

Eixo 1 - Educação, culturas e realidade social

Educação para a cidadania

José Luís Bizelli

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BIZELLI, JL. Educação para a cidadania. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 19-31. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



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/).

Eixo 1
Educação, culturas e
realidade social

Educação para a cidadania

José Luís Bizelli¹

Introdução

Quando pensamos em educação é consenso interpretá-la como fonte para uma formação que permite trânsito na sociedade do conhecimento. Quase sempre a imagem socialmente construída diz respeito a um conjunto de atividades que habilita o indivíduo para perceber e desvendar os códigos das diferentes linguagens proporcionando interpretação crítica para o avanço da ciência, das artes e da tecnologia. No espelho acadêmico-científico atual, fortemente marcado pela competitividade expressa nos *ranqueamentos* internacionais, a imagem que aparece não evidencia nuances de consensos sobre educação como fator ético de construção da cidadania.

Dominar os códigos e ter a capacidade de refletir sobre o mundo são requisitos instrumentais indispensáveis para estar incluído na sociedade do conhecimento, ou seja, para adquirir *status* de cidadão no mundo moderno; mas os processos de en-

¹ Livre-docente do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: bizelli@fclar.unesp.br.

sino-aprendizagem mostram dificuldade para assumir seu papel formador enquanto fomento ao debate, oportunidade de vivência e produção de consensos no que diz respeito à construção de uma convivência cidadã sem exclusão.

O obstáculo, talvez, resida na discussão sobre os valores que hoje dão contornos para a pluralidade e diversidade cultural, etnorracial, sexual, religiosa, socioeconômica e política, em nosso país.

Libertos de uma educação eivada por um pensamento dominante – que disseminava seu conteúdo de forma instrumental através de disciplinas centradas em uma moral ou uma forma de civismo –, ainda é difícil trabalhar práticas e conteúdos que traçam da educação para a formação de cidadãos, como vêm fazendo, por exemplo, a União Europeia, mais particularmente países com os quais temos muita proximidade, como Portugal e Espanha.

Como o ano de 2013 foi eleito como o Ano Europeu dos Cidadãos, publicou-se um relatório (EACEA, 2012) sobre a forma como vem sendo ministrada a disciplina “Educação para a cidadania” nos diferentes países do bloco.

Para abordarmos o tema proposto, analisaremos – na primeira parte do texto – alguns aspectos pertinentes à realidade europeia, centrando-nos mais no que vem sendo feito em Portugal e Espanha, para depois – na segunda parte – colocar em debate o tema da educação para a cidade, entendida como porta objetiva dos direitos dos cidadãos. Finalizaremos com algumas notas de conclusão.

Sobre o relatório da União Europeia

O relatório *Educação para a cidadania na Europa* (EACEA, 2012) deixa claro que o objetivo da avaliação é favorecer a construção de uma sociedade com maior equidade e coesão social,

tarefa que só será factível se os jovens forem educados para participar politicamente da vida em sociedade. Promover a cidadania ativa (Hoskinsetall, 2006) é um dos principais objetivos dos sistemas educativos de todos os países pertencentes à União Europeia e nesse sentido:

a educação para a cidadania refere-se aos aspetos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral. (EACEA, 2012, p.9)

O estudo abrangeu 31 países da Rede Eurydice – Rede de Informação sobre Educação na Europa –, tendo como referência os dados do ensino primário e secundário (inferior e superior), nos anos de 2010 e 2011. Na quase totalidade dos países, o campo de análise esteve circunscrito às escolas públicas e os documentos utilizados como parâmetros foram os regulamentos, as recomendações e as orientações oficiais emanados das autoridades educativas nacionais.

As conclusões estão classificadas em quatro aspectos da *Educação para a cidadania*. O primeiro trata da forma como o conteúdo é trabalhado, se está disposto dentro de uma disciplina autónoma, ou se está diluído em outras disciplinas, ou se é um conteúdo transversal que perpassa toda a grade curricular. As disciplinas específicas também são analisadas do ponto de vista da sua estrutura temporal e de seus objetivos.

É interessante notar que o conteúdo da *Educação para a cidadania*, embora seja trabalhado de forma diversa, está presente no sistema educacional básico e secundário – composto dos doze

primeiros anos de escolarização – de todos os países europeus, produzindo profícua discussão sobre valores e desenvolvendo competências para que as novas gerações busquem, dentro dos princípios das sociedades democráticas, formas sustentáveis de manter a diversidade.

Dentro desse contexto, tanto Portugal como Espanha mantêm disciplinas autônomas para tratar a questão, embora o conteúdo esteja presente também em outras disciplinas como Ciências Sociais, História e Geografia. Em Portugal, há ainda uma determinação nacional de que em todas as disciplinas do ensino básico e secundário – inferior e superior – o tema deva ser tratado de forma transversal, acompanhado de atividades temáticas.

A disciplina autônoma ocupa espaço na grade curricular obrigatória durante nove anos, em Portugal – concentrados no ensino básico e secundário inferior –, e quatro, na Espanha – com maior ênfase no ensino secundário superior. Os objetivos gerais da disciplina são consoantes com as diretrizes da Rede Eurydice: desenvolver a literacia política – entendida como conhecimento dos fatos políticos e compreensão dos conceitos essenciais da disciplina –; adquirir espírito crítico e competências analíticas; buscar valores, atitudes e comportamentos, tais como respeito, tolerância e solidariedade à diversidade; e incentivar à participação ativa e à intervenção na escola e na vida social (Kerr, 1999).

De acordo com o estudo (EACEA, 2012), os medidores para as ações voltadas à *Educação para a cidadania* podem ser avaliados através da aquisição pelos estudantes de determinadas competências, quais sejam: *cívicas* – participação na sociedade através, por exemplo, de ações do voluntariado e exercício da vida pública por meio do voto ou da apresentação de petições aos poderes constituídos; *sociais* – vivência, trabalho e resolução de conflitos com outras pessoas de interesses diversos; *comunicacio-*

nais – escuta, compreensão e participação em debates públicos; *interculturais* – diálogo intercultural e apreço pela diversidade.

O segundo aspecto avaliado sobre a *Educação para a cidadania* na Europa diz respeito, por um lado, à permeabilidade da organização escolar à participação estudantil, pois a turma de classe ou a própria escola são os primeiros locais de familiarização do estudante com os valores e princípios dos procedimentos democráticos. Por outro lado, a interação com a comunidade (McWayne et al., 2004) se faz também com a participação dos pais (Elias et al., 2007), o que valoriza o papel social da escola (Shatkin; Gershberg, 2007).

Todos os países europeus têm realizado ações para aproximar os alunos da gestão escolar. As principais ações oficiais visam: a eleição de delegados de turma e a formação de um conselho de turma; a eleição de um conselho geral de estudantes; e a representação estudantil nos órgãos de gestão escolar.

O comportamento dos países-membros da União Europeia com relação aos segmentos educacionais que cumprem as determinações sugeridas pela Rede Eurydice é muito diverso. Enquanto a Espanha, por exemplo, possui órgãos representativos regulamentados nos ciclos do primário e do secundário, Portugal só os tem no ciclo secundário.

Na verdade, o relatório dá destaque à experiência espanhola de tratar a participação. Seus conselhos de turma envolvem também os professores que ministram disciplinas na turma e os representantes do Conselho de estudantes também podem ser chamados a participar de reuniões para determinados assuntos, como o sistema de avaliação. Enquanto na maioria dos países os estudantes desempenham papel consultivo em questões administrativas, na Espanha há uma experiência particularmente interessante no que diz respeito à atuação dos alunos do secundário, com mais de 14 anos, que são chamados a participar da escolha do diretor da Unidade Escolar, sendo informados e con-

sultados sobre processos de admissão de alunos e cooperando nos processos estatais de avaliação da sua Escola.

Quanto à participação dos pais, todos os regulamentos e as recomendações oficiais europeus incentivam os pais a se envolverem com a gestão escolar, tanto no ensino básico como no ensino secundário. Portugal e Espanha preveem que os pais ocupem lugar nos órgãos de gestão da escola e incentivam a formação voluntária de associações de pais.

Dada a natureza descentralizada das ações de educação na Espanha, algumas Comunidades Autônomas têm programas específicos para os pais. Em Navarra, o Escuelas de Familia dá formação para a participação ativa dos pais na Escola. A Comunidade Autônoma de Castela e Leão oferece cursos de formação para pais e filhos com o objetivo de aproximar a família da Escola.

O terceiro aspecto avaliado sobre a *Educação para a cidadania* aborda a questão da cidadania ativa dentro da Escola e em atividades que envolvem a comunidade em geral (Kerretall, 2004). O ambiente escolar deve promover um *ethos* que proporcione ao estudante uma visão crítica sobre suas experiências do cotidiano. É a formação desse corpo de atitudes, valores, princípios, normas, crenças e práticas diárias que vai transbordar para a comunidade.

Em Portugal, existem organismos nacionais compostos de estudantes de idade mais elevada – últimos anos do ensino secundário – que discutem as políticas mais gerais para a juventude. Na Espanha, há o Modelo do Parlamento Europeu, projeto no qual os alunos dos últimos anos podem vivenciar os protocolos parlamentares desenvolvendo capacidades para trabalhar em equipe, falar em público, respeitar ideias e negociar para chegar a consensos. Outra forma de incentivar iniciativas escolares espanholas para o desenvolvimento, a solidariedade e a erradicação da pobreza é o Prêmio Nacional Vicente Ferrer de Educação para o Desenvolvimento, que seleciona anualmente quinze projetos escolares de todos os níveis de ensino.

A educação ambiental também tem um papel de destaque nas ações da escola diante da comunidade. Portugal é signatário do programa internacional Eco-Escolas, cujo objetivo é sensibilizar alunos para o desenvolvimento sustentável e cujas ações são realizadas dentro e fora do ambiente escolar. A Espanha tem um programa nacional de recuperação e utilização de aldeias abandonadas focado na educação ambiental.

O quarto aspecto da *Educação para a cidadania* é a formação de dirigentes e professores. Praticamente um terço de todos os países europeus desenvolveu práticas nacionais de formação continuada para professores que se dedicam à temática da cidadania. Com relação à formação, os professores que ministram a disciplina no ensino primário são generalistas, mas os do ensino secundário são especialistas.

O relatório não destaca ações empregadas em Portugal para a formação continuada de professores, mas no que tange à Espanha as ações destacadas são: 1) o Plano de Formação de Professores do Ministério da Educação, que prevê o desenvolvimento de competências para: viver e trabalhar em conjunto, resolver pacificamente os conflitos de interesse, buscar a igualdade de direitos na diversidade e a consolidação das relações com os pais; 2) o papel desempenhado pela Fundação Cives, a qual se dedica a trabalhar com as questões que se referem à cidadania, ao estado social democrático e ao Estado de direito; e 3) o programa Barcelona, Sala de Aula de Cidadania, cujo objetivo é discutir com os professores os valores e princípios da cidadania através de grupo constituído por universitários e pela administração local.

Todo esse conjunto de ações dá corpo ao conteúdo *Educação para a Cidadania*, demonstrando uma disposição material muito forte para a formação dos estudantes da União Europeia no sentido de vencerem os desafios das diferenças e da convivência pacífica e sustentável através dos sistemas nacionais de ensino.

A cidade como porta para a cidadania

É sensível a diferença de tratamento que temos em nosso país com relação ao ensino dos princípios, valores e práticas que dizem respeito à construção de uma sociedade cidadã para todos. Não é intuito de este artigo discutir a oportunidade ou não da criação de uma disciplina curricular para tratar do assunto, muito embora os bons resultados expressos no documento analisado possam servir de estímulo para a abertura de um espaço de debate sobre uma iniciativa desse tipo.

No entanto, a organização escolar dos países europeus está historicamente determinada pelas situações de cada nação que foi premeida estruturalmente à unificação e, assim, a própria Rede Eurydice busca avaliar e retrazar rumos para uma visão mais continental para a Educação. Fica patente o tamanho da diversidade cultural, religiosa, política, social e econômica que precisa estar submetida a valores e procedimentos mensuráveis de democracia e busca pacífica de consensos.

Apesar disso, não há como escapar da análise o fato de o governo brasileiro ter dado atenção, nas últimas décadas,² apenas aos aspectos que tratam da formação de professores para uma abordagem transversal das questões referentes à cidadania para todos; da convivência pacífica na diversidade – racial, étnica, cultural, de capacidades físicas e mentais, religiosa, socioeconômica e política; das questões pertinentes à educação acessível; do apreço às estratégias da democracia para resolução das diferenças político-sociais; da procura do consenso; da superação da pobreza extrema; e do desenvolvimento sustentável.

No entanto, como apontamos na introdução, a nossa intensão nesta segunda parte do texto é discutir – no sentido proposto pelo

2 É interessante notar que os documentos sobre a temática publicados pelo Ministério da Educação (MEC) têm uma sensível baixa a partir de 2006.

documento europeu, quando aborda o terceiro aspecto da *Educação para a cidadania*, ou seja, a cidadania ativa dentro da escola e em atividades que envolvem a comunidade em geral – o estudo e a vivência da cidade enquanto possibilidade de acesso, enquanto porta para os direitos cidadãos para todos.

É instigante pensar que a cidade – em pequenos municípios – ou um determinado bairro que abrigue uma escola possa servir de laboratório para experiências de extensão dos direitos cidadãos para todos. Na verdade, o território urbano carrega consigo as marcas socioeconômicas da diversidade com a qual convivemos cotidianamente.

Uma cidade dividida em guetos, com altos índices de violência; uma cidade que separa ricos de pobres, ou o trabalho do lazer; uma cidade inóspita a portadores de deficiências auditivas, visuais ou de fala; uma cidade que nega acesso aos centros de saúde, ou ao pronto atendimento emergencial, ou às escolas públicas; que não trata os seus resíduos, que não é sustentável, que não universaliza acesso à internet; enfim, uma cidade que não permite acesso à vida saudável e civilizada moderna é um território de privilégios que necessita da atenção dos estudantes brasileiros através de ações pela cidadania.

A nossa experiência com a construção de Planos Diretores Participativos (Bizelli; Alves, 2010) demonstrou que a cidade pode funcionar como elemento pedagógico para cidadãos de todas as idades e de todas as faixas de escolaridade. Falar sobre as vivências possíveis através dos equipamentos urbanos – localizar-se, transportar-se, comprar, vender, produzir, brincar, enfim, habitar a cidade – retoma os princípios que estavam presentes na democracia direta que se praticava na *Ágora grega*.³

3 Apesar de a democracia grega estar restrita a um pequeno e seletivo grupo de cidadãos.

Três eram as características fundamentais da Democracia direta dos gregos (Bizelli, 2011). A primeira diz respeito ao direito à *isonomia*: todos os cidadãos exercem de forma intransferível o seu direito de participar da construção da *polis* e assumem sua responsabilidade decorrente das decisões tomadas. Aqui existe a possibilidade de se orientar uma nova pedagogia – uma nova relação ensino-aprendizagem –, baseada no exercício ético de participação na busca pelo consenso que supere as disputas pela garantia do direito à cidade para todos.

A segunda característica lembra que a escola da participação popular não conta com o especialista para gerar pareceres de mérito que prevaleçam sobre a vontade coletiva. Já que todos conhecem as demandas da *polis* e são especialistas na participação cidadã, todos podem participar sem constrangimentos burocráticos.

No método pedagógico que se estabelece sobre a territorialidade da cidade, todos podem se fortalecer, ganhar espaço para exercer sua influência, ensinando e aprendendo. Trabalhos de construção participativa e democrática que têm como objeto o território da cidade demonstram claramente esse princípio.

Garantido um método que comprometa a todos com um único objetivo, a terceira característica se concretiza: não é mais possível separar a comunidade cidadã do governo da cidade, ou seja, ambos são indissociável e indistintamente a *polis*. É esse o efeito do processo direto de participação democrática na reconstrução da cidade: cria-se a possibilidade de romper com a des-territorialização provocada pela virtualização da vida, quando se traz o cidadão para exercer o seu direito à *isogoria* na discussão e operação das manobras que determinarão a materialidade do território.

Para que a escola contribua em um processo de construção como esse, a cidade ou o bairro devem estar abertos à participação dos estudantes, pais, professores e dirigentes: o governo da

cidade tem de desenvolver uma estrutura suficientemente porosa para absorver os atores que queiram participar.

A revalorização do espaço público – da Ágora enquanto materialidade que nasce da vida de cidadãos sobre uma base territorial concreta: um bairro, uma área de proteção ambiental, um monumento histórico – reinventa a participação direta na gestão democrática, reinventa o planejamento estratégico participativo, ultrapassando o cenário de disponibilidade de informações, ou seja, ultrapassando o fato de o cidadão poder enxergar e avaliar as ações que os agentes públicos promovem, criando um horizonte para uma educação que faça diferença para a construção pacífica e sustentável da existência humana.

O que está em jogo, portanto, é a capacidade de imprimir à escola e à administração da cidade os princípios de uma nova pedagogia que se paute mais pela qualidade dos resultados alcançados, resultados que incluem a formação dos cidadãos no exercício da democracia como método de tomada de decisão para a construção de políticas públicas urbanas, uma vez que nossos direitos se materializam na cidade.

Diante da cidade, recebemos – de forma legal, conforme o art. 6º do Capítulo II da nossa Constituição – um *talão de cheques* que representa os nossos direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a conexão com a rede, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, enfim, tudo aquilo que representa uma vida digna.

É na escola do bairro, porém, que trocamos o cheque educação de nossos filhos. É no posto de saúde da família que sacamos o cheque saúde. São as atividades que desenvolvemos na praça que nos abrem o direito ao lazer ou à cultura. A cidade é a porta para a satisfação de nossas necessidades humanas e cabe ao poder local franquear o *direito à cidade* para todos os cidadãos (Bizelli, 2005).

Assim, o exercício proposto para adensar o conhecimento e a prática da cidadania ativa, conforme o documento de avaliação da União Europeia, não pode ser desenhado de outra forma, senão na construção do território urbano.

Considerações finais

Conforme expressamos no início, a tarefa que nos propusemos foi abordar o tema da *Educação para a cidadania* por duas vertentes. Na primeira parte, discutimos uma análise de resultados sobre a implantação de uma proposta de transmissão de conhecimentos, competências e atitudes para que os jovens da União Europeia tornem-se cidadãos ativos e capazes de moldar o futuro de uma sociedade democrática, objetivo compartilhado institucionalmente entre as comunidades e seus sistemas educativos para enfrentarem os desafios do século XXI.

Na segunda parte, trabalhamos com o mesmo tema propondo uma aproximação, no Brasil, entre uma disciplina sobre *Educação para a cidadania* e um campo: a cidade. Materialidade da vida moderna e fotografia das discrepâncias e diversidades da sociedade contemporânea, a cidade é o melhor laboratório a desafiar a nossa criatividade cidadã. Nela se estampam de forma mais bem acabada todas as contradições e perigos para a continuidade da vida no planeta.

Somente uma ação combinada do campo da educação com a dinâmica urbana da participação pode culminar com um avanço para a cidadania para todos. Hoje, o vertiginoso ritmo da inovação tecnológica nos abre muitas possibilidades para romper com a territorialidade da vida urbana, somente uma ação pedagógica, participativa e cidadã poderá recompor a tessitura de lealdades com a finalidade de construirmos arranjos consensuais estáveis sobre a vida pacífica para todos.

Referências bibliográficas

- BIZELLI, J. L. A socialização do direito à cidade: a questão da governança pública. *Simpósio Internacional Interfaces das Representações Urbanas em Tempos de Globalização*. Bauru: FAAC/Unesp, 2005.
- _____. Cidade radical: estratégia para uma democracia sustentável. In: BIZELLI, J. L.; ALVES, J. X. S. (Orgs.). *Gestão em momentos de crise: programa Unesp para o desenvolvimento sustentável de São Luiz do Paraitinga*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- _____; ALVES, J. X. S. Planificación estatal, gestión participativa y regulación del territorio urbano. In: GUEDES A. M.; FONSECA F. (Orgs.). *El control social de la Administración Pública: escenario, avances y dilemas en Brasil*. Madri: INAP, 2010, v.1.
- EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *Citizenship education in Europe*. Brussels: EACEA, 2012.
- ELIAS, M. J. et al. A competence-based framework for parent-school-community partnerships in secondary schools. *School Psychology International*, n.58, 2007.
- HOSKINS, B. et al. Measuring Active Citizenship in Europe. *CRELL Research Paper*, 4, EUR 22530 EN, 2006
- KERR, D. *Citizenship education: an International Comparison*. London: QCA, 1999.
- _____. et al. Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Survey. Making Citizenship Education Real. *Research Report RR531*, 2004.
- MCWAYNE, C. et al. A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in Schools*, n.41, 2004.
- SHATKIN, G.; GERSHBERG, A.I. Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, n.42, 2007.