a experiência do transcendente.

Educar é, sobretudo fazer o educando indagar, interessar-se pelas coisas, questionar o que não sabe e o que sabe, inventar saídas, sempre partindo do mundo cultural dado, preexistente, e em ambiente lúdico. A metodologia de Ensino Religioso de que necessitamos hoje tem de ser a de pessoas em relação, pesquisando, observando, refletindo e construindo, juntas, um saber coletivo, numa sociedade participativa.

Se a escola pretende formar o cidadão consciente, precisa ajudar os educandos na leitura da cultura de seu país, precisa ensiná-las a dar coerência ao mundo. Isto é responsabilidade de todos. Mas, não se faz isso assim, da noite para o dia e nem cada um na sua. Antes de tudo, é necessário articular as disciplinas, construir o texto escolar. Ser cada um capaz de realizar ações de integração.

A forma de abordagem dos conteúdos é tão significativo quanto os próprios, pois a atitude de uma pessoa diante do fenômeno religioso não é apenas o resultado de conhecimentos e racionalização, muito menos exclusivamente de perspectiva psicológica. É interessante retomar, que sendo a religião uma forma desta expressão do fenômeno religioso, ela ocorre dentro de cultura ou culturas, portanto o ambiente social também interfere na avaliação do mundo e das pessoas na dimensão da expressão religiosa, inclusive opções como a negação, a construção de uma expressão religiosa própria a confirmação ou adesão a uma nova religião. De tal forma que, nossas sociedades tornam-se pluralistas e estas são formadas por cidadãos que entre suas características encontra-se o vivenciar filosofias ou religiões, portanto interferindo nas relações interpessoais. (JUNQUEIRA, 2002a, p. 106)

Ao discorrer sobre os conteúdos trabalhados na formação de um profissional de Ensino religioso, deve-se compreender que para este profissional, o domínio dos conteúdos é fundamental importância, pois o conhecimento religioso, não é um conjunto de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em alguns livros ou como se fazia tradicionalmente nas “aulas de religião”. Necessita ser um conhecimento em relação, que numa visão pedagógica dinâmica e interativa, oportunize o saber de si, e não o saber em si: o educando conhecerá ao longo dos anos escolares, os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para entender melhor a sua busca do Transcendente.

Os requisitos essenciais do profissional da educação no Ensino Religioso descritos nos PCNER's: o professor de Ensino Religioso insere-se num contexto que exige dele uma constante busca do conhecimento religioso. Por isso espera-se que seja capaz de viver a reverência da alteridade, de considerar a família e a comunidade religiosa espaço privilegiado para a vivência religiosa e opção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade, que "[...] não diz respeito só aos interesses das religiões, mas se manifesta também como uma questão de cidadania. Enquanto a sociedade não assumir o fato desta sua característica de pluralismo, a escola também não o será" (JUNQUEIRA, 2004b, p. 34).

Deste profissional também, espera-se que esteja disponível para o diálogo e seja capaz de articulá-lo a partir das questões suscitadas no processo ensino aprendizagem do educando. Cabe a este educador escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre escola e comunidade e mediar os conflitos (FONAPER, 1998).

O profissional do Ensino Religioso faz sua síntese do fenômeno religioso a partir das experiências pessoais, mas necessita, continuamente, apropriar-se da sistematização das outras experiências que permeiam as diferentes culturas e são expressas no convívio social da sala de aula.

O professor de Ensino Religioso, na formação de sua identidade profissional, está constantemente em contato com o múltiplo. O diálogo se estabelece, quando este profissional se depara com universos de diferentes significações e estruturações culturais. Esse profissional será sempre instigado a dialogar com estas manifestações, entretanto se isentando de tecer qualquer julgamento a respeito de um ou de outro. Neste contexto, o Ensino Religioso,

[...] ao caracterizar-se como espaço de conhecimento, explicita para o educando o papel das relações sociais, mostrando a construção da identidade cultural das comunidades realizada nas diferentes tradições religiosas, capazes de interferir de diferentes formas no estabelecimento de parâmetros organizacionais da sociedade. (JUNQUEIRA, 2002b, p. 23)

O Ensino Religioso ao se propor colaborar e trabalhar, juntamente, com as outras disciplinas do currículo, ajuda a fazer uma "leitura e uma interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma" (JUNQUEIRA, 2002b, p. 24). Assim trabalhado, o

Ensino Religioso constitui uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo.

Portanto, segundo Junqueira,

[...] pensar em identidade pedagógica do Ensino Religioso é assumir um referencial de aprendizagem comprometido com a comunidade cidadã que contribuirá para o amadurecimento das diferentes opções que o estudante deverá fazer, inclusive religiosa. (JUNQUEIRA, 2002b, p. 24)

Cabe então ao Ensino Religioso, na pessoa do profissional que desempenhe a função de mediador entre as culturas, instigar a busca da compreensão do fenômeno religioso, perceber suas dimensões e abordá-las no sentido, não desqualificando nenhuma crença, mas abordando a diversidade de origens de tais construções ao longo do tempo.

Grande tem sido os esforços e inúmeras as reflexões com relação a Identidade do Ensino Religioso. Foi no final da década de 90, do século XX, que a discussão ganhou “corpo”. Hoje surgem reflexões nos diversos estados do Brasil, salientando a necessidade de uma construção diferenciada para o currículo e formação dos professores do Ensino Religioso. Mas muitos são ainda os desafios, que

[...] se apresentam em função de limites postos como a complexidade, exclusão e contradições no processo de formação de docentes no Brasil; pouca caminhada histórica na formação docente para esta área do conhecimento, o número restrito de estudos e pesquisas a subsidiá-las, entre outros. De forma paralela, ações e propostas em construção oportunizam diferentes perspectivas e desenhos na tessitura em desenvolvimento e apontam para compromissos com a criação de novos tempos, espaços e possibilidade. Embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, o traçado em delineamento exige “riscos” capazes de refletir e projetar, com ética e responsabilidade, a intencionalidade deste trabalho que apesar da sua fragilidade e tenra idade, integra a tessitura da formação de docentes para o Ensino Religioso no século XXI. (OLIVEIRA, 2005, p. 264-265)

Muitos já foram os avanços e conquistas, porém permanecem latentes ações que venham a confirmar um novo rosto para a disciplina. O caminho percorrido até aqui nos permite afirmar que o Ensino Religioso e a cidadania estão em constante processo de elaboração. Há esforços significativos na conquista de uma nova concepção. Através de pequenos, mas progressivos passos será possível um novo projeto.

Contudo, para a formação de professores de Ensino Religioso, não só a inicial, mas, igualmente a continuada; estão presentes os requisitos da discussão crítica, do respeito à diversidade e da construção da autêntica cidadania, sem estes, não se visualiza uma sociedade, mas solidária e justa. Então, a responsabilidade social de educar em uma sociedade repleta de contradições, na qual a informação e a acumulação de bens, sociais e econômicos, dão-se, na maioria das vezes, em detrimento a dignidade humana, a atuação de um profissional que defenda a dignidade e a vida, acima dos princípios capitalistas e ideológico é indispensável para a concretização da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho de pesquisa, questionamentos indagação, leitura e reflexão, sistematizando, procurando as semelhanças e singularidades indicativas da significado da cidadania para a formação docente em Ensino Religioso, é importante apresentar algumas considerações relativas ao processo vivenciado durante a pesquisa, às percepções, os limites e às dificuldades, e as mudanças provocadas. Algumas questões se fazem presentes. Como foi realizado o processo de pesquisa? Qual a inferência da mesma para a formação docente na área de conhecimento do Ensino Religioso?

Destaca-se como fundamental os momentos de orientação, avaliação e discussão que contribuíram para a definição dos rumos da pesquisa, o que pressupõe que a pesquisa não é um ato de reflexão individual e isolado, e que sua qualificação acontece em grupo.

Sobre a relevância desta pesquisa, considera-se que a cidadania para a formação do professor da disciplina de Ensino Religioso vislumbra, ainda, a concretização de novos cursos de Licenciaturas em Ensino Religioso, nos estados, a exemplo do pioneiro curso de Ciências da Religião Licenciatura em Ensino Religioso da FURB, diante deste fato a pesquisa se torna útil, pois é imprescindível, nas proposições atuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, uma formação de professor que vivencie e saiba ensinar o sentido e a importância do exercício da cidadania para a construção de um mundo mais justo e solidário.

A formação dos professores para o Ensino Religioso é algo que gera constante intranqüilidade, ocasionada pela dificuldade de identidade da disciplina. Diante deste cenário, uma das propostas do FONAPER tem como objetivos básicos concretizar cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, procurando com isso, “possibilitar ao profissional de Ensino Religioso o referencial teórico-metodológico que oportunize a leitura e interação crítica e consciente [...]” (JUNQUEIRA, 2002a, p. 111-112). Ao docente desta disciplina devem ser ofertadas condições de aprimoramento do conhecimento.

Então, perceber, refletir e entender o Ensino Religioso como área de conhecimento, como algo que é construído, no processo de ensino-aprendizagem, é ter como objeto a formação de professores que deve ser entendida como processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa específica desta área de conhecimento. E nesta prática a questão do exercício da cidadania também deve ser valorizada.

O Ensino Religioso compreendido como um direito do cidadão favorece que o ser humano, no exercício de sua cidadania, desenvolva suas potencialidades. Visa a uma educação que possibilite ao educando formular, em profundidade, o questionamento religioso e o ajude a dar suas respostas, devidamente informado, responsável, engajado.

O Ensino Religioso a partir de sua proposta pedagógica, visa, através dos seus conteúdos, a proporcionar ao educando o conhecimento de elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, nas dimensões antropológica, sociológica, psicológica e teológica.

É necessário que o Ensino Religioso tenha maior abrangência, objetivando a formação integral de indivíduos cidadãos. O Ensino Religioso, compreendido como um direito do cidadão, favorece que o ser humano, no exercício de sua cidadania, desenvolva suas potencialidades. Propicia uma educação que possibilita ao educando formular, em profundidade, o questionamento religioso e o ajuda a dar suas respostas, devidamente informado, de maneira responsável e engajada.

O professor torna-se, então, como facilitador no processo da busca de conhecimentos, e estes sempre a partir das necessidades dos alunos. Neste sentido o professor é convocado a organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, como também o exercício da cidadania.

Os professores da área de conhecimento religioso devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares, sem que haja discriminação nem privilégios de qualquer natureza. Mas, a formação do professor de Ensino Religioso não se pode limitar ao estudo acadêmico dos conteúdos específicos. Após esta apropriação do “discurso religioso”, é preciso fazer a “tradução pedagógica” da linguagem religiosa, adaptando-a ao nível do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos psicogenéticos e sócio-culturais.

A experiência de formação a nível licenciatura desenvolvida pela FURB, torna-se muito significativa para a continuidade das discussões na formação de

profissionais qualificados para atuarem na área do conhecimento religioso e no exercício da cidadania como prática escolar.

Em relação ao que os egressos têm como concepção sobre cidadania, destaca-se o aparecimento da consciência cidadã aliada à preocupação social, ou seja, a responsabilidade perante a sociedade na qual o indivíduo encontra-se inserido, além da consciência dos direitos e deveres para que a cidadania possa ser efetivada na prática. Porém, percebe-se que a concepção de cidadania desses egressos ainda está muito vinculada à teoria, ao conhecimento da lei, à consciência da existência de direitos e deveres. Afinal, hoje, não se entende por cidadania apenas a garantia de todos serem iguais perante lei, portadores dos mesmos direitos (civis, econômicos e políticos) e deveres. É ingenuidade acreditar que a cidadania restringe-se à lei. As leis são instrumentos importantes para fazer valer os direitos e deveres do cidadão, mas é necessário conscientizar-se da existência de diferenças em relação ao acesso à cidadania. É urgente que a formação de professores volte-se para a cidadania ativa, para a inserção do sujeito em meio à sociedade.

O dados da pesquisa de campo, também nos permite dizer que em relação a concepção de cidadania dos professores que palavras importantes são mencionadas entre elas: participação, direitos, coletividade, exercer, ser crítico. Estas cinco palavras formam como que balizas para uma compreensão de cidadania. Cabe destacar que estas concepções no contexto das respostas dos pesquisados correspondem a uma cidadania outorgada, concedida. Nas manifestações dos professores a participação, o direito é concebido algo que é autorizado pela instância maior – o Estado, cabendo ao indivíduo usufruir desses direitos. Destaca-se ainda, a necessidade de uma cidadania ativa onde a *participação* é um exercício consciente na sociedade, percebendo que os direitos de cidadania não são uma concessão que é feita, e sim um conquista.

A cidadania não é conquista individual é *coletiva*, feita por cidadãos que buscam no exercício se seus direitos, isto através das lutas e reivindicações a concretização da dignidade e do respeito para todos. E foi justamente este processo de luta que marcou a história do Ensino Religioso, passando de elemento catequizador para uma área do conhecimento.

Já em relação à inserção da temática cidadania na matriz curricular do curso de formação de professores de Ensino Religioso, nota-se, com maior

evidência, que os ex-alunos perceberam a abordagem do tema cidadania, quando seus professores faziam uma leitura da realidade e apontavam perspectivas de inserção, com o objetivo de transformar a realidade em questão. É necessário sim conscientizar-se que existem diferenças em relação ao acesso à cidadania.

Assim, é preciso acentuar que os debates a respeito da exclusão social, dos direitos humanos e da atuação política da sociedade civil, mesmo que ainda em plano muito teórico, são fruto dos embates entre a teoria e a prática. Não que a teoria não seja importante, mas ela deve surgir da prática e nas respostas dos egressos não foram apontados exemplos de práticas cidadãs, que fossem desenvolvidas por seus professores, no decorrer da graduação. Apontaram-se perspectivas de inserção, mas não trouxeram à tona exemplos concretos da concretização da cidadania. Constatou-se isso por que acredita-se que é somente por meio da formação integral do sujeito que se assegura a participação ativa e cidadão do sujeito na sociedade. Afinal, ser cidadão é responsabilizar-se por si mesmo e pelos outros, é ter consciência de seus direitos e deveres. Ser cidadão é ter espírito de solidariedade e de partilha, é saber viver em comunidade, participar, indignar-se, diante da injustiça e do errado, é ter vontade de melhorar, de servir ao próximo, é agir.

Além disso, verificou-se que todos os egressos que participaram da pesquisa consideram a cidadania de fundamental importância para a formação de professores. Nesse contexto, a ação plural, com enfoque nos objetivos coletivos, é evidenciada como um aspecto de relevada importância para a formação de professores, quando se objetiva a cidadania. Também apontam a importância do despertar da consciência para a prática cidadã, na formação de professores e a necessidade do professor ser exemplo dessa prática, uma vez que é um profissional preparado para educar novos cidadãos. Percebe-se, então, que os egressos, hoje profissionais do Ensino Religioso, têm plena consciência da necessidade dessa temática, no decorrer da formação de professores. Eles apontam a coletividade, característica fundamental da cidadania, como ferramenta para o seu exercício. Abordam sobre o despertar da consciência para a prática cidadã e a respeito da necessidade do professor ser exemplo dessa prática. Dessa forma, conclui-se que a cidadania, sua importância e sua prática estão no discurso, mas não apresentam práticas coletivas que possam elevar a consciência do sujeito como membro de uma sociedade ativa que luta pela dignidade e inclusão de todos como cidadãos.

Os ex-alunos afirmam que a Educação Superior trouxe subsídios suficientes para que, atualmente, como profissionais da educação, possam estar enfatizando a questão da cidadania na reflexão e prática educativa, no seu cotidiano. Porém é importante destacar que a teoria por teoria não constrói a cidadania. A maioria dos egressos afirmou ter recebido ferramentas para o desenvolvimento do senso crítico, mas a prática da cidadania em sala de aula não teve ações concretas que pudessem influenciar para uma valorização de todos como membros de uma comunidade ativa.

É através de atitudes concretas que o profissional da educação pode atuar, distanciando-se do senso comum e aguçando a sua criticidade e agindo como verdadeiro cidadão sujeito de sua história. Assim, educar para a cidadania não é apenas desenvolver o senso crítico do indivíduo é ser coerente e mostrar com atitudes práticas. Isso é de grande importância para que o sujeito não seja um alienado na sociedade e não receba tudo que lhe é transmitido de forma passiva, sem reflexão, sem questionamentos. Educar para a cidadania é agregar valores como ética, solidariedade, democracia, igualdade social, dignidade e justiça.

Quando Geertz (1989) nos fala das motivações, entende-se que o sujeito precisa ser motivado à analisar e compreender a realidade, com o intuito de priorizar-se a formação de cidadãos críticos e participativos. Educar para a cidadania é investir na formação integral do ser humano, educando-o para a ética, para a solidariedade, para a vida em comunidade, para a participação ativa na sociedade, para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo.

Por meio deste estudo, foi possível refletir e averiguar os aspectos da cidadania e sua influência na formação de professores, a partir de sua prática. Da análise da prática, partiu-se para o desenvolvimento teórico do tema. E, agora, a análise dos resultados encontrados no decorrer da pesquisa de campo, confrontada com a teoria desenvolvida, pode tanto subsidiar a atuação competente do profissional do Ensino Religioso, com maior eficácia na consolidação da cidadania, quanto servir de base para a excelência na formação de professores para essa área.

Ao sistematizar esta reflexão sobre cidadania, enfocada sob a óptica do conhecimento religioso, a questão pertinente, que fica após a conclusão deste estudo, é sobre a formação do professor. Este deve ter como princípio cidadão elevar a consciência e a participação, com autonomia e respeito, de seus educandos. Esta participação se dá na ação-reflexão e nas ações pedagógicas que,

numa inter-relação com a totalidade, possibilita ao sujeito uma nova postura, efetiva e democrática frente a comunidade e a sociedade.

O papel do educador ou educadora é, portanto da compreensão de que, se é negada a cidadania ao educando, ele ou ela, se torna incapaz de participar de um projeto de construção de cidadania na qual eles possam vislumbrar novas perspectivas. Ao findar este trabalho, fica a certeza de que a educação e os profissionais da mesma estão longe de concretizar uma prática que desafie os educandos ao exercício da plena cidadania, onde a participação de todos os envolvidos no processo de socialização seja real e concreta, baseada na justiça, na solidariedade e no direito de todos e para todos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luiza K. Movimentos sociais e cidadania: a contribuição da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 75-92.

ALVES, Luis Alberto Sousa; GIL FILHO, Sylvio. O sagrado como foco do fenômeno religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, LÍLIAN Blank de (Orgs.). **O Ensino Religioso**: memória e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 71-83.

ALVES, Luís Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Educação Religiosa**: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002.

ALVES, Luís Alberto Sousa. O fenômeno religioso e as culturas. In: ALVES, Luís Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Educação Religiosa**: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 221-242.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de; OLIVEIRA, Laice Calaes de; OLIVEIRA, Maria da Conceição de. **Ética, religiosidade e cidadania**: subsídios psicopedagógicos para professores. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1997.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão?. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 31-80.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZEVEDO, José Clóvis de. Novos paradigmas e a formação dos educadores. **Pátio**, Porto Alegre, n. 17, p. 51-53, maio/jul. 2001.

BALESTRERI, Ricardo B. O que é educar para a cidadania. In: BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.). **Educando para a cidadania**: os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre: Pallotti, 1992. p. 9-13.

BARCELLOS, Carlos Alberto; REGINATTO, Ivanor. Ensino Religioso Escolar e cidadania. In: BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.). **Educando para a cidadania**: os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre: Pallotti, 1992. p. 43-48.

BOEING, Antonio. Liderança e referencial no processo educativo. Disponível em: </www.aec-sp.org.Br>. Acesso em: 10 ago. 2006.

_____. Ensino Religioso: Razões de ser na atualidade. Disponível em: <www.aec-sp.org.br/downloads/docs/ere02.pdf>. Acesso em 18 set. 2006.

_____. Quem é o responsável pela habilitação do professor de ER?. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/BOLETIM_24.doc> Acesso 18 ago. 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. Análise crítica dos fundamentos teóricos da Educação Inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

_____. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. In: BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. 3. ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 13-38

BRASIL, **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL; MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n.º 9.394/96, São Paulo: Saraiva, 1996.

BREDARIOL, Celso; VIEIRA, Lizt. **Cidadania e Política Ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998. p. 161-174.

CANDAU, Vera et al. **Sou Criança**: tenho direitos. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Há lugar para o Ensino religioso na escola? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 185-207, set./dez. 2005.

CARON, Lurdes. Formação para a cidadania e o ensino religioso. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 11-19, maio/ago. 2003.

CARVALHO, José Murilo. Cidadania: tipos e percursos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 357-424, 1996.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação e diálogo inter-religioso. **Diálogo**. São Paulo, v. 3, n. 9, p. 38-43, jan./mar.1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2000.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas**. São Paulo: Futura, 2001.

DIAS Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Nova Fronteira: São Paulo, 1993.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

_____. **Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. Caderno Temático n.1, 2000.

_____. Diretrizes para capacitação docente. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/hp/>>. Acesso em: 20 out. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999a. p.103-127.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999b.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

GEERTZ, C. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: discurso e poder frente ao pluralismo religioso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 121-145, set./dez. 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 447-468.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 419-466.

GOMES, Carmen H. P. A “nova LDB”: Algumas implicações na Formação e na Valorização dos profissionais da Educação. In: BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. 3. ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 65-73.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antigüidade clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-48

HADJI, Charles. A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Pátio**, Porto Alegre, n. 17, p. 13-16, maio/jul. 2001.

HERKENHOFF, João Baptista. A cidadania no Brasil contemporâneo. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro2/brasil2.html#2>>. Acesso em 10 out. 2006.

_____. **Como funciona a cidadania**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

_____. **Ética, educação e cidadania**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, LÍLIAN Blank de (Orgs.). **O Ensino Religioso: memória e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. As tramas na construção da concepção de Ensino Religioso Brasileiro. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004a. p. 43-57.

_____. O Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; WAGNER, Raul. **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004b. p. 13-39.

_____. et al. O perfil pedagógico do Ensino Religioso. In: EYNG; Ana Maria, ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O tempo e o espaço na educação: o cotidiano escolar**. Curitiba: Champagnat, 2003. p. 161-172.

_____. **O processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. A face pedagógica do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa G. Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna (Orgs.). **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 11-31.

_____. Ensino Religioso um histórico processo. In: ALVES, Luís Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002c. p. 11-111.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Ensino Religioso no Brasil: estudo de seu processo de escolarização**. 2000. 361 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, 2000.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; WAGNER, Raul. **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1992.

LANDO, Amir. Cidadania: dos conceitos à realidade brasileira. **Educação Brasileira**, Brasília, CRUB, v. 15, n. 30, jan/jun. 1993.

LOCKE, Jonh. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil - e outros escritos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. P. 469-494.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MACHADO, Léo Marcelo Plantes; NASCIMENTO, Neuza Alves; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação Religiosa na Creche. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v. 3, n. 8, p. 45-54, maio/ago., 2004.

MALBERG, R. Carré de. **Teoría general del Estado**. México: Facultad de Derecho/UNAM: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 153-165.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. As contribuições do Ensino Religioso para a formulação do projeto político-pedagógico da escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna (Orgs.). **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 33-59

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 115-134.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 495-516.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 159-170.

OLENIKI, Marilac Loraine R. O Ensino Religioso na formação integral do educando. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA AEC/PR, 15, 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2003, p. 45-49.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Desafios e Tessituras para formação de docentes na atualidade brasileira: fios no encontro de tempos. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 55-63.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. A formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: leituras e tessituras. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, 247-267, set./dez. 2005

PARANÁ (Estado); Secretaria da Justiça e da Cidadania. **A cidadania ao alcance de todos**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 265-310.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SANDOVAL, Salvador A. M. Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-74.

SANTOS, Maria Eduarda do Nascimento Vaz Moniz dos. Aprender a pensar através de “reinvenções” curriculares: da aprendizagem conceptual à preparação para o exercício da cidadania. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 31-68.

SAWAIA, Bader Burihan. Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 147-157.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Os institutos superiores de educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverde. ; SILVA, Waldeck Carneiro da (Org.). **Formação de professor**: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999. p. 45-66.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: **Sociedade civil e educação (coletânea CBE)**. Campinas: Papirus, 1993.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-264.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SUNG, Jung Mo. Educação, religião e o sentido da vida. Disponível em: </www.aec-sp.org.Br>. Acesso em: 10 ago. 2006.

WAGNER, Raul. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; WAGNER, Raul. **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 69-80.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-155, abr., 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97-114.

ZORTÉA, Ana Maira; HESS Mônica. Educando para a cidadania nas séries iniciais. In: BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.). **Educando para a cidadania**: os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre: Pallotti, 1992.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

Questionário para egressos do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau – FURB.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a temática da cidadania da formação do professor de Ensino Religioso.

Para obtenção de dados foi escolhido o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religiosa da Faculdade Regional de Blumenau (FURB/SC), especificamente alguns alunos egressos deste curso.

Como você participou deste curso, gostaria de contar com sua colaboração preenchendo o questionário que segue.

Desde já agradeço sua colaboração.

- 1- Qual é a sua concepção sobre cidadania?
- 2- No decorrer de seu curso, como você pôde perceber a inserção da temática cidadania na matriz curricular? Exemplifique.
- 3- Para você, qual é a importância da cidadania, na formação de professores?
- 4- Você acredita que sua formação lhe trouxe subsídios para que, hoje, você possa exercer a reflexão e a prática educativa, enfatizando a questão do exercício da cidadania?