

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E ENSINO SUPERIORAna Maria Morais Costa¹
José Willington Germano²**RESUMO:**

Este trabalho tem por base o estudo que realizamos durante o Mestrado em Ciências Sociais (PPGCS/UERN 2009 - 2011), no qual desenvolvemos a pesquisa sobre a educação para a cidadania na formação dos professores e das professoras da Educação Básica, buscando responder a seguinte questão: O princípio da educação para a cidadania, da educação étnica e racial e de uma cultura de direitos humanos chegará ao estudante da educação básica, sem antes se fazer presente na formação do seu professor e da sua professora no ensino superior? Os resultados obtidos são parte da dissertação por nós defendida intitulada: **Educação para a Cidadania e Ensino Superior**. Alguns estudos preliminares durante o processo de construção da pesquisa, Covre (2001); Dagnino (1994, 2006); Germano (1997, 2006); Gohn (1994, 1995, 1997, 1998, 2000, 2007, 2008, 2009, 2010); Honneth (2001); Laniado (2008); Pinsky (2003); Santos (1996, 2002, 2003, 2006); Scherer-Warren (1993); Torres (2003) e Toscano (2006) levaram-nos à compreensão de que uma perspectiva de educação para a cidadania na educação básica deveria fortalecer os processos e políticas educacionais que se organizaram a partir dos temas emergentes e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogos com os movimentos sociais e redes de mobilização que protagonizam a vivência e o exercício da cidadania coletiva, construída a partir dos grupos organizados da sociedade civil e tendo como foco central os interesses da coletividade de diversas naturezas. O que significaria uma ruptura com a concepção de cidadania que, com base numa universalidade abstrata, converte-se em *slogans* retóricos, favorecendo o modelo da globalização hegemônica. Neste sentido, a perspectiva da noção de cidadania para a educação básica poderia fundamentar-se na noção de cidadania coletiva, apoiada nos princípios de democracia e da justiça social e desenvolvida como uma ação sócio-educativa, como um processo social perpassado por uma visão de mundo, de sociedade e de uma época, constituindo-se como prática educativa no âmbito do projeto de globalização contra-hegemônica e alternativa. No estudo empírico situado na UERN, para discutir a formação cidadã dos futuros profissionais da Educação Básica analisamos o Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Ciências Sociais. O estudo nos revelou que no curso de Ciências Sociais, o Projeto Pedagógico aponta uma infra-estrutura deficitária para o funcionamento do curso, a política de pesquisa e extensão sem a devida presença e o necessário equilíbrio com o ensino, uma tímida e limitada relação com a educação básica, que se resume ao estágio supervisionado, e ausência de interlocuções com os movimentos sociais, ONGs e redes de mobilização. A presença da formação cidadã efetiva-se por meio de ações pontuais no ensino, na pesquisa e na extensão e por iniciativa individual dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Cidadã. Teia do conhecimento. Ensino Superior.

NA TEIA DO CONHECIMENTO: UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO CIDADÃ

¹ Professora do Departamento de Ciências Sociais - FAFIC/UERN. Doutoranda do PPGCS/UERN. E-mail: anamorais@uern.br.

² Professor do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais/UERN. E-mail: wgermano@digicom.com.

A sociabilidade contemporânea, em suas diversas formas de vivências e espaços de participação, apresenta um componente indispensável: o exercício efetivo da cidadania. No contexto da globalização hegemônica torna-se ainda mais perceptível a presença da noção de cidadania e o seu *status* de categoria universal, com valor comum aos grupos sociais, independente de classe, gênero e etnia e de posições teóricas, políticas, culturais e ideológicas. Em tal contexto, verifica-se a presença da noção de cidadania nos diferentes discursos sobre o social, o econômico, o político, o cultural, orientando as mais diversas atividades políticas e organizativas de grupos sociais que pensam a sociedade de diferentes formas, tornando-se, portanto, mais acentuado.

Desse modo, pode-se afirmar que a ideia de cidadania assumida e disseminada nos processos de globalização hegemônica tem por base uma universalidade abstrata, o que lhe permite um confuso trânsito nos vários discursos: dos grupos políticos (de qualquer agremiação e setor social); dos empresários; dos grupos populares; nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais; nos meios de comunicação de massa; nas elaborações dos planejamentos e projetos políticos e pedagógicos; nas diretrizes do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO); mas também nos debates do Fórum Social Mundial, que, no dizer de Santos (2005), constitui-se como um dos pilares do movimento global de questionamento e de representação da globalização contra-hegemônica emergente, “baseada na articulação entre lutas sociais locais, nacionais e globais, conduzidas por movimentos sociais e organizações não governamentais, unidos pela convicção de que um outro mundo é possível” (SANTOS, 2005, p. 9).

A utilização do termo universalidade abstrata não condensa uma direção de questionar a abstração inerente ao conceito de cidadania, formulado numa perspectiva de delineamento de direitos e condições indispensáveis à dignidade humana em qualquer período histórico, contexto social e espaço territorial, ou como categoria universal pautada pelas conquistas das necessidades universalizadas. Refere-se a uma ambiguidade muito comum em nossos dias e à convivência retórica dessa ambiguidade, que fundamenta uma noção de cidadania associada à defesa da exclusividade dos direitos universais do ser humano, opondo-se às práticas sociais com vistas a interferir incisivamente em dados da dinâmica social de promoção da justiça social, redução das desigualdades e superação das formas de dominação social, econômica, política e cultural. Portanto, numa concepção de cidadania contra hegemônica ao modelo de globalização neoliberal, que utiliza o termo, muitas vezes, para justificar as causas das economias de livre mercado. Ademais:

Na base do problema da desigualdade, está o da dominação. Entende-se por ela o fenômeno de comando que um grupo (geralmente minoritário) exerce sobre outro (geralmente majoritário). É um fenômeno necessariamente social, porque supõe relacionamento e condicionamento de dois lados, mas é, sobretudo social porque supõe desigualdade [...]. O que faz com que um fenômeno seja **social**, uma política seja **social**, uma concepção seja **social**, não pode ser somente o fato difuso e geral de se encontrar um quadro de condicionamentos sociais, de relacionamentos etc, mas principalmente o fato de que o fenômeno manifesta vinculação direta ou indireta com o problema da desigualdade, (DEMO, 1989; p. 27-29, grifos no original).

A concepção de cidadania construída como possibilidade contra-hegemônica representa um movimento *do vir a ser*. Uma noção de cidadania apoiada em práticas sociais que desafiam a si mesmas, na busca de alternativas viáveis e capazes de superar a dominação social, econômica, política e cultural da imensa maioria da população do Brasil e do mundo. E, ainda, a desagregação política, opondo-se à concepção de cidadania presa às fronteiras do Estado-Nação que, muitas vezes, fortalece idéias antidemocráticas com relação a outras nações. É uma perspectiva que abre caminhos para práticas sociais que possibilitam espaços de encontros onde as diferentes culturas, subjetividades e identidades particulares possam exprimir-se para encontrar formas de se articular. Pode-se dizer, portanto, que há uma prática educativa em todos os processos contra a globalização hegemônica em curso no planeta. A compreensão de Germano (2007, p. 45), sobre esse entendimento ratifica a nossa ao afirmar que:

Convém ressaltar que, se por um lado, predomina uma globalização hegemônica, organizada *do topo para a base* e regressiva do ponto de vista dos direitos sociais, por outro lado, cabe assinalar a emergência de outra globalização, contra-hegemônica, alternativa, organizada inversamente *da base para o topo*. Tal globalização é constituída por redes e alianças transfronteiriças de movimentos sociais que lutam contra os efeitos da globalização neoliberal e em defesa da emancipação social (GERMANO, 2007, p. 45).

Todavia, o exercício da cidadania no Brasil (e talvez em outros lugares) é fortemente marcado pela ambiguidade (COSTA, 2010, p. 29-43). Assim, quando tomada como temática de análise relacionada à noção de participação na esfera política, observam-se registros de aspectos de uma crise desvelada no desencanto com as instituições políticas e seus integrantes. Ausência e exaltação de cidadania coexistem paradoxalmente, numa estranha combinação de espaços políticos formais ocupados por representantes da população que, estranhamente, concorrem para o esvaziamento político da noção de cidadania pautado nos valores sociais e culturais a ela inerentes.

Tais contradições, no dizer de Costa (2010), têm provocado um debate no âmbito educacional, identificando o esvaziamento político da noção de cidadania como uma questão educativa fundamental na educação escolarizada, cuja ausência desse tipo de formação tem resultado no frágil exercício da cidadania. Este é materializado no desinteresse pela participação política, na dificuldade de convivência democrática e de respeito às diversidades e diferenças culturais. E também na falta da construção de uma cultura de direitos humanos e de compromisso social com a redução das desigualdades e injustiças sociais.

Como elemento fundamental na formação integral da pessoa humana, o debate sobre a educação para a cidadania como dispositivo legal na educação escolar é ainda recente no Brasil (COSTA, 2010). Pode-se dizer que surgiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui o Estado de Direito e apresenta um conjunto de garantias para o seu fortalecimento e para a consolidação da democracia. Para Gohn (1994), o novo cenário da cidadania no Brasil, que tem início nos anos 1990, é delineado pelo aprendizado da organização e reivindicação, auxiliado pela nova base jurídico-institucional, construída a partir de 1988 com a nova Carta Magna do Brasil, tendo os direitos civis, sociais e políticos como conteúdo.

Vale salientar que o cenário que antecede a elaboração e promulgação da Constituição Brasileira de 1988 é marcado por amplas mobilizações e debates políticos organizados pelos movimentos sociais (COSTA, 2010, pp; 27-8). Essas mobilizações, fortemente influenciadas pelo clima democrático em construção, num país pós Ditadura Militar, garantiram uma participação ativa na elaboração do texto constitucional e na ampliação dos direitos de diversos segmentos sociais, gestando, desse modo, um novo conceito de cidadania, pautado pelas transformações das necessidades sociais e reconhecimento das identidades políticas e culturais em bandeiras de luta, convergindo para a construção da cidadania enquanto processo na prática social de novos sujeitos coletivos. Conforme Durhan (1984, p. 28) “a transformação de necessidades e carências em direito que se opera dentro dos movimentos sociais pode ser vista como amplo processo de revisão e redefinição do espaço da cidadania”.

Decisivamente, esse processo influenciou fortemente a Nova Carta Magna do Brasil. O texto constitucional institui um conjunto de Direitos e Garantias Fundamentais que consubstanciam diversas Leis Complementares de regulamentação dos processos de consolidação do Estado Democrático de Direito, constituindo-se, desse modo, um novo paradigma no arcabouço jurídico e democrático brasileiro.

Apoiada na Constituição Federal, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, apresenta o princípio da educação para a cidadania, reafirmando o preceito constitucional da obrigatoriedade da formação cidadã na educação básica, respondendo, dessa forma, às demandas da sociedade de, por meio da educação escolar, contribuir para a consolidação da democracia e do Estado de Direito no Brasil.

É oportuno destacar que as demandas da educação para a cidadania na formação escolar estiveram presentes como bandeira de luta em diversos movimentos educativos, sociais e culturais no Brasil, dentre os quais se destacam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que interferiu diretamente na Constituição de 1934, sendo a primeira Carta Magna brasileira a intitular como dever do Estado a organização da educação em âmbito nacional, dedicando um capítulo à educação e cultura e fixando o Plano Nacional de Educação, O Movimento em defesa da Escola Pública, nos anos de 1950 e 1960, com o surgimento de diversos Movimentos de Educação Popular que desenvolveram atividades de educação e cultura, como: os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), que levavam peças políticas a portas de fábricas, o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal e em alguns Estados, o Movimento de Educação de Base (MEB), e diversos outros movimentos de base, que tomavam por inspiração as concepções pedagógicas e pressupostos metodológicos de Paulo Freire. Movimentos discutidos por: Brandão (1982); Freire (1987, 1992, 1997, 2003, 2006); Germano (1989, 1995, 2005); Paiva (1987) Gohn (2000).

Nas últimas décadas do Século XX, e principalmente, na primeira década do Século XXI, tais demandas incorporaram também os elementos do pertencimento e da diversidade cultural, por meio de ações de reconhecimento e reparação frente à construção histórica da desigualdade social no Brasil e aos preconceitos étnicos e raciais presentes na educação e no ambiente escolar. Essas demandas apresentadas, sobretudo pelo Movimento Negro, resultaram na promulgação da Lei 10.639/2003.

A Lei 10.639/2003 foi promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, em junho de 2004. Ela altera a LDB 9394/96 nos artigos 26 e 79, que passaram a ter na sua composição os acréscimos 26-A e 79-B, passando a ter a redação apresentada no quadro abaixo:

<p>Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]</p> <p>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira</p> <p>Fonte: Lei nº 10639/2003.</p>
<p>Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.</p> <p>§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.</p> <p>§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:</p> <p>I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;</p> <p>II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;</p> <p>IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.</p> <p>Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra.</p>

Fonte: Lei nº 10639/2003.

Fundamenta o Parecer do Conselho Nacional da Educação na proposição da Lei 10639/2003 (CNE/CP 003/2004) a compreensão de que cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional.

Nesse sentido, argumenta a importância da intervenção do Estado, para que as pessoas que estão postas à margem da sociedade, entre elas as afro-brasileiras, possam romper o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados, argumenta ainda o referido parecer:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da

democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (CNE/CP 003/2004).

A nosso ver, a Lei 10639/2003 constitui-se em um importante dispositivo legal para a implementação da educação para a cidadania nos cursos de licenciatura, contribuindo efetivamente para o repúdio ao preconceito de origem, raça³, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como preceitua a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV. E, ainda, é fundamentada no reconhecimento de que todas as pessoas são portadoras de singularidade irreduzível e de que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas potencialidades (CF. 1988, Art. 208, IV). Porém, paradoxalmente, representa uma dificuldade para as Instituições de Ensino Superior que, no dizer de Santos (2008), origina-se no impasse provocado pelas contradições no papel da universidade, marcado por exigências entre as funções tradicionais da universidade e as novas funções que, ao longo do Século XX, foram sendo construídas, as quais demandavam da universidade, como parte constituinte da sua missão de instituição pública, respostas positivas às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes, a qual a universidade protagoniza ao longo do tempo.

Outro importante dispositivo legal fundamentado na LDB 9.394/96 que orienta a implantação da Educação para a Cidadania nos cursos de Licenciatura é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), construído a partir dos dados sobre a organização da cidadania no Brasil, que revela que: embora o país tenha avanços importantes na conquista e ampliação da democracia e na promoção de políticas públicas com fins sociais, há ainda a constatação de que muitas práticas sociais, culturais e educacionais são permeadas por atitudes discriminatórias e violações dos direitos humanos, produzidas e reproduzidas por culturas institucionais e mentalidades

³ O parecer (CNE/CP 003/2004) destaca que entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça que é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras influências, como determinadas características físicas, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos ocorrem também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

autoritárias e conservadoras dos seus agentes. Portanto, não condizentes com a educação para a cidadania.

Somam-se a estes dispositivos legais diversas iniciativas que respondem a conquistas cujos resultados no campo educacional são identificados num conjunto de propostas organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), em especial pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que apresenta, dentre outras, as seguintes áreas: Educação Quilombola, Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Educacional, Gênero, Orientação Sexual, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Ambiental, Educação Especial. Cada área apresenta diretriz e/ou parâmetros curriculares e conteúdos programáticos para inserção na educação básica (BRASIL, 2010, p. 131-145).

São diretrizes políticas que se estruturam a partir de valores emergentes que se apresentam como desafios para o professor e para a professora da educação básica, num heróico esforço para que o sistema de ensino assuma seu papel de formar cidadãos plenos, plurais, democráticos, iguais e livres.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERN

A partir do estudo realizado, constatamos que a UERN vivencia muitos desafios no seu processo de consolidação como universidade pública, porém, apresenta significativas possibilidades de implementação de uma perspectiva de educação para a cidadania na formação dos professores da educação básica. O PDI aponta importantes direcionamentos, nas dimensões acadêmicas e administrativas, que poderão resultar numa universidade mais pública, mais igual e mais democrática. As iniciativas já tomadas com relação ao acesso com a reserva de vagas para estudantes das escolas públicas, o Processo Seletivo Vocacionado - PSV adotado, há pelo menos uma década, já demonstram passos seguros no rumo da construção da sua legitimidade, no sentido apontado por Santos (2006; 2008).

Porém destacamos que no curso de Ciências Sociais, o Projeto Pedagógico aponta uma infra-estrutura deficitária para o funcionamento do curso, a política de pesquisa e extensão sem a devida presença e o necessário equilíbrio com o ensino, uma tímida e limitada relação com a educação básica, que se resume ao estágio supervisionado, e ausência de interlocuções com os movimentos sociais, ONGs e redes de mobilização.

Desse modo, a presença da formação cidadã efetiva-se por meio de ações pontuais no ensino, na pesquisa e na extensão, por iniciativa individual dos docentes, em meio a um conjunto de ausências instaladas no interior do curso, numa interdependência paralisante no sentido da emancipação social, pois a ausência de temas direcionados à educação para a cidadania nas pesquisas de docentes do ensino superior reflete-se na ausência desta na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, numa possível ausência na sua futura atuação como profissionais da educação básica.

Logicamente a ação educativa não ocorre nesta linearidade, as interações sociais engendram novos arranjos formativos, de modo que temáticas que não estiveram presente na formação superior do profissional da educação básica poderão vir a ser áreas de competente atuação na sua prática docente. Porém, tratando-se da existência de uma

política nacional, defendemos que o Estado deve oferecer condições para que esta política seja implementada.

Creemos ser relevante fazer este destaque por dois aspectos que consideramos importantes: o primeiro é que, embora a educação escolar não seja o único meio de acesso à formação cidadã, é um espaço fundamental, pela sua condição de chegar a todas as pessoas que frequentam a escola, e por meio desse espaço formar valores de cidadania como, por exemplo, respeito às diversidades culturais e religiosas, convivência com o outro, identidades plurais e mentalidades democráticas, compromisso social, participação etc. O segundo aspecto é que a efetivação da educação para a cidadania necessitaria, para a sua concretização de uma política de investimento em pesquisas, em formação docente e de incentivo à produção de material pedagógico e didático relacionado aos temas propostos.

Sem esse direcionamento a educação para a cidadania no ensino superior e no ensino básico continuará sendo uma iniciativa de professores comprometidos com a redução das desigualdades sociais e construção da democracia. Parece paradoxal que uma política educacional que estabeleça tais compromissos não contemple também programas que garantam a sua efetivação, e que para isto dependa de interesses e iniciativas individuais. Tal paradoxo nos parece relevante na compreensão das dificuldades de implementação da perspectiva da educação para a cidadania nos cursos de licenciatura.

Com relação ao curso de licenciatura em Ciências Sociais, a partir dos estudos realizados, podemos indicar a necessidade de maior investimento nas potencialidades de diversas atividades promissoras para a efetivação do pressuposto da educação para a cidadania, como a estruturação dos laboratórios de ensino, projetos de extensão, núcleo de estudos e eventos com este foco, rompendo com o caráter pontual destas atividades, o que, na nossa compreensão, obstaculiza o processo de gestação de uma cultura de educar para e pela cidadania.

Neste sentido, as temáticas relacionadas aos temas emergentes para a educação e para a universidade no século XXI poderiam ser inseridas em projetos de caráter estruturante com funcionamento permanente, o que demarcaria um espaço para a perspectiva da educação para a cidadania apoiada nos princípios de justiça social e democracia, em consonância com a LDB 9394/1996, com as DCNs, e com o PDI/UERN, e ainda com PNEDH e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas e Raciais.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nas ausências identificadas, é que, sem um direcionamento político no sentido da adoção de uma concepção de cidadania apoiada nos princípios da democracia e da justiça social, e investimento para sua efetivação, a perspectiva de educação para a cidadania contribuirá provavelmente como elemento legitimador de um dispositivo simbólico⁴ de convencimento da participação

⁴ Dispositivo Simbólico: utilizamos aqui a noção elaborada por Landi (Lecher, 1983), citada por Azevedo (1996, p. 55) segundo a qual a ordem simbólica, na política, pode ser compreendida a partir de dispositivos de poder, que são conjuntos heterogêneos que compreendem discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentárias, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, através dos quais se processam as identidades sociais e políticas.

democrática, de novas formas de organizações socioculturais de um tipo de cidadania abstrata, porque fragmentada e reduzida a um universalismo que esconde as diferenças culturais e as desigualdades sociais. Essa ausência inviabiliza um processo desencadeador de formação de valores indispensáveis para a cidadania coletiva e para a participação efetiva dos espaços de aprimoramento das políticas públicas e de democratização do Estado na perspectiva de uma noção de cidadania apoiada nos princípios de compromisso com a justiça social e a democracia.

Identificamos também que não há nos documentos PDI/UERN (2008) e PP/DCS (2006) uma discussão a respeito da necessária relação da universidade com os movimentos sociais, que ocupa um papel importante nos processos de democratização da sociedade e que têm prestado relevantes contribuições às instituições no que se refere à materialização do compromisso social, inclusive na ONU, com uma participação de destaque em todas as comissões (VIEIRA, 2001). A pauta da educação expressa pelos movimentos sociais constitui-se como um todo organizativo que cobra da educação uma filosofia, uma política, um projeto de sociedade, um ensino e um aprendizado voltado às necessidades humanas e à construção de um mundo de iguais, ampliando a perspectiva da educação como direito. O que qualificaria a ação da UERN na consolidação da perspectiva da cidadania coletiva e possibilitaria maior intensificação das ações de extensão e de pesquisa socialmente referenciadas, ao mesmo tempo fortalecendo os processos contra hegemônicos.

Evidentemente, no interior da UERN e no curso de Ciências sociais são desenvolvidas práticas educativas, sociais e culturais que buscam construir respostas às demandas sociais em parceria com os movimentos sociais e redes de mobilizações populares, porém o desafio posto é tornar as práticas alternativas presentes na vida acadêmica e universitária, como uma ação política e educativa estruturante presente na vida da instituição. As condições formais para o desenvolvimento da educação para a cidadania, asseguradas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), principal documento de orientação das atividades acadêmicas, necessitam materializar-se em investimentos político e pedagógico para sua inclusão nos cursos de licenciatura, como destaca o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais o que passa por questões como: papel da universidade na formação docente; maior aproximação da universidade com a escola pública; planejamento das atividades de formação complementar, laboratórios de ensino e disciplinas optativas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de ações direcionadas à temática; ações de extensão como eixo estruturante de formação para e pela a cidadania; capacitação docente com a inserção de temáticas de formação cidadã e questões relacionadas à educação no sentido de construir uma nova mentalidade que supere a cultura, que ainda persiste, de que o desenvolvimento de ações, seja no campo do ensino, da pesquisa ou da extensão que envolva temáticas como direitos humanos, participação, cidadania, diversidade cultural etc., são iniciativas de professores que tenham algum engajamento político.

Na nossa compreensão há diversos espaços sociais de formação e vivências da cidadania coletiva e exercício da participação democrática que são por natureza espaços de formação cidadã. Nestes espaços os sujeitos envolvidos aprendem e exercitam a cidadania coletiva, a democracia e a justiça social como componente central de um novo aprendizado político, social e cultural em permanente construção.

Consideramos que são iniciativas relevantes na construção da cidadania e dos direitos das pessoas, e que possivelmente há uma relação direta entre essas experiências e

as iniciativas de atividades de educação para a cidadania desenvolvida nas práticas universitárias e na educação básica. Isso porque a educação para a cidadania como componente de formação dos professores da educação básica é ainda recente na história política e educacional no Brasil, passando a ser um dispositivo legal a partir da LDB nº 9.394/1996, e as demais orientações emanadas a partir desta Lei, como o PNEDH (Decreto 1904/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais (Lei Federal 10639/2003), as DCNs para os Cursos de Licenciatura são ainda de datas mais recentes.

Defendemos que essa perspectiva é fundamental para compreender que o papel do ensino superior na formação dos professores e das professoras da educação básica e que esta exige perceber o lugar central que ocupa a universidade e, de modo mais específico, os cursos de licenciatura, na formação dos indivíduos e em sua inserção na sociedade, e ainda, que as ações de formação apresentadas no PP/DCS não oferecem parâmetros suficientes para a afirmação de que é a formação universitária dos professores e das professoras da educação básica que possibilita pensar na perspectiva da educação para a cidadania no espaço escolar e nas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, Alessandro Augusto de. **Sem medo de dizer não: o PT e a política do Rio Grande do Norte - 1979 - 1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Natal: UFRN, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. **Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. **BRASIL 2003 a 2010**, Brasília. Governo Federal, s/d. CATANI, D.B. *et al.* **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, A. M. M. **Educação para a Cidadania e Ensino Superior** / José Willington Germano. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - UFRN. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2011. 168 f.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DAGNINO. Evelina, **A emergência de uma nova cidadania**. In: DAGNINO. Evelina (org.) **Anos 90 - Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Alberto J. PANFICHI, Aldo. (Orgs.). **A Disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

DURHAN, E. Movimentos Sociais e construção da cidadania. *Iz: Novos estudos*, 10, pp 24-30. CEBRAP: 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia. - saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GERMANO, Jose Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 - 1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Globalização contra - hegemônica, solidariedade e emancipação social, In: **Globalizações Alternativas**. CRONOS, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Natal: UFRN; 1997

_____. Cidadania negada: a educação como instrumento de combate à pobreza no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 52, p. 584-590, 1995.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

_____. **Lendo e Aprendendo - a Campanha de Pé no Chão**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos Sociais e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: A construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais** São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **O novo associativismo e o Terceiro Setor** *Iz: Serviço Social e Sociedade*, n.º 58, ano XIX. São Paulo, Cortez, 1998

- _____. **Mídia, Terceiro Setor e MST**. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. **Universos da educação não formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- _____. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2009.
- _____. **Movimentos sociais e redes de mobilização no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: vozes, 2010.
- HONNETH, Axel. **Democracia como cooperação reflexiva, John Dewey e a teoria democrática hoje**. In: SOUZA, Jessé (org.), **Democracia hoje novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: editora UNB, 2001, p. 63 - 91.
- LANIADO, Ruthy. **As fronteiras da política democrática: a justiça social e as diferentes escalas da ação coletiva participativa**. In: MARTINS, Paulo Henrique; MATTOS, Aécio; FONTES, Breno; (org.). **Limites da Democracia**. Recife: UFPE; 2008, p. 109 - 124.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, 1996.
- _____. **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. (Org.) **Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. (Org.) **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. RODRÍGUEZ-GARAVITO, César, **Para ampliar o cânone da produção in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Produzir para viver. Os caminhos da produção não capitalista***. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São. Paulo: Loyola; Centro João XXIII, 1993.
- SOUZA, Aécio Cândido de (org.) **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/UERN, 2008**. UERN, 2008.
- TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Extensão Universitária e Formação cidadã: a UFRN e a UFBA em Ação.** Natal, RN: 2006.

UERN/CONSEPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais.** Mossoró, DCS: 2008.

VIEIRA, Liszt, **Os argonautas da cidadania – A sociedade civil na globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

Submetido em: Abril de 2015

Aprovado em: Julho de 2015