

Interdependências entre educação, ética e cidadania para uma formação emancipadora e libertadora

Alvori Ahlert*

The present text defends the interdependence of education, ethics and citizenship. Each belongs to the rest as they are the three dimensions of the human being, each interdependent in the search for emancipation and freedom. This text is about the discussion of an ethics of the human being which seeks the defense of life and the production of actions and policies opposed to the ethics of the marketplace, as well as a citizenship which is not fulfilled by means of decree but expresses an active participation capable of leading education to confront actual social, political and economic realities which demand justice and political, social and economic equality. In this way, ethics and citizenship find their privileged place in education. An education which constitutes itself in ethical and political action through active citizenship where all are responsible for all.

Keywords: Education, ethics, citizenship, participation.

Introdução

Os reveses impostos pelas políticas neoliberais nos países em desenvolvimento recolocaram na ordem do dia os temas da ética e da cidadania para impulsionar uma participação mais efetiva das sociedades nos rumos políticos, econômicos e sociais de seus países. E isso pressupõe que se dê à ética e à cidadania o lugar privilegiado da educação.

Assim, nosso propósito em discutir a educação como um instrumento para a emancipação e libertação inscreve-se numa perspectiva ético-cidadã, pois uma formação para a cidadania demanda uma reflexão sobre as questões da ética e da cidadania o processo de ensino e da aprendizagem na formação escolar. Com esta pesquisa, buscamos investigar as interdependências entre educação, ética e cidadania para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Partimos de uma concepção de educação enquanto esforço do ser humano em se auto construir como ser humano. É através da educação que o ser humano se constitui num ser capaz de existir no mundo e de se

relacionar com este mundo e seu entorno social e natural, com liberdade e autonomia responsáveis. É o fazer-se ser humano, através de uma luta diária individual e coletiva - a humanização; uma luta que, segundo Freire (1987: 55), exige responsabilidade total. Uma luta que não significa apenas passar para a liberdade de comer, mas para a liberdade de criar e construir, admirar e se aventurar. Paulo Freire torna-se, assim, referência para o ponto de partida da construção de nosso caminho investigativo. Com ele, confessamos que

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar certo, em termos críticos é uma exigência que os momentos do ciclo gnoseológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente sem rigor, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.” (Freire, 2003: 32-33)

Isto, por sua vez, requer um desengessamento da pesquisa de seus critérios dogmáticos, sem, no entanto, negar a necessidade de rigor e formação sofisticada para a pesquisa.

“O pesquisador “americano”, além de muitas vezes cair em banalização imitativa colonialista, propende a disseminar uma visão curta de processo científico, atrelado ao empirismo e ao positivismo, fazendo sucumbir apuros técnicos a ingenuidade ou a dubiedades políticas. Esta crítica foi fartamente realizada pela pesquisa participante. Facilmente acontece que investimentos em pesquisa desse teor não conseguem ir além de acumular alguns perfis estatísticos, irrelevantes no contexto histórico, o que tem contribuído para dissociar sempre mais o processo de saber do processo de mudar. O que mais se sabe é como coibir mudanças (Brandão, 1982 e 1984; Demo 1984). Todavia, libertar a pesquisa

do exclusivismo sofisticado não pode levá-la ao exclusivismo oposto da banalização cotidiana mágica.” (Demo, 1997: 12)

Por isso, acreditamos que a questão metodológica demanda formas de compreensão, de entendimento e de aplicabilidades mais flexíveis. Deve-se entender o método como um caminho ou caminhos adequados para alcançar os objetivos aos quais se propôs o pesquisador/educador. É uma espécie de guia teórico para o conhecimento e intervenção em uma realidade determinada. É um caminho que se constrói em uma prática social permanente. Por isso, método não significa uma imposição, mas uma proposição. É a realidade do objeto que nutre de conteúdo a pesquisa. A realidade se coloca como material objetivo para o método, permitindo construir uma teoria concreta que possibilite entender, explicar e atuar nesta realidade para transformá-la.

Método é a articulação entre teoria e prática. Implica um conjunto de princípios e de valores éticos e, numa visão de homem, de mundo, de sociedade que inspiram e orientam a prática. A prática, por sua vez, questiona e enriquece com novos aspectos a teoria que embasa a ação numa relação dialética entre a teoria e prática. Assim, entendemos que o método permite uma articulação “sinérgica” entre teoria e prática, pressupostos éticos e políticos educacionais, conteúdos e conceitos com características grupais e pessoais de sujeitos bem concretos que interagem em condições conjunturais específicas. Depreende-se daí que não existe um método definitivo ou válido em si mesmo, mas que os métodos são gerados e recriados com profundos vínculos com as situações, em constantes mudanças e nos diferentes momentos em que a pesquisa acontece.

Como pesquisador de um tema, não se está fora do objeto. Nossa vida, nossa constituição humana, nossos desejos e frustrações, nossas angústias e realizações fundem-se com o próprio objeto (enquanto objeto de utopia, de desejo) de nossa investigação. E isso nos coloca em confronto com o estatuto da anterioridade e da simultaneidade cultural. Tudo o que somos como pesquisadores e o que é o nosso objeto é consequência de algo que foi. E, ao mesmo tempo, é o resultado de teorias e sistematizações.

A presente pesquisa inscreve-se no quadro referencial de pesquisa bibliográfica e análise documental. É concebida como estudo de um tema (ética e cidadania) no marco referencial da educação. A educação, como ato do autoconstruir-se ser humano, desenvolveu-se a partir de vários pólos que a humanidade experienciou historicamente. Emergiu daí a teoria da educação como uma ciência do fazer-se ser humano. Uma ciência que passou a ser chamada de pedagogia, vinculando-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, ao o que ensinar, ao quando ensinar e a quem ensinar. A pedagogia transformou-se em teoria e a educação em prática.

“A educação é, antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma teoria pedagógica. A educação, ao mesmo tempo em que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia.” (Guiraldelli Jr., 1991:9)

Foi Wilhelm Dilthey (1833-1911) que estabeleceu a pedagogia como ciência humana (*Geisteswissenschaft*), designando-lhe a realidade educacional (*Erziehungswirklichkeit*) como objeto e a hermenêutica, como linguagem destinada a interpretar a realidade (*Verstehen*), como método (BECK, 1996, p.53-56). Esta teoria pedagógica evolui através de diferentes desdobramentos, da qual tomamos como referencial teórico a pedagogia emancipatória e suas vertentes libertadoras de educadores brasileiros.

Assim, as reflexões e análises fundamentam-se nos referenciais da pedagogia emancipatória, que desenvolve uma ciência crítica da educação a partir da combinação da dialética hegeliana, da dialética marxista (Triviños, 1987: 49-74) e da hermenêutica psicanalista da Escola de Frankfurt, desdobrada na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas e de forma mais consistente, na postura educativa proposta por Paulo Freire e seus estudiosos brasileiros, como Mario Osorio Marques e Balduino Antonio Andreola, respectivamente.

Citar e aproximar Habermas e Freire não pretende ser uma empreitada irresponsável fazendo acreditar que entre estes dois pensadores existam somente semelhanças ou convergências. Também não é objetivo de nossa tese entrar nesta discussão. Apenas lembramos ao nosso leitor outros autores que vêm preocupando-se com esta aproximação. Balduino Antonio Andreola, em sua *Carta-prefácio a Paulo Freire*, lamenta que o tempo não permitiu um diálogo histórico que aconteceria no ano de 1997 entre Freire e Habermas, e desafia para que se promova o diálogo entre suas obras.

“[...] lastimo, Paulo, que tua despedida inesperada tenha impedido um encontro já previsto com o filósofo Jürgen Habermas, por ocasião da viagem que farias ‘a Alemanha, em 1997, para participar do Congresso Internacional de Educação de Adultos. Teria sido, com certeza, um diálogo histórico de alto nível, entre dois pensadores de estatura internacional. Cabe a nós, pois, não fundarmos clubinhos ou capelas, mas promovermos o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias que, contra a maré do determinismo e do fatalismo inexorável da economia de mercado, da especulação, da ganância e da exclusão, querem contribuir para um novo projeto planetário de convivialidade humana.” (Andreola, 2000: 25)

Jaime José Zitkoski promove este diálogo entre Freire e Habermas em um capítulo de sua tese de doutorado, capítulo no qual analisa as questões que

aproxima estes autores e também as suas principais diferenças. Conforme Zitkoski, as principais convergências entre eles estão na defesa do paradigma emancipatório que perpassa suas obras, na perspectiva dialógica de suas propostas (Pedagogia Dialógica e Teoria da Ação Comunicativa), na revisão crítica que ambos fazem do marxismo enquanto releitura da teoria de Marx à luz dos tempos atuais, na reconstrução de uma nova racionalidade, na superação da alienação cultural, na reconstrução cultural para a emancipação e na orientação para a construção de alternativas políticas para a emancipação social. (Zitkoski, 2000: 122-166) Mas o autor também alerta para as diferenças entre ambos (Zitkoski, 2000: 167-173), especialmente no ponto de partida para as suas teorias. Enquanto Freire parte da realidade dos oprimidos e com eles e entre eles propõe o diálogo a partir de suas realidades, Habermas parte da tradição filosófica ocidental, inspirado nas obras dos grandes filósofos dos quais é herdeiro. Também têm divergências sobre suas concepções de ética. As concepções de Freire inscrevem-se na Ética da Libertação, especialmente aprofundada por Enrique Dussel. Já Habermas fundamenta suas concepções de ética na Ética do Discurso.

“A diferença entre Ética da Libertação e Ética do Discurso é um tema polêmico e ainda encontra-se em uma fase inicial das discussões que terão futuros desdobramentos no campo filosófico-político da humanidade. O ponto nevrálgico dessa discussão está no aspecto das condições práticas para a realização do diálogo e/ou da construção do entendimento e, por outro lado, na situação concreta de exclusão da grande maioria da população mundial. Ou seja, a Ética da Libertação preocupa-se, por princípio, com as condições concretas para produzir a humanização da sociedade, da cultura e da vida prática das pessoas que hoje se encontram parcial, ou totalmente excluídas, tanto do mercado econômico, quanto do acesso à cultura e à comunicação social emancipatória; enquanto a Ética do Discurso preocupa-se, acima de tudo, em estabelecer teoricamente as condições ideais necessárias à construção de processos de emancipação dos sujeitos sociais que se defrontam com situações cada vez mais complexas em um mundo desafiador para a comunicação livre e desburocratizada. Portanto, a Ética do Discurso supõe que a racionalidade comunicativa já tenha atingido níveis satisfatórios de seu desenvolvimento concreto em nossas sociedades.” (Zitkoski, 2000: 169-170)

Neste contexto, também alertamos para a polêmica entre Dussel e Habermas. Dussel tem confrontado sua Ética da Libertação com a Ética do Discurso de Habermas. O “IV Seminário Internacional: a Ética do Discurso e a Filosofia Latino-Americana da Libertação, realizado na UNISINOS, São Leopoldo, em 1993, promoveu o debate sobre esta polêmica entre autores como Karl-Otto Apel, Christoph Türcke, Franz Hinkelammert e o próprio Enrique Dussel (Sidekum, 1994).

Ética e educação como práticas inseparáveis

Acreditamos na possibilidade de uma educação capaz de contribuir para a criação e difusão de uma concepção de sociedade contra-hegemônica ao sistema excludente. Mas para isso a educação precisa indignar-se eticamente, rebelando-se contra o engessamento mercadológico da vida. Significa assumir

“Uma ética do ser e do ser-mais é uma ética da pessoa, que é abertura ao outro, ao mundo, ao cosmos, se contrapondo a uma “ética” do indivíduo como “(anti)ética do Ter”, do ter-mais, do sempre-mais, da posse, do lucro, da ganância, da depredação.”
(Anddreola, 2001: 27)

Assim, a educação poderá gestar uma nova possibilidade que corresponda ao projeto de emancipação da grande maioria que está à margem das realizações da modernidade, uma educação que supere a mera transmissão de conhecimentos, modeladora de consciências a partir de fora, conforme Adorno (1995: 141). Esse tipo de educação, Freire (1987: 57-59) denunciou como “*educação bancária*”, uma educação narradora de conteúdos prontos, na qual o processo educativo empreendido é um ato de depósito, de transferência e transmissão de valores, de conteúdos e de saberes, calcado na rigidez da posição do educador como aquele que sabe, negando a educação e o conhecimento de busca do educando como sujeito.

O processo educativo tem o compromisso de construir alternativas contra-hegemônicas ao neoliberalismo excludente. Precisa encontrar formas para resgatar e incorporar os valores éticos, a solidariedade, a fraternidade, o respeito às diferenças de crenças e etnias, de culturas e conhecimentos, o respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos. Para Freire significa o desenvolvimento de “De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”. (Freire, 2000: 102) Todo o processo de construção de conhecimentos, de ensino-aprendizagem, de educação formal e informal, de educação técnica e científica precisa incorporar urgentemente o imperativo ético para promover a inclusão de todos e de tudo.

Educação, alicerçada em princípios éticos, é um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento efetivam-se através da inter-relação entre os sujeitos e entre esses com o todo da vida. Torna-se a educação um processo de conquistas que engendra a humanização e a libertação do ser humano. Neste processo,

“A aprendizagem é construção coletiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases de aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e sócio-gênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vygotski), quanto no nível moral (como em Kohlberg) se relacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte

da sociedade ampla. Numa nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e efetivas, que só elas contam, a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do que aprender, do quando e como.” (Marques, 1993: 109-110).

Para que isso se torne realidade, a educação precisa estar preñe de uma ética universal de princípios gerais para a organização de uma sociedade justa, fraterna e solidária,

“[...] da ética universal do ser humano. Da ética [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. “ (Freire, 1997: 17)

Uma ética preocupada em identificar os princípios de uma vida que proporcione consciência do sentido profundo de ser humano, que respeite e valorize as diferenças, que garanta o pleno desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal no planeta todo. Terá que ser uma ética que transcenda a moral, que vá além dela.

As bases e fundamentos de uma educação ética estão na Ética da Libertação. Uma ética que exige a transformação de todas as estruturas que excluem o Outro, o pobre, o diferente. Uma ética que se sustenta “no princípio-libertação” construído na teoria de Dussel.

“O “princípio-libertação” formula explicitamente o momento deontológico ou o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral. Este princípio subsume todos os princípios anteriores. Trata-se do dever de intervir criativamente no progresso qualitativo da história. O princípio obriga a cumprir por dever o critério já definido; quer dizer, é obrigatório para todo o ser humano – embora freqüentemente só assumam esta responsabilidade os participantes da comunidade crítica das vítimas – transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima.” (Dussel, 2002: 564)

Também na Ética do Discurso há contribuições para a construção de uma educação ética. Ela se associa ao esforço de uma educação dialógica (Freire), construtivista (Piaget) e sócio-interacionista (Vygotski), na exigência radical de inclusão de todos os seres humanos, respeitados em suas diferenças múltiplas,

através da intersubjetividade e dos inter-relacionamentos numa comunidade universal, numa comunidade de comunidades.

“A Ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional quotidiana não pode ter um domínio nativo.” (Habermas, 1989: 155)

Uma educação ética tem o desafio de refletir criticamente sobre as moralidades. Seu papel emerge do mundo da prática, das interações sociais, buscando a humanização da vida de todos e de tudo, por isso ética é libertação. Daí o papel da educação, sobretudo a escolar, pois “[...] é precisamente na adolescência que se tomam as opções básicas pró ou contra a libertação.” (Segundo, 1978: 116) Está nas mãos de professores e alunos a construção deste mundo ético, desta proposta de libertação. “Professores e alunos são os sujeitos diretos e imediatos do ensino-aprendizagem”. (Marques, 1994: 88) Essa é a possibilidade do poder local, de a educação poder emergir em toda a sua diversidade.

A ética no processo educativo compreende-se como um processo aberto de construção e reconstrução infinita diante das necessidades que a vida humana universal e seu ambiente determinam, superando, assim, os determinismos do cognitivismo, do paradigma da consciência. É uma ética implícita em todo o processo educativo, formal ou informal. Da mais tenra idade até o fim da vida, todo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento traz, no seio de sua realização, um desenvolvimento humano ético preocupado com a universalidade da vida de todos os seres humanos. Esta ética pergunta constantemente sobre como se deve agir, sobre as normas e conjunto de valores, sem trazer qualquer prejuízo a nenhum ser humano e a nenhuma vida na consolidação do bem estar de toda a comunidade.

“Colocada no cerne da unidade da razão prática, se refere ao discurso da elucidação e regulamentação da vida em comum, ou da identidade coletiva que respeite e deixe espaços para a multiplicidade dos projetos individuais de vida. Sustenta Habermas que, como as teorias científicas, as questões normativas são suscetíveis de exame crítico racional, no interior de processos argumentativos, isto é, de discursos cuja validação se assegure pela razão comunicativa numa situação dialógica livre de coações e pela motivação de todos os envolvidos, no sentido de alcançarem o entendimento entre eles num espaço conjugado de cooperação e solidariedade.” (Marquez, 1996: 11)

Mas para que ela se realize na sua totalidade e para todos, pressupõe-se a criação maximizada de estruturas capazes de, como diz Prestes:

“[...] promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientam a ação pedagógica; estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural.”
(Prestes, 1996: 107)

Isso significa que uma educação imbricada com valores éticos preocupa-se em construir conhecimento em prol da humanização e da realidade da vida; supera o individualismo e o egoísmo da moral liberal e estimula a cooperação e a solidariedade entre as novas gerações, buscando no passado os momentos de ruptura com as morais de dominação e se alimentando da força ética com que os povos lutaram pela manutenção e melhoramento da vida. Seu esforço busca uma sinergia, uma coordenação dos vários órgãos que compõem as sociedades humanas em favor da defesa da vida digna dentro de uma perspectiva planetária.

A cidadania como exercício prático educativo da ética

Tal como a ética, também a cidadania é hoje um termo muito em voga. As três últimas décadas permitiram o crescimento do debate das grandes questões sociais voltadas para a construção de mais cidadania. Entretanto, proporcionalmente à velocidade com que se popularizou o termo *cidadania* tornou-se refém do discurso das elites, que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhes é própria. Elas incorporaram o termo aos seus discursos de promessa para enganar o povo e o manter sob o domínio de seus interesses. O melhor viés que seus teóricos encontraram para “camuflar” seus interesses foi através da educação, transformando-a na terapia para a cura dos males da exclusão.

A cidadania é uma das grandes questões da educação, mas esta concepção traz justamente o perigo de uma abstração deste conceito. (Cf. Ferreira, 1993: 6) Daí a necessidade de construir uma definição para um consenso mínimo sobre seu significado no contexto educacional, para que

esse conceito permita significar os valores e objetivos necessários para a sua vivência.

As raízes da cidadania estão na sociedade grega, mais especificamente na cidade grega.¹ Cidadania significava viver e participar da vida da cidade; viver e participar da associação de pequenos núcleos de vida: a família, a fratria, a tribo. Na sociedade grega, a democracia era direta, não havia representantes do povo, cada cidadão tinha acesso às assembléias onde podia argumentar a favor de suas posições. Mas, o conceito de cidadania ampliou-se para além da questão de viver a cidade. O cidadão passou a se ligar ao Estado; com essa ligação ampliaram-se os direitos e os deveres para o cidadão. Foram os romanos que deram uma definição, um significado jurídico ao termo. Moura Ramos, citado por Libâneo, afirma que

“A cidadania (o status civitatis dos romanos) é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertença de um indivíduo ao Estado, o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações [...] A cidadania exprime assim um vínculo de caráter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política: o Estado.” (Libâneo, 1995: 18)

A modernidade, inaugurando a nova sociedade da democracia burguesa, vinculou a cidadania com os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de comércio, de produção, de propriedade privada. Individualizando a pessoa, alienando-a dos outros pares, a burguesia pôde limitar o alcance da cidadania. Marx, ao tratar da Questão Judaica, mostra que a Declaração dos Direitos do Homem, de 1793, reduz a questão da cidadania a questões políticas. “O assunto torna-se ainda mais incompreensível ao observarmos que os libertadores políticos reduzem a cidadania, a comunidade política, a simples meio para preservar os chamados direitos do homem”. (Marx, 1989: 58) Leia-se, portanto, direitos do homem burguês. Para o autor, o homem egoísta da sociedade civil burguesa é o homem natural. A revolução política, a mera defesa da questão política apenas dissolve a sociedade civil sem revolucionar o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados. Para o liberalismo e o neoliberalismo, a cidadania está centrada no princípio individualista onde cada qual cuida dos próprios interesses.

Já para a crítica marxista, a cidadania requer a responsabilidade de uns pelos outros. Comparato, no prefácio do livro de Pinsky, caracteriza a diferença entre a perspectiva capitalista e a socialista.

“Para o socialismo, muito ao contrário, constitui rematado absurdo imaginar que a harmonia social pode resultar de uma concorrência de egoísmos. Sem o respeito ao princípio de solidariedade (solidum, em latim, significa a totalidade), isto é, sem que cada cidadão seja, efetivamente, responsável pelo bem-estar de todos, jamais se chegará a construir uma sociedade livre e igualitária.” (Comparato, 1999: 12)

As idéias acima expostas evidenciam que a cidadania não se dá por decreto. A cidadania não pode ser visualizada como algo dado, pois seus pressupostos são a história e a filosofia. Ela se permite ver, notar, conceituar, quando é vivida, exercida pelo cidadão. (Cf. Ferreira, 1993: 19) Cidadania implica uma luta ferrenha dos seres humanos para serem mais seres humanos; significa a luta pela busca da liberdade, da construção diária da liberdade no encontro com o outro, no embate pelos espaços que permitam a vivência plena da dignidade humana. A cidadania compõe-se de um conjunto de direitos fundamentais para a existência plena da vida humana: direitos civis, que significam o domínio sobre o próprio corpo, a livre locomoção, a segurança; direitos sociais, que garantam atendimento às necessidades humanas básicas, como: alimentação, habitação, saúde, educação, trabalho e salário dignos; direitos políticos, para que a pessoa possa deliberar sobre sua própria vida, expressar-se com liberdade no campo da cultura, da religião, da política, da sexualidade e, participar livremente de sindicatos, partidos, associações, movimentos sociais, conselhos populares, etc. (Cf. Manzini-Covre, 1998: 11-15) Braga, discutindo a qualidade de vida urbana e cidadania, resume bem um conceito atual de cidadania necessária.

“O sociólogo britânico T. H. Marshall, em seu conhecido ensaio “Classe Social e Cidadania”, definiu a cidadania como um conjunto de direitos que podem ser agrupados em três elementos: o civil, o político e o social, os quais não surgiram simultaneamente, mas sucessivamente, desde o século XVIII até o século XX. O elemento civil é composto daqueles direitos relativos à liberdade individual: o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa e pensamento, o discutido direito à propriedade, em suma, o direito à justiça (que deve ser igual para todos). O elemento político compreende o direito de exercer o poder político, mesmo indiretamente como eleitor. O elemento social compreende tanto o direito a um padrão mínimo de bem-estar econômico e segurança, quanto o direito de acesso aos bens culturais e à chamada “vida civilizada”, ou seja, é o direito não só ao bem estar material, mas ao cultural.” (Braga, 2002: 2)

Na mesma medida, a cidadania exige o exercício de deveres para que os próprios direitos se efetivem. Isto significa que cada indivíduo deve fomentar a busca e a construção coletiva dos direitos; o exercício da responsabilidade com a coletividade; o cumprimento de regras e de normas de convivência, produção, gestão e consumo estabelecidos pela coletividade; a busca efetiva de participação na política para controlar seus governos eleitos dentro de princípios democráticos.

Teixeira e Vale (2000: 24-27) dão uma definição de cidadania que não permite uma abstração teórica. Entendem que a cidadania não pode estar desvinculada das reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade. Para uma cidadania efetiva, reúnem algumas categorias indispensáveis para o exercício da cidadania que implica, em

primeiro lugar, a participação organizada para que as pessoas não sejam objetos da ação, mas, sujeitos da prática política da comunidade até a do Governo Federal. Por isso, ela é conquista e, como tal, torna-se o próprio processo emancipatório. A emancipação do ser humano é um processo contínuo de transformação da sociedade de exclusão. Segundo Adorno,

“[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.” (1995: 141-142)

A vivência da democracia exige uma crescente organização da sociedade civil para possibilitar e aprofundar a participação de todas as pessoas. A democracia vai além da democracia representativa que tem mantido no poder as elites dominantes. A história da democracia brasileira, pautada na democracia representativa, tem permitido o controle do Estado sobre a população, quando a verdadeira democracia é a democracia direta na qual o Estado está sob o controle da população. O exercício mais efetivo deste processo democrático tem sido o orçamento participativo, que vem sendo praticado em várias cidades e Estados do País; trata-se de decisões políticas para a aplicação de recursos e distribuição de renda, conforme as necessidades das comunidades organizadas através de conselhos populares.

“O que se trata é de democratizar radicalmente a democracia, de criar mecanismos para que ela corresponda aos interesses da ampla maioria da população e de criar instituições novas, pela reforma ou pela ruptura, que permitam que as decisões sobre o futuro sejam decisões sempre compartilhadas.” (Genro, 2001: 18)

Tal proposta permite uma nova relação com as questões tradicionais referentes às outras duas categorias fundamentais da cidadania: os direitos e deveres, já anteriormente tratados. Levando a um crescendo, entra em cena uma nova categoria, que é a questão do saber. Dominar os conteúdos da cultura e construir novos conhecimentos a partir deles, para dentro do contexto das necessidades das populações, significa ter na educação seu principal instrumento, e no resgate dos valores humanitários como a solidariedade, a consciência do compromisso para com o bem-estar de todos e a fraternidade e a reciprocidade, a urgência mais fundamental.

Sobre a inseparabilidade entre ética e cidadania no processo educativo

Aqui compartilhamos um fato que aconteceu imediatamente após as provas do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM. Em diálogo com uma pessoa que havia participado das provas do ENEM e que no dia seguinte demonstrava um relativo desânimo, questionamos sobre sua expectativa em relação à prova. Ela mostrou sua frustração com os possíveis resultados, pois acreditava que o tema da redação certamente haveria de comprometer seu desempenho. Disse ela: *“O tema da redação foi sobre política, e eu não gosto de política”*.

Este exemplo mostra uma tendência que está presente na sociedade brasileira. Ainda faz-se da política um tabu. Conseqüentemente, sua discussão está muito ausente do processo de formação da Educação Básica. Isso decorre de uma separação ideológica de dois termos inseparáveis: cidadania e política. As elites têm evitado falar da relação entre estas categorias. Assim, a política não tem encontrado seu lugar no processo educativo. Muitas vezes os lemas e planos pedagógicos governamentais falseiam esta inseparabilidade, fazendo com que a cidadania esteja acima ou nada tenha a ver com a política.

Entretanto, Ferreira (1993: 5) afirma que

“[...] a prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não”. Também para Freire, “[...] não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político”. (2000: 127)

Já a nova LDB – Lei Federal nº 9394/96:

“[...] nomeia o Ensino Fundamental como educação básica e que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Brasil, 1998a: 41)

Segundo a LDB, essa formação se dá através de várias formas:

“I– o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III– o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV– o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (Brasil, 2000: 30)

De certa forma, toda a educação tem como objetivo integrar a pessoa ao conjunto da sociedade, isto é, visa à socialização, inclusive nos moldes das tendências críticas e transformadoras, pois, como lembra Ferreira (1993: 10), “[...] a luta pela definição dos fins da educação inscreve-se na luta de classes como luta por hegemonia”.

Neste contexto, a referida autora tece suas críticas a Dermeval Saviani que estaria escorregando para o idealismo ao propor uma educação para a cidadania pensando-a somente a partir de duas estruturas: o resgate dos conteúdos para todas as crianças e a educação centrada na disciplina e na organização de idéias. A cidadania, enquanto conquista e construção, requer muito mais do que o domínio dos conteúdos.

Ferreira (1993: 12-18) ainda analisa a leitura crítica hermenêutica de Giroux, que aponta para a necessidade de uma leitura e interpretação das teorias educacionais. As três grandes linhas por ele analisadas são a *racionalidade técnica*, a *racionalidade hermenêutica* e a *racionalidade emancipatória*.

A racionalidade técnica trabalha com os princípios epistemológicos do positivismo. Os desajustes e a não-integração do aluno são vistos como anomia. A educação passa a ser vista como correção de comportamentos, disciplina e enquadramento social. Neste contexto defende-se uma eticidade na qual se trabalha a harmonia social e a eliminação dos conflitos. Busca-se um constante aprimoramento das técnicas pedagógicas que são vistas como solução para a integração, são as linhas que trabalham com a idéia de que existe um consenso social.

Trabalhando com uma perspectiva fenomenológica, a racionalidade hermenêutica considera central o binômio: intencionalidade/significação. A hermenêutica liga-se à leitura dos signos dando a significação dos fatos. O consenso significa um acordo de consciências, a partir da compreensão dos fatos, o que faz da educação um diálogo unificador da sociedade, devendo ela considerar os valores e as motivações dos alunos. Giroux aponta para os erros dessa abordagem, pois ela permanece na consciência individualista da modernidade, perde de vista a questão ideológica do processo educativo e as relações de poder nele implicadas. A deficiência da racionalidade hermenêutica estaria na não discussão das questões políticas concernentes ao processo educativo. A não-intervenção passa a ser intervenção, uma ação política real e definida, porém, ocultada. A educação nesta perspectiva acredita e busca na formação da cidadania, a participação do aluno na criação de uma sociedade justa e igual, mas não discute as condições e as relações de poder em que se dão as inter-relações pedagógicas.

A terceira grande linha deseja ir além da abordagem hermenêutica, centrando a sua crítica nas relações sociais. Para Giroux, conforme Ferreira (1993: 12-18), a emancipação se dá através da dialética da crítica e da ação na sociedade. Uma consciência construída criticamente assume o compromisso de fazer história. Neste contexto, a educação deve ter um fundamento político e normativo para proporcionar o engajamento no processo formador. Já a ausência de princípios emancipadores faz da

educação um processo de adaptação, de enquadramento social, onde o consenso se dá sob a orientação das classes dominantes, através da coordenação exercida por um Estado paternalista. Por outro lado, a emancipação requer cidadania ativa, inconformada, indignada, que luta para conquistar uma sociedade efetivamente democrática. O consenso social deve ser construído pela disputa dos projetos políticos, sociais e econômicos. Assim, a cidadania passa pelas disputas políticas para desmascarar as inverdades e permitir o embate das questões valorativas. Trata-se de um consenso construído pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo político e pedagógico.

Para Ferreira (1993: 12-18), esta visão traz resquícios do idealismo, não considerando suficientemente as relações entre o ser humano e as condições materiais. Entretanto, acredita-se que ela reforça a dimensão da inseparabilidade entre educação, cidadania e política. Assim como a palavra e a liberdade são construções educativas através das quais “[...] o ser humano se constitui num ser capaz de existir no mundo e relacionar-se com este mundo e seu entorno social e natural com liberdade e autonomia responsáveis,” (Ahlert, 2001: 103-104) também a cidadania não pode ser outorgada ou cedida, mas deve ser uma conquista. Nestas tarefas os educadores têm um papel fundamental, o de provocar alunos e alunas a conquistá-las.

Neste sentido, Streck questiona a intencionalidade política conservadora de fazer passar a idéia de que a educação prepara para a cidadania. Para ele, esta visão dá uma conotação abstrata ao processo educativo, pois cinde os dois termos, dando-lhes significados próprios e estanques. Assim, fundamentando-se em Freire e Arroyo, afirma que

“[...] não existe num primeiro momento uma preparação para a cidadania para depois poder exercê-la. Educação é sempre exercício de cidadania como prática de liberdade. O pressuposto básico para isso é reconhecer a aluna e o aluno como co-cidadã e co-cidadão que, em todos os estágios do desenvolvimento e em todas as modalidades de educação, são parte dos processos sociais de exclusão e de inclusão.” (Streck, 2001b: 58)

A educação para a cidadania, embora historicamente polêmica, é pressuposto para viver a democracia, pois o Estado é uma disputa de classes a partir de interesses opostos. É necessário impedir que as classes dominadoras se perpetuem no poder no Estado. Por isso é necessário preparar o cidadão para que ele possa ter capacidade participativa e decisória no processo democrático.

“O Estado de direito, fundado no respeito a uma constituição, não define necessariamente o pior dos sistemas. A democracia, num sentido ainda a definir, pode ser a organização mais eficaz da comunidade, a fim de lutar contra a violência que a ameaça, interna como externamente. A vida no Estado pode ser pensada

como participação nessa luta, participação nada supérflua.”
(Canivez, 1991: 12)

E isso pressupõe uma educação que habilite o cidadão a participar das ações políticas que organizam a vida no Estado. Daí a justificativa para a educação do cidadão para uma democracia participativa.

Considerações finais

Vimos que a questão da cidadania implica na discussão sobre o modo com que a pessoa se insere na comunidade e da sua relação com o fenômeno político. Para Canivez, existem duas formas representativas da cidadania na atualidade:

“A primeira opõe a cidadania ao Estado: insiste na liberdade dos indivíduos ou das comunidades, em oposição ao Estado, considerado como um poder externo à sociedade e que a ela se impõe. A segunda enfatiza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. A cidadania e, sobretudo, o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer.” (Canivez, 1991: 15)

A dimensão da cidadania como pertencimento ao Estado coloca a questão do conceito deste no seu duplo significado, conforme as duas grandes teorias de sociedade construídas ao longo da modernidade. Por um lado, a visão liberal entende que a sociedade, como um conjunto de relações sociais e de trabalho e troca, tem capacidade de auto-organizar-se. Não necessitaria o Estado interferir continuamente na organização dos indivíduos constituintes da comunidade social. Ao Estado caberia a fiscalização e a fixação de leis e regras para garantir a propriedade e a livre concorrência. De outro lado, encontra-se a crítica marxista que, lendo a realidade concreta, materialista, de sua época, identifica o Estado como um ente acima dos cidadãos. Este Estado é um instrumento privativo da classe burguesa hegemônica e sua função está em manter jurídica, ideológica e concretamente as relações de produção e consumo da sociedade capitalista, fazendo o papel de regulador e defensor dos interesses privados dos detentores dos meios de produção através das forças armadas, da justiça e do sistema educacional.

Entretanto, Canivez (1991: 16-17) lembra que há questões que são comuns às duas teorias, como a visão do Estado enquanto máquina estrutural que de fora impõe regras às relações sociais. Ambas as teorias têm na extinção do Estado a utopia de uma sociedade completamente livre.

A cidadania em uma comunidade política submete-se a uma autoridade legal fora da família ou casta. O indivíduo é livre cidadão, sujeito apenas à autoridade e não mais a alguém em particular. Esta comunidade política de cidadãos já não possui mais sua unidade exclusivamente na dominação de uma tradição. Agora, ela provém do embate de interesses de tradições e classes diferentes.

Para Canivez, na sociedade moderna, “[...] o cidadão é uma espécie de consumidor e o Estado um prestador de serviços.” (Canivez, 1991: 27) Trata-se, obviamente, de uma definição burguesa. Nesta visão os direitos a serem exercidos têm como condição a prática de um conjunto de deveres.

Quanto à dimensão política da cidadania, Canivez (1991: 31) sustenta na concepção moderna de Eric Weil, que entende a cidadania como um Estado no qual cada cidadão, no seu conjunto de responsabilidades e liberdades, pode candidatar-se ao cargo de governante. Portanto, ser eleitor e elegível. Essa definição, por sua vez, implica uma prática educativa própria. Se todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres, então, para o exercício destes, necessitam das mesmas condições de formação, apropriação e construção do saber. Deve ter acesso a uma educação que o habilite na condição de um governante em potencial.

Já a ação política, Canivez (1991: 140-141) fundamenta-a na teoria política de Hannah Arendt, para quem a República é o Estado no qual o cidadão é um participante da *res publica* – “coisa pública”. No sentido moderno,

“[...] o Estado é a organização da comunidade em instituições, todas elas solidárias: o governo, o parlamento, a administração, a organização do povo em corpo eleitoral são instituições estreitamente dependentes umas das outras. O Estado não é, portanto, uma associação de indivíduos ligados por um contrato, como para Rousseau, mas uma organização de instituições que agem junto.” (Canivez, 1991: 148)

No Estado, o cidadão toma parte das decisões que comprometem a comunidade e que devem ser construídas através de assembleias comunitárias e assembleias representativas constituídas pelos eleitos das comunas.

Este exercício participativo exige capacitação dos instituintes. Assim, para que esta democracia moderna se efetive, faz-se necessária a existência de cidadãos ativos, ou seja, de uma sociedade na qual todos os seus integrantes têm capacidades e habilidades para serem governantes nas mais variadas instâncias e níveis em que se desdobram as funções do Estado. Essa capacitação do cidadão requer, portanto, uma educação que forma cidadãos ativos. Conforme Canivez, Arendt entende a educação como uma ação essencialmente conservadora, e quando não for conservadora se tornará reacionária. Aqui, porém, trata-se não de uma educação que conserva um *status quo* burguês, no qual as elites econômicas e políticas mantêm os privilégios educacionais diferenciados para seus filhos. Educação conservadora, na teoria arendtiana, é aquela que “[...] conserva a herança de saber e de experiência recebida do passado e transmiti-la às novas gerações”. (Canivez, 1991: 141)

O Estado, como organização da vida da comunidade, exige da educação uma significação fundamentalmente política. Sua função concernente à democracia busca a socialização e a educação moral dos

indivíduos que fazem a comunidade. Trata-se de uma educação em valores universais. Mas isso não significa uma educação apenas adaptativa. Canivez vê na educação a função “[...] de levar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a ‘compreender’ porque isso é exigido – e, conforme o caso, por que isso, que de fato se exige dele, não é exigível”. (Canivez, 1991: 150-151)

No Estado moderno, onde o governo é a mola propulsora da política administrativa e das políticas públicas, geralmente, o cidadão é passivo. Ele elege seus governantes e, posteriormente, relaciona-se apenas como opinião pública de pressão pró ou contra as ações políticas e administrativas empreendidas pelos governantes. No entanto, a democracia possibilita o exercício da cidadania ativa. Para Canivez,

“[...] o cidadão ativo é aquele que exerce responsabilidades políticas, em um nível qualquer de hierarquia de um partido ou na das funções públicas. Essas responsabilidades podem ser definidas por um status (como são as do deputado ou ministro). Elas também podem ser informais (assim como as dos conselheiros privados, como os que assessoram todos os homens políticos). O cidadão é então tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão. Em outras palavras, é tanto mais ativo quanto mais participar do governo.” (1991: 154)

Esta participação requer uma capacidade organizativa da cidadania. Depende do cidadão refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais, construir opinião sobre essas questões, manifestar-se e participar do debate e das decisões sobre os grandes temas que a organização democrática requer. Esta cidadania demanda um sistema escolar que eduque o cidadão.

“Em uma democracia, a escola deve educar cidadãos ativos. Não deve preocupar-se em ensinar aos indivíduos como defender seus interesses materiais, sociais e profissionais. Não deve também treiná-los para as lutas políticas, para a competição pelo poder, para as manobras partidárias. Seu papel, em outros termos, não é iniciá-los à vida política. Essa iniciação, que passa pela participação em debates, assembléias, campanhas de todo tipo, é incumbência dos partidos. [...] Decerto não deve orientar as preferências partidárias dos cidadãos, mas deve dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas, e debater sobre isso.” (Canivez, 1991: 157)

Na perspectiva da cidadania, será que em nossos programas acadêmicos procuramos estes comportamentos e atitudes? Como lidamos com as vaidades pessoais e nos perguntamos se somos humanistas de fato ou humanistas de ocasião?

Fundamentada em Eric Weil, Canivez, a autora da citação acima, vê na instituição escolar a tarefa e a possibilidade da formação do cidadão capacitado para o diálogo argumentativo sobre os temas fundamentais para a democracia, como a Constituição, o direito, o Estado, a informação, a comunicação, a justiça. Por isso, este lugar da educação é um lugar próprio da política. A educação para a cidadania é uma educação política.

Em síntese, a democracia é a organização de uma comunidade ou de comunidades humanas cuja normatização e organização das relações estão assentadas sobre um conjunto de leis constitucionais consensualmente construídos. Ela pressupõe a condição de cada indivíduo participar do processo democrático mediante a escolha de líderes e governantes (cidadania passiva) ou postular funções de governante e ou participar da discussão e decisão das políticas públicas a serem executadas pelo Estado (cidadania ativa).

Essa cidadania ativa somente é possível quando os cidadãos desenvolvem, através da educação, as capacidades de julgar as questões pertinentes do Estado para além das particularidades e interesses individuais. Esta educação deve assentar-se sobre o princípio do diálogo para que, via argumentação, se produza um consenso entre todos os concernidos. Trata-se da busca de um consenso de sentido estreito, onde todos os temas relevantes à uma vida democrática e inclusiva sejam discutidos e decididos pela participação de todos os cidadãos.

Notas:

* Doutor em Teologia, Área Religião e Educação pelo IEPG/EST, RS, Mestre em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ, RS, Professor Adjunto da UNIOESTE, membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional. alvoriahlert@hotmail.com, alahlert@brturbo.com.br, alvoriahlert@yahoo.com.br

ⁱ Aqui é importante observar que quando falamos de cidadania grega estão citados apenas os cidadãos. Entre eles havia democracia. Porém, a sociedade não é protótipo de cidadania, pois “*Vale lembrar que Atenas, nos tempos de seu maior desenvolvimento, possuía noventa mil cidadãos livres, entre homens, mulheres e crianças; enquanto isso, o número de escravos para ambos os sexos alcançava a soma de 365 mil pessoas*”. Alvori AHLERT. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*, p. 27.

Bibliografia:

- ADORNO, Theodor W. 1995. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- AHLERT, Alvori. 1996. *Modernidade: das sementes ao nascimento*. Ijuí, RS: UNIJUÍ. (Cadernos do Mestrado).
- AHLERT, Alvori. 2003. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. 2 ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ. (Coleção - Fronteiras da educação).
- ANDREOLA, Balduino Antonio. 2000. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. ed., São Paulo: Editora UNESP.

- ANDREOLA, Balduino Antonio. 2001. Ética e solidariedade planetária. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, v. 41 (2): 18-38.
- BECK, Nestor Luiz João. 1996. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciência da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BRAGA, Robert. 2002. Qualidade de vida urbana e cidadania. *Território e cidadania*. Rio Claro, SP: UNESP, n.2, julho/dezembro, p. 2.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998a. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998b. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. 2000. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação: Lei n. 9.394/96*. Apresentação Esther Pillar Grossi. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- BRASIL. 2003. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 11 ed. Bauru, SP: EDIPRO.
- CANIVEZ, Patrice. 1991. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus.
- COMPARATO, Fábio Konder. 1999. Prefácio. In: PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. 3. ed. São Paulo: Contexto.
- DEMO, Pedro. 1996. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- DEMO, Pedro. 1997. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- DUSSEL, Enrique. 2002. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- FERREIRA, Nilda Teves. 1993. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FREIRE, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. 2003. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP.
- GENRO, Tarso e SOUZA, Ubiratan de. 2001. *Orçamento participativo: a experiência de Porto Alegre*. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. 1991. *O que é pedagogia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense.
- HABERMAS, J. 1989. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- LIBÂNEO, João Batista. 1995. *Ideologia e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. 1998. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção - Primeiros Passos).

- MARQUES, Mario Osório. 1993. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ.
- MARQUES, Mario Osório. 1994. Por uma educação de qualidade. *Contexto & educação*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 9 (34). p. 81-90.
- MARQUES, Mario Osorio. 1995. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. da Unijuí.
- MARQUES, Mario Osório. 1996. A Eticidade da Ciência. *Ciência & ambiente*. Santa Maria: Ed. da UFSM e Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, n. 12, p. 7-15.
- MARX, Karl. 1989. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa – Portugal: Edições 70, p. 77-93.
- MARX, Karl. 1989. A consciência revolucionária da história. In: FERNADES, F. K. *Marx e F. Engels – História*. São Paulo: Ática, p. 146-181.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. 1996. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPURCS.
- SEGUNDO, Juan Luis. 1978. *Libertação da teologia*. São Paulo: Loyola.
- SIDEKUM, Antonio (org.). 1994. *Ética do discurso e filosofia da libertação, modelos complementares*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS.
- STRECK, Danilo R. 2001. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini e VALE, José Misael Ferreira do. 2000. Ensino de Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. In: NARDI, Roberto (org.). *Educação em ciências: da pesquisa à prática docente*. São Paulo: Escrituras Editora. (Educação para a Ciência).
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. 1987. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- ZITKOSKI, Jaime José. 2000. *Horizontes da refundamentação em educação popular*. Frederico Westphalen: Ed. URI.