



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Soares, Sandra Regina

Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando
sentidos da prática educativa1

Educação Unisinos, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 187-195

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644447005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa¹

Citizenship and the relation with knowledge in the teacher training curriculum: Unveiling meanings of the educational practices

Sandra Regina Soares
sandra.soares@usherbrooke.ca

Resumo: O texto *Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa* apresenta parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa junto a dez professores de uma universidade pública, sobre o conceito de cidadania, particularmente, no contexto de suas práticas educativas incluídas num currículo de formação de professores. Tece uma discussão sobre o conceito de cidadania, incluindo as principais visões existentes na literatura brasileira, denominadas neste estudo: cidadania de direitos restritos e cidadania como construção social, e sobre o conceito de relação com o saber. A relação com o saber, como um processo criativo, desdobra-se na relação do estudante consigo mesmo, com os outros, com as regras e com o poder. Um currículo orientado na perspectiva da formação da cidadania como construção social possibilita, aos estudantes, uma relação com o saber não-dogmática, portanto, crítica, reflexiva, participativa, interdisciplinar, baseada num clima de respeito mútuo e de parceria na construção do conhecimento, de atitudes e de valores. A discussão dos resultados da pesquisa deixou evidente que, nas práticas educativas, expressas nos depoimentos dos professores participantes, fica limitado o espaço para o exercício de uma relação com o saber capaz de engendrar a construção do conhecimento, o aprofundamento da relação consigo mesmo, com os outros e com as regras e a formação da cidadania como construção social. Ainda, que existe a predominância de uma visão de formação para a cidadania, principalmente, intelectualista e cognitivista, centrada no "dever ser".

Palavras-chave: currículo, formação de professor, cidadania, relação com o saber.

Abstract: The text *Citizenship and the relation with knowledge in the teacher training curriculum: unveiling meanings of the educational practices* shows part of the results from qualitative research carried out with ten teachers of a public university on the citizenship concept, particularly, in the context of their educational practices developed in a teacher training curriculum of teachers formation. The text proposes a debate on the concept of citizenship, including the main views on the subject available in the Brazilian literature, citizenship of restricted rights and citizenship as social construction, and on the concept of relation with knowledge. The relation with knowledge as a creative process unfolds in the relation of the student with him/herself with the others, with rules and power. A curriculum guided by the perspective of citizenship formation as a social construction makes it possible for the students to develop a new relation with knowledge that is non-dogmatic, therefore, critical, reflective,

¹ Texto preparado para o Painel "Os desafios da prática educativa numa perspectiva de currículo pós-moderno", no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008.

participative, interdisciplinary, based on an atmosphere of mutual respect and of partnership in the construction of the knowledge, attitudes and values. The discussion of the results of the research showed that in the educational practices, expressed by the participant teachers, the space to exercise a relation with knowledge that can lead to the construction of knowledge, the deepening of the relationship with him/herself, with the others and the rules and the citizenship formation as social construction is limited. It also showed that there is the predominance of views concerning citizenship development, mainly, intellectual and cognitive, centered on the "duty to be".

Keywords: curriculum, teacher training, citizenship, relation with knowledge.

Introdução

Em cada contexto histórico, emergem concepções de currículo que, por sua vez, sintetizam diferentes concepções de ciência, de sujeito e de sociedade relacionadas a determinadas contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas. A concepção moderna de currículo, embora bastante criticada, predomina nos sistemas educativos. Alicerça-se, conforme Santos (2005, 2007), numa concepção de ciência positivista que defende a neutralidade do cientista expressa na distinção entre sujeito e objeto. Nega o conhecimento do senso comum. Em consonância com essa concepção, só o que é observável, mensurável, quantificável, controlado e passível de verificação da sua validade ganha o estatuto de conhecimento científico, que busca descrever o funcionamento dos fenômenos, conhecer suas causas e formular leis que possibilitem prever o comportamento futuro desses fenômenos. A ciência positivista tem como pressuposto a idéia de ordem e estabilidade do mundo. Nela predomina a "racionalidade técnica", uma razão limitada e definida em termos de tecnologia científica (Doll Jr., 1997, p. 18).

Essa concepção epistemológica orienta as práticas pedagógicas e as formas de ensinar e aprender que se concretizam na compreensão do currículo "científico", que visa a objetivos exatos e mensuráveis e se

baseia na eficiência e na padronização inspiradas na lógica industrial. A prática educativa está centrada na reprodução do conhecimento científico voltada para desenvolver habilidades intelectuais nos estudantes. Esse conhecimento é apresentado segundo um ordenamento linear, seqüencial, quantificável, com início claro e fins definidos. Nessa concepção de currículo, o professor ocupa um lugar central de porta-voz do saber dogmatizado, e a competência do professor é percebida pela habilidade de transferir informações com precisão, domínio e segurança. Cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento fechada à interlocução com as demais.

Entre as críticas à concepção de ciência e de currículo da modernidade, muitas delas, embora não revelem um consenso, têm sido denominadas de pós-modernas. Santos (2005, 2007) fala de um paradigma emergente de ciência cujas principais características são: a superação da distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais, a valorização dos estudos humanísticos e a colocação da pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento; a idéia de que todo conhecimento local é também total, porque expressa um exemplo da totalidade, portanto, pode ser generalizado em decorrência da qualidade e da exemplaridade; a compreensão de que todo conhecimento é autoconhecimento na medida em

que os pressupostos metafísicos, as crenças, os juízos de valor são parte integrante da explicação científica, seja da natureza ou da sociedade; a valorização do conhecimento do senso comum.

Os aspectos apontados por Santos para uma ciência pós-moderna concorrem para uma concepção de currículo na qual o conhecimento é visto como processo e como verdade sempre provisória; a dúvida intelectual é o ponto de partida para o processo criativo e construtivo da aprendizagem; o erro é valorizado como parte do processo participativo e espontâneo da aprendizagem; os aspectos da realidade são abordados de forma interdisciplinar, superando a divisão da ciência em "disciplinas" estanques; a relação entre ensino e pesquisa e a relação entre teoria e prática são o fio condutor do processo de aprendizagem numa perspectiva de apropriação do conhecimento tendo como base a reflexão e a discussão dos problemas reais e do contexto histórico-político-social; a participação e a expressão das individualidades dos estudantes, o trabalho coletivo e a construção de um clima de respeito mútuo e a parceria na construção do conhecimento são valorizados; a relação professor-aluno é calcada no respeito pelo estudante; a avaliação da aprendizagem é transparente, tem, principalmente, uma função diagnóstica e valoriza a construção criativa das informações pelos estudantes.

Lyotard (2006), ao contrapor os fundamentos epistemológicos da modernidade, afirma que o pós-moderno, enquanto condição da cultura da era pós-industrial, caracteriza-se pelo questionamento ao metadiscorso filosófico-metafísico e às suas pretensões atemporais e universalizantes. Conclui que o “recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação da humanidade para a validação do discurso científico pós-moderno” (Lyotard, 2006, p. 111). Fica evidente, na opinião do autor, a contraposição tanto às posições teórico-metodológicas positivistas quanto às posições de crítica ao positivismo, inclusive aquelas de caráter marxista. O autor propõe o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem, sem pretensão de consenso, entendido como ultrapassado.

As consequências dessa perspectiva de Lyotard para os movimentos sociais e para o currículo podem ser melhor compreendidas a partir da contribuição crítica de Freitas (2005). Para esse autor, negar a possibilidade de um consenso articulador das diferenças em torno a um projeto coletivo contribui para a desarticulação e o enfraquecimento dos movimentos sociais. Acrescenta que a ênfase no reconhecimento da diferença do outro nega a intersubjetividade e estabelece uma ruptura com o gênero humano. O diferente é respeitado desde que permaneça no seu espaço próprio. Essa maneira de enxergar a diferença conduz à ausência de diálogo e ao confinamento dos diferentes. Em síntese, fortalece-se a ação do novo capitalismo, de colocar as novas gerações na condição de lutar pelas questões imediatas de forma fragmentária e individualista.

No que tange ao currículo, a perspectiva apresentada por Lyotard aponta para o currículo como

acontecimento, “sem uma rede de conexões que ligam a um todo, a uma totalidade” (Amorim, 2004 *in* Freitas, 2005, p. 98-99). Nessa lógica curricular, os estudantes são convocados a gerenciar a rede de acontecimentos e a definir sua própria formação. A instituição formadora, prestadora de serviço, “abre mão do seu papel crítico-formativo, reduz-se ao instrutivo e abre caminho para que outras instituições sociais definam a formação do estudante – inclusive o próprio mercado” (Freitas, 2005, p. 99). O autor acrescenta que a existência de um projeto político-pedagógico, fruto da construção coletiva dos docentes, voltados para formação de homens necessários para confrontar as práticas e valores hegemônicos, como toda totalidade, é vista como opressora. O risco, como sinaliza Freitas, é que seja criado um campo fértil para a manutenção do instituído, para a disseminação do sentimento de conformismo e de impotência dos educadores.

O currículo, mesmo entendido como um campo de contestação e de conflitos entre grupos e sujeitos com vistas à afirmação do prestígio de seus conhecimentos, significados e habilidades, métodos, crenças e valores, expressa um determinado projeto cultural e de socialização (Moreira, 2005). Esse projeto se constitui em uma metanarrativa, expressão do consenso sempre provisório entre os responsáveis pela formação. O desafio para uma nova perspectiva de currículo é contemplar a diversidade, a diferença, as particularidades, o local como parte de um projeto educativo emancipatório capaz de formar subjetividades inconformistas e proativas orientadas, entretanto, na perspectiva da construção de alternativas conjuntas às diversas formas de dominação, geradoras de possibilidades de mudança.

Comungando com essa perspectiva, comprehendo ser importante

que os educadores, coletivamente, construam horizontes balizadores do seu trabalho formativo, delineiem a concepção de sujeito e profissional que pretendem contribuir para formar, a partir da crítica aos valores e à concepção de ciência construídos na modernidade, tão largamente disseminados na sociedade e na universidade. Considero que um dos aspectos a serem analisados nessa construção coletiva do currículo é a formação para a cidadania. Esse debate precisa contemplar as diferentes concepções existentes sobre cidadania e se posicionar sobre as práticas educativas e as formas de relação com o saber dos estudantes capazes de contribuir para a formação da cidadania pretendida.

O conceito moderno de cidadania

O conceito de cidadania reaparece no fim da Idade Média, juntamente com a noção de individualismo, associado à idéia de liberdade e igualdade e à luta liderada pela burguesia contra os privilégios da nobreza feudal, contra a hierarquia e contra a imposição da religião. O conceito moderno de cidadania é o resultado da articulação, mais ou menos conflituosa, entre o liberalismo e o conceito de cidadania dos antigos (Couture, 2000). A retomada desse conceito coincide com a constituição do Estado-nação e da maneira de governar baseada na democracia representativa (Brubaker, 1997; Schnapper, 1991). Apesar de ter se constituído historicamente como um princípio universal e de possuir certos traços comuns nas sociedades ocidentais modernas, não é um conceito unívoco. Os diferentes sentidos que lhe são atribuídos em cada Estado-nação provêm de condições históricas, políticas, econômicas e culturais próprias a cada contexto e das relações de força que aí se es-

tabeleceram entre os grupos sociais em conflito (Schnapper, 1991).

A cidadania liberal, a despeito das variações na forma de sua concretização em cada Estado-nação, tem como pano de fundo uma contradição e uma tensão entre a igualdade ideal e a desigualdade concreta, entre a igualdade do direito e a desigualdade da fortuna. Ela sustenta a ideologia do individualismo radical e depende, fortemente, do conceito de propriedade privada (Barber, 1997). No sentido social e econômico, a desigualdade concreta tem sido minimizada pelo Estado de Bem-Estar Social, o qual, no novo contexto mundial, é objeto de ataques sistemáticos da parte dos neoliberais. No sentido da participação política, na prática, restrita ao momento do voto, tem-se uma cidadania mais passiva que ativa, mais potencial (referência a um estatuto abstrato) que real. No contexto da globalização e do neoliberalismo, como sugere o autor (Barber, 1997), a cidadania caminha para um profundo esvaziamento de seu sentido social, político e nacional, e o cidadão tende a ser transformado em consumidor, peça passiva de uma engrenagem cujo controle é mantido por agentes econômicos e financeiros.

As concepções de cidadania no Brasil

A literatura brasileira apresenta, basicamente, duas concepções de cidadania, que recebem diversas denominações. A primeira concepção recebe qualificativos como formalista, restritiva, passiva, excludente, tutelada, controlada, outorgada. A segunda concepção é denominada de substantiva, ativa, estratégia de construção democrática. Neste estudo, adotamos as denominações: cidadania de direitos restritos e cidadania como construção social.

A cidadania de direitos restritos

A concepção de cidadania de direitos restritos se expressa desde a primeira Constituição da República Brasileira e foi fortemente inspirada nos ideais liberais (Moderne, 1989). Todavia, esses ideais foram adaptados ao contexto de uma sociedade marcada pela herança de três séculos de escravidão, por uma economia essencialmente agrícola orientada para a exportação e pela predominância da família patriarcal. Os traços mais evidentes dessa sociedade são uma profunda desigualdade social, um débil grau de coesão e de articulação interna e uma forte subordinação ao Estado. A adaptação dos ideais liberais a esse contexto provocou uma espécie de “esquizofrenia político-jurídica” das instituições, que consiste em proclamar fortemente o valor da regra e do direito no texto da lei e, na prática, ceder à tentação do autoritarismo e da medida de exceção (Moderne, 1989). Essa concepção de cidadania pode ser definida como um conjunto de atributos formais reconhecidos juridicamente como acessíveis a todos os cidadãos igualmente, reduzindo a condição cidadã à esfera da lei (Gentili, 2000). De acordo com essa concepção, a cidadania é outorgada e controlada pelo Estado. Na prática, o direito político se resume ao direito de voto, e o povo é excluído das decisões políticas. Essa concepção expressa, na prática, a negação da noção de direitos e do princípio da soberania política, a visão de cívismo como subordinação e se apoia, decisivamente, no autoritarismo social, baseado em critérios de classe, de raça e de gênero, presente material e simbolicamente na sociedade, que aprofunda as desigualdades no seio das relações sociais em todos os níveis e torna mais complexas as

relações hierárquicas (Chauí, 2000; Dagnino, 1994; Manzini-Covre, 1999; Telles, 1994).

A cidadania como construção social

A concepção de cidadania como construção social ganha contornos mais claros na primeira metade da década de 1980, ponto culminante da crise da ditadura militar, momento em que a sociedade brasileira vive a retomada dos movimentos populares – das mulheres, dos negros, dos ecologistas, etc. – e dos trabalhadores rurais e urbanos (Dagnino, 1994). Em conformidade com essa concepção, a concretização dos direitos (civis, políticos e sociais) é a base fundamental da cidadania. Esses direitos seriam conquistados pela ação e pela luta social e política quotidiana, no dizer de Capella (2004, p. 164), pela “cidadania baseada nos poderes” de movimentos de solidariedade que atuam no domínio público-voluntário, capaz de sustentar e completar a limitada “cidadania dos direitos”. A cidadania como construção social enfatiza a importância da formação de valores e atitudes capazes de tornar os indivíduos cidadãos éticos, críticos, reflexivos, autônomos, participativos e solidários. Atitudes e valores que se constroem no processo de reflexão das relações sociais e não no contexto de práticas “educativas” prescritivas. Em síntese, essa concepção de cidadania ultrapassa a visão formalista dos direitos (civis, políticos e sociais) buscando, na prática, a igualdade do usufruto desses direitos mediante a ação política direta, irreverente e protagonista de atores sociais que se articulam nas suas diferenças em torno de projetos coletivos emancipatórios mais amplos. Essa concepção, portanto, não se restringe ao aspecto cognitivo

de conhecer os “direitos e deveres do cidadão”; baseia-se na formação de subjetividades inconformistas e proativas, capazes de construir alternativas conjuntas, geradoras de possibilidades de mudança.

A reflexão sobre como o currículo das licenciaturas contribui para a formação da cidadania e o conhecimento das representações dos formadores de professores sobre a cidadania no contexto das suas práticas educativas na universidade, objetivo desse estudo, podem ser facilitados pela discussão do conceito de relação com o saber do estudante, pois, a depender do tipo de relação com o saber que o sujeito estabelece, estará se construindo como autor de sua própria história, na perspectiva da cidadania como construção social, ou, ao contrário, sendo conformado como um sujeito passivo, heterônomo, subserviente.

O conceito de relação com o saber

De início, é importante entender que relação com o saber é a maneira pela qual o ser humano vivendo em sociedade entra em relação com o real e atribui um sentido à realidade que o impacta (Larose e Lenoir, 1995). A relação com o saber do estudante, apesar de ter sua matriz construída no contexto familiar através do sistema de expectativas e do jogo de atitudes que essa estabelece com a instituição escolar, se consolida mediante a vivência com o currículo escolar, ou seja, com os tipos de conteúdos e as formas como são trabalhados nos diversos níveis da educação formal. Não se trata de uma relação rígida e estanque, portanto, a educação formal pode, e deve, contribuir para que seja transformada ou mantida mediante as experiências concretas na sala de aula, na convivência com os colegas e com o professor, que também tem

uma relação própria com o saber.

Segundo Lenoir (2001), é possível afirmar que o saber pode ser o resultado de quatro concepções de relação com o saber: revelação, contemplação, desvelamento, descoberta e apropriação construtiva. As três primeiras concepções são expressões, com matizes diferentes, da epistemologia positivista do saber e reposam sobre a convicção que o saber preexiste e sua existência independe do ser humano. Essa epistemologia supõe, para o contexto educativo, que a aprendizagem seja concebida, exclusivamente, como um processo de internalização de objetos de saberes, estabelecidos de forma heterônoma. O saber reduz-se a um conjunto de bens de consumo, e os alunos tornam-se, ao mesmo tempo, consumidores e receptáculos do saber. E o professor, enquanto portador do saber, pode apresentá-lo em porções, de forma fragmentada. A quarta concepção de relação com o saber aparece como alternativa face às concepções anteriores. Refere ao saber como o resultado de uma produção humana, como uma construção realizada por um sujeito vivendo em sociedade. Essa concepção repousa sobre uma epistemologia de tipo dialética e construtivista. No contexto educativo, essa epistemologia concebe que o acesso do estudante ao saber se realiza mediante a apropriação ativa, processo que implica assimilações e acomodações do novo, supondo, freqüentemente, rupturas com as representações iniciais.

Analizar a relação com o saber como processo criador é estudar o sujeito frente à necessidade e, mesmo, à obrigação de aprender “[...] para se construir, num triplo processo: de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade com a qual

se compartilham valores e onde se ocupa um lugar” (Charlot, 1997, p. 60). Para que haja apropriação do saber ensinado, o estudante deve estabelecer com esse saber uma relação afetiva e não unicamente cognitiva; isso significa ser necessário que esse saber faça sentido para o estudante. Ademais, “aprender faz sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, [...] à sua concepção de vida, à sua relação com os outros, à imagem que ele tem de si mesmo e àquela que ele quer apresentar aos outros” (Charlot, 1997, p. 85).

A relação com o saber como processo criador de saber sobre o real e sobre si mesmo tem, como autor, um sujeito de desejo. O desejo se constitui como tal, e assim faz sentido, para o sujeito que está, ao mesmo tempo, “em busca de si e aberto ao outro e ao mundo” (Charlot, 1997, p. 55). É a condição humana, que se estabelece a partir da coexistência e da troca, que faz de um indivíduo um sujeito desejante e criador do saber sobre si e sobre o real. Isso significa que o processo criador de saber é individual e, também, coletivo, no mínimo como processo de grupo (Beillerot, 1989).

A vivência curricular capaz de facilitar uma relação com o saber como processo criador leva em conta que essa relação depende, também, das formas de convivência entre os estudantes. As regras de convivência na sala de aula, em outras palavras, os direitos e deveres de cada um, são construídos e reconstruídos coletivamente pelos estudantes e pelo professor (Develay, 1996; Freire, 1998). Assim, as regras do grupo, o saber sobre o real, os valores e atitudes éticos na relação com o outro se constroem, simultaneamente na sala de aula, com a mediação do professor, tendo como meta a criação de um contexto favorável para aprender e viver em conjunto, para construir a

consciência, as atitudes e os valores éticos e solidários.

Pode-se concluir com Develay (1996) que toda relação com o saber, como processo criador, é, também, relação consigo mesmo, relação com os outros e relação com as regras/leis e com o poder. Isso implica que o professor, para garantir uma aprendizagem significativa, precisa compreender e, se for o caso, contribuir para transformar o tipo de relação com o saber e de relação com as regras e o poder que os estudantes adotam. Uma relação com o saber que não seja, de início, uma relação de rejeição, mas, sim, de adesão, constitui uma condição prévia para a aprendizagem, e uma relação com a lei que não seja de submissão e, sim, de adesão, constitui condição indispensável para a apropriação do saber e, eu acrescentaria, para a formação da consciência, atitudes e valores consoantes com a cidadania como construção social.

Metodologia

Trata-se, aqui, de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Os dados foram coletados por meio de entrevista semidirigida, com base em um guia composto de questões abertas e de pequenas histórias baseadas em fatos reais do cotidiano da sala de aula na universidade que permitiram, aos participantes, expressar, de maneira aprofundada e livre, suas percepções e vivências acerca de aspectos particulares de sua prática educativa. Participaram da enquete dez professores de um mesmo programa de licenciatura de uma universidade pública, que aparecem, neste texto, com nomes fictícios. Metade do sexo masculino e metade do sexo feminino. A maioria está situada na faixa etária entre 36 e 40 anos e possui entre 11 e 15

anos de experiência no ensino superior. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo do tipo temático, o que permitiu conhecer as formas de relação com o saber oportunizadas aos estudantes e, como desdobramento, o sentido dado pelos professores à cidadania no contexto da sua prática educativa na universidade.

A relação com o saber oportunizada aos estudantes e o sentido de cidadania que dela emerge

Um primeiro aspecto que decorre da análise dos depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa é que a relação com o saber, na perspectiva da apropriação construtiva promovida por estes, enfatiza a dimensão cognitiva dos conteúdos da disciplina. Assim, a participação do estudante na discussão sobre os conteúdos ensinados é bastante valorizada mesmo por aqueles que afirmam adotar, preferencialmente, o ensino magistral, como meio de garantir o acesso do estudante ao máximo de conteúdos necessários à sua formação profissional. Para a maioria, ensinar pressupõe a criação de condições para aprender de forma crítica, por exemplo, o espaço para o questionamento e para a reflexão crítica sobre seus próprios pontos de vista e dos colegas, a propósito da razão e da significação dos saberes ensinados, como sinalizam diversos autores (Dayrell, 2001; Freire, 1998; Santomé, 1997). Ademais, como vimos anteriormente, a aprendizagem só se processa se os conteúdos fazem sentido para o estudante, o que significa dizer que remetem à sua história, suas experiências e expectativas.

A ênfase atribuída à dimensão cognitiva na relação com o saber oportunizada pelos sujeitos da

pesquisa aos estudantes pode ser ilustrada nos depoimentos apresentados a seguir:

O conteúdo formal que a gente trabalha em sala de aula eu tenho o cuidado de relacionar com o cotidiano (Conceição).

A exposição oral é mais fácil [...] mas o diálogo é fundamental. O meu papel é de provocar, discutir (Conceição).

A participação do aluno é importante para desenvolver o senso crítico do aluno, desvelar as relações de poder através da dominação do espaço (geográfico) (Carlos).

Muitos participantes falam da necessidade de o professor seduzir o estudante para aprender, portanto, da importância de despertar o seu desejo de aprender. Todavia, a maioria busca esse engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem mediante algum tipo de mecanismo de controle unilateral, por exemplo, sortear, na sala, quem faz, no início de cada aula, uma apresentação oral do texto indicado para o debate. A adoção desse tipo de mecanismo de controle do processo educativo evidencia a orientação curricular excessivamente conteudista que negligencia a reflexão sobre as atitudes e os valores, que priva o estudante do conhecimento sobre si mesmo no processo da convivência e da troca, como sinaliza Beillerot (1989). Além disso, naturaliza a heteronomia e faz crer, ao estudante, que ele não merece confiança, não é capaz de fazer opções autônomas, e abandona a busca do seu engajamento consciente.

Outro mecanismo de controle unilateral adotado por alguns participantes é o discurso moralizador, cuja forma varia de acordo com os valores e atitudes em questão. Assim, diante da manifestação de preconceito a outro colega, o discurso

do professor pode ser carregado de emoção; quando a situação envolve uma atitude de competição entre os estudantes, considerada menos grave, o discurso pode ser mais racional. Em contraposição à perspectiva de cidadania como construção social, quando se trata de valores e atitudes, privilegiam-se, no processo de ensino e de aprendizagem, posturas baseadas na transmissão do “dever-ser” e de valores preestabelecidos, ainda que, em geral, esses tenham um caráter democrático.

A atitude considerada negativa, por exemplo, a atitude preconceituosa, é tratada como falta individual dissociada do contexto de sua formação e não é assumida como objeto de reflexão e de tomada de consciência dos estudantes sobre a origem, o significado, as consequências daquela atitude e a importância de envidar esforços permanentes no sentido da mudança, como se pode perceber nos seguintes depoimentos:

Eu acho que caberia uma atitude mais dura da professora com relação à agressora. Não abriria para a fala do grupo, porque quanto mais você polemiza a coisa mais entram os aspectos pessoais que não vão trazer melhoria para ninguém (Ângela).

Eu ia fazer um discurso na hora e ia chamar a atenção de que isso não é cabível, que é preconceituoso. Primeiro, eu ia reagir, externar a minha indignação e quando a ebullição baixasse, eu até poderia perguntar aos alunos, vocês não acham? (Suzana).

Se a turma continuar com essa relação, a gente não vai fazer aquilo que é mais importante dentro da sala de aula, que é a passagem da informação para o conhecimento. Então, a gente vai ter que parar e resolver o problema, quer queira ou não, se vocês não querem fazer isso, aí eu uso a repressão, eu vou começar a dar aula e, no final, eu cobro e aí reprovo quem não conseguir... (João).

Se um colega desqualifica o discurso do outro, você tem de partir do assunto, deve primeiro mostrar por discussões diferentes e daí partir para trabalhar a idéia de que as pessoas são diferentes, no entanto não podem ser discriminadas de maneira nenhuma (Aloísio).

A relação dos estudantes com as regras parece ser, principalmente, de espectador, na medida em que, segundo a metade dos participantes, as regras adotadas pelo professor são comunicadas sem um empenho maior no sentido da participação dos mesmos na sua construção. Nessa perspectiva chamam a atenção os depoimentos:

Então, faço a programação toda e eu digo para os alunos, olha esse é o contrato que a gente tem e vamos tentar cumprir até o fim. E somente quando surgem problemas sérios durante o percurso é que a gente refaz o contrato. [...] Quase sempre pela argumentação você consegue manter a proposta inicial, mas se surge uma proposta que eu considero interessante eu aceito. E se for uma proposta que eu acho inadequada, mas a maioria acha que é adequada eu tento reestruturar o curso. Às vezes eu tento evitar que essas propostas venham, eu tento fazer com que a minha prevaleça mais por uma questão de não ter de fazer tudo de novo (Aloísio).

No primeiro dia, eu leio as regras para eles bem claras. Digo, isso aqui é um jogo, e como tal tem regras, se vocês jogarem direitinho e eu jogar direitinho a partida vai ser um sucesso, só que aqui não tem times opostos, estamos jogando todos do mesmo lado (Ângela).

Apenas dois participantes informam estimular a participação dos estudantes na definição de todos os aspectos do desenvolvimento da disciplina, conforme ilustra a fala de um deles:

No primeiro dia de aula, a gente discute o plano, os objetivos, dou uma semana para eles estudarem esse plano e trazerem sugestões, se trazem a gente avalia, aceita, discute também a avaliação. Em geral eles reclamam que a carga de leitura é bastante pesada, aí não abro mão e parto para o processo de convencimento (Conceição).

Quando se posicionam sobre a contribuição com que concorrem para a formação da cidadania, embora afirmem que são fundamentais determinadas posturas do professor, como respeito ao estudante, proximidade, abertura ao diálogo, sinceridade, afetividade, flexibilidade, ser referência, parecem considerar que contribuem, prioritariamente, pela via dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. A título de exemplo, Luís afirma que, a despeito da ausência, no curso de Geografia, de um projeto político-pedagógico que inclua a cidadania, ele contribui para essa formação *através da discussão sobre a lei orgânica dos municípios, sobre a importância da construção do plano diretor das cidades, sobre a importância da participação na Câmara Municipal*.

Os professores registram, também, como contribuição para a formação da cidadania dos estudantes, os discursos que proferem visando estimular a participação destes no contexto social e político mais amplo. Nesses discursos, é possível perceber contradições entre o que é concebido para o cidadão e o que é concebido para o estudante. De um lado, os participantes afirmam valorizar a negociação como forma de resolução dos conflitos nas situações de confronto entre o movimento social e as instituições. O que sugere uma afinidade dos participantes com a concepção de cidadania como construção social, como uma construção da *práxis* intersubjetiva, baseada numa ética pública plural

e democrática, e no respeito à diferença (Gentili, 2000). De outro lado, na relação educativa, as situações de conflito tendem a ser resolvidas mediante posturas unilaterais visando afirmar a autoridade do professor e desqualificar os argumentos dos estudantes. Além disso, como anteriormente mostrado, pouca importância é acordada à participação dos estudantes na definição das regras de convivência e de funcionamento da disciplina, em contrapartida, cobrando deles obediência às interdições determinadas pelos professores. Tais práticas educativas esvaziam, conscientemente ou não, o engajamento integral do estudante no processo que se desenrola no interior da sala de aula e a tomada de consciência de sua relação com o saber, com o poder, com os outros e consigo mesmo (Develay, 1996; Freire, 1998), distanciando os participantes, na sua prática educativa, da formação da cidadania como construção social.

Considerações finais

Centradas numa perspectiva curricular marcadamente moderna, na qual cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento, com pouca, ou nenhuma, interlocução com as demais e voltadas essencialmente à transmissão de conteúdos fragmentados, as práticas educativas, expressas nos depoimentos dos professores participantes, não oportunizam, no fundamental, uma relação com o saber como processo criador. O processo de formação é centrado na dimensão cognitiva, com pouco espaço para o aprofundamento, de forma equilibrada e consistente, da relação do estudante consigo mesmo, com os outros e com as regras, contribuindo pouco para construção da consciência e de atitudes sintonizadas com a perspectiva de cidadania como construção social.

Apesar de ser preponderante, entre os participantes, uma afinidade conceitual com a cidadania como construção social, no contexto da prática educativa, essa concepção se traduz numa perspectiva de cidadania intelectualista e cognitivista, mais baseada no discurso do “dever ser” do que na possibilidade sistemática e consciente do exercício da cidadania e da relação com o saber como processo criador.

Essa aparente contradição pode ser compreendida quando se considera o cenário no qual estão inseridos os participantes e o trabalho de formação que desenvolvem. Elemento de destaque são os contextos social e político brasileiro marcados, historicamente, pela cidadania de direitos restritos e, consequentemente, pelo autoritarismo, tanto político, expresso nas relações entre os governantes e o povo, quanto social, evidenciado em todas as relações, principalmente aquelas caracterizadas pela hierarquia, por exemplo, as relações familiares e as relações nas instituições educativas.

No contexto da universidade, fazem parte desse cenário os currículos baseados em estruturas hierarquizadas e em relações professor-estudante fortemente assimétricas e autoritárias, centrados na transmissão do saber específico de maneira compartimentada e rígida, orientados para as necessidades do mercado e que difundem uma concepção de cidadania de caráter intelectualista e cognitivista. Ainda no contexto da universidade, vale ressaltar a predominância da epistemologia positivista que defende a neutralidade do cientista expressa na distinção entre sujeito e objeto, se apóia na “racionalidade técnica” e nega o conhecimento do senso comum. Uma epistemologia que, conforme Santos (2007, p. 17), “não se questiona no ato de questionar nem aplica a si própria o grau de

exigência com que critica”. Essas características, conscientemente ou não, contribuem para distanciar os participantes de práticas educativas capazes de propiciar aos estudantes uma relação com o saber como processo criador e de formar os futuros professores para a cidadania como construção social.

Referências

- BARBER, B. 1997. *Démocratie forte*. Paris, Desclée de Brouwer, 352 p.
- BEILLEROT, J. 1989. *Le rapport au savoir: une notion en formation*. In : J. BEILLEROT; A. BOUILLET ; N. MOSCONI, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris, Éditions universitaires, p. 165-202.
- BRUBACKER, R. 1997. *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*. Paris, Berlin, 320 p.
- CAPELLA, J.-R. 2004 Globalização, o desvanecimento da cidadania. In: N.C. BURBULES; C.A. TORRES (orgs.), *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre, ARTMED, p. 153-167.
- CHARLOT, B. 1997. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, Ed. Economica, 109 p.
- CHAUI, M. 2000. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 103 p. (Coleção História do Povo Brasileiro).
- COUTURE, Y. 2000. *À l'ombre de l'individu*. In : M. POTVIN; B. FOURNIER; Y. COUTURE (dir.), *L'individu et le citoyen dans la société moderne*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 15-38.
- DAGNINO, E. 1994. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: E. DAGNINO (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, p. 103-115.
- DAYRELL, J. 2001. A escola como espaço sócio-cultural. In: J. DAYRELL (org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 3^a ed., Belo Horizonte, Ed. UFMG, p. 136-161.
- DEVELAY, M. 1996. *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF Editeur, 123 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- DOLL Jr., W.E. 1997. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre, Artes Médicas, 224 p.

- FREIRE, P. 1998. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8^a ed., São Paulo, Paz e Terra, 165 p.
- FREITAS, L.C. 2005. *Uma pós-modernidade de libertação reconstruindo as esperanças*. Campinas, Autores Associados, 123 p.
- GENTILI, P. 2000. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: J.C. AZEVEDO; P. GENTILI; A. KRUG; C. SIMON, *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre, Universidade/UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, p. 143-156.
- LAROSE, F.; LENOIR, Y. 1995. *L'interdisciplinarité didactique au primaire: étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation*. Relatório final. Laboratório de pesquisa interdisciplinar em didática das disciplinas. Sherbrooke, Faculte d'éducation, Université de Sherbrooke, 149 p.
- LENOIR, Y. 2001. *Logiques européenne francophone et nord-américaine et conceptualisation de l'éducation: de la différenciation dans le cadre des États-nations à une tendance à la dissolution dans le contexte de la mondialisation*. Texto base para curso ministrado na Université Libre de Bruxelles, Faculdade de Ciências Psicológicas e da Educação. Sherbrooke, Faculdade de Educação, Université de Sherbrooke, 135 p.
- LYOTARD, J.F. 2006. *A condição pós-moderna*. 9^a ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 131 p.
- MANZINI-COVRE, M. 1999. *O que é cidadania*. 8^a ed., São Paulo, Brasiliense, 78 p. (Coleção Primeiros passos).
- MODERNE, F. 1989. La nouvelle Constitution brésilienne et le Constitutionnalisme Latino-Américain. In : D. MAUS; P. BON (org.), *La Nouvelle République Brésilienne : études sur la Constitution du 5 octobre*. Paris, Economica, p. 11-44.
- MOREIRA, A.F.B. 2005. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: I.P.VEIGA; M.L.P. NAVES, *Curriculo e avaliação na educação superior*. Araraquara, Junqueira & Marin, p. 1-24.
- SANTOMÉ, J.T. 1997. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, 4:5-26.
- SANTOS, B.S. 2005. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo, Cortez, 92 p.
- SANTOS, B.S. 2007. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 6^a ed., São Paulo, Cortez, 415 p.
- SCHNAPPER, D. 1991. *La France de l'intégration: sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard, 363 p.
- TELLES, V. 1994. Sociedade civil e construção de espaços públicos. In: E. DAGNI-NO (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, p. 91-102.

Submetido em: 08/09/2008

Aceito em: 13/10/2008

Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia
Rua Silveira Martins 2555, Cabula,
41150-000, Salvador, BA, Brasil