

Parte I – Cultura e Cidadania  
3 - Educação cidadã na formação inicial dos  
professores da Educação Básica:  
professores formadores

Flávia Spinelli Braga  
Lucas Gabriel da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BRAGA, F. S., and SILVA, L. G. Educação cidadã na formação inicial dos professores da Educação Básica: professores formadores. In: OLIVEIRA, A. M., SILVA, L. R., and FALCÃO, M. L., eds. *Sociedade e cultura no Rio Grande do Norte: diálogos interdisciplinares* [online]. Mossoró: EdUFERSA, 2021, pp. 61-76. ISBN: 978-65-87108-24-7.  
<https://doi.org/10.7476/9786587108582.0004>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# **3** | **EDUCAÇÃO CIDADÃ NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES FORMADORES**

Flávia Spinelli Braga

Lucas Gabriel da Silva

## **3.1 Formação inicial de professores**

A formação inicial de professores está entre os assuntos do mundo da educação mais polêmicos, pois envolve debates sobre currículo, carreira, competência docente e perfil profissional. Isso tanto na realidade portuguesa como na realidade brasileira. Formosinho (2009) chama a atenção da necessidade urgente de novas centralidades para a formação profissional de professores e para o desempenho mais bem-sucedido das escolas, ou seja, reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente. Essa investigação parte dessa premissa também, já que propõe como componente identitário de formação inicial de professores de Geografia, a cidadania territorial, que envolve uma formação profissionalizante atenta às necessidades de um perfil mais interventivo e participativo do profissional de ensino da ciência/disciplina de Geografia. Nóvoa (1992, p. 11), há mais de vinte anos, já chamava a atenção para essa reforma da profissão docente:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

No mundo das investigações que sinalizam para esse novo paradigma da formação profissionalizante do professor, estão referências como Judge (1982), Holmes Group (1986), Wisniewski e Ducharme (1989), Godlad e Soder (1990), Lessard et al. (1991), King e Peart (1992), Bourdoncle (1993) e Perrenoud (1994). No caso português, a entrada na então Comunidade Económica Europeia e as diretrizes da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) são de extrema importância para balizar essa dimensão da área da educação. No Brasil, as imposições colocadas pelas políticas neoliberais ditadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) também definem muito das práticas e leis que atuam na formação tanto inicial como continuada. Singer (1995) em *“Poder, Política e Educação”*, caracteriza duas visões ideológicas presente no contexto social da atualidade: a civil democrática e a produtivista.

A civil democrática, no contexto educacional, encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Está centrada no educando e, em particular, no educando das classes mais desprivilegiadas ou não-proprietárias. O mais interessante desse debate de Singer é que, nessa concepção, não existe contradição entre formação cidadã e formação do profissional artista, do pai ou mãe de família. Enquanto que a concepção produtivista pensa a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho (SINGER, 1995). Já nesse outro conceito, o acúmulo de capital humano é o objetivo, portanto o valor individual de cada indivíduo está na sua capacidade de gerar valor de capital humano. Mesmo sendo concepções diferentes,

a escola, nas duas realidades, é vista como necessária, já que o mundo em que vivemos e suas estruturas econômicas e sociais nos levam a enfatizar principalmente a segunda concepção. Nesse aspecto, tanto a OCDE quanto o Banco Mundial e o FMI apresentam suas tendências influenciadas pela visão produtivista.

No caso da formação inicial e contínua dos professores, não é muito diferente. No entendimento de Frigotto (1996, p. 92), “a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção” com orientações políticas voltadas para o ingresso do formando às regras da divisão social do trabalho.

No Brasil, a maioria das instituições que formam os licenciados e pedagogos, sejam elas as universidades, institutos de ensino superior e faculdades particulares, são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores da Educação Básica<sup>34</sup>, e pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério<sup>35</sup>, de 2009 e, mais especificamente, da ciência geográfica, pelas Diretrizes Nacionais para o Curso de Geografia<sup>36</sup>. Essas três leis continuam com

---

34 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 2 mar. 2016.

35 Cf. BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 10 mar. 2016.

36 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 9 abr. 2002b. Disponível em:

muitos vínculos ao modelo da *racionalidade técnica*, dos anos de 1930, já que a formação na maioria das instituições continua fragmentada (3+1): concentra num ano as disciplinas pedagógicas, enquanto as disciplinas específicas ou de conteúdo ocupam os outros três, além do estágio supervisionado na educação básica que surge somente no final do curso. Na realidade legal brasileira, existem inúmeras formas de se ter um diploma de professor do ensino fundamental II e médio. Hoje existem as licenciaturas plenas presenciais e à distância. As licenciaturas plenas duram de 8 a 9 semestres e concentram as atividades de estágio na escola nos últimos semestres, devido à extensa carga horária das unidades curriculares específicas dos cursos e das ciências da educação.

Essas leis e avanços na formação docente brasileira advêm da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>37</sup>, que configura a grande lei pós-período militar e de redemocratização, quando o Brasil teve atores e parlamentares de variados partidos. Por último, predominou, então, o documento substitutivo do senador Darcy Ribeiro, influenciado hegemonicamente pelas políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e FMI. Para Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma

---

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**: seção 1e, Brasília, DF, p. 50, 9 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

37 Cf. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2016.

medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. O Título VI é referente à formação docente e trata dos profissionais da educação.

É através dessa lei que a organização da educação escolar se redefine como educação básica, englobando educação infantil, ensinos fundamental I e II, ensino médio e educação especial. Aumenta a duração da escolaridade de 0 aos 17 anos, tempo considerado necessário para as finalidades e objetivos para o exercício da cidadania, inserção produtiva no mundo do trabalho e desenvolvimento de projeto de vida pessoal e autônomo. Altmann (2002) afirma que as agências multilaterais, Banco Mundial, Unesco e FMI, confirmam primariamente suas influências em várias esferas de poder, desde o início dos anos de 1990. Uma dessas esferas, segundo Azevedo e Lara (2011), foi através da ocupação dos principais quadros diretivos do Ministério da Educação nesta década, como o caso do próprio ministro Paulo Renato e de Guiomar Nano de Melo no Conselho Nacional de Educação, que foram diretores e consultores de agências que compõem o Grupo Banco Mundial. Outro exemplo de esfera de influência, como afirma Sguissardi (2000, p. 11-12), está nos diagnósticos e nas orientações do BM em relação à educação superior que vem influenciando:

Reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, decretos, portarias ministeriais, propostas de Emendas Constitucionais sobre autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais do [Produto Interno Bruto] (PIB) aplicados em educação superior pelo Fundo Público, passando pela questão da natureza das IES.

Ou seja, intencionalmente, eles procuravam promover os princípios de um estado neoliberal, como a reforma do Estado, minimizando seu papel e favorecendo as regras do mercado incluindo as atividades educacionais.

Com o avanço no acesso à escolarização dos últimos quinze anos, documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional sofreram muitas alterações devido, principalmente, pela atenção governamental dada à área da educação e conseqüentemente, à formação inicial e continuada. Um dos resultados desse avanço se deu com a institucionalização do documento legal, que diferencia um curso de geografia de uma instituição de um determinado Estado Brasileiro de outro, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>38</sup>. Este tem como diferencial a autonomia institucional na criação e manutenção do curso de Geografia pelos próprios centros de formação. Portanto, o único documento legal que possibilita uma atitude e conciliação de autonomia que responde, ou tenta responder às diversidades regionais é este, elaborado por toda comunidade universitária específica do estado ou município (professores, gestores e alunos do curso). Todavia, tem que ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com avaliações rigorosas e periódicas, que qualifica as disparidades e adequações necessárias desse documento para com as Diretrizes Nacionais citadas acima. É esse tipo de avanço que sinaliza uma possível mudança de caráter técnico para o prático, já que um dos preceitos da racionalidade prática é o de possibilitar uma maior autonomia ao professor, que reflete suas ações, toma decisões e se torna mais envolvido e criativo.

As Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, juntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos, são distintos em escalas: uma atende a demanda nacional e a outra a local; porém, conseguem comungar de afinidades à racionalidade prática, que tanto se deseja, pelo menos no plano teórico, conforme consta no Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela

---

38 Documento previsto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Geografia, segundo a Resolução CNE/CES nº 14, de 2002 e o Parecer CNE/CES nº 492, de 2001 (BRASIL, 2001, 2002).

LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico. Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia (BRASIL, 2001, p. 10).

A realidade brasileira, sendo tão discrepante e complexa, considera situações pontuais, já que as questões que envolvem a formação inicial são mais profundas. Para Freitas (1992, p. 10), “a formação do profissional da educação precisa ser pensada a partir de uma política mais ampla que inclui tanto as agências formadoras como as agências contratantes”. A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como novo regulador das licenciaturas, precisa estreitar suas relações com os professores acadêmicos e escolares, já que estes vivenciam a escola nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, grupos de investigação e fóruns específicos de professores têm muito o que colaborar para avançar no debate sobre a formação inicial.

### **3.2 Formação cidadã de professores**

A educação para a cidadania na contemporaneidade constitui um desafio e compromisso para todos os responsáveis na formação de professores (REIS, 2000). Como aponta o autor, a centralidade da educação para a cidadania é complexa de desafios que exigem, do tempo atual, a revitalização dos laços de cidadania que possam dar maior sentido na participação dos sujeitos na vida social e política, de modo a proporcionar valores cívicos.

Reis (2000) procurou explicar o conceito de cidadania, assim como apontar justificativas para a presença de uma educação para a cidadania



na agenda escolar. A partir de uma perspectiva pedagógica, aponta as dimensões e conceitos que permeiam a educação para a cidadania. E por fins destaca as competências para a cidadania que servem de referências no desenvolvimento dos projetos curriculares das escolas.

Arroyo (2001) considera que a concepção de cidadania que prevalece na universidade, inclusive na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, tem um caráter intelectualista e cognitivista. O autor aponta que o currículo baseado nessa concepção não prepara os futuros professores no sentido de agirem de maneira adequada, face aos preconceitos e diversidades que estão presentes no cotidiano de uma sala de aula e relações no processo de ensino e aprendizagem e suas relações sociais.

Oliveira (1996) analisa as concepções de avaliação de aprendizagem dos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, cujos resultados apontam a utilização de avaliação tradicional, mas do que de uma avaliação formativa, procedimento que negaria a possibilidade do exercício da cidadania na sala de aula. Isso nos faz compreender que, mesmo estando em um mundo globalizado, alguns professores ainda utilizam as práticas educativas tradicionais em sala de aula, em que tal prática pode estimular o aluno a se tornar uma pessoa com atitudes de submissão, passividade e competição. O discente não tem oportunidade de construir sua autônoma, criticidade e consciência de cidadania.

Sobre o conceito de cidadania, Reis (2000 p. 114) diz que “A cidadania é, portanto, uma qualidade de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes direitos e deveres de participação na vida pública.” Quando se discursa sobre a cidadania na agenda escolar, o autor destaca a partir de Chokni (1995), que se devem preparar as novas gerações para uma interação mais ativa e responsável na sociedade civil. Assim sendo, é necessário destacar uma estratégia global de educação para a cidadania.

A operacionalização pedagógica das dimensões da educação para a cidadania, segundo Reis (2000), resulta de uma conjugação de três domínios, sendo eles os domínios cognitivos, que incluem metodologias pedagógicas de compreensão de direitos e deveres, e ao desenvolvimento do raciocínio e consciência de valores. No segundo domínio,

o afetivo, pode-se incluir metodologias ligadas à autoestima, sentimentos e identidade. Os domínios cognitivos e afetivos convergem, conforme Reis (2000), para o domínio de ação, compreendendo a capacidade, atitudes e valores em comportamentos.

Reis (2000) aponta que as competências de cidadania são possíveis serem identificadas como as seguintes: ético-moral e a sociopolítica. A competência ético-moral relaciona-se com o desenvolvimento da responsabilidade social e moral, de maneira a enfatizar o cidadão como agente moral. Contudo a competência sociopolítica relaciona-se com a participação na comunidade e a política.

Para Martins e Mogarro (2010), a educação para a cidadania tem sido uma preocupação de pedagogos e dos sistemas educativos com o passar dos tempos, na qual reflete-se para os autores em uma preocupação em educar para os costumes, atitudes, posturas e reações com os outros, Deus e o mundo. Para as autoras, o conceito de cidadania geralmente é visto como um conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade. Contudo, Mantins e Mogarro (2010) ressaltam que, em um processo recente, as sociedades democráticas têm enfatizado a participação cívica, cultural e política como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e, assim também, uma promoção da cultura de responsabilidade social e individual. Tais fatos levam os pensadores, assim como as autoras, a salientar a importância de uma educação para a cidadania cada vez mais presente e ativa nos espaços de formação.

Martins e Mogarro (2010) elencam três abordagens na educação para a cidadania, sendo elas, a educação do caráter ou doutrinação, a educação para o relativismo cultural e a educação para a promoção do desenvolvimento sócio-moral. Na educação do caráter, as novas gerações devem buscar nos adultos um conjunto de valores. Entretanto, na atualidade, como apontam as autoras, quais seriam os valores mais adequados a se transmitir. A educação para o relativismo cultural pressupõe a neutralidade do professor e procura facilitar a expressão dos valores de cada um, de maneira a respeitar de igual modo. Nesta abordagem, para Martins e Mogarro (2010), o professor exerce um papel de neutralidade, e possa criar as condições necessárias as novas

gerações na descoberta de seus próprios valores. Por fim, a abordagem de o desenvolvimento sócio-moral tentar construir uma via de alternativa entre as duas outras abordagens citadas pelas autoras, a qual se baseia no domínio volitivo do desenvolvimento humano e as dimensões cognitivas.

Diante do contexto apontado por Reis (2000) e Martins e Mogarro (2010), é perceptível que a educação para a cidadania tem sido centro de inúmeras discussões, tendo em foco os espaços de formação de professores, pois estes têm, por finalidade e propósito, formar educadores que sejam capazes de desenvolver uma educação cidadã para além dos espaços escolares que tornem o educando um sujeito ativo e consciente do seu Território, tanto na dimensão social quanto política.

Assim sendo, o presente estudo trará algumas reflexões acerca da cidadania enquanto elemento fundamental na formação dos professores de Pedagogia e Geografia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Universitário Central, localizado na cidade de Mossoró-RN, a partir dos discursos dos professores formadores.

### **3.3 Metodologia de investigação**

Na proposição de verificar a participação da formação para cidadania, presente, nos cursos de formação inicial, um aparato de procedimentos e técnicas metodológicas foram pensadas para auxiliar esta investigação. Para tanto, foram organizados e propostos procedimentos metodológicos que se enquadraram no objetivo desta pesquisa.

Entrevistas estruturadas, destinadas aos professores formadores dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Geografia do Campus Universitário Central da UERN, compreendendo seu papel, postura, ideal e atitude didática e política na formação competente dos futuros professores da Educação Básica, além de compreender suas principais tendências teóricas que orientam sua prática profissional cidadã.

### **3.4 Resultado da análise**

Os resultados desta pesquisa são frutos da aplicação de questionários aos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Em relação aos dados de natureza pessoal, os professores formadores têm uma faixa etária dentro do intervalo de 45 a 64 anos. Já na indicação dos seus gêneros, 38% declararam-se do gênero feminino, outros 53% do masculino, 4% e 5% declararam-se de outros gêneros e não informaram, respectivamente. Quanto ao vínculo com a universidade na qual lecionam, 92% são efetivos na instituição, sendo somente 8% com contrato temporário. Aliados a essa questão, os níveis de formação dos professores formadores do curso de Pedagogia e Geografia são de 58% mestres, 23% especialistas e 19% de doutores.

### **3.5 Atuação política e social**

Neste aspecto, os professores foram questionados sobre suas atuações políticas e sociais como prática cidadã. As questões versavam sobre práticas políticas e sociais. Nesse contexto, 92% dos professores formadores declaram não serem filiados a algum partido político; já 8% afirmam serem filiados a um partido político. Apesar de a maioria dos professores formadores envolvidos na pesquisa não serem filiados a algum partido político, cerca de 68% se identificam com algum tipo de corrente partidária no Brasil; somente 28% declararam não se identificarem com nenhuma corrente político-partidária existente. Quando questionados sobre a importância da construção de um pensamento político para a prática cidadã, 92% dos professores formadores consideram importante um pensamento político. Com relação ao social, 69% dos professores formadores envolvidos na pesquisa afirmaram não participar de ações sociais ou solidárias promovidas por instituições religiosas, sindicais ou partidárias. Entretanto, 31% que participam de atividades desses fins, sendo promovidas por diversos seguimentos tais como o religioso, representado pelo espiritismo, catolicismo, evange-

lismo, o sindicalismo, a exemplo da ADUERN Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e SINTE Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação; e, por último, o político, através de coletivos libertários. Questionados sobre participação em associações, 38% não possuem nenhum tipo de vínculo com associações sindicais ou de bairros; contudo, 62% declaram serem associados a instituições sindicais, a exemplo das já citadas ADUERN e SINTE.

Os professores formadores dos cursos de Pedagogia e Geografia também foram indagados a indicarem como devemos praticar a cidadania, sendo os resultados da seguinte forma: 58% indicaram que deve ser de forma individual, na perspectiva de cada cidadão cumprir com seus direitos e deveres; 77% indicaram que deve ser de forma coletiva, por meio de ações para o bem-estar coletivo social; e 62% relataram que deve ser por meio de organização sindical/partidária/religiosa, na perspectiva de contribuição do bem-estar social. É válido salientar que, nesse questionamento, o professor poderia assinalar as alternativas que achasse a mais adequada das três apresentadas. Ainda nessa relação de prática da cidadania, os professores indicaram que participar de movimentos sociais como forma de promoção à cidadania é extremamente importante, como afirmaram 85% dos professores. Contudo, 11% consideraram que talvez seja importante para a promoção da cidadania a participação em movimentos sociais.

### **3.6 Cidadania e formação**

Em relação ao contexto da cidadania e a formação inicial, 85% dos professores consideram importante a abordagem da cidadania na formação inicial. Ao afirmarem sim, sempre, entretanto, uma pequena parte considera que não, necessariamente importante a abordagem da cidadania na formação inicial, o que equivale a 12%. Os professores formadores também foram incumbidos de indicar o que seria uma cidadania ativa. Assim, os resultados apontados foram: 31% acreditam que a cidadania ativa é o exercício dos direitos e deveres como cidadão; já 42% indicaram que o exercício dos direitos e deveres como cidadão,

participando de organizações comunitárias, políticas, religiosas etc. é praticar uma cidadania efetivamente ativa; por fim, 38% dos professores acreditam que promover através da docência uma função social, unindo ciência e ensino com a intervenção cidadã, estará pondo em prática a cidadania ativa. Para essas respostas, foi considerada nesta questão, mais de uma alternativa. Sendo assim, cada item não implica na porcentagem do outro.

Outro questionamento feito aos professores formadores foi qual a relação da cidadania com os seguintes itens: política, meio ambiente, direitos sociais. Nesse contexto, 85% acreditam que a política e os direitos sociais têm uma relação direta com a cidadania; já o meio ambiente, segundo os professores, foi indicado apenas em 65% dos casos. Quando indagados sobre os valores para uma formação da cidadania, 62% dos professores apontaram para a cooperação; 38% para a sinceridade; 54% para a solidariedade; 69% para o diálogo; 73% para a participação coletiva e 53% para o respeito ao próximo. Todos os valores indicados foram quantificados separadamente, a fim de se ver o qual o grau de importância para formação da cidadania.

Na aplicação do questionário aos professores formadores dos cursos de Pedagogia e Geografia, também foram colocadas questões abertas para melhor compreender o pensamento dos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, para análise dos resultados, foram criadas duas categorias, sendo a 01–Cidadania Passiva ou Cidadania de Convicção e a 02 – Cidadania Ativa ou Cidadania de Responsabilidade. A partir dessas categorias, foram analisadas as respostas dos professores formadores e as elas enquadradas em uma das duas categorias de cidadania.

Desse modo, quando questionados sobre como seria uma prática cidadã na atuação de um professor formador, as respostas dos entrevistados se enquadraram na categoria 01 – Cidadania Passiva ou Cidadania de Convicção, com um percentual de 58%; apenas 23% indicaram, em suas respostas, um discurso voltado à categoria 02 – Cidadania Ativa ou Cidadania de Responsabilidade; e 19% não informaram a questão solicitada. Os professores foram solicitados ainda a responderem sobre o contexto atual da universidade e a prática da cidadania, sendo que 73% das respostas foram na categoria 1–Cidadania Passiva ou Cidadania

de Convicção, restando apenas 12% que consideram que exista uma prática 02–Cidadania Ativa ou Cidadania de Responsabilidade; e 15% não informaram a questão.

Por fim, questionou-se aos professores formadores, qual o papel do professor na construção de um sujeito cidadão crítico, e as respostas de 58% dos professores apresentaram perspectivas de uma Cidadania Passiva (categoria 1); já 27% dos professores apresentaram em suas falas um discurso de uma Cidadania Ativa (categoria 2), ou seja, de um sujeito interventor do seu espaço; e 15% dos professores não informaram o questionamento.

Com os resultados preliminares, reconhece-se a ínfima participação da educação cidadã na formação inicial dos professores, bem como a necessidade da compreensão de dimensões e a construção de atitudes cidadãs para redimensionar a participação da cidadania na formação inicial de professores no Rio Grande do Norte.

## REFERÊNCIAS

---

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional Brasileiro. São Paulo, **Revista Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ARROYO, M. A Universidade e a formação do homem. *In: **Universidade, formação, cidadania***. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.

AZEVEDO, M.; LARA, A. (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

CHOKNI, M. La Nouvelle Citoyenneté sera-t-elle un projet en commun entre l'Europe et la Tunisie. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIATION OF CATHOLIC INSTITUTES OF EDUCATION*, 1995, Milan, Italy. **Proceedings** [...]. Milan, Italy: [s.n.], 1995.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna. 2007.



FRIGOTTO, G. A Formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 185-202, 2010.

MOGARRO, M. J.; PINTASSILGO, J. Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. **A ESCOLA como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos.** [S.l.:s.n.], 2009. p. 51-68.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano, Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

REIS, J. Cidadania na escola: desafio e compromisso. **Inforgeo**, Lisboa, n. 15, p. 113-124, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2Bi2A0Y>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SINGER, P. **Poder, política e educação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. **Conferência** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 1995. Conferência de abertura.