MARISA ALVES DE SOUZA

**AS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA –
exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de
uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana**

São Paulo

2011

MARISA ALVES DE SOUZA

**AS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA –
exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de
uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana**

Texto apresentado como Dissertação de
Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação
em Filosofia e Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Linha de Pesquisa: Filosofia e Educação

Orientadora: Professora Doutora Cristiane M. C.
Gottschalk

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 S623m	Souza, Marisa Alves de As múltiplas significações do conceito de cidadania – exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana / Marisa Alves de Souza; orientação Cristiane M. C. Gottschalk. São Paulo: s.n., 2011.
----------------	---

230 p.; quadros; anexos; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Cidadania 2. Educação para a cidadania 3. Formação de conceito
I. Gottschalk, Cristiane M. C., orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SOUZA, Marisa Alves de

Título: AS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA –
exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia
filosófica de inspiração wittgensteiniana.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre.

Área de concentração: Filosofia e Educação

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof.(a) Dr. (a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho a minha mãe Alvina Lúcia de Azevedo, a meu pai Ademir Alves de Souza e a meu irmão Edgard Alves de Souza – cidadãos que não souberam os sentidos de suas cidadanias mas que ousaram existir apesar de tudo.

Dedico também, e principalmente, a meu filho Júlio Alves de Souza da Silva, tão pequeno ainda e já com uma imensa paciência em relação a esta mãe que, por procurar saber, acaba não conseguindo atender plenamente às exigências da maternidade.

AGRADECIMENTOS

A meu filho Júlio, pela paciente tolerância em relação às muitas ausências desta mãe.

Ao companheiro Marco Antonio da Silva pela ajuda que me deu sempre como pôde e pela ajuda que procurou me dar, muitas vezes, acima de suas possibilidades.

À Profa. Dra. Cristiane Gottschalk, pela paciência, pela orientação e pelo respeito à minha trajetória intelectual e pela minha história de vida.

À Profa. Dra. Roseli Fischmann e ao Prof. Dr. Arley R. Moreno pelas orientações e comentários no exame de qualificação.

Ao amigo Renato dos Santos Belo, pelo apoio na tumultuada conclusão deste mestrado, por sua rigorosa revisão, pelas sugestões valiosas e pela amizade.

Ao amigo Marcus Vinicius Avelar pelo apoio de sempre apesar de nossas distâncias físicas e geográficas e, também, pela tradução do resumo.

À Roseli Eichemberger, pela generosa revisão ortográfica e pelo poema de Drummond.

À comadre Marta Eichemberger Ummus e ao compadre Rodolfo Alves da Luz, pela força e pela oferta de ajuda.

À minha família, por tudo.

Aos membros da imensa família Silva (que são tantos que prefiro não nomear um por um para não correr o risco de esquecer de alguém) pelo apoio moral em diversos momentos e sob diversas formas no decorrer deste mestrado.

À amiga Paola Gentili Jacobelis, pela força moral (e algumas vezes também física) em diversos momentos de não pequenas dificuldades.

Aos amigos Luciana Grillo e Teco Galati, pelas sempre positivas energias.

Às amigas Lygia Ferreira Rocco e Eunice Ferreira Lessa, pela longa amizade que guarda muitos momentos de apoio.

A todos os vizinhos e amigos do CRUSP (Conjunto Residencial da USP), onde, durante a graduação aprendi a questionar minha trajetória e a buscar resposta para além de minha vida.

A todos os professores e professoras, funcionários e equipes de gestão com os quais convivi nas escolas onde lecionei nos últimos 06 (seis) anos: EE Edgar Francisco (Taboão da Serra); EE Prof. Emygdio de Barros (Butantã, São Paulo); EE Oswaldo Aranha (Brooklin, São Paulo); EE José Maria Rodrigues Leite (Campesina, Osasco) e FIEB/ITB Professor Munir José (Jd. Paulista, Barueri). Ouvir as conversas nas salas dos professores e nos corredores e salas das escolas sempre foi, para mim, fonte de inspiração e motivação para continuar pesquisando.

Aos alunos e alunas que tenho e que tive por não me deixarem esquecer.

Aos professores da Faculdade de Educação da USP que com seus cursos de pós-graduação me ajudaram a conduzir minha pesquisa: Profa. Dra. Carlota Boto, Profa. Dra. Gilda Naécia Maciel e Prof. Dr. Roberto da Silva.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação por todos os esclarecimentos prestados ao longo destes anos de mestrado.

Aos funcionários da Stife pelas orientações e apoio técnico, especialmente ao Fernando que ajudou muito com a solução adequada num momento crucial.

Aos funcionários da Biblioteca da FEUSP pelo atendimento em diversas e muitas ocasiões e, especialmente, ao Aguinaldo pelas orientações e à Luíza pela ficha catalográfica.

Canção amiga

Eu preparo uma canção
em que minha mãe se reconheça,
todas as mães se reconheçam,
e que fale como dois olhos.

Caminho por uma rua
que passa em muitos países.
Se não me vêem, eu vejo
e saúdo velhos amigos.

Eu distribuo um segredo
como quem ama ou sorri.
No jeito mais natural
dois carinhos se procuram.

Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.

Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças.

Carlos Drummond de Andrade

“Vida, aprendizado sem conclusão de curso.”

(C.D.A)

RESUMO

SOUZA, M. A. AS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA – exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de mestrado baseada na busca de esclarecimentos acerca dos possíveis significados que os conceitos de cidadania e de cidadão podem manifestar. No desenvolvimento desta pesquisa, inspirada numa concepção de terapia filosófica de cunho wittgensteiniano, considerou-se que os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania estariam vinculados a situações de *uso* deste conceito e que somente nestas situações de *uso* seus diferentes significados poderiam ser compreendidos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de discursos extraídos de dois ambientes diversos. O primeiro grupo de discursos foi extraído de um ambiente correlato ao senso-comum (discursos veiculados em *sites* da internet e coletados em dezembro de 2008). O segundo grupo de discursos foi coletado em periódicos acadêmicos da área pedagógica veiculados entre janeiro de 1997 e dezembro de 2007; os periódicos pesquisados foram: Cadernos Cedes (UNICAMP), Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) e Educação e Pesquisa (USP). A partir das análises desses discursos, verificou-se as semelhanças e as diferenças que aproximavam ou distanciavam os significados atribuídos ao conceito de cidadania em cada um deles. A partir da reflexão proporcionada pela verificação dessas aproximações e distanciamentos, pelas amostras de discursos analisados, descobrimos que é possível significar o conceito de cidadania a partir de, pelo menos, duas perspectivas: uma perspectiva que foi chamada de *cidadania clássica* e outra perspectiva que foi chamada de *cidadania multicultural*. Assim, os discursos coletados como exemplos puderam ser classificados em três diferentes grupos: um grupo de discursos atrelados a uma concepção de *cidadania clássica*, outro grupo de discursos atrelados a uma concepção de *cidadania multicultural* e, por fim, um terceiro grupo de discursos classificados como *híbridos* pelo fato de que, de alguma maneira, transitavam ou procuravam lidar com os pressupostos ou reivindicações de ambos os tipos de cidadanias, com implicações para as propostas correlatas de uma educação para a cidadania.

Palavras-chave: Cidadania. Cidadania clássica. Cidadania multicultural. Educação para a cidadania. Formação de conceito.

ABSTRACT

SOUZA, M. A. THE MULTIPLE MEANINGS OF THE CONCEPT OF CITIZENSHIP: examples from common sense and from academic approaches within a Wittgensteinian philosophical therapy.

This M.A thesis presents research based on the search for enlightenment regarding the possible meanings that the concepts of citizenship and citizen may manifest. In the development of this research, inspired by a Wittgensteinian conception of philosophical therapy, it was assumed that the meanings attributed to the concept of citizenship would be bound to situations in which this concept is used, and that its different meanings could be understood only in these situations. Therefore, the research was developed based on the analysis of discourses extracted from two diverse environments. The first group of discourses was extracted from common sense-like sources (discourses published on web sites, collected in December, 2008). The second group of discourses was collected from pedagogical academic journals, published between January, 1997 and December, 2007. The journals were: *Cadernos Cedes* (UNICAMP), *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), and *Educação e Pesquisa* (USP). The analyses of these discourses pointed at similarities and differences which brought together or kept away the meanings attributed to the concept of citizenship in each of them. Based on the aforementioned material, it is arguable that it is possible to signify the concept of citizenship from at least two perspectives, here named classic citizenship and multicultural citizenship. As a consequence, the discourses in the corpus could be classified into three different groups: the first connected to the concept of classic citizenship; the second to the multicultural one; and a third hybrid group. The third group was called hybrid because its discourses were in between assumptions and claims of the other two groups, or at least tried to address them, with implications for their proposals of citizenship education.

Key words: Citizenship. Classic citizenship. Multicultural citizenship. Citizenship education. Formation of concepts.

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. O que significa ser cidadão? Um exercício de indagação conceitual	20
2.1 Um modo de abordagem de um conceito – a pragmática de Wittgenstein	20
2.2. O que significa ser cidadão? Qual o significado do conceito de cidadania?	22
2.3. Comparações: os próximos e os distantes: semelhantes e dessemelhantes	34
2.3.1. Os semelhantes – Discursos A e B	35
2.3.2. Os dessemelhantes – Discurso C e E	38
2.4. Cidadania e educação formal	40
3. Qual sentido conferir à formação para a cidadania? Exemplos e comparações dos usos que se faz deste conceito	43
3.1. Uma breve introdução ao capítulo: a significação pelo uso	43
3.2. O conceito de cidadania nos discursos acadêmicos	45
3.3. Os exemplos e as comparações	48
3.3.1. Os semelhantes	50
3.3.2. Os dessemelhantes – parentes distantes ou famílias diferentes?	64
4. Qual sentido conferir à formação para a cidadania? Problematizando os usos que se faz deste conceito	69
4.1. Distintas concepções	69
4.2. A União de duas diferentes concepções	79
4.3. Qual educação para qual cidadania?	93
5. Cidadania: clássica ou multicultural?	96
5.1. A propósito do conceito <i>Multiculturalismo</i>	96
5.2. O multiculturalismo, os movimentos sociais – a subjetividade e a cidadania	104
5.3. Multiculturalismo ou relativismo cultural?	106
5.4. Cidadania clássica – foco: participação-representação/redistribuição	112
5.4.1. Cidadania clássica no periódico Cadernos CEDES (Unicamp)	113
5.4.2. Cidadania clássica no periódico Cadernos de Pesquisa (FCC)	113
5.4.3. Cidadania clássica no periódico Educação e Pesquisa (USP)	114
5.5. Cidadania multicultural: foco no reconhecimento	115
5.5.1. Cidadania multicultural no periódico Cadernos CEDES (Unicamp)	115
5.5.2. Cidadania multicultural no periódico Cadernos de Pesquisa (FCC)	115

5.5.3. Cidadania multicultural no periódico Educação e Pesquisa (USP)	116
5.6. Os híbridos	116
5.6.1 Artigos híbridos no periódico Cadernos de Pesquisa (FCC)	117
5.6.2 Artigos híbridos no periódico Educação e Pesquisa (USP)	118
6. Considerações Finais	124
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	137
Anexo A – Textos retirados da <i>internet</i>	137
Anexo B - Verbete CIDADANIA do Dicionário de Filosofia Moral e Política	148
Anexo C – Verbete MULTICULTURALISMO do Dicionário de Filosofia Moral e Política	153
APÊNDICES	159
Apêndice A – DISCURSOS ACADÊMICOS PESQUISADOS NOS PERIÓDICOS	159
Apêndice B – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ARTIGOS	163
Apêndice C – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS RECORRENTES (obras e autores)	204
Apêndice D – Artigos que trazem os conceitos cidadania/cidadão no título ou nas palavras-chave	211
Apêndice E – Trechos dos artigos classificados conforme a cidadania clássica ou multicultural	213
Apêndice F – Tentativa de Contato com as equipes editoriais dos PERIÓDICOS	229

1. Introdução

1.1. Questões preliminares

De acordo com a LDB, artigo 22, competiria à escola, por meio da educação básica, assegurar ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”. Esta finalidade atribuída à educação básica, além de nos colocar a questão acerca de qual seria tal “formação comum indispensável” também nos remete à necessidade de definir qual significado do conceito de cidadania estamos lidando antes de pensarmos na “formação comum” que esta cidadania visaria. Assim, desde o início, a motivação para a pesquisa de mestrado que será apresentada nesta dissertação esteve baseada na busca de esclarecimentos acerca dos possíveis significados que os conceitos de cidadania e de cidadão poderiam manifestar.

A princípio, ainda sem um critério de busca definido, de uma maneira que poderia ser assumidamente descrita como “tateante”, esta pesquisa ensejava conhecimentos diversos acerca do conceito de cidadania. Numa primeira inclinação, em meio a esta diversidade de conhecimentos desejados, era intento alcançar a compreensão acerca das noções contemporâneas de cidadania; por outro lado, num viés mais voltado aos interesses educativos, buscava-se uma maneira de explicitar os pressupostos sócio-políticos dos discursos que nos parecessem estruturados a partir do conceito de cidadania ou que neste conceito buscasse alguma forma de fundamentação, pois, entendemos que – considerando a determinação legal expressa no artigo 22 da LDB que vincula a educação à formação e ao exercício da cidadania – a não explicitação destes pressupostos sócio-políticos podem não só levar a práticas contraditórias às outras finalidades desta mesma educação básica¹ como também ocasionar, no espaço escolar e nas práticas relacionadas a este cotidiano escolar, conflitos de ideias e de interesses que, mesmo se manifestos em dificuldades de

1 Uma das finalidades do ensino médio, expressa na mesma LDB em seu parágrafo 35, inciso II, determina que é função da educação “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Poderíamos problematizar o uso que pode ser feito do conceito de cidadania aqui, por exemplo, alegando, numa perspectiva defendida pelos defensores de uma cidadania ativa, que uma concepção que entenda o cidadão meramente como sujeito passivo das determinações do Estado estaria em franca contradição com este ideal de autonomia intelectual e pensamento crítico se este sujeito autônomo e crítico não puder exercer tais atributos interferindo politicamente na organização deste mesmo Estado.

relacionamentos interpessoais, nem sempre são entendidos como resultantes de diferentes compreensões do que venha a ser a cidadania ou a sociedade.²

O conceito de cidadania insere-se no rol daqueles conceitos e expressões que, como observou Carvalho ao analisar a expressão “educação de qualidade” e apontar alguns dos possíveis preenchimentos e funções que tal expressão poderia ensejar, chamam à ação. Tais conceitos, frequentemente tomados a partir de perspectivas ou intenções que poderiam – sem nenhuma depreciação – ser classificadas como *militantes*, “têm também um valor programático, pois a eles se vinculam ideais de práticas sociais para os quais *se pede* ou *se reforça a adesão*. Por isso, esses discursos contêm sempre a veiculação de valores e metas que devem orientar a ação.” (CARVALHO, 2004, p. 329). Assim, dentre as questões iniciais desta pesquisa estava também a de procurar saber qual/quais cidadão(s) emergiria(m) das teorias defendidas e qual/quais sociedade(s) apareceria(m) nestes discursos e destes discursos se efetivados. No entanto, ainda faltava um modo de abordar estes discursos e questioná-los.

1.2. Sobre um modo de abordar conceitos

Antes de mais nada, interessava encontrar um modo de abordagem conceitual através do qual fosse possível nos acercar do conceito de cidadania a partir do princípio de que, por si, todas as diversas significações que o conceito pudesse ter deveriam ser encaradas como igualmente legítimas. Considerando que, para cada caso, os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania estariam vinculados às situações nas quais seus significados poderiam ser compreendidos, buscava-se um modo de pesquisa que respeitasse os contextos de produção destes significados.

No interesse desta “imparcialidade” pretendida, o método de investigação conceitual empreendido por Wittgenstein e denominado por ele de “terapia filosófica” foi intensamente inspirador. Esta perspectiva metodológica nos pareceu ser a mais indicada para nos proporcionar, em alguma medida, senão o alcance, pelo menos o direcionamento para a

² Os diferentes *usos* para o conceito não implica necessariamente na impossibilidade de conciliação entre os diferentes significados ao conceito atribuídos. Em algumas situações esta conciliação pode se mostrar mais difícil e problemática, mas, noutras circunstâncias, esclarecidas as diferenças, pode ser possível buscar um acordo que, mesmo quando não resolve o conflito, pode permitir que diferentes vieses possam conviver respeitando-se em suas diferenças e unindo-se quando reconhecerem objetivos em comum.

compreensão das diversas questões que perseguíamos a partir e acerca do conceito de cidadania.

Para entender esta inspiração, considere-se o que diz Moreno acerca da “terapia filosófica” proposta por Wittgenstein:

A terapia filosófica não desfaz enigmas através da colocação das verdadeiras soluções; não substitui a teoria falsa por outra que pretende ser verdadeira. Sem se pronunciar sobre os fatos, ou sobre princípios do conhecimento, apenas libera o pensamento das Imagens através da descrição dos usos de nossos conceitos.

A especulação gramatical incide, exclusivamente, sobre nossas expressões lingüísticas. Ao inventar situações inusitadas, em que certos fatos gerais da natureza – que nos passam despercebidos por sua generalidade – se comportariam de modo diferente do habitual; Wittgenstein não levanta *hipóteses* a respeito das consequências que essas mudanças teriam para nossos conceitos. A questão é, isto sim, saber quais as consequências que nos parecem ainda plausíveis. Uma vez que conseguimos imaginar situações não-padrão e admiti-las, então fica relativizada a necessidade que atribuímos aos nossos conceitos habituais e, conseqüentemente, desaparece a estranheza dos conceitos não-habituais. (MORENO, 1993, pp. 115-116):

Ainda segundo Moreno, “Wittgenstein não elabora um sistema filosófico, mas apenas fornece conceitos operatórios, que podem ser aplicados conforme as circunstâncias, ou melhor, conforme a profundidade e a gravidade da confusão conceitual.” (MORENO, 2000, p. 72).

Como modo de abordagem para o conceito de cidadania e de sua relação com a educação, a perspectiva da “terapia filosófica” nos inspirou no sentido de oferecer uma espécie de “proteção” ao promover um necessário distanciamento em relação ao conceito que pesquisamos (tal distanciamento se mostrou necessário em razão de uma certa natureza programática do conceito de cidadania cujo *uso* intenta, muitas vezes, conseguir a adesão para aquilo que entenda ser o objetivo a ser perseguindo pelo cidadão ou, no caso da relação que aqui focamos, a ser desenvolvido por uma educação que vise a formar o cidadão)

Por isso, esta perspectiva da “terapia filosófica” será, nessa pesquisa, também, uma referência no sentido operacional: buscando esclarecer os diversos significados que podem ser atribuídos ao conceito de cidadania procuramos estes significados em algumas situações nas quais este conceito foi utilizado; num primeiro momento da pesquisa, exploramos, em amostras, o conceito num ambiente que denominamos como *senso-comum*; depois verificamos os *usos* que foram feitos do conceito de cidadania, também de maneira amostral, no ambiente acadêmico-pedagógico.

A maneira como seguimos esta inspiração wittgensteiniana será explicitada conforme formos direcionando os próximos dois capítulos.

1.3 Amostras dos usos no senso-comum

No próximo capítulo – 2. – apresentaremos os conceitos wittgensteinianos de *forma de vida*, *jogo de linguagem*, *usos* e *regras* conforme interpretados por Moreno (2000) e, recorrendo à sistematização do método filosófico de Wittgenstein realizada por Moreno (idem), passaremos a uma breve descrição dos *usos* que se faz do conceito de cidadania em discursos retirados da internet – aos quais denominamos como discursos provenientes do *senso-comum* – com o objetivo de compreender e comparar os *jogos de linguagem* aí desenvolvidos a partir da noção wittgensteiniana de *propriedade de semelhança de família*.

Pelo cotejamento dos significados para ao conceito de cidadania verificados nestes discursos comparados com os significados dados ao mesmo conceito apresentados no verbete *Cidadania* do **Dicionário de Filosofia Política e Moral**, neste primeiro momento, levantamos algumas questões acerca dos usos e significados do conceito de cidadania em sua relação com a educação, assim, justificando a necessidade de continuarmos a pesquisa, agora, abordando os discursos especializados veiculados nos periódicos da área educacional: mais especificamente dos discursos emitidos nos periódicos **Cadernos Cedes** – publicação do Cedes/Unicamp; **Cadernos de Pesquisa** – da Fundação Carlos Chagas e **Educação e Pesquisa** – da USP. Os discursos selecionados foram aqueles veiculados no período compreendido entre janeiro de 1997 e dezembro de 2007; iniciamos a coleta dos discursos a partir de 1997 por ser este o primeiro ano após a promulgação da LDB em vigência; encerramos o período dentro do qual coletaríamos o discursos no ano de 2007 pois, além de assim fecharmos uma década, foi neste ano de 2007 que esta pesquisa de mestrado teve início.³

³ A ideia da utilização dos periódicos para verificação do *uso* do conceito de cidadania nos discursos acadêmicos surgiu a partir da leitura do livro *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)* de Jaime Francisco Parreira Cordeiro, pois, é este o expediente utilizado por este pesquisador para coletar os discursos que lhe permitirão fazer sua análise da ocorrência dos conceitos de *novo* e *tradicional* no discurso acadêmico. O processo analítico de Cordeiro é muito diferente do que aqui utilizamos, mas, seu procedimento para coleta dos discursos foi uma ideia valiosa. O livro de Cordeiro está disponível para consulta ou para ser baixado na página <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000018.pdf> do site Domínio Público. (Último acesso: 23/03/2011)

1.4. Amostras dos usos no meio acadêmico-pedagógico

Seguindo o critério de aferir os diversos *usos* para do conceito de cidadania – e, assim, compreender os significados que em cada discurso pudesse ter o conceito – também nos artigos acadêmicos, buscamos os artigos que trouxessem os termos cidadania/cidadão no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave. As análises resultantes desta segunda etapa da nossa pesquisa serão apresentadas a partir do capítulo 3.

Inicialmente coletamos 38 (trinta e oito) artigos; esses artigos foram codificados para que pudéssemos operar mais facilmente com os dados que deles fossem coletados⁴. Depois, partindo de uma leitura exploratória desses artigos, verificamos diversas relações das quais algumas nos conduziram à demarcação de alguns campos conceituais nos quais estes artigos transitavam. Estes campos conceituais, por sua vez, serviram como instrumento para verificação das semelhanças e diferenças entre esses discursos.

Uma vez discriminados estes campos conceituais, procedemos a uma nova seleção dentre os 38 (trinta e oito) artigos e, desses, escolhemos para analisar somente aqueles que manifestassem a clara intenção de abordar o conceito de cidadania (pois muitos discursos que traziam o conceito cidadania e/ou cidadão no resumo mostravam, após a sua leitura, não focar especificamente a questão da cidadania⁵; outros artigos, embora manifestassem a intenção de abarcar o conceito não traziam nenhuma definição identificável do conceito de cidadania⁶); assim, utilizando um critério puramente operacional, limitamos nossas análises aos artigos que 1) “chamassem” inequivocamente para a abordagem do conceito através do título ou das palavras-chave e 2) apresentassem alguma espécie de definição para o conceito de cidadania. Dessa maneira, reduzimos o número de artigos a serem comparados a 13 (treze) artigos.

Como se verá no capítulo 3:

- mesmo dentre os discursos classificados como semelhantes, foi possível problematizar essas relações de semelhança pela consideração de outros conceitos mobilizados na construção desses discursos. A partir de nossos exemplos, veremos que

⁴ Para conferir a lista completa dos 38 (trinta e oito) artigos, ver apêndice 1 à introdução.

⁵ Embora alguns outros discursos, como, por exemplo, o artigo *Después de los 90: agenda de cuestiones educativas* de Guillermina Tiramonti (código **11-CP**), trouxessem uma séria discussão envolvendo o conceito de cidadania numa nova conjuntura global e para a América Latina.

⁶ Como, por exemplo, o artigo *Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia* escrito por Arlêude Bortolozzi e Archimedes Perez Filho (código **6-CP**): embora este artigo se refira à cidadania nas palavras-chave, e identifique o exercício da cidadania à participação, não explicita o que seria esta participação e, portanto, não apresenta (não define) o que vem a ser cidadania no contexto de emissão deste discurso.

mesmo os discursos que se baseiam no conceito de *igualdade* ou de *equidade* para estabelecer o âmbito da discussão e significação do conceito de cidadania podem conferir *significados diferentes* para os conceitos de *igualdade* e/ou *equidade*;

- no caso dos discursos classificados como “dessemelhantes” veremos que, por exemplo, aquilo que nos aparece como afastamento/diferença/dessemelhança pode resultar da situação desses discursos em relação aos campos conceituais nos quais se deslocam os discursos que versam sobre a cidadania: enquanto alguns discursos abordam o conceito de uma perspectiva Universal, outros o focam a partir de um viés Particular; enquanto uns o enfocam de um campo Jurídico, outros o abordam com um olhar Subjetivo; enquanto alguns centram suas considerações a partir da esfera Política, outros reclamam o conceito a partir da esfera Social. Alguns artigos transitarão por todos estes campos conceituais sem assinalar nenhum conflito entre esses; outros insistirão na prevalência de um determinado campo conceitual sobre outros.

1.5. Os sentidos para a cidadania: diversas abordagens e referencial teórico

Com a intenção de refletir acerca das possíveis implicações que os diferentes sentidos do conceito de cidadania podem ter na educação, dentre a diversidade de posicionamentos encontrada nos artigos, a partir do capítulo 4, focamos nossa análise na consideração de duas concepções específicas e, por suas abordagens e definições para do conceito, muito diferentes:

- uma concepção, partindo da consideração da importância da subjetividade na (re)configuração das cidadanias contemporâneas, falará na coexistência de diferentes dimensões para a cidadania e, assim, colocará a existência de diferentes cidadanias com direitos diferenciados, “segundo indicação das versões mais avançadas dos direitos humanos⁷” – chamamos esta primeira concepção de *concepção contextualizada da cidadania* e aparece no artigo de Manuel Antonio Garretón, aqui codificado como **1-CP**;

- outra concepção, à qual, por oposição à concepção *contextualizada*, chamamos de *concepção clássica da cidadania*, enfocará o aspecto jurídico/estatal da cidadania e defenderá a igualdade dos direitos de cidadania e a universalidade dos direitos humanos sobre os quais

⁷ Cf. Garretón, 1997, p. 136.

os direitos de cidadania deveriam estar fundados – esta concepção é a que entendemos ser a de Maria Victória Benevides, representada aqui pelo artigo codificado como **4-CP**.

Na realidade nosso foco foi direcionado para estas concepções pela abordagem do conceito de cidadania que aparece no artigo que em nossa pesquisa foi codificado como **3-EP** (escrito por Ernani Lampert). Para apresentar sua compreensão acerca da *educação para a cidadania*, Lampert recorreu à definição de cidadania de Garretón e à proposta de *educação para a democracia* de Benevides – uniu as *virtudes republicanas e democráticas* presentes na concepção de cidadania defendida por Benevides à noção de *cidadania compreendida em múltiplas dimensões* de Garretón.

Tal união nos pareceu problemática – merecedora de atenção pelas consequências que pode ter no âmbito educacional e, principalmente, no tocante às considerações acerca da possibilidade de *educar para a cidadania*.

A partir da reflexão ocasionada por este problema, chegamos à abordagem de dois possíveis tipos de cidadanias que, pelo encaminhamento que Benevides faz da questão, parecem opostos, mas esta relação não nos parece suficientemente esclarecida: falamos de uma concepção de *cidadania clássica* e de outra concepção de *cidadania multicultural*.

1.5.1. Cidadania ou Cidadanias? Cidadania clássica e Cidadania multicultural

A propósito do conceito de multiculturalismo, focaremos a importância desse conceito para as discussões propostas por um dos movimentos sociais com maior visibilidade no Brasil – o Movimento Negro – e, novamente seguindo o encaminhamento dado pela crítica de Benevides, procuraremos compreender a abordagem que Boaventura Sousa Santos faz das questões relativas às relações entre multiculturalismo e movimentos sociais (buscando entender as relações que Santos estabelecerá entre subjetividade e cidadania e a crítica que Benevides dirigirá, no Brasil, ao que qualificará como um *multiculturalismo ingênuo* e denominará como *relativismo cultural*).

Por fim, procedemos a uma releitura dos 38 (trinta e oito) artigos selecionados nos 03 (três) periódicos, agora, sob as lentes dos dois tipos de cidadanias revelados pela pesquisa. Assim, ainda que nos sejam muito claros os riscos dos reducionismos das classificações e que sempre nos pareça desejável que tais classificações sejam problematizadas, consideramos que seja possível reler os artigos e re-discutir o conceito de cidadania e sua relação com a

educação a partir das noções da *cidadania clássica* (com foco nas questões da participação-representação política) ou da *cidadania multicultural* (com foco na questão do reconhecimento social); mas, também, consideramos que seja possível contemplar a relação entre cidadania e educação com um enfoque que de alguma maneira procure lidar com os pressupostos de ambas as concepções de cidadania (ainda que possa haver uma inclinação maior para uma das duas concepções). Pudemos chegar a essas considerações pela constatação de que há um grupo de artigos que transitam entre ambas as concepções; estes artigos classificamos como *híbridos*.

1.5.2. Comparação entre artigos – apêndice REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Desde o princípio esta pesquisa que aqui se apresenta foi considerada como um exercício, como uma preparação, a uma pesquisa que, de maneira muito mais abrangente, acreditamos que precisa ser realizada.

Neste sentido, mesmo nos valendo de procedimentos classificatórios, não pretendemos, de maneira alguma, apresentar conclusões definitivas sobre os conceitos que aqui mobilizamos com a intenção de melhor compreendê-los (daí a importância de nossa inspiração na “terapia filosófica” de cunho wittgensteiniano).

Como já assinalamos, temos clareza do sobre o caráter incipiente e, necessariamente, incompleto da pesquisa que, iniciada, aqui apresentamos: tudo o que fizemos foi buscar exemplos para, na medida do possível, apontar a multiplicidade de concepções vigentes para o conceito de cidadania (algumas em disputa na arena maior da sociedade e também no interior do espaço escolar).

Um dos trabalhos que aqui iniciamos não aparecerá no desenvolvimento desta dissertação, mas, sim, como um apêndice a este trabalho: ao final apresentamos uma revisão bibliográfica⁸ obtida a partir da coleta das referências apresentadas ao final dos 38 (trinta e oito) artigos pesquisados (quando estes traziam suas referências).

Espera-se que este trabalho possa ser continuado, senão por esta mesma pesquisadora, por outros com maiores possibilidades e capacidades.

⁸ Conferir Apêndice B (Referências Bibliográficas dos Artigos) e Apêndice C (Referências Bibliográficas Recorrentes nos Artigos)

2. O que significa ser cidadão? Um exercício de indagação conceitual

§ 611 Quando se encontram dois princípios que não podem conciliar-se um com o outro, os que defendem um declaram os outros loucos e heréticos.

Wittgenstein
DA CERTEZA

2.1 Um modo de abordagem de um conceito – a pragmática de Wittgenstein⁹

Qual a melhor maneira para se conhecer o significado de um conceito?

Wittgenstein, nas *Investigações Filosóficas* (1996), oferece uma resposta a esta questão e tal resposta opõe-se à concepção dogmática que credita a cada conceito um significado essencial e unívoco o qual deveria ser buscado fora do *uso* que fazemos do conceito.

Para Wittgenstein, a linguagem, que é o meio pelo qual os conceitos são enunciados, é parte de uma *forma de vida* (tanto quanto o são ações como andar, comer e outras mais); sendo a linguagem um dos constituintes de uma *forma de vida*, os significados dos conceitos que nesta linguagem são operados estão marcados (tanto quanto as ações como andar, comer e outras mais) pelo modo de operação destes conceitos.

O significado de um conceito é constituído no interior de um *jogo de linguagem*¹⁰, expressão introduzida por Wittgenstein para descrever os modos de operação dos conceitos. Segundo ele, um jogo de linguagem envolve, além de palavras, ações que são realizadas juntamente com as palavras e, como um jogo empírico qualquer, tais ações são orientadas por regras. Assim, o significado de um conceito deverá ser verificado no *uso* que deles se faz, pois as práticas e/ou as aplicações que são feitas das palavras são constituintes de seus significados¹¹.

⁹ A pragmática wittgensteiniana se distingue do pragmatismo americano de Rorty, fundamentado em Dewey e James, como também da pragmática de Habermas e outros da Escola de Frankfurt. Para diferenciá-la das inúmeras acepções vigentes deste termo, Arley Ramos Moreno, cuja interpretação das ideias de Wittgenstein será considerada nesta pesquisa, cunhou o termo “epistemologia do uso”. Cf. Moreno, 2005.

¹⁰ “O termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida.” V. § 23 das *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1996, pp. 35-36)

¹¹ Seguimos aqui a interpretação de Moreno das ideias do filósofo austríaco apresentada em seu livro *Introdução a uma Pragmática Filosófica* (2005), cap. 5.

Portanto, segundo a inspiração das *Investigações Filosóficas*, a melhor maneira para conhecer o significado de um conceito é ver a maneira como as pessoas utilizam tal conceito nos jogos de linguagem específicos de suas formas de vida.

Tal verificação traria consigo a virtude de desfazer confusões conceituais ao mostrar os diversos *usos* que um mesmo conceito pode ter em formas de vida diferentes. Esta verificação funcionaria como uma terapia conceitual, seria uma terapia filosófica que, como explica Arley Moreno, consistiria em “mostrar quais são as regras que introduzem os movimentos dos jogos e como elas são ensinadas ao aprendiz; o ensino das regras já é um jogo de linguagem, e tais regras podem ser usadas de diferentes maneiras, uma vez que elas não nos *conduzem*, apenas servem como *orientação*.” (MORENO, 2000, p. 72).

A terapia filosófica de cunho wittgensteiniano pode ser empreendida segundo algumas orientações gerais que correspondem a quatro momentos também listados por Moreno na obra acima referida:

1º momento: “Verificar como usamos a palavra correspondente, ou melhor, como a aplicamos nas mais variadas situações”;

2º momento: “Colocar essas palavras em situações primitivas de uso – por exemplo, como foram ensinadas e aprendidas, como foram inicialmente definidas (I.F. § 77) – para aquilatar as modificações realizadas a partir dessas situações elementares iniciais e durante as diversas aplicações subseqüentes às diferentes situações”;

3º momento: “Inventar usos intermediários possíveis, inusitados mesmo, para melhor apreender as nuances dos jogos de linguagem, as múltiplas ligações analógicas”;

4º momento: “Comparar os diversos jogos de linguagem em que a palavra é e pode ser usada” (MORENO, 2000, pp. 73-75).

A este quarto momento corresponderia uma “visão panorâmica”: pela comparação dos discursos no conjunto de jogos de linguagem observados seria possível “ver as conexões’ entre eles”:

É o momento da comparação, da apreciação das semelhanças e das diferenças, momento em que as ligações analógicas poderão exercer a cura do pensamento dogmático ao mostrar ao olhar atento as ligações entre os diversos usos das palavras, entre suas aplicações. (MORENO, 2000, p. 75).

Na consideração do conceito – o conceito de cidadania – que aqui vamos abordar, podemos dizer que este quarto momento é, mais do que desejável, necessário. Por isso, ainda que não tenhamos nenhuma intenção de “aplicar” (mecanicamente) a teoria wittgensteiniana

exposta nas *Investigações Filosóficas*, sua abordagem anti-dogmática nos servirá de inspiração como metodologia de pesquisa (e, neste sentido, como mecanismo operacional que possibilita uma abordagem compreensiva).

2.2. O que significa ser cidadão? Qual o significado do conceito de cidadania?

Todas as palavras podem desembocar em confusões conceituais. Algumas confusões podem parecer e até serem inofensivas, dependendo da situação na qual o conceito é evocado. Outras confusões, no entanto, podem criar diversas outras confusões, problemas e prejuízos. Neste segundo tipo de palavra está o conceito de cidadania.

A cidadania e/ou o interesse do cidadão vêm sendo evocados para justificar ações e políticas públicas e, no que interessa mais diretamente em relação aos discursos e práticas pedagógicas, esta evocação tem sido utilizada para endossar as mais diversas ações educativas. Contudo, embora o interesse do cidadão e o fortalecimento da cidadania sirvam de fundamento para tais ações, não é costume explicitar e explicar no que consistiria a cidadania nem quais seriam os predicados de um cidadão. Em suma, qualquer coisa e coisas muito diferentes e até mesmo contraditórias podem ser empreendidas, muitas vezes num mesmo contexto, sob a égide da cidadania; qualquer ação educativa pode utilizar a “formação para a cidadania” como justificativa para sua implementação sem que se questione o que significa ser cidadão nesta ou naquela concepção educacional e sem que seja explicitado qual o significado do conceito de cidadania que está sendo efetivamente empregado para orientar a ação em questão.

No entanto, sendo a educação formal uma atividade realizada com interesses definidos (ainda que tais interesses possam e devam ser questionados), é necessário investigar quais seriam os sentidos possíveis para o conceito de cidadania e, pela revelação destes sentidos possíveis, vislumbrar quais cidadãos cada concepção visaria formar.

Com o objetivo de realizar um exercício que fornecesse embasamento, pistas, inspirações e contrapontos para uma posterior e mais profunda abordagem da relação entre cidadania e educação, empreendeu-se um, ainda que tímido e insuficiente, ensaio de pesquisa baseando-se nos pressupostos da “terapia filosófica” proposta por Wittgenstein.

Partindo-se de discursos coletados num ambiente que pode ser considerado como representativo do que se convencionou chamar de *senso-comum* – as falas acerca da cidadania

verificadas na internet – buscaremos, num primeiro passo, algumas representações para o cidadão e para a cidadania conforme tais representações aparecem em contextos informais (contextos estes que, sem querer extrapolar os espaços de emissão destes discursos, mas considerando o uso que se faz da internet atualmente, bem poderiam ser os de uma reunião nas salas dos professores ou os das salas de aulas).

A realização de tal exercício faz-se com a clareza de que “Não há *um* uso mais adequado nem *um* jogo de linguagem superior; todos são igualmente adequados para os fins que se propõem.” (MORENO, 2000, p. 74).

No entanto, em se tratando da prática educativa cada vez mais atrelada ao conceito de cidadania – e cada vez mais designada como salvadora e detentora das possibilidades de realização e sobrevivência do/no complexo mundo contemporâneo – mais que importante, é necessário e salutar questionar e descobrir (no sentido de revelar) quais são os fins propostos quando se fala em formar o cidadão.

Neste capítulo serão apresentadas descrições dos “jogos de linguagem” pesquisados na internet que envolvem o conceito de cidadania¹².

Como norte deste primeiro passo da pesquisa, seguiu-se os quatro momentos orientadores listados acima e, a seguir, partindo da inspiração e contraponto proporcionado por estas abordagens do *senso-comum*, intentar-se-á uma reflexão acerca da relação entre a cidadania e a educação formal.

1º MOMENTO - Uso ordinário

Nesse primeiro momento, procurou-se coletar situações de uso para o conceito Cidadania¹³. Através de um mecanismo de busca textual da internet, foram selecionados 08

¹² Aqui utilizaremos a expressão “jogo de linguagem” para nos referirmos aos discursos educacionais que conduzem a diferentes ações visando à formação do cidadão, tendo em vista a explicitação de seus pressupostos; ou em uma terminologia mais wittgensteiniana, procuraremos descrever as regras subjacentes a estes jogos discursivos.

¹³ Recorreu-se ao Google para conseguir 10 (dez) textos que falassem sobre cidadania. Com o objetivo de achar textos/falas corriqueiros, fez-se a busca com os seguintes termos “ser cidadão é”. Daí, foram escolhidas as 07 (sete) primeiras páginas que se pode abrir (alguns resultados listados nas pesquisas com o Google trazem endereços indisponíveis) desde que atendessem os seguintes pré-requisitos: não poderiam ter uma relação direta com a educação formal/sala de aula (pois não se pretende fazer esta análise agora); os textos deveriam trazer um discurso articulado (não interessava um texto que só contivesse *slogans*/chavões não contextualizados) – dos 10 (dez) primeiros textos, dois foram excluídos: um texto era composto somente por chavões/palavras de ordem e o

(oito) textos/respostas que contivessem a expressão “ser cidadão é”. Estes textos¹⁴ foram, então, nomeados com letras de A a G com a seguinte correspondência:

A: texto retirado de um *site* para crianças¹⁵;

B: texto retirado de um *blog* de uma consultora de *marketing* que defende o terceiro setor¹⁶;

C: texto retirado de um *site* que oferece pesquisas para estudantes¹⁷;

D1: texto retirado de um *site* com a divulgação do vencedor de um concurso de redação do jornal “Tribuna do Planalto” – “4º Concurso Goiás na Ponta do Lápis¹⁸”;

D2: texto do segundo colocado do concurso de redação do jornal “Tribuna do Planalto” – “4º Concurso Goiás na Ponta do Lápis¹⁹”;

E: texto retirado de um *site* governamental do Paraná²⁰ (embora o emissor, neste caso, seja uma instituição governamental, considera-se que este discurso pertença ao *senso-comum* pois, além de ações em geral – de servidores e cidadão, poderem ser motivadas, desencadeadas e/ou fundamentadas por e através deste discurso –, ao assumir e defender determinada perspectiva teórica os governos, ainda que de maneira não determinante, forjam a construção ou a reconfiguração deste *senso-comum* do qual compartilham e que por eles são compartilhados);

F: *site* de uma ONG educativa²¹;

G: texto retirado de uma página da UOL para publicação de textos literários e poemas²².

Após a seleção dos discursos, procurou-se verificar quais os usos do conceito de cidadão/cidadania nestes discursos (priorizando-se as assertivas que contivessem verbos, mas em alguns casos selecionaram-se também outros termos significativos para entender o contexto de enunciação das afirmações). Estes termos encontram-se na tabela abaixo, referidos, em cada coluna, ao texto no qual foram enunciados:

outro era sugestão de atividade escolar de “formação para a cidadania”; procurou-se por textos enunciados por emissores “substancialmente” diferentes.

¹⁴ Todos os oito textos podem ser consultados no anexo I a este capítulo.

¹⁵ <http://www.canalkids.com.br/cidadania/genteboa/index.htm>

¹⁶ <http://mapadaterra.wordpress.com/2007/12/31/ser-cidadao-x-estar-cidadao/>

¹⁷ http://www.webciencia.com/18_cidadania.htm

¹⁸ <http://www.tribunadoplanalto.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=2589>

¹⁹ (<http://www.tribunadoplanalto.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=2589>);

²⁰ http://www.codic.pr.gov.br/codic/modules/conteudo/conteudo_cid.php?conteudo=8

²¹ http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=7&id_subtema=2

²² Este texto/poema apesar de trazer muitos chavões procura “explicar” e conferir sentidos aos clichês dos quais se que utiliza. <http://recantodasletras.uol.com.br/redacoes/1276264>

Quadro 01 – Termos de usos para o conceito de cidadão/cidadania nos discursos

	A	B	C	D1	D2	E	F	G
1	Deveres para cumprir e direitos para gozar	Existem “poucas iniciativas para a criação dessa consciência na sociedade. Quando ocorrem, partem de algumas comunidades específicas ou das raras organizações privadas realmente imbuídas nesse fim.”	Respeitar e participar das decisões da sociedade para melhorar suas vidas e a de outras pessoas	Todo ser humano é cidadão	Cidadania é exercida por cidadãos	Ser cidadão: ter direito à vida, liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei – ter direitos civis	Tentar criar mecanismos para viver em uma sociedade justa e igualitária	Cantar o hino nacional
2	Respeito com o meio e com as pessoas	Ser cidadão: Saber viver em sociedade estando ciente dos anseios comuns	Nunca se esquecer das pessoas que mais necessitam	Ter direitos e deveres dentro da sociedade	Cidadão é um indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres	Participar no destino da sociedade, votar, ser votado – ter direitos políticos	Participação nas decisões sobre os rumos da vida social	Amar e respeitar seu país
3	Respeitar as regras para a convivência	Participar ativamente das decisões de sua comunidade	A cidadania deve ser divulgada (no ensino e mídia) para o bem estar e desenvolvimento da nação	Zelar pelo país dentro da comunidade é exercer a cidadania	Participar ativamente de todas as questões da sociedade	Ter direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila – ter direitos sociais	Exercício de direitos e deveres	Votar com consciência e responsabilidade
4	Respeitar os Direitos Humanos	Influenciar modos de vida de maneira positiva ao seu redor	Não jogar papel na rua	Atuar na construção e organização política	Cidadania ativa é ser alguém que cobra, propõe e pressiona	Cidadania: expressão concreta do exercício da democracia	Fazer valer direitos para todas as pessoas	Questionar atitudes irresponsáveis de quem elegeu
5	Direitos das Crianças Direitos dos Consumidores Direitos dos animais	Exercer os direitos constitucionais adquiridos e lutar pelos que virão	Não pichar os muros	Peça de extrema importância para mudar qualquer situação	Direitos Humanos	Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais	Ter responsabilidade pelo grupo social	Jogar lixo nas lixeiras Ir para casa tranquilo sem temer as enchentes

6	Exigir que os direitos sejam respeitados	Preservar o meio ambiente: a natureza, os animais, os seus semelhantes, os opostos	Respeitar os sinais e placas	Ter consciência dos limites colocados pela sociedade	“O estado deve produzir bens e serviços sociais para serem distribuídos aos membros das sociedades, são bens e serviços que não podem ser individualizados”	Participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados	Respeitar e cumprir as normas e leis elaboradas e decididas coletivamente	Respeitar os direitos do próximo
7	Participar da vida em comunidade	Ser solidário	Respeitar os mais velhos e às outras pessoas	Participar da construção coletiva de regras que organizam a comunidade	Terceiro setor	Oposição SÚDITO x CIDADÃO	Lutar por melhores condições de vida para todos	Ser respeitado pelos órgãos públicos
8	Pensar no bem estar de todos	Ser político	Não destruir telefone públicos	Colaborar nas relações pessoais		Ampliação do conceito e da prática: mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias	Lutar pelo combate à discriminação	Pagar impostos
9	Ter consciência de que devemos nos esforçar para construir um mundo melhor (mesmo que com pequenas ações): - jogar lixo no lixo - não desperdiçar água - respeitar os diferentes - ajudar as pessoas - proteger o meio	Ser flexível	Saber dizer obrigado, desculpe, por favor e bom dia quando necessário	Participar de ações solidárias			Comprometimento coletivo	Ter direito à saúde pública

	ambiente							
10		Ser decidido	Saber lidar com o abandono e a exclusão das pessoas necessitadas	Perceber e respeitar os diferentes pontos de vista			Se organizar	Ser livre para expressar idéias
11		Estar consciente de todas as atitudes tomadas em prol da sociedade	Saber lidar com o direito das pessoas carentes e outros grandes problemas que enfrentamos em nosso país	Usar o dialogo como instrumento de difusão de idéias e resolução de problemas			Reivindicar	Ter direito à democracia
12		Pequenas ações: “o ponto de partida em direção à responsabilidade social como valor fundamental na transformação da sociedade”	Participação de todos em busca de benefícios sociais e igualdade	Buscar a justiça nas situações de conflito			Buscar soluções Pressionar os órgãos governamentais	Exercer a cidadania com amor e dedicação
13		Cidadania é uma questão de atitude		Importância dos preceitos éticos serem respeitados por todos “para que haja o crescimento da comunidade”			Assumir o lugar de quem interfere e é responsável pelo rumo da história de sua coletividade	Ter direitos e deveres no país que ama
14		Relação entre Governo, empresas e cidadãos – Parceria comunitária – terceiro setor		Respeitar o direito dos outros			Promoção e transformação do cotidiano das pessoas	
15		Contribuir para um país		Defender os próprios di-			Agir e lutar pelos seus di-	

		melhor		reitos			reitos	
16		Contribuir para uma sociedade mais justa, fraterna e solidária		Lutar pela justiça			Superação das desigualdades	
17		Solidariedade como palavra chave		Acompanhar o desenvolvimento da comunidade e do país			Extensão dos direitos a todos	
18		Responsabilidade social		Trabalhar pelo progresso do país				
19				Combater ações que prejudiquem nossa comunidade				
20				Todos devem praticar a cidadania				

2º MOMENTO - Situações primitivas de uso

Buscar pelas situações primitivas de uso do conceito de cidadania implicou, nesta primeira abordagem, em buscar o conceito em sua origem pois, como podemos atestar através de uma abordagem histórica, o conceito de cidadania tem certidão, com data aproximada, de nascimento: este conceito está atrelado ao surgimento da *Polis* grega. Para os gregos, *politikós* era o agente público a quem os latinos deram o nome de cidadão.

No entanto, se é possível afirmar o momento e o significado que o conceito de cidadania tinha ao surgir com os gregos²³, a partir de sua apropriação pelos romanos²⁴ e, depois, com o “desenvolvimento” do mundo ocidental (da passagem dos feudos à constituição

²³ Participação equivalerá a uma vida ativa para os gregos. O cidadão é aquele que participa das decisões relativas à vida da *polis*.

²⁴ Com os romanos o termo cidadania refere-se à instituição jurídica. O cidadão é aquele que é protegido por leis.

dos Estados-Nação), embora o nome utilizado seja o mesmo, e possua seu equivalente em cada língua, aquilo que é denominado como cidadão é substancialmente diferente, ainda que tributário de sua origem grega no sentido de referir-se, direta ou indiretamente, a alguma noção de organização social e a suas práticas características²⁵.

Basta acompanhar o desenvolvimento do verbete cidadania no *Dicionário de Filosofia Política e Moral*²⁶ para verificar a prodigalidade deste conceito, no sentido de ter atribuído a si variados significados:

Outros modelos foram desenvolvidos nas cidades medievais e renascentistas. A cidadania vai cada vez mais sendo associada à cidade urbana. Porém, a tradição da cidadania clássica sobrevive no Humanismo cívico e no Republicanismo (Maquiavel, Harrington) – (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA POLÍTICA E MORAL, em PDF, p. 02)

No decorrer da história, o conceito de cidadania modifica-se e aumenta seu raio de abrangência: ora o cidadão é despojado de seu caráter de atuação política e é passivo/súdito do Estado com o qual consentiu em que existisse (Bodin, Hobbes, Locke); depois, novamente, recupera sua dimensão de atividade política e é o detentor, juntamente com os outros cidadãos, da soberania e de direitos universais inerentes à condição de homem/cidadão (Sieyès, Rousseau).

A abrangência proporcionada pela concepção de cidadania como condição universal ensinará, contemporaneamente, outros significados para o conceito: “As concepções liberal e republicana dão expressão à cidadania moderna.” (idem, p.3) – para os republicanos a cidadania implica em participação, em responsabilidade e em deveres; para os liberais o cidadão goza passivamente de direitos; a política é exercício para profissionais e aos indivíduos cabe escolher se gozarão ou não dos direitos que lhes pertencem – no entanto, tais “expressões” (que revelam diferenças fundamentais entre as concepções de cunho liberal ou

²⁵ Para Cardoso a democracia antiga deve ser tomada como “mito de origem da democracia moderna e não como quintessência da cidadania”: “Os opositores do Antigo Regime emprestaram da Antiguidade greco-romana os termos democracia e cidadania para legitimar os regimes políticos criados por eles no século XVIII, mas isso não significa que esses regimes sejam herdeiros de fato dos regimes antigos. A idéia de que a cidadania surgiu na Antiguidade e renasceu no mundo Moderno não passa de um discurso criado para legitimar os regimes políticos da Modernidade. Os autores desses novos regimes não desejavam apoiar-se na tradição política imediatamente anterior, pois acreditavam romper com ela. Por isso, foi necessário inventar vínculos com regimes desaparecidos há séculos, para evitar reconhecer que o que se propunha era, em parte, absolutamente novo, em parte, herdeiro do próprio Antigo Regime. Características centrais da democracia moderna, como a existência do sufrágio e de um Poder Judiciário profissional e repleto de privilégios, não passam de resquícios do Antigo Regime sem qualquer relação com a Antiguidade.” (CARDOSO, 2009, p. 143)

²⁶ No momento em que esta dissertação foi concluída este dicionário que, antes podia ser encontrado no *site* da internet discriminado nas referências, não estava mais disponível para acesso virtual. Por isso, colocamos o verbete *Cidadania* deste *Dicionário de Filosofia Política e Moral*, em PDF, no Anexo B desta dissertação.

republicano) também são alvo de crítica por deixarem entrever, justamente, a exclusão que subsiste à pretendida universalidade do conceito: "A cidadania abstracta e universal está vinculada ao sexo, à classe e à raça, é uma cidadania formal; surge a noção de 'cidadania de segunda'." (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA POLÍTICA E MORAL, p. 3). Da constatação da exclusão, o próprio conceito criticado dará margem às reivindicações de ampliação de direitos civis e políticos.

3º MOMENTO - Usos intermediários e inusitados

No século XX - notadamente a partir da classificação de Marshall que define a cidadania como reconhecimento de direitos nos âmbitos civil, político e social - os discursos que mobilizam o conceito de cidadania complicam-se ainda mais. Além de uma pluralidade de atores que pleiteiam o reconhecimento de sua condição como cidadãos, diferentes concepções de organização social e política fazem da cidadania uma de suas bandeiras na luta pela implementação ou pelo reconhecimento de suas concepções de mundo e de seu modo de vida:

A discussão entre liberais e comunitaristas irá girar à volta da questão de se é a relação do indivíduo com o Estado que tem primazia ou se é a comunidade e o bem comum que a tem, ainda que cada vez ganhe mais importância o problema da pertença e da cultura. A *cidadania multicultural* responde às demandas de reconhecimento de direitos de grupos e irá produzir versões mais ou menos fortes, umas críticas relativamente ao modelo de cidadania liberal e defendendo uma 'cidadania diferenciada' (Young, 1989), outras que pretendem eliminar a homogeneidade cultural como suposto necessário para aquele modelo (Kymlicka, 1995). A cidadania complica-se com a política da identidade, da diferença ou do reconhecimento. Os novos movimentos sociais e políticos utilizam a linguagem da cidadania. As diferenças de sexo, raça, classe, etnicidade, orientação sexual, impugnaram uma ideia de cidadania que seria excludente. Se para alguns a matéria de disputa é a extensão dos direitos, para outros é a própria linguagem dos direitos que está em questão. A relação entre cidadania e cultura, a inclusão/exclusão cultural, serve igualmente de base para as demandas de extensão dos direitos da cidadania, entre outros, gays e lésbicas ou pessoas deficientes. A ideia de uma *cidadania pós-nacional* problematiza a equação da cidadania e da nacionalidade face a novas realidades: globalização, fluxos migratórios, problemas ecológicos. (...) Sob o denominador de *cidadania global* podemos encontrar compreensões de cidadania universal, pós-nacional, de uma 'cidadania multiníveis', dos 'cidadãos da terra', ou da cidadania e as novas tecnologias. O debate atual vai abordar, numa de suas vertentes, a possibilidade de uma cidadania cosmopolita, propiciando uma releitura do Estoicismo e de Kant. A natureza

da cidadania enquanto ideia política é mutável, desloca-se na tensão entre seu pólo estatutário e o seu pólo igualitário; é também um ideal. (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA POLÍTICA E MORAL, pp. 4-5)

Seria possível acrescentar mais exemplos de usos aos já apontados na citação do verbete acima como, por exemplo, recorrendo a uma noção de cidadania que encontramos corriqueiramente em nossa sociedade: o cidadão como consumidor - aquele que ao consumir já estaria cumprindo com seu “dever de cidadão” (por estar contribuindo com impostos e “gerando emprego e renda” ao demandar a produção de bens e serviços) e a quem se solicita um “consumo racional” que considere as dimensões econômicas, sociais e ambientais envolvidas em seu heróico ato de consumo.

Ao compararmos os discursos triviais retirados da internet e as modalidades de cidadania elencadas no verbete do *Dicionário*, a pluralidade dos usos aqui descritos poderão (poderá) fornecer uma imagem do quão mutante e repleto de significados diversos é este conceito nascido como conceito propriamente político e, hoje, muitas vezes despojado desta sua característica genética.

4º MOMENTO - Comparação

Uma explicação, uma advertência e a “propriedade de semelhança de família”:

Antes de apresentar a comparação entre os discursos retirados da internet, é necessário que sejam esclarecidos três pontos: 1) é preciso explicar o mecanismo operacional que possibilitou a comparação de cada um dos discursos com cada outro (como foram oito discursos comparados o resultado final foi de vinte e oito comparações); 2) é necessário que se faça uma advertência sobre este mecanismo; e 3) é importante voltar a Wittgenstein para apresentar mais uma de suas noções – a “propriedade de semelhança de família” – pois esta noção foi de fundamental relevância no desenvolvimento deste trabalho.

1) Como pode ser conferido no Quadro 1, cada discurso foi composto de frases conforme o estilo de cada um dos emissores. Devido à dificuldade de se comparar textos de estilos diferentes, foi necessário, numa primeira análise, classificar as características que cada emissor atribuía à cidadania.

Portanto, por razões operacionais, sintetizou-se o que se entendeu como a “intenção” das frases presentes no texto em expressões de referência; tais expressões – num total de cinquenta e quatro estão listadas na tabela abaixo (na coluna da esquerda aparece a classificação que foi dada às frases coletadas dos discursos por suas características; na coluna da direita aparecem os discursos cujas frases aparentam tais características).

2) No entanto, é preciso que se advirta que para compor este mecanismo operacional recorreu-se, conscientemente, a uma classificação, inevitavelmente, arbitrária: houve o julgamento de que nos discursos as frases possuíam estas referências; julgamentos podem incorrer em enganos (e frequentemente incorrem), portanto, pode ter havido erros ao fazer tais classificações, mas não fazê-las impossibilitaria o trabalho de comparação que se pretendeu desenvolver aqui e, conseqüentemente, impossibilitaria a compreensão dos diversos significados que podem ser atribuídos ao conceito de cidadania.

As características referidas à cidadania, a partir desta arbitrária classificação são:

Quadro 02 – Síntese das características atribuídas à cidadania nos discursos informais

	CIDADANIA REFERE-SE A:	Discursos
1.	Ações individuais	A, B, D1,
2.	Acordos/Convenções/Regras	D1, F
3.	Afetar formas de vida	B, F
4.	Afeto / Sentimento	G
5.	Altruísmo	A, B, F,
6.	Atuação política	B, D1, E,
7.	Caridade	A, C,
8.	Cidadania plena	E,
9.	Cidadão ≠ Súdito	E,
10.	Civilidade	C,
11.	Civismo	G,
12.	Comunidade	B, D1
13.	Cuidar das fachadas / Não danificar	C,
14.	Cuidar do lixo	A, C, G
15.	Deferência	G,
16.	Defesa da comunidade	D1,
17.	Democracia	E,
18.	Deveres	A, D1, D2, F, G
19.	Diálogo	D1,
20.	Direitos	A, B, D1, D2, E, F, G
21.	Direitos animais	A, B,
22.	Direitos Cívicos	E,
23.	Direitos das crianças	A,
24.	Direitos dos consumidores	A,
25.	Direitos Políticos	E, G,

26.	Direitos Sociais	E,
27.	Estado	B, C, D2, F, G
28.	Ética	D1,
29.	Exercício	F,
30.	Fraternidade	B,
31.	Governo, empresas e cidadãos	B,
32.	Igualdade	C, F
33.	Iniciativa de poucos	B, C,
34.	Justiça	B, D1, F
35.	Meio ambiente	A, B,
36.	País/mundo	A, B, C, D1, G,
37.	Participação	A, B, C, D1, D2, E, F
38.	Percepção de poucos	B,
39.	Proposições	F,
40.	Próprios direitos	D1, E, F
41.	Reconhecimento	A, B, E, F
42.	Reivindicação	F,
43.	Respeitar direitos humanos	A, D2
44.	Respeito ao meio	A, B, C
45.	Respeito às pessoas	A, B, C, G
46.	Respeito às regras	A, C, F
47.	Responsabilidade social	B, E, F, G
48.	Sociedade	B, D1,
49.	Solidariedade	B, D1,
50.	Terceiro setor	B, D2
51.	Tolerância a pensamentos diferentes	D1, G
52.	Tributo / Contribuição Financeira / Impostos	G,
53.	Universalização	D1, F,
54.	Virtudes	B,

3) Além de relacionar as características referidas à cidadania presentes no texto, para realizar a comparação entre os mesmos, foi de fundamental importância a utilização da noção de “propriedade de semelhança de família” apresentada por Wittgenstein, nas *Investigações Filosóficas*, e que, como explica Moreno, assemelha-se a “aqueles traços fisionômicos que nos permitem identificar pessoas como pertencendo a uma mesma família” (MORENO, 2000, p. 63); a “propriedade de semelhança de família” permite que abordemos um conceito procurando por suas semelhanças e diferenças nos diversos usos que lhe é dado, permite que tentemos enxergar o quanto o uso de um determinado conceito numa situação pode estar aparentado com o conceito utilizado numa outra situação ou forma de vida.

2.3. A comparação entre os discursos da internet: os próximos e os distantes, semelhantes e dessemelhantes

Quadro 03 – Comparação dos discursos pelas características atribuídas à

		A.	B.	C.	D1	D2	E.	F.	G.
1	Ações individuais								
2	Acordos/Convenções/Regras								
3	Afetar formas de vida								
4	Afeto / Sentimento / Emoção								
5	Altruísmo								
6	Atuação política								
7	Caridade								
8	Cidadania plena								
9	Cidadão ≠ Súdito								
10	Civilidade								
11	Civismo								
12	Comunidade								
13	Cuidar das fachadas / Não danificar								
14	Cuidar do lixo								
15	Deferência								
16	Defesa da comunidade								
17	Democracia								
18	Deveres								
19	Diálogo								
20	Direitos								
21	Direitos animais								
22	Direitos Cívicos								
23	Direitos das crianças								
24	Direitos dos consumidores								
25	Direitos Políticos								
26	Direitos Sociais								
27	Estado								
28	Ética								
29	Exercício								
30	Fraternidade								
31	Governo, empresas e cidadãos								
32	Igualdade								
33	Iniciativa de poucos								
34	Justiça								
35	Meio ambiente								
36	País/mundo								
37	Participação								
38	Percepção de poucos								
39	Proposições								
40	Próprios direitos								
41	Reconhecimento								
42	Reivindicação								
43	Respeitar direitos humanos								
44	Respeito ao meio								
45	Respeito às pessoas								
46	Respeito às regras								
47	Responsabilidade social								
48	Sociedade								
49	Solidariedade								
50	Terceiro setor								
51	Tolerância a pensamentos diferentes								
52	Tributo / Contribuição Financeira / Impostos								
53	Universalização								
54	Virtudes								

Os oito discursos coletados na internet, comparados cada um com todos os outros, renderam 28 comparações. No quadro acima, visualizamos as aproximações e distanciamentos entre os discursos em função das características atribuídas à cidadania.

Como nosso propósito nesta pesquisa é alcançar uma visão panorâmica que nos permita iniciar uma reflexão acerca dos diversos e possíveis significados para o conceito de cidadania, foi o bastante analisar duas comparações que nos apontaram diversas situações para a ocorrência das diferenças entre os sentidos atribuídos ao conceito: uma, a comparação que resultou em maior semelhança entre os discursos, a outra, a comparação resultante em maior dessemelhança.

2.3.1. Os semelhantes – Discursos A e B

Quadro 04 – SEMELHANÇAS e DIFERENÇAS entre A e B

SEMELHANÇAS				DIFERENÇAS			
	CIDADANIA REFERE-SE A:	A	B		CIDADANIA REFERE-SE A:	A	B
1	Ações individuais			1	Afetar formas de vida		
2	Altruísmo			2	Atuação política		
3	Direitos			3	Caridade		
4	Direitos animais			4	Comunidade		
5	Meio ambiente			5	Cuidar do lixo		
6	País/mundo			6	Deveres		
7	Participação			7	Diálogo		
8	Reconhecimento			8	Direitos das crianças		
9	Respeito ao meio			9	Direitos dos consumidores		
10	Respeito às pessoas			10	Estado		
		10	10	11	Fraternidade		
				12	Governo, empresas e cidadãos		
				13	Iniciativa de poucos		
				14	Justiça		
				15	Percepção de poucos		
				16	Respeitar direitos humanos		
				17	Respeito às regras		
				18	Responsabilidade social		
				19	Sociedade		
				20	Solidariedade		
				21	Terceiro setor		
				22	Virtudes		
						08	14

Conforme pode ser verificado nos quadros acima, o discurso **A** possui 18 das 54 características referidas à cidadania no conjunto dos discursos; o discurso **B**, mais prolixo, possui 24, quase metade, das 54 características. Entre as 18 características de **A** e as 24 de **B**, 10 características são afins; 08 diferem em **A** e 14 diferem em **B**.

O primeiro ponto a ser assinalado em ambos os discursos é que estes são coesos, ou seja, não trazem em si afirmações ou noções contraditórias. Considerando-se os 10 (dez) pontos que os assemelham, pode-se dizer que estes discursos vão um ao encontro do outro – pode-se até imaginar um diálogo de **A** com **B** no qual ambos os interlocutores consintam alegremente entre si, mesmo que o que esteja sendo dito diga respeito àquilo que ficou listado na categoria das diferenças.

O segundo ponto diz respeito, justamente, às diferenças, pois, se confrontarmos estas características tidas como diferentes e, depois, a compararmos com as descrições verificadas no *Dicionário* (usos primitivos do conceito), podemos verificar que estas características podem ser classificadas de acordo com o que pode ser chamado de sua “intenção”, “sentimento” ou “espírito” (querendo com isso sinalizar *em cada discurso* que estas características vêm acompanhadas de uma motivação – frequentemente moral, de uma “substância” ou “essência” que só pode ser apreendida no uso que se faz efetivamente destes conceitos) e, com o auxílio do *Dicionário* foi possível associá-las a algumas concepções de cidadania. Vejamos:

- se em **A** aparece a noção que podemos referir à *caridade*, em **B** temos a ocorrência de termos como *solidariedade* – ambas as noções sugerem “virtudes” que seriam esperadas dos cidadãos;
- se **A** fala em *cuidar do lixo, deveres e respeito às regras*, **B** fala em *responsabilidade social* – lembremos o verbete do *Dicionário* quando aponta que “para os republicanos a cidadania implica em participação, em responsabilidade e em deveres”;
- **A** fala em *diálogo*, **B** fala de *atuação política* – novamente a noção de participação republicana aparece;
- **A** fala dos *direitos dos consumidores*, **B** relaciona *governo, empresas e cidadão* – lembremos: “para os liberais o cidadão goza passivamente de direitos, a política é exercício para profissionais e aos indivíduos cabe escolher se gozarão ou não dos direitos que lhes pertencem”;
- **A** fala em *respeitar os direitos humanos*; **B** invoca a *fraternidade* – temos, em ambos os discursos, a referência aos Direitos Humanos que esteve presente na primeira e na segunda Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1ª) / Direitos Humanos (2ª):

“Com as Revoluções Francesa e Americana, especialmente a primeira, produz-se uma ruptura com o mundo do *status* e dos privilégios feudais. A cidadania é apresentada como prerrogativa individual e universal, afirmando-se na igualdade jurídica e política abstracta de todos os indivíduos, considerados sujeitos de direitos e detentores da soberania (Sieyès, Rousseau) perante o Estado” (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA POLÍTICA E MORAL, p. 3).

Os exemplos acima, creio, são suficientes para que possamos questionar o quanto as “diferenças” assinaladas entre os discursos **A** e **B** são de fato diferentes já que, como pode ser aferido, ambos os discursos desenvolvem-se e amparam-se nos pressupostos de um, ainda que complexo, mesmo campo conceitual. Ambos compartilham as perspectivas de que a cidadania está atrelada a direitos e deveres e de que os cidadãos devem participar, de alguma maneira, da elaboração destes direitos e deveres.

Ainda há um terceiro ponto para o qual devemos chamar a atenção na análise e comparação entre os dois discursos e este ponto diz respeito a características que de fato são diferentes nos discursos pois aparecem ou em **A** ou em **B**, no entanto, servem para assinalarmos algo que já apareceu na confrontação que acima fizemos mas que, talvez, não tenha ficado suficientemente explicitado: as características presentes nestes discursos sugerem um “sincretismo” entre diversas concepções de cidadania das quais o *Dicionário* dá a descrição de algumas. Por exemplo:

- A referência que o discurso **A** faz aos *direitos das crianças* poderia ser inscrita na contemporânea tendência de se evocar uma *cidadania multicultural* na qual a noção de pertencimento cultural e/ou social bastaria para a requisição de direitos especiais, conformes com as especificidade de quem os gozaria;
- **B** alude a *afetar formas de vida* (“influenciar modos de vida”); *estado, cidadania como iniciativa de poucos; percepção de poucos; terceiro setor* – para os liberais contemporâneos “é a relação do indivíduo com o Estado que tem primazia”, para os comunitaristas “tem primazia a comunidade e o bem comum” (DICIONÁRIO, p. 4); podemos constatar no discurso **B** a presença de assertivas que evocam ambas as concepções!

Mesmo admitindo que qualquer classificação social dificilmente seja encontrada em forma “pura”, a oposição entre liberais e republicanos, a partir da leitura destes discursos, mereceria ter seu sentido questionado. E, considerando-se a necessidade de que estas oposições e/ou aproximações sejam esclarecidas para que, por exemplo, haja a possibilidade de posicionamento num ou noutro sentido na construção de projetos políticos pedagógicos,

começamos a vislumbrar uma das muitas facetas que a questão da educação vinculada à cidadania (ou da cidadania vinculada à educação) pode nos apresentar.

Além do parentesco (da “semelhança de família”) entre os discursos **A** e **B**, interessa notar o quanto o uso trivial (com seus interesses peculiares) dos conceitos pode distanciá-los da significação cristalizada no verbete do *Dicionário* (ou da compreensão literal que se possa ter destes conceitos a partir dos estudos das teorias que os engendraram ou os explicam/explicaram).

2.3.2. Os dessemelhantes – Discurso C e E

Quadro 05 – SEMELHANÇAS e DIFERENÇAS entre C e E

SEMELHANÇAS				DIFERENÇAS			
	CIDADANIA REFERE-SE A:	C	E		CIDADANIA REFERE-SE A:	C	E
1	Participação			1	Atuação política		
		01	01	2	Caridade		
				3	Cidadania plena		
				4	Cidadão ≠ Súdito		
				5	Civilidade		
				6	Cuidar das fachadas / Não danificar		
				7	Cuidar do lixo		
				8	Democracia		
				9	Direitos		
				10	Direitos Cívicos		
				11	Direitos Políticos		
				12	Direitos Sociais		
				13	Estado		
				14	Igualdade		
				15	Iniciativa de poucos		
				16	País/mundo		
				17	Próprios direitos		
				18	Reconhecimento		
				19	Respeito ao meio		
				20	Respeito às pessoas		
				21	Respeito às regras		
				22	Responsabilidade social		
						12	10

Um único ponto assemelha a noção de cidadania presente no discurso **C** à noção de cidadania apresentada pelo discurso **E**. Este ponto, em verdade, além do fato de todos os discursos versarem sobre a cidadania é um ponto que está presente em todos os discursos: a noção de *participação*²⁷. Para todos os discursos coletados cidadania refere-se a *participar* de algo, onde podemos notar, em cada discurso, que a noção de *pertencimento* está implícita ao conceito de cidadania (pois nem sempre *participação* aparece como sinônimo de atuação/atividade/intervenção política). E, o que mais chama a atenção na comparação entre os discursos **C** e **E**, este é o único ponto de concordância entre os emissores dos dois discursos.

No que diz respeito às diferenças, contrariamente ao que aconteceu com os discursos **A** e **B**, aqui, pela “intenção” manifesta em cada discurso, é possível afirmar que, entre as concepções de **C** e **E**, há diferenças substanciais e de fato. Vejamos:

- **C** alude a *caridade*, *civilidade* e ações como *cuidar do lixo*. Faz referência ao *Estado*, à *igualdade*; diz que cidadania é uma *iniciativa de poucos* e a situa num *país/mundo*. Para **C**, cidadania implica em *respeitar* (o meio, as pessoas, as regras). **C** refere cidadania à *responsabilidade social* e esta responsabilidade deve ser atributo do cidadão.
- **E** fala em *atuação política*; refere-se à cidadania plena e diferencia *cidadão* de *súdito*; associa a *cidadania* à *democracia* a associando a *direitos* (civis, políticos e sociais). Para **E** cidadania implica em lutar pelos *próprios direitos* e por *reconhecimento* social.

C diz o que o cidadão deve ser. **E** enuncia o que o cidadão deve ter.

C trata do cidadão virtuoso. **E** trata do cidadão legal.

C, ainda que de maneira simplória, alude à cidadania de um ponto de vista político que sugere uma doutrinação do cidadão.

E trata a cidadania a partir do estatuto do cidadão, recorre à tipologia estabelecida por Marshall e também incorpora a demanda por *reconhecimento* social e cultural presente nos discursos que evocam a cidadania a partir do final do século XX: “todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para as mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias.” (Vide discurso **E**, *Cidadão e Cidadania*).

C e **E**, por serem tão dessemelhantes, são os discursos que mais nos interessam para uma primeira abordagem da questão da cidadania em sua relação com a educação.

²⁷ Embora tenhamos que chamar a atenção para o fato de no discurso **G** esta noção de *participação* estar subsumida aos *direitos* e *deveres* que um cidadão, segundo a autora do poema, deve ter. O cidadão, neste poema ao qual denominamos como discurso **G**, aparece muito mais como *súdito* do que como *partícipe*.

2.4. Cidadania e educação formal

Para uma melhor sinalização das controversas relações das concepções de cidadania presentes nos discursos **C** e **E** com a educação, convém destacarmos trechos de ambos os discursos:

QUADRO 06 – Trechos dos Discursos C e E relacionados à Educação

	Discurso C	Discurso E
Ser cidadão é:	“Ser cidadão é respeitar e participar das decisões da sociedade para melhorar suas vidas e a de outras pessoas. Ser cidadão é nunca se esquecer das pessoas que mais necessitam. A cidadania deve ser divulgada através de instituições de ensino e meios de comunicação para o bem estar e desenvolvimento da nação.”	“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila.”
A cidadania consiste em:	“A cidadania consiste desde o gesto de não jogar papel na rua, não pichar os muros, respeitar os sinais e placas, respeitar os mais velhos (assim como todas às outras pessoas), não destruir telefones públicos, saber dizer obrigado, desculpe, por favor e bom dia quando necessário... até saber lidar com o abandono e a exclusão das pessoas necessitadas, o direito das crianças carentes e outros grandes problemas que enfrentamos em nosso país.”	“Cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada. É a qualidade do cidadão de poder exercer o conjunto de direitos e liberdades políticas, socio-econômicas de seu país, estando sujeito a deveres que lhe são impostos. Relaciona-se, portanto, com a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados. A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão.”

Pode-se dizer que, para **C**, ser cidadão equivale a ser altruísta; a cidadania seria um exercício de doação: exercer a cidadania seria viver em função da sociedade e dos outros: “A cidadania deve ser divulgada através de instituições de ensino e meios de comunicação para o bem estar e desenvolvimento da nação.” **C** busca se legitimar em nome do “desenvolvimento da nação”.

Para **E**, ser cidadão é possuir direitos civis, políticos e sociais; exercer a cidadania é gozar destes direitos, exercendo-os: “Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila.” **E** legitima-se em nome da democracia.

Embora a noção de desenvolvimento da nação não exclua a noção de democracia – a partir de nossa história recente, no Brasil, onde mais de uma década de ditadura militar teve como discurso central justamente um discurso do desenvolvimento no qual, pelo crescimento econômico, seria possível promover a redução da desigualdade social – podemos olhar com desconfiança a convivência pacífica de ambos os propósitos. Será possível sempre associar os interesses da democracia com os interesses desenvolvimentistas? Não é necessário considerar que muitas vezes, sob a égide do desenvolvimento, promovem-se políticas visando a um crescimento econômico que resultarão em benefício de uma pequena parcela da população pois nestes casos os frutos do “desenvolvimento” não são partilhados pela totalidade da sociedade.

É possível conciliar ambas as concepções de cidadania dentro de uma mesma proposta político-pedagógica? Com quais práticas políticas e sociais coadunam-se estas concepções? É necessária e legítima a idéia de que se deve formar o cidadão a partir da educação escolar? É possível não formar o cidadão a partir da educação escolar? Abster-se de enfocar a questão da cidadania (no sentido de instrução pública) na proposta político-pedagógica seria uma contribuição à construção da autonomia do futuro cidadão ou seria um descaso que poderia resultar em submeter os futuros adultos a um maior risco de heteronomia? Defender a formação de cidadão para a construção/manutenção de uma sociedade democrática (no sentido de uma instrução pública como defendia o iluminista Condorcet) é necessário e viável? Em qual sentido de democracia deve ser orientado o cidadão – no sentido de uma democracia liberal, republicana, comunitarista, individualista, multicultural?

Para Oldimar Pontes Cardoso existem no Brasil diversas concepções acerca do que venha a ser uma “coletividade política” e essa diversidade de concepções coexistem com nossa já conhecida confusão entre público e privado. Daí, Cardoso considera que, no Brasil, cidadania é “um conceito difícil de ser definido”:

A cidadania no Brasil pode significar tanto o envolvimento de um indivíduo com questões locais de convivência, como na tradição anglo-saxã/germânica, quanto sua militância em questões políticas mais amplas, como na tradição francesa. Não raro, a cidadania é ainda confundida com a nacionalidade, tornando-se sinônimo de uma adesão cega a projetos governamentais ufanistas. Há ainda um quarto sentido atribuído à palavra cidadania no Brasil, associado à participação voluntária em projetos assistencialistas típicos de organizações não-governamentais. Esse voluntariado muitas vezes ocupa o lugar que deveria ser de funcionários públicos concursados e estáveis, e freqüentemente concebe os demais cidadãos não como iguais, mas como necessitados. Definir essas ações voluntárias como exercício de cidadania

parece mais um dos paradoxos da sociedade brasileira. (CARDOSO, 2009, p. 142)

Lemos, nos textos retirados da internet – do *senso-comum* – a confirmação deste parecer de Cardoso. Sem definir ou optar por uma concepção de cidadania é possível educar o cidadão?

A consideração da diversidade de concepções possíveis para a cidadania deve nos servir para abordar com mais cautela a questão da formação do cidadão. Quais formas de vida pretendemos compartilhar/arraigar – desconstruir/reformular no e pelo processo de educação. Por qual processo de educação: formal, não-formal ou informal? Quais concepções de cidadania correspondem a estas formas de vida?

São inúmeras questões as que podem ser suscitadas pela consideração da(s) relação(ções) entre cidadania e educação. Para não nos perdermos no emaranhado de questões e concepções, alguns esclarecimentos se fazem necessários e, neste sentido, importa verificar, num segundo estágio de nossas investigações, quais discursos foram desenvolvidos e são mobilizados no meio acadêmico pela evocação do conceito de cidadania relacionado ao processo educativo – no âmbito escolar ou fora dele.

Tal verificação foi o objetivo desta pesquisa de mestrado e a análise e comparação desses discursos (segundo a mesma inspiração para análise de discurso utilizada ao tratar do uso que o *senso-comum* faz do conceito de cidadania – a inspiração antidogmática wittgensteiniana das *Investigações Filosóficas*).

A reflexão possibilitada pela análise e comparação de discursos acadêmicos será apresentada nos capítulos seguintes. Para que tal reflexão fosse possível foram selecionados textos publicados, entre 1997 e 2007, nos periódicos de renomadas instituições de pesquisa e ensino de pedagogia (Fundação Carlos Chagas, Unicamp e USP – respectivamente, através dos periódicos *Cadernos de Pesquisa*, *Cedes*, *Educação e Sociedade* e *Educação e Pesquisa*). Destes periódicos, indexados no programa “Qualis/Capes” com classificação indicadora de qualidade em nível “A”, foram selecionados artigos que contivessem em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave a referência direta para aos tópicos Cidadania, Cidadão(s), Educação para a Cidadania e Educação do Cidadão.²⁸

²⁸ Levantamento realizado no sítio da Capes, portal de publicações, na data de 06/02/2007.
Cf.: <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/paginaInicial/qualisNacionais.htm>

3. Qual sentido conferir à formação para a cidadania? Exemplos e comparações dos usos que se faz deste conceito

§ 560 “A significação da palavra é o que explica a explicação da significação.” Isto é, se você quer compreender o uso da palavra “significação”, então verifique o que se chama de “explicação da significação”.²⁹”

Wittgenstein
INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS

3.1. Uma breve introdução ao capítulo: a significação pelo uso

Como já assinalado no capítulo I, a proposta das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein nos serve aqui de inspiração e como uma espécie de “filtro” anti-dogmático.

Nesse sentido, foi nosso interesse buscar na ocorrência do conceito de cidadania em diversos discursos, não uma definição unívoca e certa, mas sim, tanto os casos nos quais preenchimentos conceituais aparentemente afins podem dar margem a conflitos/desentendimentos, quanto os casos nos quais tais significações possam convergir e permitir a cooperação “sob a mesma bandeira”. Pelo que verificamos em nossa pesquisa, pode-se afirmar que tais convergências ou afastamentos podem resultar em pelos menos três tipos de usos/discursos envolvendo o conceito de cidadania ou desenvolvidos a partir de uma determinada concepção para este conceito:

- discursos que se deslocam dentro de um mesmo campo conceitual (“os semelhantes”³⁰) nos quais os conceitos deste campo possuem também gradações de aproximação e distanciamento;

²⁹ Para melhor compreensão desta passagem interessa considerar como Wittgenstein apresenta a palavra ‘é’ no parágrafo 558 e como problematiza seu uso no parágrafo 561:

§ 558 “Que significa o fato de que, na frase: ‘a rosa é vermelha’, o ‘é’ tem outro significado do que na frase: ‘duas vezes dois é quatro’? Se respondemos que isto significa que se pode dizer diferentes regras destas duas palavras, então devemos dizer que temos aqui apenas *uma* palavra. – E se atento apenas para as regras gramaticais, então estas permitem o emprego da palavra ‘é’ em ambos os contextos. – Porém a regra que mostra que a palavra ‘é’ tem diferentes significações nestas frases é aquela que permite substituir a palavra ‘é’, na segunda frase, pelo sinal de igualdade, e o proíbe na primeira. (trad. de José Carlos Bruni, WITTGENSTEIN, 1996, p. 146)

§ 561 “Não é então estranho que eu diga, que a palavra “é” é usada em duas significações diferentes (como cópula e como sinal de igualdade), e não queira dizer que seu significado seja seu uso, a saber, como cópula e sinal de igualdade?”

Poder-se-ia dizer, que estes dois tipos de uso não produzem *um* significado; que a união através da mesma palavra seja um acaso inessencial.” (trad. de Cristiane M. C. Gottschalk; livre tradução diretamente do alemão.)

³⁰ Por exemplo, os casos demonstrados no primeiro capítulo em relação aos discursos A e B.

- discursos que, considerando um determinado campo conceitual, se afastam em relação ao uso que faz dos conceitos atinentes a este campo (“os dessemelhantes”³¹) e neste afastamento marcam as suas diferenças (de uma pretendida natureza ou de ênfase) ;

- e, pelo que desenvolveremos neste segundo capítulo e no próximo, podemos apontar outras categorias de relação para estes discursos: há casos de “assemelhamento” (pela tomada e conciliação intencional de significados anteriormente diversos no preenchimento de um conceito agora tomado num outro contexto³²), mas também há casos onde este “assemelhamento”/esta conciliação se torna mais difícil em função de alguma espécie de oposição ou estranhamento entre os próprios contextos de utilização/campos de usos/campos conceituais.

Muitos outros casos como esses poderiam existir como fato ou como possibilidade. E não é nossa intenção, aqui, esgotar todas estas possibilidades e nem mesmo concluir a “terapia filosófica” para o conceito de cidadania³³.

É, sim, nossa intenção, colocar um problema que pensamos dever ser considerado com respeito e cautela. Por isto, recorreremos à metodologia que acima nos referimos como uma espécie de “filtro anti-dogmatismo”. Por isto, é interessante que, ainda que não possamos abarcar a totalidade dos discursos que abordam o conceito de cidadania de alguma maneira, consigamos de alguma maneira, vislumbrar dentre alguns exemplos possíveis de abarcar a configuração diversa que tais discursos podem tomar se considerados numa visada crítica.

Neste sentido, Wittgenstein, nos inspira:

Wittgenstein bate-se (...) contra a unilateralidade das Imagens, e para isso aplica um procedimento que chega a caracterizar o seu estilo filosófico: a exemplificação. Este procedimento tem por finalidade fornecer uma “visão panorâmica” (*übersehen*) dos usos das palavras, mostrar as “conexões” (*Zusammenhänge*) entre jogos de linguagem aparentemente muito afastados entre si. Ao ver que existem proximidades, por semelhanças, entre, por exemplo, jogos de linguagem matemáticos e jogos com conceitos de cores e de sensações, desfazem-se as Imagens que nos levaram a acreditar na exatidão de certos conceitos, e assim a interpretar sua significação postulando entidades extralingüísticas. A exemplificação não supõe, todavia, que através dos diversos exemplos seja revelada uma propriedade comum a todos eles, que forneceria a ligação rígida unindo os diferentes jogos de linguagem. Pelo contrário, com a exemplificação, Wittgenstein cria, por analogia, situações em que reconhecemos ainda os mesmos usos das palavras, independentemente da existência de propriedades comuns. Wittgenstein inventa “conexões intermediárias” entre diferentes jogos, através de analogias, pois, como diz

³¹ Veja-se o caso dos discursos C e E no primeiro capítulo.

³² Veja-se no interior dos discursos A e B as aproximações e conciliações feitas entre as concepções liberais e republicanas.

³³ Mesmo porque entendemos que tal terapia se dá sempre como um processo e, portanto, não tem fim.

ele, as considerar as “‘possibilidades’ dos fenômenos” podemos refletir melhor sobre o “modo das asserções que fazemos sobre os fenômenos”. A “visão panorâmica” dos usos das palavras consiste em ver como funcionam e, também, como funcionariam nossas palavras nas mais diversas situações – mesmo em situações fictícias onde, todavia, ainda reconhecemos usos admissíveis para nossos conceitos, e usos que não mais estamos dispostos a admitir. (MORENO, 1993, pp. 114-115)

Como dissemos, não há aqui a intenção de esgotar esta “terapia”. Também não nos dedicaremos a aplicar *ipsis litteris* a terapia tal qual apresentada por Moreno (por exemplo, não nos dedicamos no primeiro capítulo e nem nos dedicaremos neste a “inventar ‘conexões intermediárias’” para as diversas significações do conceito de cidadania – no capítulo 2 utilizamos o verbete do *Dicionário* para apontar tais conexões; a partir de agora, neste capítulo 3 e nos seguintes, entendemos que, dadas as disputas em torno deste conceito, ao mostrar estes diferentes significados, estaremos apresentando tais conexões salientando suas diferenças e suas semelhanças).

3.2. O conceito de cidadania nos discursos acadêmicos

Nesse segundo estágio da pesquisa, abordando os discursos acadêmicos, procurou-se coletar situações de *uso* do conceito cidadania nos artigos veiculados em periódicos da área educacional (mais especificamente dos discursos emitidos nos periódicos: **Cadernos Cedes** – publicação do Cedes/Unicamp; **Cadernos de Pesquisa** – da Fundação Carlos Chagas e **Educação e Pesquisa** – da USP) no período compreendido entre janeiro de 1997 e dezembro de 2007.

A princípio foram selecionados 38 (trinta e oito) artigos³⁴ segundo o critério de que o conceito cidadania e/ou cidadão(ã) tenha sido evocado (no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave do artigo).

A partir da leitura destes 38 (trinta e oito) artigos procedeu-se a uma série de considerações, tais como as seguintes:

- **em relação à definição do conceito:** constatou-se que o conceito de cidadania podia ser definido ou não no desenvolvimento dos discursos (na maioria dos casos foi

³⁴ Para conferir a lista com todos os 38 (trinta e oito) artigos selecionados, consultar o Apêndice A.

evidente que os emissores tendiam a esclarecer o sentido no qual tomavam o conceito, mas houve situações nas quais o conceito não pode ser considerado como definido);

- **em relação à significação/sentido do conceito:** notou-se que o conceito podia ser utilizado num sentido *unívoco* (no qual o articulista parecia tomar a sua *concepção* para a cidadania – ainda que não a tenha definido – como a única concepção aceitável para a significação do conceito), mas, noutros casos – mais frequentes – o conceito era tomado como passível de *múltiplas e diversas significações* (diante das quais o articulista contrapunha a sua noção ou sua crítica);

- **em relação ao modo no qual o conceito é tomado:** entendeu-se que o conceito de cidadania pode ser tomado como um *Universal* (sob o qual se abrigaria a multiplicidade de partícipes de um mesmo universo político ou social ou se verificaria a exclusão ou a necessidade de inclusão de alguma parte a este pretendido universo – por exemplo, sob o critério de igualdade); mas, também e num mesmo discurso, pode ser tomado como um *Particular* (no sentido, por exemplo, de ressaltar a multiplicidade mesma dos partícipes – em relação a seu gênero, etnia, classe social, etc. – e/ou a particularidade da noção de cidadania em relação ao *status* jurídico de um determinado país ou em relação à constituição da identidade daqueles que se pretende formar como cidadãos)³⁵;

- **em relação à ordem onde o conceito é tomado:** notou-se também que o conceito pode estar articulado a partir de uma instância *Jurídica* (concernente aos direitos e práticas credenciados legal e formalmente ou ainda em vias de constituição formal) ou a partir de uma instância *Subjetiva* (na qual se refere aos processos de constituição dos

35 A este propósito, embora não seja dito de maneira explícita em nenhum dos textos, o próprio uso que em muitos artigos se faz do conceito de participação política nos remete a esta particularidade (ou partícipe é parte de um todo/universo que é representado pelo Estado ou o todo – a comunidade política ou civil – é formado a partir da junção de suas partes/de seus particulares), tomada, frequentemente, num sentido republicano.

Neste sentido, lembrar a definição que Rousseau fez de corpo político e de cidadãos nos ajuda a entender o sentido em que, muitas vezes, a compreensão do cidadão como um partícipe pode ter:

“Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu *eu* comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de *cidade* e, hoje, o de *república* ou de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano* quanto ativo, e *potência* quando comparado a seus semelhantes. Quanto a seus associados, recebem ele coletivamente, o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana, e *súditos* enquanto submetidos às leis do Estado. Esses termos, no entanto, confundem-se frequentemente e são usados indistintamente; basta saber distingui-los quando são empregados com inteira precisão.” (ROUSSEAU, 1973, p. 39 – grifos do autor)

sujeitos com suas identidades e valores diversos³⁶), embora uma articulação não exclua necessariamente a outra;

- **em relação ao contexto de aplicação do conceito:** aferiu-se que, em grande parte, os articulistas valiam-se da noção da cidadania como atinente ao campo dos *direitos* (civis, políticos e sociais);

- **em relação à intenção didática do artigo:** verificaram-se diferentes “intenções”/tendências dos articulistas ao evocar o conceito de cidadania (por isto os artigos puderam ser classificados, também, como *prescritivos* ou *não-prescritivos* – pois alguns artigos traziam a evidente intenção de ser meramente esclarecedor em relação ao conceito).

Portanto, foi a partir da leitura dos 38 (trinta e oito) artigos que conformaram-se os campos conceituais nos quais, em alguma medida, os articulistas enunciavam seus discursos e que serviu a esta pesquisa como critério/padrão comparativo entre os artigos. Tais critérios são os seguintes:

QUADRO 07 – Critérios para comparação entre os artigos

- A.** O artigo define o conceito de cidadania?
- B.** A forma de uso do conceito admite múltiplos significados para cidadania?
- C.** Conceito tomado no UNIVERSAL;
- D.** Conceito tomado no PARTICULAR;
- E.** Conceito articulado à Ordem JURÍDICA;
- F.** Conceito articulado à Ordem SUBJETIVA;
- G.** O conceito é evocado num contexto de Direitos na esfera CIVIL;
- H.** O conceito é evocado num contexto de Direitos na esfera POLÍTICA;
- I.** O conceito é evocado num contexto de Direitos na esfera SOCIAL;
- J.** O artigo é Prescritivo?
 - Se sim:
 - J.1.** As prescrições encaminham a formação para a cidadania?
(diz como o cidadão deve agir?)
 - J.2.** As prescrições direcionam a formação para a cidadania?
(dá exemplos de ações / enfoques possíveis mas não exclusivos?)

³⁶ Manteve-se aqui o termo “instância” ainda que os processos de constituição da identidade nem sempre sejam considerados nos termos da psicanálise freudiana.

3.3. Os exemplos e as comparações

É pertinente que, antes de apresentar as comparações entre os discursos acadêmicos, sejam esclarecidas as escolhas de pesquisa e, conseqüentemente, o mecanismo operacional que possibilitou a comparação de cada um dos discursos com cada outro:

Primeiramente, considerando-se que a comparação entre os 38 (trinta e oito) artigos seria um trabalho muito difícil de ser realizado diante das circunstâncias nas quais foi realizada esta pesquisa de mestrado, foi necessário proceder-se à redução do número de discursos a serem comparados.

Num primeiro recorte, por uma questão de correção acadêmica, considerou-se que, se alguns discursos deveriam ser escolhidos em relação a outros, os selecionados deveriam ser aqueles que manifestassem a clara intenção de “conversarem” a partir ou acerca do conceito de cidadania. Portanto, dos 38 (trinta e oito) artigos lidos, foram selecionados para comparação aqueles que trouxessem o conceito de cidadania no título e/ou nas palavras-chave (pois pode-se considerar que os artigos que trouxeram o conceito no título estão claramente “chamando” para a consideração e discussão deste conceito; crê-se que a seleção dos que trouxeram o conceito de cidadania nas palavras-chave é evidente; a ocorrência do conceito somente nos resumos pode indicar um uso meramente retórico dele e, ainda que nem sempre seja esta a circunstância, optou-se por considerar que seu autor ou sua autora não pretendeu dar, naquele artigo, relevância específica ao conceito).

Pelo critério de redução acima exposto, chegou-se aos 18 artigos³⁷ que foram, enfim, analisados mediante os critérios de análise configurados no primeiro momento desta pesquisa envolvendo os discursos acadêmicos.

Como o objetivo desta pesquisa foi o de verificar as diversas concepções de cidadania, num segundo recorte, julgou-se pertinente que, afinal, os artigos a serem comparados entre si fossem aqueles que de alguma maneira explicitassem em seu desenvolvimento alguma definição do conceito de cidadania a partir da qual emanassem suas considerações [já que para os casos em que tais definições não fossem explícitas sempre poderia haver mais motivos para duvidar das interpretações possíveis para estas definições do que naqueles casos onde

³⁷ Cf. quais artigos trazem o conceito de cidadania/cidadão nos títulos e/ou palavras-chave no Apêndice 1 ao capítulo II.

fosse possível encontrar (e citar) a definição mobilizada – ainda que não fosse impossível caracterizar e definir a concepção de cidadania defendida pelo(a) autor(a)]. Chegou-se, assim, à análise comparativa entre 13 (treze) artigos, visualizada no quadro abaixo³⁸:

Quadro 08 - Comparativo para todos os artigos

	CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	1-CEDES											
2.	6-CEDES											
3.	7-CEDES											
4.	1-CP											
5.	3-CP											
6.	4-CP											
7.	5-CP											
8.	10-CP											
9.	16-CP											
10.	2-EP											
11.	3-EP											
12.	4-EP											
13.	6-EP											

De acordo com o propósito esclarecedor dessa pesquisa, para considerar as semelhanças e diferenças – as *relações de parentesco* que aproximam ou distanciam os discursos – serão comparados os casos que se destacam por mais se aproximarem ou por mais

³⁸ Abaixo apresentamos a legenda para a leitura do quadro comparativo.

Legenda para os campos conceituais										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Múltiplos significados	UNIVERSAL (igualdade)	PARTICULAR (diferença)	JURÍDICA (formal)	SUBJETIVA (identidade)	Direitos CIVIL	Direitos POLÍTICA	Direitos SOCIAL	PRESCRIPTIVO	encaminham	direccionam
ALERTA PARA DUBIEDADE								Estes campos 9, 10 e 11 – referem-se à abordagem de natureza prescritiva		

se distanciarem dentro do campo conceitual descrito. Com isto, será possível, inclusive, problematizar a própria noção de proximidade e atentar para a ocorrência de que mesmo os discursos que se ambientam dentro de um mesmo campo conceitual podem conferir significados e valores distintos aos conceitos por eles mobilizados e, que, portanto, tais conceitos podem apenas *parecer* ser os mesmos. Estas problematizações das semelhanças serão exemplificadas já na primeira análise comparativa apresentada a seguir.

Os discursos comparados serão apresentados pela codificação que lhes foram atribuídas durante o processo de pesquisa pois, embora, ao citar trechos destes discursos, apresente-se a referência com o nome de seu autor e o ano de publicação do discurso, a utilização de códigos favorece o distanciamento crítico pretendido.

3.3.1. Os semelhantes

Quadro 09 – Comparação entre os artigos 5-CP e 4-EP

CÓDIGO ARTIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
5-CP	azul	laranja	verde	laranja	verde	rosa	cinza	vermelho	roxo		
4-EP	azul	laranja	verde	laranja	verde	rosa	cinza	vermelho	roxo	roxo	roxo
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑		

Pelo quadro comparativo acima podemos visualizar que tanto 5-CP quanto 4-EP definem a cidadania admitindo que o conceito possa trazer outros significados (campo 1 – azul). Suas definições se dão a partir da perspectiva da “igualdade³⁹” (campo 2 – laranja; onde

³⁹ Com relação ao conceito de igualdade cabe trazer à baila algumas considerações apresentadas no verbete relativo a este conceito, desenvolvido por Felix E. Oppenheim para o *Dicionário de Política* (BOBBIO, 2009, pp. 597 e seguintes): “A Igualdade pode ser afirmada, quer de certas características pessoais, quer da distribuição feita por alguém pelo menos entre outros dois, quer ainda de normas que estabelecem como tal distribuição há de ser efetuada”.

Salientando que é no sentido da igualdade em relação às normas que estabelecem a distribuição que a sua reflexão incidirá; após explanar sobre os tipos *Igualdade das características pessoais* – não normativo – e *Igualdade de tratamento*, ao longo das páginas seguintes distinguirá a normatização do conceito de igualdade nos seguintes modos e sub-modos :

- Regras igualitárias de distribuição (Critérios tradicionais de igualitarismo; Partes iguais aos iguais; Partes iguais a um grupo relativamente grande; Igualdade proporcional; A cada um segundo o próprio merecimento; Distribuições desiguais correspondentes a diferenças relevantes; Distribuições desiguais justas);
- Igualdade processual;
- Regras de nivelamento (Nivelamento da riqueza; Igualdade de oportunidades; Igual satisfação das necessidades fundamentais; A cada um segundo a sua capacidade.).

o conceito é abordado numa perspectiva universal) embora contemplem também a perspectiva das “diferenças” (campo 3 – verde; portanto, contemplando também vieses particulares); abarcam o conceito tanto em seu aspecto “jurídico” (campo 4 – laranja claro; formal) quanto “subjetivo” (campo 5 – verde claro; construção da identidade e/ou difusão ou incorporação de valores). Seus registros para o conceito de cidadania o ambientam nas esferas civil (campo 6 – rosa), política (campo 7 – cinza) e social (campo 8 – vermelho). Ambos os artigos são prescritivos (campo 9 – lilás), porém, somente 4-EP encaminha e direciona (campos 10 e 11 – lilás claro e lilás escuro) a formação para a cidadania (assinalando o que o cidadão deve ser/fazer e fornecendo exemplos de ações possíveis).

De fato, 5-CP é um artigo que enuncia explicitamente sua intenção de inventariar diversos “paradigmas” para o conceito de cidadania – pretendendo criticá-los a partir do princípio da igualdade⁴⁰ – e, por esta intenção descritiva é um artigo que transita por diversas formas de vida nas quais o conceito de cidadania é utilizado com diferentes significados. Dessa maneira, em qualquer contraposição que se fizesse das definições apresentadas por 5-CP com outras definições apresentadas nos demais artigos seria possível encontrar relações ou traços de semelhança simples (pela qual a definição de um artigo não necessariamente excluísse a outra, ainda que numa delas pudesse ser apontada alguma ausência/carência ou diferença “substancial”) e, assim, de acordo com a metodologia adotada nessa pesquisa, 5-CP apareceria sempre como um artigo que traz definições a serem consideradas num debate acerca do conceito de cidadania.

Embora 4-EP não explicita a mesma intenção abrangente de 5-CP e não pretenda ser uma abordagem inventariante para o conceito de cidadania, pode-se afirmar, acerca de sua contraposição aos outros artigos pesquisados, o mesmo que se afirmou de 5-CP: 4-EP também “conversaria” com todos os outros artigos/emissores de discursos acerca da cidadania em sua relação com a educação, na medida em que se vale do mesmo campo conceitual utilizado por estes outros emissores (assim, se houver desentendimento entre estes “palestrantes” tal desentendimento dar-se-á no sentido/significado que estes conferem aos demais conceitos utilizados para preencher o conceito de cidadania e, neste caso, seria preciso esclarecer os

Valer-nos-emos deste verbete do *Dicionário de Política* ao longo deste tópico para esclarecer as problematizações que faremos relativamente às relações de parentesco estabelecidas entre os artigos analisados.

⁴⁰ Cf. resumo do artigo: “O texto discute algumas possíveis relações entre educação e cidadania numa perspectiva histórica, partindo do pressuposto de que a educação sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, mesmo que, em alguns casos, de modo não explícito. Dessa maneira, a educação nunca é neutra. Para discutir as implicações que a educação tem para a construção dos diferentes tipos de inserção do ser humano no universo social, são abordados diferentes paradigmas de cidadania, tendo como eixo condutor o papel que neles desempenha o conceito de igualdade.”

significados de cada um destes conceitos, o quê será exemplificado mais adiante, ainda neste tópico deste capítulo).

Para ilustrar tais “conversas” podemos comparar ambos os artigos com outro artigo com o qual mantenham poucos pontos em comum:

Comparando 5-CP com 10-CP ou 10-CP com 4-EP⁴¹ veremos que estes trazem como relação de parentesco apenas 02 traços de semelhança de campo conceitual, além da intenção prescritiva.

Ainda assim é possível pensar num diálogo entre os emissores de ambos os discursos no qual houvesse condescendência de ambas as partes em relação a alguns aspectos, mas onde também houvesse algum grau de divergência com relação a um outro aspecto de um campo conceitual compartilhado.

Quadro 10 – Comparação entre os artigos 5-CP e 10-CP

CÓDIGO ARTIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
5-CP	Blue	Orange	Green	Light Orange	Light Green	Pink	Gray	Red	Purple	X	X
10-CP	X	Orange	X	X	Light Green	X	X	X	Purple	Light Purple	Purple
		↑			↑				↑		

Quadro 11 – Comparação entre os artigos 10-CP e 4-EP

CÓDIGO ARTIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
10-CP	X	Orange	X	X	Light Green	X	X	X	Purple	Light Purple	Purple
4-EP	Blue	Orange	Green	Light Orange	Light Green	Pink	Gray	Red	Purple	Light Purple	Purple
		↑			↑				↑	↑	↑

A título de exemplificação, destacaram-se no quadro abaixo as duas situações.

⁴¹ 10-CP e 4-EP são artigos escritos por um mesmo autor em anos diferentes e publicados em periódicos diferentes: 10-CP é de 2003 e 4-EP é de 2000. Como nossa intenção, aqui, é a de apresentar as aproximações e distanciamentos entre as abordagens discursivas, não julgamos pertinente, neste momento, apresentar os nomes dos autores dos artigos. Tanto os autores quanto os artigos serão devidamente identificados mais adiante, quando passarmos às análises dos discursos e dos conceitos por estes mobilizados.

Quadro 12 – Pontos de convergência na comparação dos discursos 5-CP, 10-CP e 4-EP

	5-CP	10-CP	4-EP
Ponto, claramente, em comum: apontam para relação entre subjetividades e a esfera coletiva	“Concluindo, entendemos que uma educação voltada para a construção de uma cidadania democrática não pode se orientar apenas por valores advindos das forças do mercado. Ao contrário, deve centrar-se em um currículo (conteúdos e estratégias) que capacite o ser humano para o desempenho de atividades que pertencem ao três domínios explicitados por Severino (1994): ‘a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas” (p. 119)	“O principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos” (p. 197)	“A dimensão da cidadania está ancorada na ‘participação na esfera pública’. Isso inclui a participação ativa no processo público (as responsabilidades da cidadania) e nos aspectos simbólicos e éticos apoiados em fatores subjetivos, que conferem um sentido de identidade e de pertencimento, ou seja, um sentido de comunidade.” (p. 17)

Quadro 13 – Pontos discutíveis na comparação entre os discursos 5-CP, 10-CP e 4-EP

	5-CP	10-CP	4-EP
Ponto, discutivelmente, em comum: evocação do princípio de igualdade	Vide resumo transcrito na nota anterior: aponta para a igualdade sócio-econômica (negada pelos liberais) mas, no artigo, claramente defendida.	“O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida.” (p. 197) Aqui a igualdade seria a base para o estabelecimento de uma cidadania fundada em direitos e deveres.	“Assim, a necessidade de fortalecer a participação cidadã se confronta com uma realidade dada pela existência de cidadanias cada vez mais restritas e diferenciadas, principalmente pela não resolução das graves desigualdades sociais que caracterizam a séculos a nossa sociedade.” (p. 27) Aqui a igualdade surge como condição para a condição de cidadão. O texto assume uma crítica à desigualdade, e, por isto, pode ser considerado que evoca a igualdade

Na primeira (um ponto onde provavelmente os emissores se achariam em consonância) mostram-se usos discursivos que permitem interpretar nos três discursos uma tendência à valorização e defesa dos processos subjetivos no âmbito da construção e exercício da cidadania.

Na segunda situação (na evocação que os três discursos fazem ao conceito de igualdade), no entanto, vemos a utilização de um mesmo campo conceitual que, embora pareça confluir para um mesmo sentido, nas prescrições encontradas nos artigos, aparece como investido de significações diversas:

- 5-CP inclina-se para a reivindicação de uma igualdade socioeconômica que transcenda a igualdade meramente jurídica;

- 10-CP defende uma igualdade de direitos e, sobretudo de deveres, no sentido de uma divisão da responsabilidade pela “qualidade de vida” entre os indivíduos;

- 4-EP, ao apontar os entraves que a desigualdade social traz ao exercício pleno de uma cidadania ativa, coloca a redução das “graves desigualdades sociais” – portanto a ampliação da abrangência do princípio de igualdade – como condição necessária ao estabelecimento do tipo de cidadania que defende.⁴²

Em 5-CP, artigo escrito por João Cardoso Palma Filho e intitulado “*Cidadania e Educação*” (1998), vê-se claramente que esta “igualdade” aclamada é uma igualdade *a priori* e, opondo-se às concepções liberais, no sentido de uma pré-existente igualdade de condições para o exercício da cidadania – a igualdade de condições materiais (a dissolução das classes sociais que garantiria a plena realização de todos os seres humanos para além de qualquer proposta de cidadania?).

Ao se aproximar da conclusão do artigo, seu autor aponta que a prevalência das desigualdades nas relações de produção pode levar a diferentes cidadanias mesmo dentre os que já eram tratados segundo cidadanias desiguais:

Muito provavelmente, caso os trabalhadores não consigam mudar o rumo dos acontecimentos, ou seja, se não conseguirem propor estratégias que se contraponham de modo eficaz e duradouro à ofensiva conservadora, teremos – e já há sinais muito evidentes disso – a clivagem da sociedade em pelo menos dois tipos de cidadania. Haverá, entre os próprios trabalhadores, de um lado, alguns poucos com elevada qualificação profissional disputando os parques e bem remunerados empregos e, de outro lado, a imensa maioria jogada na vala comum do desemprego, subemprego, emprego temporário e ocupando atividades de pior remuneração. (PALMA FILHO, 1998, pp. 118-119)

O artigo 10-CP, escrito por Pedro Jacobi e intitulado “*Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade*” (2003), focando na apologia do “desenvolvimento sustentável”, aponta para uma igualdade concernente à igual responsabilidade que cada indivíduo deve assumir em relação ao mundo habitado por sujeitos que devem ser portadores de direitos, mas também de deveres – a educação seria o *locus* no qual esta noção de responsabilidade seria inculcada:

⁴² Ainda que 10-CP e 4-EP sejam textos produzidos por um mesmo autor, é bastante provável que estes dois discursos possam ser utilizados com diferentes ou até opostas intenções (por exemplo, num curso de formação de professores ou durante a discussão da proposta político-pedagógica de uma escola, conforme se queira enfatizar a igual responsabilidade social ou a luta contra os fatores determinantes da desigualdade social).

A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais caminhos de dinamização da sociedade e de concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.

O complexo processo de construção da cidadania no Brasil, num contexto de agudização das desigualdades, é perpassado por um conjunto de questões que necessariamente implica a superação das bases constitutivas das formas de dominação e de uma cultura política calcada na tutela. O desafio da construção de uma cidadania ativa configura-se como elemento determinante para constituição e fortalecimento de sujeitos cidadãos que, portadores de direitos e deveres, assumam a importância da abertura de novos espaços de participação. (JACOBI, 2003, p. 199)

Em 4-EP – também escrito por Pedro Jacobi sob o título *“Educação, ampliação da cidadania e participação”* (2000)– há uma análise da realidade social em relação às possibilidades de participação do cidadão nas instâncias decisórias, opondo a uma cidadania passiva outra cidadania ativa – o foco do artigo está em examinar a ocorrência da construção de espaços onde esta participação na tomada de decisões se institucionalize; aqui, a igualdade seria em relação à capacidade deliberativa e seria garantidora de que sujeitos sociais diversos tivessem a possibilidade de, a partir de sua perspectiva social, interferir nos rumos das decisões sociais e políticas⁴³. Ao longo do artigo são feitas as análises de experiências realizadas em quatro municípios paulistas no sentido de promover a participação popular. A partir destas análises o autor pondera que:

As transformações político-institucionais aqui apresentadas abrem um estimulante espaço para a construção de uma nova institucionalidade, que tem na participação um componente importante para o fortalecimento da oferta cidadina na gestão da coisa pública. As dimensões diferenciadas de participação mostram a necessidade de superar ou conviver com certos condicionantes sóciopolíticos e culturais, visto que o salto qualitativo começa

⁴³ Ao comparar Jacobi com Jacobi (10-CP com 4-EP) pode-se interpretar que para este autor, a educação, enquanto ensino escolar, em sua relação com a cidadania deve – ao transmitir conhecimentos – inculcar (enquanto um valor subjetivo) a noção de responsabilidade social, ao passo que numa outra esfera da sociedade civil e política deve-se cuidar de oferecer a possibilidade de igual e pleno exercício da cidadania como participação nas tomadas de decisões que envolvam a gestão das coisas públicas. A partir da leitura destes artigos pode-se interpretar que a sociedade na forma como é defendida por Jacobi comporta um componente educativo que transcende a escolarização, mas a educação escolar é conservadora no sentido de conservar esta sociedade que se forja nas instituições que possibilitam a cidadania ativa. A escola formará o cidadão que participará ativamente nas instituições da sociedade civil e política. Esta aparente dicotomia na abordagem da formação do cidadão revela uma educação pensada sistemicamente. Tanto é que temos as mesmas ideias apresentadas no artigo de 2000 reproduzidas com outro viés no artigo de 2003:

“O complexo processo de construção da cidadania no Brasil, num contexto de agudização das desigualdades, é perpassado por um conjunto de questões que necessariamente implicam a superação das bases constitutivas das formas de dominação e de uma cultura política baseada na tutela, no clientelismo e no patrimonialismo político. O desafio da construção da cidadania ativa se configura como elemento determinante para a consolidação de sujeitos-cidadãos. Estes, portadores de direitos e deveres, devem defender com convicção a abertura de novos espaços de participação, que é um componente essencial de ruptura contra as estruturas que os mantêm excluídos uma vez que os mantêm dependentes de fórmulas tradicionais da vida política brasileira.”

a ocorrer a partir de diferentes engenharias institucionais que “têm uma progressiva penetração de formas públicas de negociação dentro da lógica da administração pública, renovando os potenciais do exercício da democracia” (...). Isto também reforça a importância de pensar a participação como um método de governo (...) que pressupõe a realização de certas pré-condições necessárias à sua viabilização, dadas as características da cultura política brasileira.

Os complexos e desiguais avanços revelam que estas engenharias institucionais, baseadas na criação de condições efetivas para multiplicar experiências de gestão participativa que reforçam o significado da publicização das formas de decisão e de consolidação de espaços públicos democráticos, ocorrem mediante a superação das assimetrias de informação e por meio da afirmação de uma nova cultura de direitos. Essas experiências que denominamos inovadoras fortalecem a capacidade de crítica e de interveniência dos setores de baixa renda mediante um processo pedagógico e informativo de base relacional e da capacidade de multiplicação e aproveitamento do potencial dos cidadãos no processo decisório dentro de uma lógica não cooptativa. Isso mostra que existem condições favoráveis para cidadanizar a política, descolando seu eixo do âmbito estatal para o cidadão (...). (JACOBI, 2000, pp. 25-26)

Ainda no tocante ao uso da noção de igualdade, contrapondo-se 5-CP (Palma Filho) com 4-EP (Jacobi, 2000), cabe apontar que (embora numa primeira leitura descontextualizada dos trechos selecionados em ambos os artigos possa parecer que “igualdade” é para ambos concebida da mesma maneira) a tendência de 5-CP a uma abordagem crítica da desigualdade socioeconômica alista-se à crítica da sociedade capitalista dividida entre classes sociais – entre trabalhadores e donos dos modos de produção – e, neste sentido, 5-CP toma o conceito de igualdade problematizando-o ao abordar a “relação educação/desenvolvimento/crescimento econômico” (PALMA FILHO, 1998, p. 118), portanto, igualdade, aqui, é preponderantemente tomada em seu sentido *material*.⁴⁴

Já em 4-EP, a abordagem crítica da desigualdade social é colocada com um entrave à participação política e, nesta medida, são apresentadas propostas que, institucionalmente, ofereceriam a possibilidade de participação política – no âmbito do debate – e decisória – no tocante à gestão da coisa pública. Trata-se aqui da noção de igualdade tomada no sentido da *equidade* ou – para utilizar um termo do próprio articulista – persegue-se, em 4-EP a noção de *equanimidade* na participação política, assim, a desigualdade social é colocada como uma

⁴⁴Interessante notar que para 5-CP é tão certo que a igualdade tem esta conotação material que o inventário proposto para o conceito de cidadania baseia-se na articulação que cada paradigma estabeleça entre liberdade e igualdade: “O que diferencia os paradigmas de cidadania não é o conceito de liberdade que em todos é central: a diferença reside na forma como cada um deles recepciona o conceito de igualdade. Como é sabido, desde Locke, o liberalismo tem dificuldade em trabalhar com a igualdade: não pode abandoná-la por inteiro, mas com ela não consegue caminhar por muito tempo.” (PALMA FILHO, 1998, 103)

realidade a ser combatida pela restrição que traz ao exercício da cidadania, como poderá ser compreendido pela consideração do seguinte trecho de 4-EP:

Entretanto a participação tem limites e isto significa que não existe panacéia participativa, por meio da qual todos os problemas dos cidadãos excluídos do acesso aos serviços públicos seriam resolvidos. Todavia, é uma possibilidade concreta mediante a qual podem ser criadas condições para atingir uma equanimidade na sua distribuição (...). As experiências apresentadas explicitam a existência de um potencial de ruptura em torno da distância quase sempre presente entre o poder centralizado e as realidades sociais mutantes e heterogêneas.

Isso põe em evidência os limites dos mecanismos existentes – formais, verticais, corporativos e clientelistas –, construídos para dificultar a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. (...)

Trata-se de criar condições para a ruptura com a cultura política dominante e para uma nova proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação. Esta se concretizaria principalmente pela presença crescente de uma pluralidade de atores que, por meio da ativação do seu potencial de participação, terão cada vez mais condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público, legitimando e consolidando propostas de gestão baseadas na garantia do acesso à informação, e na consolidação de canais abertos para a participação que, por sua vez, são pré-condições básicas para institucionalizar o controle social.

Mas o momento atual exige sempre lembrar que a luta por cidadania, um processo ainda inacabado no Brasil, corre sérios riscos de fragilizar-se num contexto marcado pela desordem provocada pela globalização. Assim, a necessidade de fortalecer a participação cidadã se confronta com uma realidade dada pela existência de cidadanias cada vez mais restritas e diferenciadas, principalmente pela não resolução das graves desigualdades sociais que caracterizam a séculos a nossa sociedade. (JACOBI, 2000, p. 27)

Assim, pelo que foi apontado na comparação sumária entre os artigos 5-CP e 4-EP (os quais, pela contraposição dos traços/campos conceituais mobilizados para construir seus discursos, aparecem como semelhantes) pode-se notar que, mesmo entre aqueles que são concebidos no mesmo ambiente, há diferenças “substanciais” na significação e orientação que estes dão ao conceito de cidadania e ao significado e ao peso que dão a cada um dos conceitos ao de cidadania relacionados.

Para melhor aferir tais diferenças, consideremos duas outras abordagens que se valem dos mesmos conceitos utilizados por 5-CP e 4-EP: 1) a questão da igualdade material em sua relação com o conceito de cidadania e 2) a questão da cidadania relacionada ao conceito de equidade.

A questão da igualdade material em sua relação com o conceito de cidadania

Outra abordagem para o conceito de cidadania que problematiza a relação entre liberdade e igualdade é encontrada no artigo *“Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais”* de Marlene Ribeiro (2002) – nesta pesquisa codificado como 6-EP. Este artigo, em razão da perspectiva adotada pela autora, serve-nos para esclarecer alguns tópicos presentes no artigo 5-CP e considerar que, partindo de premissas semelhantes, pode-se percorrer caminhos diversos e chegar a conclusões bastante diferentes. Tanto Ribeiro (6-EP) quanto Palma Filho (5-CP) traçam suas considerações para a relação entre educação e cidadania pautando-se pelo critério da igualdade/desigualdade socioeconômica, no entanto, enquanto Palma Filho afirmará a possibilidade de superação dessa desigualdade pela educação como meio de acesso à cidadania, Ribeiro decretará a impossibilidade dessa superação pela educação e, principalmente, pela cidadania.

Quadro 14 – Comparação entre os artigos 5-CP e 6-EP

	CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
7	5-CP (7)										X	X
13	6-EP (17)				X	X	X				X	
		↑	↑	↑				↑	↑	↑		

Pelo quadro acima podemos verificar que 6-EP admite mais de um significado para o conceito de cidadania (campo 1 – azul). Sua definição se dá a partir da perspectiva da “igualdade” (campo 2 – laranja; onde o conceito é abordado numa perspectiva universal) embora contemple também a perspectiva das “diferenças” (campo 3 – verde; portanto, contemplando também vieses particulares); abarca o conceito tanto em seu aspecto “jurídico” (campo 4 – laranja claro; formal) quanto “subjetivo” (campo 5 – verde claro; construção da identidade e/ou difusão ou incorporação de valores). Sua abordagem do conceito de cidadania o ambienta nas esferas civil (campo 6 – rosa), política (campo 7 – cinza) e social (campo 8 – vermelho). É um artigo prescritivo (campo 9 – lilás) e direciona a ação no sentido de apontar um caminho para a formação da cidadania (campo 11 – lilás claro e lilás escuro).

Marlene Ribeiro argumenta que o conceito de cidadania é, na modernidade, forjado sob a égide da desigualdade, estando alicerçado na propriedade privada, tanto quanto estava a

noção de cidadania grega, assim, a igualdade e a liberdade que estarão “na origem o Estado e da cidadania liberais, referem-se basicamente à eliminação dos privilégios estamentais e dos entraves para o comércio” (RIBEIRO, 2002, p. 121). Ao apontar a gênese do conceito de cidadania sobre a contradição entre igualdade e liberdade, fundamentada na propriedade, a autora aponta que os excluídos são considerados como inaptos à participação política numa sociedade que não garante materialidade para que os princípios de igualdade e liberdade sejam prerrogativas de todos os indivíduos:

O que torna aceitável e coerente a argumentação que dá conteúdo ao discurso burguês sobre o Estado, a democracia e a cidadania, e o legitima, é a separação entre a realidade política e as realidades econômica e social, porque nestas a materialização das desigualdades é incontestável. Isolada da base material e social, a instância política assenta-se em uma razão imune à sensibilidade, que considera justa a independência kantiana como critério de participação democrática, mas não admite a compaixão e a solidariedade com os excluídos da cidadania, os pobres e os desempregados, por exemplo, que, de acordo com Hegel, deveriam ser abandonados à sua própria sorte. (RIBEIRO, 2002, p. 122).

Neste Estado burguês a educação deve ser o pressuposto para o alcance e exercício da cidadania, mas como este Estado é, por sua natureza, excludente, ainda que tenha se configurado como Estado de direito pela ação dos movimentos sociais. Sendo assim, o recurso à educação como mecanismo de acesso à cidadania é questionável, pois:

cidadania não abarca a totalidade dos segmentos sociais constituintes das classes subalternas, uma vez que essas são heterogêneas. (...) O conceito e a realidade da cidadania, mergulhados na sua compreensão histórico-filosófica, identificam a cidade, a civilização, o discurso, a gramática, a retórica, a escrita, a língua e a cultura dominantes, o conhecimento, a raça branca, a propriedade privada da terra e dos meios de produção como conteúdos indispensáveis a esse conceito e a essa realidade. Seria a educação escolar capaz de conferir tais conteúdos aos movimentos sociais populares quando alguns desses conteúdos são de natureza incompatível com determinadas populações- sujeitos de movimentos sociais populares? (RIBEIRO, 2002, p. 125).

Ribeiro argumenta que os movimentos sociais podem, ativamente, alargar o campo dos direitos sociais, mas aos agentes desses movimentos jamais será reconhecida uma cidadania plena: “a cidadania, tanto grega como moderna, não foi desenhada para justificar a participação política de índios, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos” (p. 126); os agentes desses movimentos devem “ser capazes de inventar seus próprios conceitos, suas

próprias utopias, suas próprias escolas”. (p. 126). Assim, para Ribeiro em 6-EP, a educação não permite o acesso à cidadania.

Já Palma Filho, em 5-CP, apresenta a questão do acesso à cidadania por intermédio da educação de uma maneira bastante diferente, considerando que, sim, a educação tem um papel a desempenhar na “construção de uma cidadania democrática” desde que se oriente por valores, sobretudo, humanos e não meramente mercadológicos:

uma educação voltada para a construção de uma cidadania democrática não pode se orientar *apenas* por valores advindos das forças do mercado. Ao contrário, deve centrar-se em um currículo (conteúdos e estratégias) que capacite o ser humano para o desempenho de atividades que pertencem aos três domínios explicitados por Severino (...): “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas (...)”. (PALMA FILHO, 1998, p. 119 – grifos meus)

A questão da cidadania relacionada ao conceito de equidade

O artigo de Nelly Stromquist “*Qualidade de Ensino e Gênero nas Políticas Educacionais Contemporâneas na América Latina*”, publicado no periódico **Educação e Pesquisa** em 2007, foi um dos artigos analisados numa primeira fase da pesquisa por trazer o conceito de cidadania referido em seu resumo, porém seguindo a metodologia desta pesquisa, não chegou a ser comparado com os demais (pois não trazia o conceito nem no título nem nas palavras-chave). Nesta pesquisa este artigo é designado como 10-EP.

Como está explicitado no próprio título, o foco de 10-EP está em analisar e relacionar as concepções de qualidade de ensino e relações de gênero no âmbito da escolarização formal – e é neste contexto que o conceito de cidadania é evocado, como já nos anuncia Stromquist no resumo do artigo:

Numa perspectiva feminista, a autora enfatiza que é necessário que a qualidade ultrapasse a questão do acesso e inclua o tratamento igualitário de meninas e meninos na sala de aula, bem como um conteúdo curricular que despolarize o conhecimento das identidades de gênero que afetam o cotidiano das pessoas, tais como educação sexual, violência doméstica e cidadania. (STROMQUIST, 2007, p. 13)

Stromquist parte de uma concepção de organização educacional na qual, sob a ação do que qualifica como “políticas educacionais fortes” (“apoiadas por instituições internacionais e por governos federais⁴⁵”) o que se tem feito em relação à qualidade do ensino atende ou aos ditames das instituições financeiras internacionais (determinantes de “políticas que acabam por igualar qualidade com privatização”) ou atende às pressões de acordos globais mediados por órgãos como a ONU/UNESCO (cuja influência dá-se sobretudo num nível simbólico/retórico⁴⁶). Fora das esferas governamentais oficiais, os grupos que defendem o que denomina como “políticas educacionais fracas” (já que estes grupos não têm poder político formal e, assim, não podem decidir) evocam a qualidade do ensino num outro sentido (“tais como a melhoria na infra-estrutura das escolas e melhores salários para professoras e professores” – p. 16). Neste contexto, Stromquist destacará ser

relevante observar que enquanto a qualidade do ensino está sendo defendida, seja com base na competitividade econômica ou na solidariedade, os esforços para melhorar a qualidade para certos grupos em desvantagem têm se mostrado pouco efetivos. Além disso, observa-se a ausência das questões de gênero na especificação da qualidade do ensino ou em sua concretização. É como se o gênero não tivesse nada a ver com qualidade. No entanto, será que é isso mesmo? (STROMQUIST, 2007, p. 16)

No sentido de sustentar a perspectiva de que a qualidade do ensino passa, sim, pela questão do gênero, Stromquist defenderá que a qualidade “pode ser melhorada mediante medidas que afetam *todos* os alunos e as alunas ou medidas que auxiliam os que estão em maior desvantagem, dando a estes formas especiais de assistência.” (p. 22) Medidas estas que, para a autora, estão relacionadas à questão da equidade no sentido da promoção de tratamentos igualitários no decurso da vida escolar (e não somente no sentido da diminuição da pobreza, como geralmente é definido pelos organismos internacionais –

⁴⁵ Cf., STROMQUIST, 2007, p. 15

⁴⁶ “Essas políticas buscam um acesso mais amplo à Educação Básica, a permanência de alunos e alunas por pelo menos quatro anos na escola, paridade entre meninos e meninas na Educação Primária e Secundária e a alfabetização de pessoas adultas. Uma referência à qualidade da Educação Básica constante nas metas do EPT representa um avanço importante em relação a políticas anteriores, que focavam exclusivamente o acesso à escolarização inicial. Entretanto, os ODMs (...) enfatizam prioritariamente o acesso e a conclusão de quatro anos de escolarização, não fazendo nenhuma referência à qualidade em tais objetivos. A força das políticas do EPT que incluem a qualidade (assim como os ODMs) situa-se, sobretudo, no nível simbólico, pois representam princípios éticos e democráticos, bem como a aceitação em nível mundial. Na prática, entretanto, não vêm respaldadas pelo financiamento necessário à sua implementação. O impacto de tais políticas globais nas políticas educacionais nacionais ocorre mais no plano retórico do que no prático.” (STROMQUIST, 2007, pp. 15-16).

OREAL/UNESCO-CEPAL – promotores das “políticas educacionais fortes” na América Latina, ainda que estes reconheçam, sem aprofundarem a questão, que “outras fontes de desigualdade permanecem, como classe, gênero, etnia e território” – STROMQUIST, 2007, p. 22).

Stromquist defenderá que a possibilidade de exercício pleno da cidadania e o reconhecimento de direitos às mulheres passa pelo tratamento escolar das questões de gênero, portanto, a cidadania plena das mulheres passaria por uma re-significação do gênero feminino que deveria ser operada através da escola:

As contribuições feministas para a democracia e cidadania enfatizam que a democracia envolve questões de gênero porque o cidadão pleno tende a ser um homem, pois este usufrui a ordem doméstica e o tempo necessários para agir na esfera pública (...). Se as escolas não abordam essas questões, não se pode esperar o desenvolvimento de mentes abertas e propensas à transformação em alunos e alunas e, subseqüentemente, nas pessoas adultas cidadãs. Essas contribuições teóricas feministas não parecem ter alcançado muitos governantes e equipes de trabalho nas agências internacionais de desenvolvimento. (STROMQUIST, 2007, p. 21).

Para efetivar a relação que estabelece entre qualidade no ensino e equidade no que toca à questão do gênero, a autora nos apresentará, prescritivamente, um roteiro que compreenda a “A qualidade de ensino na perspectiva feminista”:

Nessa perspectiva, a qualidade educacional é um conceito abrangente, a qual requer uma definição para além do desempenho cognitivo, incluindo valores e práticas que transformem as noções de gênero na sociedade. A qualidade, então, cobriria quatro componentes: (1) tratamento igual do professor e da professora para meninos e meninas na sala de aula, de modo que suas expectativas e práticas considerem cada aluno e aluna como merecedor/a de um bom ensino; (2) conteúdo curricular que transcenda as disciplinas tradicionais e inclua mensagens que possam mudar as mentalidades das novas gerações a favor de uma identidade de gênero menos polarizada entre a masculinidade e a feminilidade; (3) a transmissão de conhecimentos que afetem as vidas de meninas e meninos, como a educação sexual, a discussão do fenômeno da violência doméstica e o exercício de uma cidadania autônoma – desvinculada, no caso das mulheres, da maternidade e do casamento; (4) práticas escolares que promovam o desenvolvimento de personalidades seguras, auto-estima e respeito pelas atitudes democráticas na escola e na sociedade. É crucial incorporar esses elementos na definição da qualidade, caso contrário, o espaço para lidar-se com o conteúdo e a prática estará perdido. (STROMQUIST, 2007, pp. 22-23)

Neste sentido, pode-se dizer que Stromquist confere à formação escolar, no tocante à difusão de valores concernentes à igualdade de gênero, a mesma função que Jacobi (10-CP) lhe atribui no tocante à questão do desenvolvimento sustentável. À escola competiria formar estes cidadãos de “mentes abertas” mas preparados – com os valores (ainda contra-culturais) que a educação escolar lhes introjetaria – para que estes cidadãos e cidadãs estivessem aptos à participação política e à modificação da sociedade na qual estão inseridos.

No entanto para a discussão acerca das significações possíveis do conceito de cidadania nos interessa aqui, justamente, chamar a atenção para os contextos diversos nos quais Stromquist e Jacobi se valem do conceito de equidade.

Para Stromquist, a promoção da equidade passa pela desconstrução e reconstrução das simbologias que estruturam a constituição das identidades de gênero – passa, neste sentido, pela possibilidade de reconfiguração do espaço social no qual se desenvolverão as subjetividades.

Para Jacobi (tanto em 10-CP quanto em 4-EP), a equidade será tomada muito mais no sentido de redistribuição do poder e das possibilidades de participação – equidade, neste autor, terá uma abordagem, sobretudo formal, como podemos interpretar, por exemplo, a partir do seguinte trecho de 4-EP:

Os desafios para ampliar a participação estão intrinsecamente vinculados à predisposição dos governos locais em criar espaços públicos e plurais de articulação e participação, nos quais os conflitos se tornam visíveis e as diferenças se confrontam, criando-se assim uma base constitutiva da legitimidade dos diversos interesses em jogo. Isso nos remete à necessidade de termos, como referência, uma engenharia institucional legítima aos olhos da população, que garanta espaços participativos transparentes e pluralistas, numa perspectiva de busca de equidade e justiça social configurada pela articulação entre complexidade administrativa e democracia. (JACOBI, 2000, p. 26)

Como já havíamos anunciado, há diferenças “substanciais” na significação e orientação que são dadas ao conceito de cidadania e ao significado e ao peso que os autores dão a cada um dos conceitos ao de cidadania relacionados.

Pensamos que tais diferenças devam ser consideradas, por exemplo, tanto na elaboração de políticas públicas quanto na elaboração de projetos político-pedagógicos.

3.3.2. Os dessemelhantes – parentes distantes ou famílias diferentes?

Quadro 15 – Comparação entre os artigos 7-CEDES e 16-CP

CÓDIGO ARTIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
7-CEDES	X	Orange	X	Orange	X	X	Gray	X	Purple	X	Purple
16-CP	Blue	X	Green	X	Light Green	X	X	Red	Purple	Light Blue	Purple
									↑		↑

Pelo quadro comparativo acima, vê-se que:

- 7-CEDES trata o conceito de cidadania univocamente, tomando-o no Universal (campo 2), numa perspectiva igualitarista onde predomina o ordenamento Jurídico (formal – campo 4) e os direitos são considerados somente a partir da esfera política (campo 7);
- 16-CP, refere-se à cidadania de uma maneira que deixa perceber outros significados possíveis para o conceito (campo 1), mas onde assume uma perspectiva que contempla e enfatiza a diferença (Particular – campo 3) e onde o que predomina é o ordenamento subjetivo (campo 5); 16-CP considera a dimensão da cidadania somente a partir da esfera social (campo 8);
- Ambos os artigos são prescritivos e direcionam atitudes que seriam condizentes com suas perspectivas (campos 9 e 11), mas somente 16-CP encaminha a ação (campo 10) no sentido de dizer o que se deve fazer numa formação para a cidadania que se coadune com a perspectiva esboçada no artigo.

Como a proposta desta pesquisa é a de procurar as possíveis *relações de parentesco*, através de pontos de semelhança, não podemos simplesmente opor uma perspectiva à outra (como se fossem antagônicas).

Embora estas abordagens nos apareçam como opostas, devemos considerar mais atentamente estas oposições, pois será a partir desta consideração que poderemos acentuar a noção de *jogo de linguagem* que, a partir da filosofia da linguagem wittgensteiniana, inspira nossa pesquisa: em 7-CEDES e em 16-CP pode-se nitidamente distinguir diferentes *jogos de linguagem*; podemos até mesmo dizer que é visível que o conceito de cidadania é evocado nos dois textos em contextos diferentes.

7-CEDES é a denominação que demos para o artigo *“Cidadania e participação política na época da independência do Brasil”*, escrito por Lúcia Maria Bastos P. Neves e publicado no ano de 2002 nos **Cadernos Cedés**.

16-CP refere-se ao artigo escrito por Mary Julia Martins Dietzsch e intitulado *“Leituras da cidade e educação”*. Este artigo foi publicado no periódico **Cadernos de Pesquisa** no ano de 2006.

Como poderemos notar, a diferença de contextos entre os dois artigos não será determinada simplesmente pelo fato de 7-CEDES focar-se no conceito de cidadania num período histórico muito específico (à época da independência do Brasil) enquanto 16-CP o aborda a partir de uma espaço contemporâneo.

Para que melhor percebamos os diferentes contextos, é interessante considerar a seleção de trechos de ambos os artigos expostas nos quadros abaixo:

Quadro 16 – Comparação entre as abrangências de 7-CEDES E 16-CP

	7-CEDES	16-CP
UNIVERSAL X PARTICULAR	(...) Nesse sentido, tais novidades [a tentativa de implantar novas ideias políticas por meio de panfletos e periódicos] poderiam ter resultado na constituição de uma autêntica esfera pública de poder, mas acabaram limitadas e reorientadas em função das circunstâncias da época, impedindo que se criasse uma verdadeira noção de cidadania no país.(...) (resumo)	(...) Na tentativa de descobrir as muitas cidades, que coexistem ou se antagonizam na megalópole, demos a palavra a representantes de diferentes grupos sociais para que expressassem as imagens que fazem de São Paulo. Abordamos neste texto quatro desses grupos, constituídos por pequenos lavradores, por meninos/meninas que vivem nas ruas da cidade, por alunos de escolas da periferia urbana e jovens cantores de rap. (...) (resumo)

Quadro 17 – Comparação entre os ordenamentos de 7-CEDES E 16-CP

	7-CEDES	16-CP
JURÍDICO X SUBJETIVO	No fundo, ainda que essa proposta de um Império brasileiro (...) reconhecesse na política do Estado um instrumento de ação sobre a sociedade, ela não foi capaz de criar normas impessoais escritas, sob a forma de <i>lei</i> , que elevassem os súditos à condição de cidadãos. Ao contrário, como já assinalou, mais uma vez, José Murilo de Carvalho (1996), a cidadania no Brasil foi construída de cima para baixo, predominando a cultura política que Almond e Verba denominaram de <i>súdita</i> , quando não <i>paroquial</i> , em que o relacionamento dos indivíduos com o Estado, que define a cidadania, consiste na submissão passiva ao produto de decisões político-administrativas situadas em outra esfera. Situação paradoxal que faz com que se contraponham “a grande dependência em relação ao Estado e o extremado legalismo à atitude freqüentemente desrespeitosa e anarquizante diante do poder e das leis”. (pp. 60-61)	(...) Quando se admite que por trás da cidade que se vê, há uma outra invisível a ser desvendada, é, no mínimo ingênuo, pretender aproximar-se da metrópole sem que se tente a leitura dessa cidade subjetiva que não se expõe de pronto à vista.(...) (p.730) Não basta apenas percorrer a cidade, transitar por seus espaços para entender sua linguagem. Os caminhos desse labirinto requerem sua Ariadne e não apenas a exibição de mapas e estatutos feitos de papel. Quando a cidade cuida mais de sua escrita, do seu traçado, do que de seus leitores, seu texto perde o sentido, se enfraquecem os cidadãos. E sem oportunidade para interpretar, transformar e organizar o seu meio, o homem gasta-se no imediato com risco de ir-se apagando a força de sua imaginação.” (p. 731)

Quadro 18 – Comparação entre as esferas abordadas em 7-CEDES E 16-CP

	7-CEDES	16-CP
POLÍTICO X SOCIAL	O presente artigo pretende analisar a conjuntura da Independência do Brasil enquanto uma tentativa de implantar novas idéias e práticas políticas quanto ao relacionamento do indivíduo e da sociedade com o Estado, tendo como fontes principais os escritos de circunstância, ou seja, os periódicos e os panfletos políticos. (...) (resumo)	(...) Quem tem a palavra na cidade moderna? Na tentativa de descobrir as muitas cidades, que coexistem ou se antagonizam na megalópole, demos a palavra a representantes de diferentes grupos sociais para que expressassem as imagens que fazem de São Paulo. (...) (resumo)

Se, para melhor compreender o contexto de utilização do conceito de cidadania em ambos os textos, unirmos o discurso/interpretado/contextualizado de cada um dos dois artigos à imagem de nossos quadros comparativos em relação aos campos conceituais geraremos algo como o quadro abaixo:

Quadro 19 – Comparação visual e contextual entre os artigos 7-CEDES e 16-CP

CÓDIGO ARTIGO	2	3	4	5	7	8
7-CEDES	É Universal pois parece querer impingir aquilo que chama de cidadania (com o preenchimento que lhe dá) a todos (que deixariam de ser súditos para ser cidadãos – V. CP com Rousseau)		Trata-se da ordem jurídica/formal pois vincula cidadania à legislação que definiria a forma de relação que cada indivíduo manteria com o Estado		A esfera é a política pois a qualidade da cidadania será definida pelas práticas políticas definidas pela relação dos indivíduos com o Estado (não dos indivíduos com eles mesmos!) e definidoras desta relação.	
16-CP		É Particular pois tem como horizonte a concepção de que a cidadania é conferida pelo habitar a cidade e, portanto, dada a multiplicidade de habitantes, existem múltiplas cidadanias		Trata-se da ordem subjetiva pois a cidadania enquanto direito reconhecido pode ser mensurada pela posse da palavra que será a condição de manifestação das subjetividades		É pela posse e pela concessão da palavra (da fala, da leitura, da escrita) a representantes de diversos grupos sociais que o cidadão pode ser reconhecido.

Vemos que ambos os discursos inserem-se na *família* de discursos relativos à cidadania, porém, contêm traços bastante dessemelhantes; poderíamos até dizer que nada têm em comum e questionar a possibilidade de convivência harmônica entre os interlocutores de ambos os discursos: se seus interlocutores sustentarem que *a sua concepção* de cidadania é a verdadeira pode ser que esta convivência torne-se bastante difícil; no entanto, se ambos os interlocutores admitirem a conjugação dos significados que atribuem ao conceito estes e

outros discursos que evoquem o conceito de cidadania poderão ser considerados como legítimos.

A propósito da atribuição de significado a um conceito, da perspectiva de uma pragmática de cunho wittgensteiniano, Gottschalk (2007) exemplifica descrevendo a propriedade de semelhança de família para o conceito de *cadeira*. Transcreverei um trecho desta descrição abaixo e, nesta transcrição, eliminarei o conceito de *cadeira* mantendo em seu lugar o conceito “CA” entre colchetes (que pode ser lido como *cidadania*):

(...) posso imaginar uma família de [“CA”s] todas semelhantes entre si, sem que haja algo em comum a todas elas. E no momento que profiro essa palavra, estarei pensando em uma determinada [“CA”] e não no conjunto de todas as [“CA”s] possíveis. Essa palavra só passa a ter significado quando eu a aplico em um determinado contexto. **E são as diversas aplicações dessa palavra que vão permitir, a partir de um momento não previsível, que eu tenha o conceito de [“CA”], a saber, que eu seja capaz de aplicar essa palavra a situações novas e até mesmo inusitadas.** Uma vez formado esse conceito, este passa a organizar a minha experiência, passo a reconhecer no conjunto de [AÇÕES]⁴⁷ à minha frente objetos que vejo imediatamente como [“CA”s]. Em outras palavras, é o conceito assim formado que me permite atribuir sentidos à minha experiência (o que é e o que não é [“CA”]; ser ou não ser [“CA”]), e não que experiências acumuladas com [“CA”s] irão gradualmente se condensar na essência de [“CA”], posteriormente denominada por essa palavra. (GOTTSCALK, 2007, p. 465 – negritos meus)

Assim, é o processo de constituição de significado do conceito que permite o reconhecimento deste conceito constituído convencionalmente e, portanto, o reconhecimento da legitimidade de seu uso em determinadas situações; se neste processo forem admitidas as conjugações de usos aparentemente dispares, tais usos serão aceitos sem maiores problemas sempre que o conceito for evocado nestes contextos.

Portanto, o problema em relação à atribuição de significados para os conceitos – principalmente para o conceito de cidadania – não está em que alguns significados são legítimos e outros não, mas sim que pela própria dinâmica da formação de significados dos conceitos pode ocorrer de determinados contextos (de determinados paradigmas) prevalecerem sobre outros (para voltar ao exemplo das cadeiras de Gottschalk, pode ocorrer de determinadas cadeiras terem mais visibilidade ou serem preferidas a outras, pode acontecer que o fato de uma cadeira ocupar um espaço impeça que outra cadeira muito diferente ali possa vir a estar...).

⁴⁷ Aqui onde foi posto *ações* entre colchetes substituiu-se a palavra *móveis*.

Voltaremos a este problema da prevalência de alguns significados de cidadania sobre outros também possíveis significados posteriormente, mas, para melhor apreender as possibilidades de junção de significados diferentes (o que chamaremos de “conjugação de significados”) formando uma nova significação para o conceito de cidadania, consideraremos no próximo capítulo esta espécie de junção encontrada em um dos artigos analisados: veremos que o autor deste artigo junta, na elaboração de seu discurso, duas concepções não só distintas (“dessemelhantes”) do conceito de cidadania, veremos a junção de duas abordagens radicalmente diferentes para o conceito de cidadania e interrogaremos a possibilidade desta conjugação.

4. Qual sentido conferir à formação para a cidadania? Problematicando os usos que se faz deste conceito

§ 71 Alguém me diz: ‘Mostre um jogo às crianças!’
Ensino-as a jogar dados a dinheiro, e o outro me diz “Não
tive em mente (*gemeint*) um jogo como esse”. Deveria ele
ter tido uma vaga ideia da exclusão do jogo de dados, no
momento em que me dera a ordem?

Wittgenstein
INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS

4.1 Distintas concepções

Nosso objetivo, neste capítulo, é a análise de um artigo (3-EP) que, para apresentar a sua conceituação de cidadania, mobiliza as referências de outros dois pensadores que, no desenvolvimento de suas teorias, operam concepções distintas do conceito de cidadania.

Coincidentemente, os emissores destas outras duas concepções distintas de cidadania publicaram dois artigos também selecionados nesta pesquisa que agora apresentamos. O primeiro destes artigos (1- CP), inclusive, é o próprio artigo citado e referenciado em 3-EP quando este define o conceito de cidadania. O segundo artigo (4-CP) foi escrito pela mesma autora de outro texto citado e referenciado por 3-EP para prescrever um determinado tipo de educação para a cidadania. Assim, antes de proceder à análise de 3-EP, pode ser bastante esclarecedor que façamos a comparação entre 1-CP e 4-CP:

Quadro 20 – Comparação entre os artigos 1-CP e 4-CP

CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-CP	Blue	X	Green	X	Light Green	Pink	Gray	Red	Purple	X	Purple
4-CP	Blue	X	Green	Orange	X	Pink	Gray	Red	Purple	X	Purple
	↑		↑			↑	↑	↑	↑		↑

O artigo 1-CP, intitulado “*Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação*”, foi escrito por Manuel Antonio Garretón e publicado no ano de 1997.

O artigo 4-CP, na verdade formado por um conjunto de artigos, é uma divulgação da Cátedra USP/UNESCO e traz três artigos apresentados por José Sérgio Carvalho no ano de

1998: o primeiro artigo é de Maria V. Benevides – “*Cidadania e direitos humanos*”; o segundo artigo de Fábio K. Comparato – “*O princípio da igualdade e a escola*”; o terceiro é de Marília P. Spósito – “*A instituição escolar e a violência*”. Dos três, somente o de Benevides refere e define o conceito de cidadania e será este o artigo que nos servirá nesta comparação.

Na comparação utilizando como critério a mobilização dos campos conceituais, vemos que ambos os artigos definem cidadania admitindo que o conceito possa ter múltiplos significados. Além disso, ambos (cada um de uma maneira específica) abordam o conceito numa perspectiva que contempla a diferença, situando a discussão sobre a cidadania nos âmbitos dos direitos nas esferas civil, política e social. O que difere os dois artigos é o enfoque de Garretón numa abordagem que prioriza a subjetividade enquanto Benevides situa o conceito numa perspectiva jurídica. Daí, ao final, constatamos que, sendo ambos os artigos prescritivos, suas prescrições em relação à educação para a cidadania direcionam esta formação em *sentidos* diferentes que, ainda que não sejam necessariamente excludentes ou inconciliáveis, podem gerar um considerável conflito se aplicadas inadvertidamente.

Como se verá, Garretón opera com uma concepção de cidadania que abriga diferentes categorias de cidadãos e diferentes relações entre estas categorias, e que poderíamos denominar como uma concepção *contextualizada* de cidadania (esta dá grande destaque à questão da *identidade* e do papel da *subjetividade* na constituição da cidadania, por isso a aproximaremos de uma concepção *multicultural*⁴⁸ no que se refere à concepção de uma

⁴⁸ No sentido da aproximação que fazemos da concepção de Garretón apresentada em 1-CP com uma concepção multicultural é necessário esclarecer que não pretendemos classificar Garretón como um pensador do multiculturalismo. O contexto histórico no qual 1-CP foi publicado é o que nos permite fazer tal aproximação: as questões levantadas pelo autor e o tratamento dado a estas questões nos direcionam neste sentido, ainda que esta aproximação possa ser questionável.

Na análise que o próprio Garretón faz do período em relação ao que denomina como *espaço cultural latino-americano* temos que o autor diagnostica paradigmas diversos atuando nos anos 90 e, depois, a partir dos anos 2000 na constituição deste espaço cultural:

“Se recordamos o momento cultural quando surge a ideia do espaço cultural latino-americano, podemos falar de um paradigma dos anos noventa enquanto a políticas culturais. O contexto, com variações segundo os países, se caracterizaria pela irrupção da globalização e sua recusa radical ou aceitação triunfalista ou eufórica. A visão livre comercial da integração, através de tratados, a perda de centralidade da política pós-transições democráticas e a dogmatização neo-liberal dos mecanismos de mercado, a explosão identitária, o primeiro impacto das novas tecnologias da informação, a massificação do consumo cultural e a expansão de grandes aparatos culturais.

Nos termos colocados no início deste trabalho, as políticas culturais eram mais de aparatos e instituições que de substrato e se caracterizavam pela busca de legitimação de políticas estatais, geração de institucionalidades para desenvolver cultura, proteção frente à globalização, incorporação ou acesso à cultura desvinculada da educação porém com clara prioridade da educação, predomínio dos enfoques multiculturalistas para dar conta das identidades.

Na primeira metade da década do 2000 e entremesclado com elementos do paradigma do anos noventa, aparece um novo contexto caracterizado pela aceitação do fenômeno da globalização e da busca de alternativas (a passagem da anti-globalização ao *alter mundialismo*), um novo sentido da diversidade cultural e a unidade nacional sob o conceito de hibridação de identidades ou interculturalidade, revalorização da política e

educação para a cidadania); Benevides apresenta a concepção republicana *clássica* para a cidadania. Para cada uma dessas concepções, é preciso considerar o espaço e a importância dedicados às noções de *igualdade* e *diferença* pois estes termos serão determinantes do tipo de sociedade que se procura instituir e, portanto, do tipo de educação que se pretende ministrar.

Vejamos cada caso:

1-CP: A consideração da subjetividade – Concepção contextualizada da cidadania

É possível verificar a prevalência dos aspectos subjetivos já na definição que Garretón apresenta para cidadania no artigo “*Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação*”:

A cidadania é a reivindicação e reconhecimento por parte de um sujeito dos seus direitos e responsabilidades diante de um determinado poder. Diversos fenômenos contemporâneos, relacionados entre si, estão redefinindo os alcances e limites da participação e da cidadania tal como estas foram vividas pelas sociedades modernas até agora. (GARRETÓN, 1997, p. 136)

Apontando para as multidimensionalidades da sociedade e para a diversificação dos âmbitos nos quais o sujeito se situa, este discurso aponta para as múltiplas respostas ao que é “ser cidadão”: aponta diferentes âmbitos nos quais se desenvolve e se reivindica um modo de “cidadania global” – não atrelada ao território ou nação mas sim “aos poderes constituídos no âmbito econômico, no das relações de gênero, das comunicações, do meio ambiente, do espaço local e regional” (p. 136). Este discurso, onde predomina a noção de *reconhecimento*, além da noção de *pertencimento*, lida com uma significação de cidadania associada às “versões mais avançadas dos direitos humanos” e aponta que em cada âmbito específico,

questionamento acerca da qualidade da democracia, a chamada “guinada à esquerda” de muitos governos, decepção ou reconhecimento dos limites das reformas educacionais, busca de novos sentidos para as TIC vinculadas às questões de identidade, decisões duras em matéria de integração que enfatizam seu caráter político e cultural sobre o econômico e comercial.” (GARRETÓN, 2008, pp. 53-54) Garretón, em sua análise da cultura latino-americana, aborda a questão das identidades de grupos (gênero, étnicos, faixa etária) o que resulta em substratos culturais distintos, ainda que se possa e deva pensar em modos de promoção da comunidade em termos nacionais e latino-americanos. Para conferir a definição que o próprio Garretón apresenta para a cultura e os desdobramentos na constituição deste espaço cultural, cf. *El espacio cultural latinoamericano revisitado*, GARRETÓN, 2008.

como os que acima foram listados, se coloca especificamente a questão “de como é ser cidadão”.

Relembre-se: “A cidadania é a reivindicação e reconhecimento por parte de um sujeito”. Conforme se redefina tal sujeito redefinir-se-á a própria compreensão da cidadania:

A expansão da subjetividade (...) e dos âmbitos da cidadania, assim como a redefinição da política e de suas relações com a sociedade e os fenômenos de exclusão, definem novas demandas e aspirações, novas formas de luta e conflitos para os quais o repertório de organizações e de tipos de mobilização conhecidos são insuficientes, não existindo ainda acumulação de memória coletiva sobre as novas formas de ação. (GARRETÓN, 1997, p. 137)

Esta “cidadania global” abarca e desenvolve-se em múltiplas esferas (civis, políticas e sociais) e busca institucionalizar-se de múltiplas maneiras. Daí, a educação para a cidadania dever comportar esse caráter múltiplo/global em constante processo de desenvolvimento:

(...) quando se fala em educação para a cidadania, deve ser entendido que se está falando de um fenômeno que já não tem um caráter delimitado de uma vez por todas e ao qual simplesmente se deve ter acesso, e portanto de um âmbito que está em processo de constituição, com aspectos institucionalizados que é preciso ampliar e com aspectos cuja institucionalização é preciso inventar. (GARRETÓN, 1997, p. 137-138)

A educação, em seu sentido mais amplo, deverá comportar e abarcar estes múltiplos aspectos e estas múltiplas esferas nas quais se movem aqueles e aquelas que reivindicam seu reconhecimento enquanto cidadão e cidadã:

(...) para o futuro haverá que se pensar em uma educação em que coexistam diversos sistemas educacionais [a educação para a pessoa, para a cidadania, para a democracia, para o desenvolvimento, para o mundo globalizado e integrado com a mídia, só para nomear alguns desses subsistemas que] deverão dar origem a instituições próprias e diferentes, uma das quais será o sistema escolar [...], que não poderá ser substituído mas que também não poderá ser a única instituição educativa. (GARRETÓN, 1997, p. 140)

Tais características apresentadas para a educação, estruturalmente relacionadas a esses novos tipos de cidadania, trarão algumas questões que precisarão se colocadas em relação à apropriação que Lampert (no artigo 3-EP) fará desta definição apresentada por

Garretón, pois esta apropriação será feita concomitantemente às instruções que são feitas por Maria Victória Benevides no texto *“Educação para a cidadania e direitos humanos”*.

O artigo, codificado em nossa pesquisa como 4-CP, é de Benevides e nele a autora apresenta o que entende por cidadania. Embora, neste artigo⁴⁹ não seja apresentado o que a autora entende como uma educação para a cidadania. Para que seja possível perceber o porquê é problemática a conjugação que Lampert faz entre a concepção de cidadania apresentada por Garretón e a concepção de cidadania defendida por Benevides será preciso, antes, proceder à descrição deste artigo (4-CP) intitulado *“Cidadania e direitos humanos”*.

4-CP: O aspecto jurídico – A concepção clássica da cidadania

Como já foi assinalado, o objetivo deste artigo, publicado em julho de 1998 é a divulgação da *Cátedra USP/UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância* oficialmente instalada na USP em abril de 1996 após dois anos de ações e encaminhamentos visando a sua efetivação⁵⁰.

Como também já assinalado, o artigo é composto por quatro textos dos quais apenas um serviu aos propósitos desta pesquisa: *“Cidadania e Direitos Humanos”*, de Maria Victoria Benevides; assim apresentado por José Sérgio de Carvalho (o organizador do artigo com os três textos unificados):

Os textos que ora apresentamos pretendem, assim, ser um conjunto exemplar de nossas preocupações. O primeiro deles, de autoria de Maria Victoria de Mesquita Benevides, procura fazer uma introdução geral ao tema dos direitos humanos, a partir de seu contraste com o conceito de cidadania. Ainda que suas reflexões não se encaminhem para a abordagem desses problemas no âmbito da educação, elas representam um esforço de esclarecimento necessário e inicial. (CARVALHO, 1998, pp. 37-38)

Note-se que Carvalho já assinala que, além de não focar seu discurso no âmbito da educação, a preocupação central de Benevides será a de esclarecer as diferenças e as aproximações entre a noção de direitos humanos e a de cidadania. Portanto, antes de nos

⁴⁹ Selecionado nesta pesquisa por meio da metodologia empregada e descrita na Introdução desta dissertação.

⁵⁰ O relato deste processo de instalação da Cátedra, bem como seus propósitos iniciais, pode ser aferido no texto: *Inauguração da Cátedra Unesco/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância*, escrito por Flávio Fava de Moraes, Umberto G. Cordani e José Mário Pires Azanha. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/textos/catedraunesp.pdf>

concentrar-mos naquilo que é dito no artigo sobre o conceito de cidadania, considera-se bastante oportuno que sejam explicitadas as qualificações que a autora apresenta para os direitos humanos:

- O tema dos direitos humanos é polêmico, “carregado de ambigüidade e deturpação”. “Nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação a seu significado” (p. 39); estas polêmicas dão-se principalmente nas sociedades onde os direitos humanos são mais violados; a deturpação de seus significados pode ser aferida na frequente identificação do termo “aos direitos dos bandidos”, deturpação voluntária que visa atender aos interesses de uma minoria privilegiada; a ambigüidade pode ser constatada quando se verifica que, mesmo para a classe média que teve seus pares torturados e mortos nos porões da ditadura militar, há o reconhecimento de direitos humanos, pautados pela noção de dignidade humana, somente àqueles oriundos destas classes sociais favorecidas

Porque depois da defesa dos direitos daqueles perseguidos pelo regime militar se estabeleceria uma cunha, uma diferenciação profunda e cruel entre ricos e pobres, entre intelectuais e iletrados, entre a classe média e a classe alta, de um lado, e as classes populares de outro, incluindo-se aí, certamente grande parte da população negra. (BENEVIDES, 1998, p. 40)

- Os direitos humanos são universais:

(...) o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política, a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. (BENEVIDES, 1998, p. 41)

- Os direitos humanos são naturais e esta naturalização (que deve ser vista como uma conquista da modernidade)⁵¹ é suficiente para que estes sejam respeitados independentemente de qualquer regulação jurídica:

⁵¹ Como será relatado mais adiante, os direitos humanos, embora naturais, são produzidos historicamente: “O núcleo fundamental dos Direitos Humanos é, evidentemente, o direito à vida, porque de nada adiantariam os outros Direitos Humanos se não valesse o direito à vida. Mesmo esse, que é o núcleo fundamental e o pressuposto de todo o resto, é um valor histórico, é um direito que evoluiu com as mudanças históricas e até nos dias de hoje pode ser eventualmente contestado, em razão de especificidades culturais. Quando se admite, por exemplo o direito de escravizar uma pessoa, está-se, automaticamente, colocando em dúvida o direito à vida, pois o direito de propriedade sobre alguém acarreta consequentemente o direito sobre sua vida e sua morte.” (BENEVIDES, 1998, p.43)

(...) porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nela especificados, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.” (BENEVIDES, 1998, p. 41)⁵²

- Sendo os direitos humanos “aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano” (p. 42)⁵³ são extensivos a todos os seres humanos “sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, cidadania política, sexo, classe social, nível de instrução, cor, religião, opção sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral” (idem);

- Embora sejam universais e naturais, os direitos humanos são históricos: “Os Direitos Humanos são naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo, num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo.” (p. 43)

- Os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes:

São indivisíveis e interdependentes porque à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais ser fracionados, ou seja, você tem o direito até aqui, daqui para frente é só para os homens, ou só para as mulheres, ou só para os ricos, ou só para os sábios etc. (BENEVIDES, 1998, pp. 43-44)

- É classificado em três gerações que “englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: o da liberdade, o da igualdade e o da fraternidade ou da solidariedade”:

⁵² A propósito da noção de dignidade humana como uma conquista da modernidade, vale conferir o que sentenciar a autora ao descrever os fundamentos da “dignidade essencial” no mesmo artigo: “A racionalidade criativa; o uso da palavra, como sinal exterior mais óbvio da superioridade da espécie humana; a mentalidade axiológica, no sentido da sensibilidade para o que é belo, bom e justo; a liberdade, no sentido da capacidade de julgar – o que supera o mero determinismo biológico; a autoconsciência (o ser humano como ser reflexivo); a sociabilidade e todas as formas de solidariedade; a historicidade (o ser humano é aquele que tem a memória do passado e o projeto para o futuro); a unicidade existencial, no sentido de que cada ser é insubstituível (...). Enfim, eu concluiria, citando Kant, quando afirma que o único ser que não pode jamais ser considerado um meio para se alcançar um determinado fim é o homem, porque ele já é um fim em si mesmo.” (BENEVIDES, 1998, p.43)

⁵³ Para a autora o reconhecimento da noção de dignidade humana é universal, transcendente: “É evidente que todos sabemos, quando diante de um fato concreto, se aquilo atinge a nossa dignidade, ou a dignidade de alguém. Nós sabemos que são indignos da pessoa humana certos comportamentos, certas atitudes. Ninguém ficaria muito chocado, mesmo que tivesse compaixão, de ver, por exemplo, um animal morto abandonado numa estrada, mas certamente todos nós sentiríamos como uma profunda indignidade abandonar o corpo de uma pessoa numa rua, numa estrada, para ser devorado pelos bichos. Essa idéia nos parece ferir radicalmente a dignidade de uma pessoa. Todas as atitudes marcadas pelo preconceito, pelo racismo atentam contra a dignidade da pessoa e nós assim sentimos; se algo humilha uma pessoa, a humilhação não atinge a propriedade, e pode não atingir a integridade física, mas atinge a sua dignidade como pessoa humana.” ((BENEVIDES, 1998, p.44)

1ª geração – liberdades individuais ou direitos civis: “consagradas no século XVIII, com o advento do liberalismo”. São as liberdades de “locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, opinião, crença religiosa, integridade física”. Foram “consagradas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países.”

2ª geração – direitos sociais: estabelecidos entre o século XIX e meados do século XX; oriundos das lutas dos trabalhadores (“dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram no Estado de Bem-Estar Social”). “São todos aqueles direitos ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, horário, à seguridade social, férias, previdência etc.” Mas também concernem a direitos que extrapolam ao mundo do trabalho e se estendem a todos: “Trata-se dos direitos de caráter mais geral, como o direito à educação, saúde, habitação.”

3ª geração – direitos coletivos da humanidade: “Referem-se esses a meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico.” São chamados de “solidariedade planetária” e autorizam que, por exemplo, qualquer pessoa ou nação invoque o direito das gerações futuras para contestar práticas que comprometam a preservação do meio ambiente.

Relembrando que os Direitos Humanos são históricos, a autora diz que:

(...) já se fala numa quarta geração de direitos humanos, que são aqueles direitos que poderão surgir a partir de novas descobertas científicas, novas abordagens decorrentes do reconhecimento da diversidade cultural e das mudanças políticas.” (BENEVIDES, 1998, p. 46)

- Por fim, os direitos humanos estão vinculados ao princípio da igualdade já vinculado pela autora aos direitos sociais – direitos humanos da segunda geração – e aos ideais da Revolução Francesa. Benevides afirma ser relativamente fácil reconhecer o valor da liberdade – direitos humanos da primeira geração – e questiona a dificuldade de entendimento que envolve o conceito de igualdade.

Num primeiro movimento, negativo, contesta a concepção de que a igualdade pressuponha “uniformidade, homogeneidade” e afirma que o direito à igualdade tem como pressuposto o do direito à diferença, ressaltando que, da mesma maneira que igualdade e homogeneidade não são sinônimos, também não há sinonímia entre diferença e desigualdade (esta sim, a desigualdade, é o antônimo de igualdade):

A desigualdade pressupõe uma valoração de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, portanto, estabelece quem nasceu

para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes (já nascemos homens ou mulheres, o que é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; será uma desigualdade se esta diferença for valorizada no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou vice-versa, que os brancos são superiores aos negros, ou vice-versa, que os europeus são superiores aos latino-americanos e assim por diante). (BENEVIDES, 1998, p. 46)

Positivamente, estabelece a igualdade como *isonomia*, afirmando que esta é “a igualdade diante da lei, da justiça, diante das oportunidades na sociedade, se democraticamente aberta a todos⁵⁴”. Acrescenta que a igualdade deve ser tomada no sentido socioeconômico, retomando a questão da dignidade da pessoa humana, e, neste sentido, assevera a igualdade em relação aos direitos sociais – “daquele mínimo que garanta a vida com dignidade”; por fim, esclarece que a igualdade deve ser “entendida como o direito à diferença: todos somos igualmente portadores do direito à diversidade cultural, do direito à diferença de ordem cultural, de livre escolha ou por contingência de nascimento.” (p.46)

O princípio da igualdade apareceu neste primeiro texto (artigo 4-CP) vinculado ao conceito de direitos humanos⁵⁵ mas não ao conceito de cidadania. Os direitos humanos deveriam ser os pressupostos para as ações e reflexões dos seres humanos – os princípios dos direitos humanos deveriam ser o conteúdo das relações sociais. Mas, e a cidadania?

Para a autora, cidadania, neste momento em que escreve, já é uma palavra incorporada a nosso vocabulário a ponto de poder se dizer que cidadania “tende a se transformar num substantivo, como se representasse todo o povo” (p. 39)

Diferentemente dos direitos humanos que são universais⁵⁶:

⁵⁴ Afirmação esta que configura uma significação não trivial para o conceito de *isonomia*, via de regra, tratado somente como igualdade de todos os cidadãos perante a lei seguindo o princípio de que devesse tratar de forma igual os iguais e de forma desigual os desiguais.

⁵⁵ No próximo texto do artigo, o de Fábio Konder Comparato, o princípio da igualdade será tomado como tema para exame e, durante todo o artigo de Comparato, a palavra cidadania não foi utilizada nenhuma vez. Aliás, do texto de Comparato se não pode ser dito que haja prescrição em relação à educação para a cidadania (já que o autor na explicitou a relação entre o princípio da igualdade e o conceito de cidadania), deve-se expor que o autor é claramente prescritivo no sentido de propor uma educação em Direitos Humanos que foque a questão da igualdade/desigualdade, parece, inclusive, através de uma disciplina específica: “Além disso, no campo dos programas educacionais, em nossa Cátedra UNESCO/USP, precisamos pensar seriamente numa outra metodologia de ensino, em matéria de Direitos Humanos e, especialmente, em matéria de igualdade. Temos que repensar esta idéia - que parece hoje dominante - de que os Direitos Humanos são matérias transversais, que elas não devem se localizar numa disciplina separada das outras... Isto é verdade, mas até que ponto nós não devemos privilegiar um determinado princípio, um determinado setor dos Direitos Humanos? Nós não podemos trabalhar sobre todos eles de maneira indiferente e o setor que deve ser, a meu ver, escolhido é aquele que corresponde à grande doença brasileira que, como lhes disse, é a desigualdade entranhada há séculos na nossa sociedade e que marca a nossa mentalidade, que marca todas as nossas reações mais naturais, que são as reações espontâneas, não reflexivas.”. (COMPARATO, 1998, p. 57)

⁵⁶ Para a autora os direitos humanos – tidos como direitos naturais – são mais abrangentes que os direitos de cidadania, transcendendo-a: “A seguir, alguns exemplos de como podem se diferenciar os direitos naturais dos

Cidadania e direitos de cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dia com a justiça penal, etc. (BENEVIDES, 1998, p. 41)

Portanto, a cidadania admite múltiplos significados, dependentes de como cada país a expresse em sua Constituição jurídico-política. Assim, o conceito de cidadania deve ser tomado como um particular – admitindo-se que haja diferentes e específicos significados de acordo com a Constituição política do estado que os reconheça: “Os direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais visto que estão afixados numa específica ordem jurídico-política.” (BENEVIDES, 1998, p. 41). Em sociedades democráticas, salienta a autora, geralmente ocorre de os direitos do cidadão coincidirem com direitos humanos, alertando para o fato de “em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais.” (idem)

Sendo aferida na ordem jurídica, a cidadania é tomada aqui como um conceito formal. Se este conceito de cidadania será aderente às questões da ordem subjetiva dependerá do quanto estas estejam consoantes aos princípios dos direitos humanos, por exemplo, de respeito à diferença. Assim, também, os direitos de cidadania na esfera civil ou social poderão estar ou não norteados pelos direitos humanos de primeira e segunda geração – respectivamente, referentes ao reconhecimento do direito à liberdade e de direitos sócio-econômicos: “A ideia de cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas.” (BENEVIDES, 1998, p. 41)

O artigo pode ser considerado prescritivo ao condicionar uma mudança de atitude dos meios mais conservadores em relação os direitos humanos a uma “educação para a cidadania democrática⁵⁷”. No entanto, além de referir-se a “uma vigorosa campanha de esclarecimento” não diz como tal educação para a cidadania pode ou deve ser dada.

direitos e deveres ligados à cidadania: uma criança não é cidadã, no sentido de que ela não tem certos direitos do adulto, responsável pelos seus atos, nem tem deveres em relação ao Estado, nem em relação aos outros; no entanto, ela tem integralmente o conjunto dos Direitos Humanos; um doente mental não é um cidadão pleno, porque ele não é responsável pelos seus atos, portanto, ele não pode ter direitos, como o direito ao voto, o direito pleno à propriedade e muito menos os deveres, mas ele continua integralmente credor dos Direitos Humanos; os indígenas são tutelados, não são cidadãos por inteiro, mas devem ser integralmente respeitados em seus Direitos Humanos.” (BENEVIDES, 1998, p. 42)

57 “Como esperar que eles [os meios mais conservadores] percebam a necessidade de reconhecer, defender e promover os direitos humanos em nosso país, sem uma vigorosa campanha de esclarecimento, sem um compromisso com a educação para a cidadania democrática, desde muito cedo?” (BENEVIDES, 1998, p. 40)

4.2. A União de duas diferentes concepções

Compare-se, nos quadros abaixo, o artigo em foco neste capítulo (3-EP de Ernani Lampert) com os outros dois artigos, descritos acima, cujas concepções de cidadania foram por ele mobilizadas (1-CP, de Garretón; 4-CP de Benevides).

Perceba-se que 3-EP tem cinco traços de semelhança conceitual em comum com 1-CP (ambos mobilizam, dentro do campo conceitual aferido, o traço 3 – tomam o conceito numa perspectiva que contempla o particular/a diferença; o traço 5 – situam o conceito na ordem da subjetividade; o traço 6 – consideram a cidadania na esfera dos Direitos Civis; o traço 7 – relacionam a cidadania a Direitos Políticos; e, por fim, o traço 8 – pensam a cidadania no âmbito dos Direitos Sociais).

Quadro 21 – Comparação entre os artigos 1-CP e 3-EP

CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-CP											
3-EP											

Procedendo a mesma comparação entre 3-EP e 4-CP, verificamos que dos traços de semelhança compartilhados entre 3-EP e o artigo acima, excluímos apenas um: o traço 5 – aquele que diz respeito à relação entre cidadania e subjetividade.

Quadro 22 – Comparação entre os artigos 4-CP e 3-EP

CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4-CP											
3-EP											

Mais adiante será possível compreender, mas desde já devemos adiantar que a ausência deste traço (*subjetividade*) na relação entre 4-CP e 3-EP implicará em um não

desconsiderável problema para a proposta de educação para a cidadania resultante da apropriação que Lampert, autor de 3-EP, faz dos discursos de Garretón e Benevides.

Antes, veja-se um breve relato da abordagem que Ernani Lampert faz do conceito de cidadania no texto “*Educação e Mercosul: desafios e perspectivas*”, publicado na Revista da Faculdade de Educação da USP em 1998⁵⁸ (e aqui codificado como 3-EP).

A definição para cidadania apresentada neste artigo segue a que Garretón (1-CP) apresentou: Cidadania é “reivindicação e o reconhecimento dos direitos e deveres que o cidadão tem diante de determinado poder”. Para o autor de 3-EP: “Na atualidade, com os avanços dos direitos sociais, a cidadania pode ser reconhecida pelo conjunto de direitos e deveres do cidadão.” (LAMPERT, 1998, p. 22)

Embora tenha também afirmado que “A história da cidadania é marcada por diferentes concepções de cidadão, direitos e deveres.” (LAMPERT, 1998, p. 22) o significado que prevalece para o conceito é o de que cidadania “*grosso modo* pode ser entendida como reivindicação e o reconhecimento” (LAMPERT, 1998, p. 22, sublinhado meu), assim, é cabível presumir que, para 3-EP, cidadania é um conceito com significado delineado, unívoco: “é o conjunto de direitos e deveres” estabelecidos.

No sentido unívoco atribuído ao conceito é bastante compreensível que este seja tomado no Universal, no entanto, ocorre que o conceito de cidadania, neste texto, é tomado tanto como um Universal quanto como um Particular.

Cidadania é usada como um Universal, pois, se “a cidadania pode ser reconhecida pelo conjunto de direitos e deveres do cidadão” todo aquele que seja considerado como tal usufrui dos *mesmos* direitos e cumpre (ou deve cumprir) os *mesmos* deveres. E isto se torna mais candente se atentarmos para o fato de que o autor traz à baila a questão da educação para a cidadania num mundo globalizado (o próprio título do artigo faz referência ao Mercosul), não circunscrevendo as considerações que faz a respeito da cidadania a nenhuma nação específica e, mais, como veremos a seguir, refere-se a “uma cidadania global”, valendo-se da definição de Garretón cujo texto se dá numa perspectiva que nos remete para a tomada do conceito de cidadania com um sentido que contempla dimensões particulares:

“Garretón (1997) alerta para o fato de o cidadão não reivindicar direitos e responsabilidades somente do poder público ou do Estado, quer em seus níveis centrais e/ou descentralizados, mas o homem reivindica uma

⁵⁸ No ano seguinte, 1990, a Revista da Faculdade de Educação da USP, após uma reestruturação editorial, passa a ser chamada de Educação e Pesquisa. Como dentro do período delimitado para a pesquisa somente três artigos atendendo a nossos critérios foram publicados no período entre 1997 e 1998 (sendo um deles o de Lampert), atribuiu-se a todos os artigos publicados pelo periódico de Educação da USP a sigla EP.

cidadania global que se dá em nível não territorial ou nacional junto aos poderes constituídos no âmbito econômico, no das relações de gênero, das comunicações, do meio-ambiente, do espaço local e regional, segundo indicação das versões mais avançadas dos direitos humanos” (LAMPERT, 1998, p. 22)⁵⁹

No entanto, ao focar como se daria a educação para esta cidadania por ele enunciada, o articulista recorre à concepção de educação para a cidadania democrática – republicana – tal qual Maria Victória Benevides a defende⁶⁰:

Em seu artigo "Educação para a cidadania e direitos humanos", Benevides (1998) apresenta três elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a cidadania: a) *a formação intelectual* e a informação: a formação do cidadão inicia-se com a informação e a introdução às diferentes áreas do conhecimento; a ausência e/ou insuficiência de informações reforça as desigualdades; b) *a formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos*; c) *a educação do comportamento: enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e divergente; aprender a cooperar ativamente e subordinar o interesse pessoal ao bem comum*. Para a autora, "a educação para a cidadania é um processo complexo e, necessariamente, lento. Aliás, assim foi e ainda é nos países que já têm consolidado práticas de cidadania ativa, e, neles, o processo de criação democrática continua" (LAMPERT, 1998, p. 22, grifos meus)

⁵⁹ Ora, qualquer reivindicação que se faça da perspectiva das relações de gênero tem a particularidade como marca (ainda que esta reivindicação possa ser uma reivindicação de igualdade entre os gêneros, como o é o caso das reivindicações feitas sob a égide da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Toda reivindicação que se faça da perspectiva das relações de gênero são reivindicações que se faz a partir da diferença (na maior parte das vezes com o intuito de eliminar esta diferença quando esta for vista como uma discriminação opressiva).

Neste sentido, vale a pena lembrar que instrumentos como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (adotada pela Assembleia da ONU em 1979 e ratificada pelo Brasil em 1984) referem-se a *medidas especiais* a serem adotadas com o objetivo da promoção da igualdade:

“Artigo 4º –

1. A adoção pelos Estados-partes de medidas especiais de caráter temporário destinadas a acelerar a igualdade de fato entre o homem e a mulher não se considerará discriminação na forma definida nesta Convenção, mas de nenhuma maneira implicará, como consequência, a manutenção de normas desiguais ou separadas; essas medidas cessarão quando os objetivos de igualdade de oportunidade e tratamento houverem sido alcançados.

2. A adoção pelos Estados-partes de medidas especiais, inclusive as contidas na presente Convenção, destinadas a proteger a maternidade, não se considerará discriminatória.”

⁶⁰ O que surpreende, pois, momentos antes em seu texto, ao concluir o tópico onde apresenta sua visão da relação entre educação e cultura, Lampert defende que “através da educação há a necessidade de se rever o etnocentrismo tão arraigado na sociedade sul-americana, para ver no multiculturalismo uma via de democratizar as relações sociais/raciais, tornando-as simétricas. *Sabe-se que geralmente a cultura é uma relação de poder, cujas diferenças podem ser de cunho político, social, econômico, lingüístico*. A cultura hegemônica, que normalmente é imposta pelo poder, precisa ser desestabilizada, contestada, criticada, para dar lugar às diferenças raciais, étnicas, de identidade, ou seja, ao multiculturalismo.” (LAMPERT, 1998, p. 20 – grifos meus). O autor defende uma democracia multicultural, porém, sem problematizar a questão e sugerir uma solução, apresenta como modelo de educação para a cidadania nesta democracia o modelo proposto por Benevides que, como se verá, apóia-se numa “*formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos*” e numa “*educação do comportamento*” que procurará, dentre outras atitudes educar o indivíduo para “*aprender a cooperar ativamente e subordinar o interesse pessoal ao bem comum*.”

Esta junção de concepções chama nossa atenção pelo fato de que, como vimos, a concepção de cidadania de Benevides dar-se sobretudo numa ordem jurídico-política e a de Garretón numa ordem que contempla as subjetividades – e é justamente aqui que veremos implicações em relação à educação ou formação para a cidadania; mas, antes de problematizarmos o alinhamento que aqui se faz destas concepções, vejamos como se move o autor de 3-EP nos demais espectros de nosso campo conceitual.

Pois bem, pela abordagem que faz de Benevides, em 3-EP pode-se considerar que o conceito de cidadania é aferido na ordem jurídica/formal já que cidadania para esta autora está condicionada a esta ordem.

Pela apropriação que faz do discurso de Garretón e também pela colocação de que:

Diante desse esboço, tem-se a clara concepção de que a educação é um dos principais veículos de formação da cidadania e de que a democracia . fruto de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política, é uma forma de vida na qual o cidadão participa ativamente, na busca de sua cidadania plena. (LAMPERT, 1998, p. 23)

Podemos também afirmar que o autor, na consideração do que seria um cidadão, também pretende contemplar, ainda que de maneira não muito definida, a ordem da subjetividade quer seja pela consideração da questão da construção das identidades quer seja pela introjeção ou difusão de valores relativos ao exercício da cidadania.

É possível verificar também que, em Lampert, o conceito de cidadania é mobilizado nas esferas Civil, Política e Social:

a cidadania pode ser reconhecida pelo conjunto de direitos e deveres do cidadão. Incluem-se neste rol o direito à vida, à liberdade de expressão, à opção ideológica / política, à igualdade de oportunidades, ao atendimento de suas necessidades vitais e sociais, às opções culturais, etc. (LAMPERT, 1998, p. 22)

Por fim, 3-EP é um artigo prescritivo. Como prescrição geral, direciona para “uma educação calcada em valores, mas que lance mão da ciência e tecnologia para a superação dos problemas econômicos, sociais e políticos crônicos; que respeite o meio ambiente e as diferenças raciais e culturais.” (LAMPERT, 1998, p. 25). Como prescrição específica, encaminha para uma educação para a cidadania conforme a proposta por Benevides: como, a) a formação intelectual; como, b) a formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos; e, como, c) a educação do comportamento.

Se for certo que é através da educação que é possível forjar o homem e o mundo, as prescrições de 3-EP contêm ao menos um problema advindo das concepções que mobiliza para significar o conceito de cidadania: as concepções de Benevides e Garretón podem ser consideradas como conflitantes e, mantido tal conflito, é questionável se a proposta educativa de Benevides pode ser aplicada ao mundo enunciado por Garretón.

De acordo com os propósitos que inspiraram e inspiram esta pesquisa, apontar um problema não significa de modo algum declarar qualquer concepção ilegítima ou errada, mas sim, implica em propor a busca para solucioná-lo. A existência de conflitos não deve ser encarada como fator impossibilitador das relações, mas, como algo inerente à vida em sociedade. A detecção de confusões conceituais não deve ser encarada como um fator depreciativo para o discurso que se examina, mas como um sinal de que há necessidade de esclarecimento e, assim, de dissipação da confusão. Neste sentido, vale a pena examinar mais detidamente as concepções de cidadania (e de democracia) em Benevides e em Garretón para, a partir deste exame, refletir acerca da possibilidade de utilizar a proposta educativa de um deles combinada à concepção apresentada por outro. Começemos por Benevides.

As virtudes republicanas e as virtudes democráticas

Num outro artigo publicado no periódico *Lua Nova*⁶¹ Benevides explica o que seria a educação para a democracia⁶² - cuja sigla é: EPD – e nos apresenta a descrição de quais seriam os *valores republicanos* e *democráticos* aludidos no trecho destacado em 3-EP, salientando que

a EPD nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de qualquer ideologia, mesmo que esta ideologia apareça sob os tons de uma ideologia redentora e nacional. Na década de 40 no Brasil – e, de certa forma, seguindo a tese das “leis da educação” de Montesquieu – Fernando de Azevedo afirmava que uma educação democrática não poderia funcionar como um

⁶¹ Direcionado à área de Ciências Sociais.

⁶² Para Benevides é preciso esclarecer o sentido da cidadania para a qual se pretende educar pois “a formação de cidadãos sempre foi preocupação de regimes totalitários, no sentido da mobilização e da inculcação de valores de submissão à pátria e ao culto à personalidade, de exaltação das ações militares e do nacionalismo xenófobo, da discriminação dos considerados diferentes ou inferiores, da padronização absoluta de opinião, religião, comportamento etc.” (1998, p. 148)

sistema de dominação de classe ou de partido no poder, como no caso dos regimes fascista ou comunista. Assim entendida, para Fernando de Azevedo, a educação deveria visar a formação de cidadãos participantes, mas não “partidários”; e a função educacional do Estado nunca deveria ser de dominação, mas de *direção* (...). (BENEVIDES, 1996, p. 228)

Marquemos: a EPD se faz pela *persuasão*; a *liberdade individual* é aqui tida como *um dos valores fundamentais da democracia*; a *liberdade individual* está acima de qualquer ideologia; os cidadãos devem ser formados para serem *participantes* mas não *partidários*; a função educacional do Estado é a de *direcionar* esta formação.

Para Benevides, na educação para a democracia devem ser consideradas duas dimensões: a primeira dimensão diz respeito à formação para os valores republicanos e democráticos (esta formação deve comportar os três elementos apresentados no texto citado em 3-EP e tidos como *indispensáveis* e *interdependentes*: 1- a formação intelectual e a informação, 2- a educação moral e 3- a educação do comportamento; sobre os quais apresentaremos o detalhamento adiante); a segunda dimensão diz respeito à “formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro.” (BENEVIDES, 1996, p. 226)

Antes de detalhar cada um dos três elementos considerados indispensáveis e interdependentes para a educação visando formar nos e pelos valores republicanos e democráticos, será bastante oportuno para nosso propósito explicitar quais seriam tais valores na forma de *virtudes republicanas* e *virtudes democráticas* – a maneira como estes são apresentados em outro texto de Benevides intitulado “*Democracia de iguais, mas diferentes*”:

Por *virtudes republicanas* entendem-se:

- a) o *respeito às leis*, vistas como educadoras, no sentido da autonomia, isto é, leis decididas em processos regulares e amplamente participativos;
- b) o *respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal, típico de nossa tradição doméstica;
- c) o *sentido da responsabilidade no exercício do poder*, com a consciência dos males coletivos que resultam do descumprimento dos deveres próprios de cada um, nas diferentes esferas de atuação do cidadão.

Por *virtudes democráticas* entendem-se:

- a) o *reconhecimento da igualdade e o conseqüente horror aos privilégios*;
- b) a *aceitação da vontade da maioria* legalmente formada decorrente de eleições ou de outro processo democrático, porém com constante *respeito aos direitos das minorias*. No Brasil, como é sabido, as grandes maiorias do ponto de vista socioeconômico permanecem alijadas da participação política, apesar de votarem nas eleições. O desafio democrático para a construção da

cidadania é, justamente, a transformação dessa maioria social em maioria política;

c) o respeito integral aos direitos humanos.

Os direitos implícitos nos valores são definíveis intelectualmente, mas é evidente que o seu conhecimento não será suficiente para que eles sejam respeitados, promovidos e protegidos. Os direitos são históricos: é preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização. (BENEVIDES, 1998, pp. 148-149)

Para Benevides esta formação deve ser baseada nos valores correlatos às virtudes acima – tais valores são “identificados, com a tríade da Revolução Francesa e com as gerações de direitos humanos” reúnem em si “as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita ‘planetária’”; esta formação deve ser iniciada pelo Estado, visaria fortalecer o povo em relação a este próprio Estado, “uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo” (BENEVIDES, 1996, p. 228). Segundo a autora:

educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes – o que garante o valor da solidariedade – assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. (BENEVIDES, 1996, p. 228)

Agora, vejamos como seriam trabalhados tais valores e desenvolvidas tais virtudes na EPD a partir dos três elementos anunciados anteriormente:

1. *a formação intelectual e a informação* – baseada no pressuposto de que o conhecimento possibilita o melhor julgamento e a melhor escolha. “Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral.” Os excluídos no Brasil são aqueles que não tiveram acesso “à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu*”; a não disponibilização deste tipo de formação é encarada pela autora como um fator de segregação (BENEVIDES, 1996, p. 226);
2. *a educação moral* – estaria alicerçada a “uma didática dos valores republicanos e democráticos”. Esta educação “*é formada tanto de sentimentos quanto de razão*”, por isso, não basta o aprendizado intelectual, com o intuito de formar uma “consciência ética” seria uma educação visando à “conquista de corações e mentes” (BENEVIDES, 1996, p. 227);
3. *a educação do comportamento* – seguindo Dewey, deve procurar “sacudir a apatia e a inércia, para despertar o interesse positivo e a energia ativa”; seu objetivo é o de cultivar a tolerância desde o princípio da vida escolar, “assim como o aprendizado da

cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao *bem comum*"; pressupõe que os "interessados" participem do estabelecimento das metas e da execução destas (BENEVIDES, 1996, p. 227, sublinhados meus);

Na concepção de Benevides⁶³, "a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética". Além disso, na "formação para a tomada de decisão", a segunda dimensão da EPD, conforme ao (o) que disse Canivez, implica em preparar o indivíduo para ser governado (conhecer seus direitos e deveres e lidar com estes de maneira inteligente e escrupulosa) e também "capacitar a todos para a posição de governante em potencial". Esta segunda dimensão, nas palavras de Benevides, "consiste na cidadania ativa": "a formação para a participação na vida pública" (BENEVIDES, 1996, p. 228). No entanto, a realização desta EPD deve conviver com "o principal paradoxo da democracia", segundo diz a autora, baseando-se em Mougnotte:

(...) ela [a democracia] não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil. Quem educa os educadores? (BENEVIDES, 1996, p. 234)

À questão colocada, Benevides responde seguindo Bobbio: "a formação de educadores se dará concomitantemente ao desenvolvimento das práticas democráticas" e, neste desenvolvimento, a escola aparece como representante deste paradoxo: "pode ser o grande instrumento para a formação democrática" mas também aparece como "o teste decisivo sobre o êxito e o desenvolvimento da democracia como regime político" (BENEVIDES, 1996, p. 235). À educação, através desta escola em teste, caberá aproximar a realidade política do Brasil ao "regime democrático consagrado na Constituição" promulgada em 1988 (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Em suma, podemos dizer que para Benevides, a cidadania democrática caracteriza-se pela possibilidade de participação na elaboração das leis e, sobretudo, no respeito irrestrito às leis elaboradas no contexto de uma democracia de inspiração republicana em que prevaleça os valores dos Direitos Humanos orientados pelos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

⁶³ Concepção de formação esta bastante próxima à que Patrice Canivez apresenta no ensaio "Educar o Cidadão?". Benevides sintetiza sua concepção de educação da seguinte maneira: "*Educação aqui é entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade*, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas." (BENEVIDES, 1996, p. 225)

A cidadania compreendida em múltiplas dimensões

Num texto intitulado “*Os direitos humanos nos processos de democratização*”, Garretón, (2006) coloca como questão a necessidade de reflexão acerca da possibilidade de reformulação dos Direitos Humanos para além do “direito à vida” uma vez que “*os direitos humanos são fundamentalmente uma projeção cultural do ‘direito à vida’, que, por sua vez, implica o direito a uma vida ‘boa’ ou ‘digna’*” (GARRETÓN, 2006, p. 90, grifos meus).

Atentemos à formulação dos direitos humanos como *projeção cultural* e, neste sentido, à adjetivação *boa* e *digna* para a vida, pois, Garretón, a partir da perspectiva da reformulação dos direitos humanos, pondera-os em três dimensões e, a partir da segunda dimensão apresentada pelo autor já nos será possível considerar algumas diferenças desta nova concepção de Direitos Humanos em relação à concepção clássica defendida por Benevides.

Vejamos cada uma destas três dimensões:

A primeira dimensão diz respeito à extensão dos direitos (que devem ser estendidos a toda a população):

Aqui, as questões a respeito de educação, trabalho, pobreza, desigualdade e acesso à justiça começam a representar um papel preponderante na transcendência das barreiras para se estender os direitos humanos para a população toda. Neste caso, a democratização social e o desenvolvimento equitativo complementam a democracia política dentro da ideologia dos direitos humanos. (GARRETÓN, 2006, p. 90)

A segunda dimensão coloca em questão a qualidade dos conteúdos aos quais se tem direito ao acesso (em função de ter direitos humanos) e também a questão de uma determinada definição para a modernidade:

(...) o desafio fundamental não é mais assegurar as condições mínimas compatíveis com o direito à vida para todos os cidadãos. Ao invés disso, trata-se de transformar tais condições. Hoje, a questão dos direitos humanos é colocada não apenas em termos de se evitar sua violação ou assegurar seu cumprimento, mas também em termos de um conjunto de direitos de dimensões múltiplas. O direito à educação não é mais o direito a apenas qualquer educação, e o mesmo se aplica a respeito do trabalho e de outros aspectos dos direitos humanos. É importante, aqui, não apenas a democratização social e política, mas a uma redefinição de modernidade, concebida como uma afirmação e expansão da subjetividade individual e coletiva. (GARRETÓN, 2006, pp. 90-91)

Por fim, na terceira dimensão onde seriam consideradas, justamente, as diferenças em função da discriminação. Nesta dimensão, estaria em pauta “a geração, preservação e o desenvolvimento de direitos que existem em virtude de se pertencer a uma categoria social” (p. 91); tal categorização colocaria o problema de que, nesta formulação, o conceito de direitos humanos estaria “baseado em particularidades e diferenças, invertendo, assim, a teoria e a ideologia dos direitos humanos, que estão fundadas na natureza inalienável do ‘ser humano’” (idem). Esta situação, de reivindicar e reconhecer direitos que sejam válidos para umas categorias sociais, mas não para outras e, mesmo assim, tais direitos serem considerados da perspectiva dos direitos humanos, põem questões que não poderiam ser respondidas satisfatoriamente a partir da ótica e definição clássicas para os direitos humanos: “Qualquer resposta a esta questão implica uma revisão fundamental da teoria e da prática dos direitos humanos” (p. 91). Não se trata mais, aqui, da “extensão prática ou a universalização de categorias de direitos existentes” pois não se trata mais, aqui, de “velhas discriminações”; Garretón alerta para o fato de que estamos lidando “*com a emergência de uma nova definição de direitos humanos*” (idem, grifos meus), uma definição baseada na diferença e não mais na igualdade. Assim “a questão se torna [identificar] o tipo de sociedade que permite a especificação e a promoção dos direitos que vêm das identidades coletivas, a partir do fato de pertencer a uma categoria sociocultural - na realidade, do simples fato de ser humano.” (GARRETÓN, 2006, p. 91).

A problematização dos direitos humanos em função da qualidade que esses devam ter e em função da atribuição destes direitos, considerando as diferentes categorias sociais, traz à baila a crise das utopias igualitárias:

Na história, as diversas utopias até agora conhecidas por nós almejam sociedades-modelo em que estariam garantidos os direitos vindos das igualdades e das liberdades. Hoje, todas essas utopias estão em crise. Mas nenhuma delas propiciou projetos de sociedade que assegurassem o cumprimento desses novos direitos, que não podem ser reduzidos à igualdade e à liberdade. *Em tais circunstâncias, mais do que pensar em modelos de sociedade em que esses direitos possam ser eficazes, nós devemos ter em mente princípios e mecanismos que possam permitir a defesa e o desenvolvimento dos mesmos.* Esses princípios incluem a discriminação positiva a favor das categorias sociais sujeitas a esses direitos, a transferência de poder para os próprios atores sociais, de forma tal que eles possam especificar e promover esses direitos enquanto fortalecemos mecanismos de representação, e um papel ativo do Estado na proclamação e proteção desses direitos. Todas essas medidas nos levam mais perto de uma reformulação da relação entre direitos humanos e democracia, e a uma nova dimensão dos

processos democráticos nas sociedades pós-autoritárias. (GARRETÓN, 2006, pp.91-92, grifos meus)

Ocorre, no entanto, que, para Garretón, não houve, na América Latina, a reflexão necessária para a compreensão desta nova dimensão democrática que se abria no contexto pós-autoritário das ditaduras militares que dominaram os países latino-americanos:

Efetivamente, as democratizações políticas na América Latina, se basearam em visões muito ricas da democratização, porém não houve um debate nem uma nova teorização sobre o conceito de democracia. Para pô-lo de alguma maneira, nossas sociedades foram pródigas noutra época em processos e em teorias da industrialização; muito débeis em teorias da modernidade. Somos sociedades que refletimos sobre nossa mudança, porém com uma grande dificuldade para entender as estruturas que se vão conformando. Assim, não se discutiu nem se pensou o que seriam nossas democracias, preocupados somente em sair das ditaduras. Talvez não fosse viável de outro modo, mas o que é certo é que o déficit de teoria democrática impediu entender o processo de aprofundamento. (GARRETÓN, 2005, p. 47)⁶⁴

Esta ausência de debate e de compreensão acerca do aprofundamento no processo democrático ocorre num contexto no qual a globalização da economia tem afetado os direitos da cidadania “na medida em que se debilitam os Estados nacionais em suas dimensões de coesão e integração sociais” tanto quanto impulsiona a revalorização dos direitos humanos.

Para Garretón, então, temos que a questão da cidadania, na sociedade contemporânea, coloca, consigo, duas outras questões:

- primeiramente, constata-se uma dispersão do conceito clássico de cidadania, “na medida em que cidadania ou direito cidadão é praticamente 'tudo hoje em dia', o que coloca problemas à teoria clássica da cidadania.”;
- por outro lado, há uma segunda questão, de ordem prática que, “se refere às condições para uma efetiva cidadania.” (GARRETÓN, 2005, p. 48).

Se a teoria clássica não é mais capaz de determinar o que é cidadania, estabelecendo quem é cidadão e como se é cidadão, importa, agora, questionar “que sujeito” é este que, outrora foi definido como cidadão, como “um sujeito de direitos frente a um determinado poder” e averiguar se, hoje, estamos falando do mesmo sujeito.⁶⁵

⁶⁴ A tradução, a partir do texto em espanhol, foi feita por mim.

⁶⁵ Antes de colocar em questão à qual subjetividade referir a cidadania nas sociedades contemporâneas, Garretón, nos esclareceu que “a cidadania, entendida como a reivindicação e reconhecimento de um sujeito de direitos frente a um determinado poder, é uma das grandes invenções do Ocidente. A essa ideia, que se referia a direitos abstratos, as revoluções sociais e culturais lhe deram um certo conteúdo. O conceito abstrato de cidadão se encarnou no sujeito de povo como a base ou sustentação da cidadania. E esta ideia de povo, ou classes para outros, que se relaciona com uma das dimensões da cidadania à qual vou me referir, é um conceito que hoje em

Garretón afirmará a existência de dois sujeitos a quem se pode conferir o estatuto da cidadania. Um é o sujeito individual, conforme a teoria clássica, portador de direitos e deveres; o outro é um sujeito coletivo que não pode ser confundido com a soma dos indivíduos portadores de direitos e deveres:

Um é o indivíduo, cujos direitos adquire não por ser humano, como os direitos humanos, mas por ser membro da *polis*, de uma comunidade política, por pertencer a um Estado. Isto se expressa em uma das dimensões da cidadania, qual seja a cidadania de direitos e deveres (*citizenship*), se refere ao *status* ou condição de cidadão e aos direitos, deveres e privilégios derivados dessa condição (talvez seja esta a dimensão privilegiada pelo PNUD em seu Informe de Desenvolvimento Democrático na América Latina). Por outro lado, estamos frente a um sujeito coletivo que não pode reduzir-se à soma de direitos individuais, é o corpo de cidadãos (*citizenry*), os cidadãos como grupo, o que se aproxima do conceito de povo. Esta dimensão é a que está presente quando dizemos, por exemplo, "a cidadania rechaçou tal ou qual coisa, a cidadania votou ou a cidadania exige." (GARRETÓN, 2005, p. 49, grifos meus)⁶⁶

Com relação ao conceito de povo em sua relação com a cidadania, Garretón nos chama a atenção para a histórica primazia do povo como sujeito na América Latina – cujo exemplo são os populismos que aqui imperaram em detrimento da subjetivação do cidadão – indivíduo. Quando a dimensão do indivíduo começa a ter relevo por nossas paragens, os tempos já são outros:

Nos últimos anos, nas últimas décadas, esta debilidade da teoria democrática e da teoria da cidadania atuante na América Latina que desprezou muito as

dia tende a perder vigência, e nos encontramos de novo então frente ao conceito nú de cidadania como conjunto de direitos individuais." (GARRETÓN, 2005, p. 48)

Note-se que a realização do conceito precisou de um sujeito coletivo para se concretizar. Interessava falar em direitos para um conjunto de cidadãos pertencentes a uma determinada comunidade.

⁶⁶ Nota 1: perceba-se que, diferentemente de Benevides, Garretón vê o uso de expressões como "a cidadania quer" como um sinal do dimensionamento da cidadania (neste caso apontando para uma dimensão coletiva). Benevides, encara este tipo de uso para do conceito como uma substantivação do conceito "como se ele representasse todo o povo" (cf. p. 10 desta dissertação ou p. 39 de 4-CP). Pela a nota 15, acima, fica claro que, nesta dimensão coletiva, o povo é o que dá suporte à cidadania.

Nota 2: se aproximar do conceito de povo, aqui, diz respeito ao coletivo; o fato de estar próximo já demonstra que não é igual, não há identificação aqui entre coletivo e povo. O povo pode ser coletivo, mas nem sempre o coletivo é povo.

Ainda com relação ao conceito de povo em sua relação com a cidadania, Garretón nos chama a atenção para a histórica primazia do povo como sujeito na América Latina em detrimento da subjetivação do cidadão – indivíduo. Quando o indivíduo começa a ter relevo por nossas paragens, os tempos já são outros: "Nos últimos anos, nas últimas décadas, esta debilidade da teoria democrática e da teoria da cidadania atuante na América Latina que desprezou muito as instituições representativas ou liberais sofreu uma guinada cultural, entronizando-se, assim, um conceito de cidadania como conjunto de direitos individuais, o que é de enorme importância. Porém as transformações econômicas sob a égide do neoliberalismo, desgraçadamente deram a esta guinada a marca de individualismo radical ligado ao consumo, ao mercado e à competição, com o que se desabilitou e debilitou o conceito de cidadania como um sujeito coletivo." (p. 49)

instituições representativas ou liberais sofreu uma guinada cultural, entronizando-se, assim, um conceito de cidadania como conjunto de direitos individuais, o que é de enorme importância. Porém as transformações econômicas sob a égide do neoliberalismo, desgraçadamente deram à esta guinada a marca de individualismo radical ligado ao consumo, ao mercado e à competição, com o que se desabilitou e debilitou o conceito de cidadania como um sujeito coletivo.” (GARRETÓN, 2005, p. 49)

Tal histórico deixará como legado à América Latina três tipos de problemas: resolver quem é ou quem são os sujeitos de direitos; lidar com a realidade que nos apresenta dois tipos absolutamente distintos de cidadania; lidar e resolver questões relativas à exclusão/inclusão de cidadãos tanto num quanto noutro tipo de cidadania:

- Além de não termos resolvido o que define “como o problema do sujeito”, ou de sua indefinição⁶⁷, Garretón coloca como fato termos vigorando dois tipos de cidadanias (embora ainda não tenhamos definido quem é o cidadão):

1) *ciudadanias imaginadas ou desejadas*:

A primeira, que chamaremos novas *ciudadanias imaginadas ou desejadas*, corresponde àquelas reivindicações de algo que se sente como direito e que está em um campo de poder, porém que não tem institucionalidade para exercer-se. Por exemplo, os meios de comunicação e o gênero como novos campos de poder e a cidadania global e regional como novos tipos de cidadanias. (GARRETÓN, 2005, p. 49)⁶⁸

2) *ciudadanias institucionalizadas clássicas*: “parece perder conteúdo, devido principalmente a tensões entre distintos tipos de direitos e ao debilitamento de organizações (por exemplo, sindicatos) e instituições (por exemplo, voto ou *habeas corpus*) que os respaldam.” (p. 50)

- As exclusões – existentes tanto num tipo quanto noutro de cidadania: “Existam ou não instituições que reconheçam direitos, há gente que está dentro e gente

⁶⁷ Garretón descreve da seguinte maneira este problema do sujeito: “ainda está sem resolver a constituição de um novo corpo de cidadãos em defesa e promoção dos direitos clássicos e novos e sua representação política” (p. 51)

⁶⁸ Aqui a noção de *campos de poder* é de fundamental importância para compreender a questão colocada pela emergência desse, que Garretón aponta e reconhece como um, tipo de cidadania. Os campos de poder transcendem o poder do Estado e, assim, determinados direitos reivindicados no âmbito desses campos de poder colocam em questão a quem caberia o reconhecimento e a outorga de direitos: “Mas, indo além das ilustrações, o problema aqui é que existe um conjunto de campos de poder nos quais não está claro que possa ser o estado quem outorgue e reconheça direitos, ainda que igualmente se reivindiquem direitos. Aqui não haveria uma cidadania clássica. Já não se reivindicam direitos e responsabilidades somente frente ao poder político ou ao Estado em seus níveis centrais ou descentralizados. Os espaços econômicos transnacionais, as relações de gênero, a esfera do meio-ambiente, o âmbito comunicacional, as comunidades locais, regionais e supranacionais se constituem em campos nos quais operam poderes e onde se assinalam problemas específicos sobre como se exerce a cidadania. Acontece o que denominaremos uma expansão da aspiração cidadã, para a qual não existem instituições nas quais ela possa plasmar-se e fazer-se efetiva.” (GARRETÓN, 2005, p. 50)

que está fora, o que implica que tanto nestes novos campos de poder como nos antigos se dá esta situação.” (GARRETÓN, 2005, p. 50). Composto uma complexa rede de relações baseadas na exclusão e na reivindicação de inclusão, este se revela um dos problemas mais candentes na atual conjuntura política e social⁶⁹:

Os tipos e formas de exclusão são muito diversos e estão referidos tanto aos âmbitos clássicos da cidadania como sobretudo aos novos já mencionados e que definem os modelos de modernidade. Há certas características que afetam a todas as exclusões contemporâneas e que coexistem com as tradicionais. Por um lado, elas estão menos definidas em termos de conflito e de dominação que em termos de marginalização e distanciamento progressivo, de maneira que os excluídos não entram como setores subordinados ou oprimidos na sociedade, mas que simplesmente não entram ou sobram. Por outro lado, isso não significa uma dualização simples, mas mais complexa, porque as demandas dos excluídos já não se dão somente em termos do acesso aos níveis mínimos do que lhes é negado, mas também à sua qualidade. Neste sentido, há uma dimensão cultural da modernidade que está presente nos que são expulsos dela. (GARRETÓN, 2005, pp. 50-51)

Da perspectiva apresentada por Garretón vemos surgir um novo padrão de duplo conflito: “Por um lado, entre incluídos e excluídos; por outro lado, por acessos às novas cidadanias.” (GARRETÓN, 2005, p. 51). Acrescentando-se que, como nos coloca o autor, este problema trás em si outro que aponta para a existência de ambiguidade também em relação à noção de conflito –“uma vez que não existe uma clara definição de quem são os adversários e não pode prescindir-se da comunicação e do acordo.” (GARRETÓN, 2005, p. 51).

Diante do que acima foi exposto, pode-se perceber que a concepção de Benevides compreende a cidadania e a democracia num contexto da relação do *indivíduo* com o *Estado* e, portanto, assenta sua teoria numa perspectiva cuja meta é a promoção da igualdade entre os indivíduos diante deste Estado (cidadania clássica). Já Garretón apresenta uma concepção “multi-categorial” da cidadania, mais afeita ao *multiculturalismo*, colocando questões que extrapolam a relação indivíduo-Estado e que pedem, mais do que o respeito às diferenças, soluções que assegurem direitos em função destas diferenças: temos aqui a consideração da necessidade de *reconhecimento* de cidadanias e de direitos diferenciados para categorias diferentes de cidadãos.

⁶⁹ Inclusive, este problema foi colocado por Garretón no artigo (1-CP) selecionado como um dos discursos analisados nesta pesquisa: ao apresentar sua análise e prescrições concernentes à Educação Garretón, apontando a multidimensionalidade que aponta nas sociedades, considera esses “campos de poder” ao relacionar cidadania e educação.

4.3. Qual educação para qual cidadania?

Retomemos as considerações finais de Lampert ao concluir seu artigo aqui codificado como 3-EP: alegando que a educação “ao longo da história, sempre serviu de aparelho ideológico à reprodução, à manutenção e/ou transformação da dinâmica social” (LAMPERT, 1998, p. 27) e que na atual fase do capitalismo a “educação é vista como treinamento de habilidades, algo materialista, pragmático, útil e rentável ao mercado e por sua vez desprovido de ética, moralidade e solidariedade” (LAMPERT, 1998, p. 24) não tendo mais seu mérito avaliado em função de formar cidadãos, Lampert admoesta que

Em face dessa concepção sombria de educação, diferentes inserções sociais e especificamente professores de todas as esferas e níveis de escolaridade, de diferentes raças, credos e diversidade cultural tanto de países industrializados, de economia planificada e em via de desenvolvimento, para o bem-estar da humanidade e do planeta, são incumbidos de rever a educação – o paradigma transnacional sem fronteiras que inocenta o Estado de suas obrigações sociais. Salvar o bem mais precioso da humanidade . a educação em todos os níveis e complexidades deve ser o desafio, pois a ordem do dia imposta aos governos sul-americanos é salvar o capitalismo, sacrificando a democracia, a educação, a universidade pública, a cidadania, o povo... Urge recuperar e reconstituir o espaço de resistência, de lutas, de conquistas. Urge engrossar sindicatos ou outras agremiações para legitimar as lutas. Precisamos lutar unidos por uma educação gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino. Precisamos salvar a universidade pública, a pesquisa. Enfim, precisamos dizer um basta à robotização, à desindustrialização, à tecnologia de cunho meramente lucrativo, à destruição de postos de emprego, ao processo de globalização que fundamentalmente privilegia países e determinados grupos sociais. Precisamos unir forças dos diferentes segmentos da sociedade sul-americana e lutar para que as brechas entre riqueza e pobreza, a dificuldade de acesso a bens materiais/simbólicos e serviços sejam drasticamente reduzidas e até eliminadas. Precisamos lutar por uma democracia sólida, que respeite os direitos dos cidadãos, em vez de vivermos num clima de incerteza e instabilidade política. Precisamos contar com governos capazes de atender o social e o local em detrimento do capital e da internacionalização. (LAMPERT, 1998, p.24)

Relembrando o contexto no qual o artigo de Lampert foi escrito (marcado por discussões acerca da globalização da economia com críticas de diversos setores – dentre os quais o setor acadêmico voltado à reflexão sobre a educação – à prevalência de uma visão neoliberal da economia e da sociedade e a defesa – por parte de movimentos sociais e intelectuais mais à esquerda no espectro político – de concepções que buscassem soluções para os problemas provocados pelas desigualdades sociais e, mais radicalmente, soluções no

sentido de, senão erradicar, ao menos diminuir as desigualdades sócio-econômicas) é bastante compreensível que Lampert recorra à definição de abordagem de Garretón, pois esta se mostra dotada de grande operacionalidade e poder explicativo. Neste contexto, é bastante pertinente que Lampert recorra neste tipo de abordagem apresentada por Garretón no artigo “*Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação*”. Bem como é compreensível que Lampert conclua que:

Portanto, precisamos de uma educação calcada em valores, mas que lance mão da ciência e tecnologia para a superação dos problemas econômicos, sociais e políticos crônicos; que respeite o meio ambiente e as diferenças raciais e culturais. Esse é um dos grandes desafios e perspectivas do Mercosul. (LAMPERT, 1998, p. 27)

É também compreensível que Lampert tenha buscado uma proposta de educação para a cidadania em Maria Victória Benevides, pois, como se verificou nessa pesquisa, muitos discursos evocam e defendem uma educação ou formação para a cidadania mas poucos emissores a descrevem ou oferecem exemplos e como ela pode ser praticada e, dentre tais emissores, Benevides é a uma das mais atuantes e empenhadas na defesa e na construção da democracia através da educação.

No entanto, o modelo de *Educação Para a Democracia* (EPD) proposto por Benevides é um modelo de educação que busca “conquistar as mentes e os corações” para os valores do republicanismo democrático em moldes similares aos descritos por Canivez (1994). A EPD de Benevides é uma educação para a *cidadania clássica*. De acordo com a proposta teórica apresentada por Garretón, esta EPD proposta por Benevides estaria focada em “velhas discriminações” e o mundo descrito por Garretón, num discurso que tão bem serviu às reflexões e considerações de Lampert, é um mundo do qual se pode dizer que possui *novas discriminações*, no qual outras questões e relações são colocadas.

Dá ser bastante questionável a transposição de prescrições educativas concebidas no espírito igualitário de uma cidadania *clássica* para uma educação que, neste novo mundo, lida com diversas concepções de cidadania e no qual uma formação para a cidadania ativa pode implicar, por exemplo, no estímulo a reivindicações de discriminações positivas como cotas raciais/sociais ou leis que privilegiem uma categoria de cidadãos em função de sua idade ou gênero em nome da promoção da igualdade de fato para além da igualdade de direito. Em suma, cabe questionar: é possível aplicar a EPD de Benevides à abordagem de cidadania “multi-categorial” ou *contextualizada* (a qual aproximamos de uma abordagem multicultural)

apresentada por Garretón? Ou, colocando a questão de outra maneira: é possível que, num mundo onde predominam as diferenças, uma educação igualitária *a priori* seja bem sucedida?

Para uma reflexão sobre tal questão é preciso considerar as críticas que Benevides faz aos “entusiastas da diferença” e do que chama de um “multiculturalismo ingênuo”; é preciso considerar também o que vem a ser o multiculturalismo em sua definição e vertentes teóricas (principalmente a de maior destaque no caso brasileiro defendida pelo Movimento Negro). A essas considerações será dedicado o próximo capítulo.

5. Cidadania: clássica ou multicultural?

Assim como, antes de erguer um grande edifício, o arquiteto observa e sonda o solo para verificar se sustentará o peso da construção, o instituidor sábio não começa por redigir leis boas em si mesmas, mas antes examina se o povo a que se destinam mostra-se apto a recebê-las.

Jean-Jacques Rousseau
DO CONTRATO SOCIAL

5.1. A propósito do conceito *Multiculturalismo*

Recorremos ao *Dicionário de Filosofia Moral e Política*⁷⁰ do Instituto de Filosofia da Linguagem da Universidade Nova de Lisboa quando iniciamos esta dissertação. No primeiro capítulo, buscávamos um lastro que nos permitisse refletir acerca das diversas significações encontradas para o conceito de cidadania nos discursos recolhidos na esfera relativa ao que associamos ao *senso-comum*.

Agora, na esfera relativa ao discurso acadêmico, nos deparamos com a necessidade de refletir sobre a questão da relação possível entre o conceito de *cidadania clássica* (e de uma educação que se volte para a formação do cidadão insistindo na prevalência da noção de *igualdade*) e o conceito de *cidadania multicultural* (e de uma educação que se volte para a formação do indivíduo que, antes de ser cidadão, chega à escola egresso de um determinado contexto cultural; de uma educação que solicita o respeito a este contexto cultural no processo de formação do cidadão e que, portanto, insiste na prevalência da noção de *diferença*).

Com o intuito de organizar esta nossa reflexão, recorreremos novamente ao *Dicionário*⁷¹ e veremos como, a partir do verbete *Multiculturalismo* nele apresentado, poderemos estabelecer as relações que nos permitam desanuviar aquilo que agora nos aparece como confuso.

⁷⁰ Nesta etapa final de trabalho voltamos aos endereços na *internet* de onde retiramos os verbetes que utilizamos deste *Dicionário de Filosofia Moral e Política* e descobrimos que as páginas deste dicionário, antes liberadas para consulta, agora não estão mais disponíveis. Por isso, colocaremos, anexo ao final desta dissertação, os verbetes *Cidadania e Multiculturalismo*.

⁷¹ No segundo capítulo, a propósito de nossas considerações acerca do conceito de *Igualdade*, utilizamos o *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio, no entanto, curiosamente, este *Dicionário de Política* não possui verbetes nem para *Cidadania* nem para *Multiculturalismo*. Daí, neste quarto capítulo, voltamos ao *Dicionário de Filosofia Moral e Política* do IFIL.

Neste verbete, a questão multicultural se coloca a partir da oposição entre liberais e comunitaristas: os liberais (tanto quanto os marxistas, por razões diversas⁷²) são considerados anti-multiculturalistas; os comunitaristas estariam alinhados ao multiculturalismo defendendo que o Estado deva reconhecer direitos coletivos. (DICIONÁRIO s/d, p. 01, PDF⁷³)

Uma primeira conciliação entre liberalismo e multiculturalismo, segundo o que nos diz o verbete, foi proposta por Will Kymlicka, pensador canadense que é apresentado como um liberal, que “reclama ter chegado a uma perspectiva solidamente multiculturalista”. (DICIONÁRIO, s/d, p. 02)

Podemos apresentar a teoria de Kymlicka⁷⁴, esquematicamente, segundo os seguintes pressupostos:

- 1) A liberdade: meio através do qual cada indivíduo pode “realizar a sua concepção particular do bem” optando livremente entre diferentes concepções do que é o “bem”;
- 2) O exercício da liberdade, a livre opção, dá-se, necessariamente, numa comunidade cultural/societal;
- 3) A comunidade societal é definida pelas seguintes características que devem ser consideradas como, não fixas, mas, sim, mutáveis, pois “todas as culturas evoluem no tempo”:
 - possuem um “conjunto de práticas” comuns
 - significam suas vivências através de um “sentido partilhado”
 - possuem uma língua própria
- 4) Os indivíduos têm uma “ligação privilegiada” com sua cultura societal e, se essa cultura for a dominante numa sociedade, essa cultura favorecerá os indivíduos a ela pertencentes;
- 5) Assim sendo, as comunidades culturais desfavorecidas (as minorias) não possuem igual possibilidade de exercício da liberdade que é o que sustenta o pensamento liberal.

⁷² Os primeiros, pela ênfase na questão da liberdade, defendem que deve haver igualdade dos cidadãos em relação a seus direitos e deveres; os segundos, pela ênfase na dominação, defendem que as diferenças fundamentais são as diferenças de classe.

⁷³ Colocamos o verbete *Multiculturalismo* deste *Dicionário de Filosofia Política e Moral*, em PDF, no Anexo C desta dissertação.

⁷⁴ O pano de fundo para a reflexão de Kymlicka é o das discussões multiculturais correntes em seu país, o Canadá, a partir da existência de comunidades anglófonas e francófonas.

Para Kymlicka, políticas multiculturalistas serão justificáveis para proteger o exercício da liberdade dos indivíduos pertencentes a culturas minoritárias e discriminadas. De acordo com sua concepção, tais políticas multiculturalistas apontam para:

- discriminação positiva (ação afirmativa);
- modificação de programas escolares (num viés antiracista e pela acolhida da contribuição de diferentes culturas);
- ensino das línguas das culturas minoritárias;
- treinamento dos servidores públicos para lidar com a diferença cultural;
- financiamento estatal para diferentes eventos de diferentes comunidades;
- direitos especiais, tais como isenções legais, direitos polietnicos (por exemplo, a isenção do uso de vestuário obrigatório; a concessão de feriados religiosos) e direitos diferenciados de representação (como cotas/reservas de vagas para as minorias).

Na teoria de Kymlicka há ainda outro conjunto de direitos, no entanto, justificáveis somente em Estados multinacionais (por exemplo, o direito de autogoverno).

O autor do verbete classifica a teoria de Kymlicka como uma reflexão situada num plano ético-político.

Como uma reflexão pautada por uma “ontologia holista”, o *Dicionário* traz o pensamento de Charles Taylor.

Esta concepção é apresentada como uma teoria pautada em considerações acerca da construção das identidades dos sujeitos e, conseqüentemente, orientada para defesa do multiculturalismo (no sentido de uma “política da diferença”) como forma de assegurar o *reconhecimento* necessário à construção da identidade moderna:

Taylor trouxe para a questão multiculturalista a reflexão que desenvolvera anteriormente sobre a progressiva construção do Eu no quadro da modernidade (Taylor, 1994). Com o Colapso das hierarquias sociais e da visão fixista das identidades em função da honra, a identidade do indivíduo moderno tem de ser construída num modelo dialógico. O reconhecimento, como parte da construção da identidade, é “uma necessidade humana vital”. Mas como esse reconhecimento já não é fixo e herdado, as sociedades democráticas passam a construí-lo na esfera pública. Neste registo, há dois momentos fundamentais, segundo Taylor.

Em primeiro lugar, o momento da “política da igual dignidade”. Trata-se aqui de propiciar a cidadania igual para todos ou, se se preferir, o universalismo da cidadania. A política da igual dignidade marcou as revoluções liberais da modernidade e foi o paradigma dominante até recentemente. Esta política é propositadamente cega em relação à diversidade cultural. Aquilo que se pretende é a inclusão de todos no universo da cidadania igual, de acordo com a estratégia do pós-guerra [...]. Mas num segundo recente momento, afirma-se a “política da diferença”. Esta já não é cega em relação à diversidade e, pelo

contrário, aposta na reivindicação da especificidade cultural. Aquilo que se pretende não é já o reconhecimento de todos os cidadãos como iguais, mas antes o reconhecimento das diferenças entre esses mesmos cidadãos, em função das suas pertenças culturais. Taylor admite que o primeiro momento é muito diferente do segundo. Mas, por outro lado, considera que a política da diferença tem a sua origem na política da igual dignidade e a complementa. Com efeito, num caso como no outro, trata-se da mesma luta pelo reconhecimento que a identidade moderna requer como necessidade fundamental. (DICIONÁRIO, s/d, pp. 3-4,)

Para Taylor: “Só o *reconhecimento da diferença* permite preservar os fins coletivos de uma determinada comunidade cultural, no quadro de um Estado que alberga mais do que uma.” (DICIONÁRIO, s/d, p. 4 – grifos meus).

No tocante à questão do *reconhecimento* na construção da identidade, o verbete aponta ainda o pensamento de Iris Marion Young que “alarga em muito o intento de Taylor, ao abarcar no rol dos grupos com *déficit* de reconhecimento, não apenas as minorias culturais visíveis e não visíveis, mas também as minorias sexuais, as mulheres, os deficientes e os velhos”. Young defende que para que tais grupos alcancem “o estatuto de igualdade real que lhes foi historicamente negado” é necessário conceder-lhes políticas e direitos especiais.

O *Dicionário* relata ainda posicionamentos teóricos contrários ao multiculturalismo. Oportunamente, ainda neste capítulo, recorreremos a um desses posicionamentos com o intuito de, comparativamente, entender, aproximar ou diferenciar tais discursos do pensamento de Maria Victória Benevides, de sua crítica ao multiculturalismo e de sua defesa de uma democracia republicana baseada – *a priori* – na universalidade da igualdade de direitos e, conseqüentemente, numa educação que forme os indivíduos para serem cidadãos ativos nesta democracia igualitária.

No entanto, antes, e com a intenção de balizar nossa reflexão, já que a cidadania é uma questão sempre envolvida pelas características locais – sejam tais características meramente políticas ou envolvam também questões culturais – será interessante apresentar pelo menos uma vertente social/política que traz a questão do multiculturalismo e solicita sua consideração na reflexão acerca da cidadania, aqui, no Brasil.

Como poderá ser constatado logo a seguir, a vertente escolhida foi a do Movimento Negro. Tal escolha se deu não só em função de considerarmos este movimento social como um dos mais bem estruturados (teórica e praticamente) mas também em função de que, nos últimos anos, a questão das cotas raciais revelou-se como fonte de inesgotáveis polêmicas que põem em relevo, justamente, a discussão acerca da universalidade dos direitos e confronta/questiona diretamente a validade do princípio da igualdade também em nosso país.

O Movimento Negro

Ahyas Siss dedica-se a considerar as relações entre “*Educação, Cidadania e Multiculturalismo*” (nomeando com tais conceitos o IV capítulo de seu livro *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*).⁷⁵

Apontando não ser novidade em nossa sociedade o debate envolvendo a questão da cidadania e da diversidade racial (pois esta questão está em discussão há mais de um século), Siss, salienta a importância dessa discussão em função de que – considerando as observações que Kabengele Munanga faz acerca da questão da diferença na Europa⁷⁶ – “o multiculturalismo pode operar como ‘uma faca de dois gumes’” já que a consideração da diferença pode servir como pretexto a políticas públicas e ações que visem uniformizar a sociedade. Assim, na defesa do respeito às diferenças cabe considerar que:

o mero reconhecimento da diferença não implica em respeito aos diferentes e muito menos à sua cultura: muito pelo contrário, esse reconhecimento pode favorecer e quase sempre favorece a elaboração de processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante e politicamente dirigente é percebida como padrão de normalidade a ser incorporada pelo grupo cultural e racialmente dominado. As diferenças de raça, de cultura, de gênero e de classe não são percebidas como exemplos de diversidade, espelho da riqueza humana, mas entendidas como desigualdades. (SISS, 2003, p. 87)

Apontando para as “diferentes e até mesmo contrastantes concepções” que o multiculturalismo pode apresentar, Siss, questiona a validade de simplesmente fazer-se uma leitura mecanicista das teorias multiculturalistas e, a partir desta leitura reducionista, generalizar as possíveis conclusões para toda e qualquer sociedade. Assim, o autor nos apresentará um quadro analítico de diversas perspectivas teóricas acerca do multiculturalismo guiado pelo questionamento referente às “similitudes ou os contrastes que seus significado e proposta apresentam no contexto de sociedades européias como Espanha e Holanda quando

⁷⁵ Uma versão deste capítulo está disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ahyassiss.rtf. - último acesso: 09/03/2011.

⁷⁶ Onde “em nome do respeito às diversidades cultural ou étnica, foram promovidas, em países europeus, novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural”.

comparadas a países da América como Estados Unidos e Brasil, os quais possuem em comum um longo passado escravagista?”. (SISS, 2003, p. 89)

Embora consideremos importantíssimas tanto as colocações apresentadas na consideração do estudo realizado por Philomena Essed⁷⁷ (na Holanda) quanto os apontamentos de Gimeno Sacristán (Espanha), focaremos aqui, as considerações que Siss faz nas aproximações e distanciamentos que aponta entre a questão do multiculturalismo no Brasil e nos Estados Unidos (ambos marcados pelo escravagismo):

Gonçalves & Silva (1998) afirmam que, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, no Brasil, o multiculturalismo “nasce da iniciativa de jovens negros” que, “conseguiram (...) atingir um certo nível de escolaridade.” São eles quem, por primeiro, vão demandar modificações na política educacional. Todavia, o processo de desenvolvimento desse movimento entre nós guarda singularidade em relação àquele norte-americano.

Uma das formas pela quais o multiculturalismo vem se apresentando no Brasil pode ser caracterizada pelo “processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados” e pelas lutas dos membros desses grupos contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial ou étnica em um país que, por mais de 350 anos foi escravista e que há mais de um século nega ser racista. (SISS, 2003, p. 98)

Siss aponta que nos Estados Unidos a segregação racial baseada no princípio do “iguais, mas separados” viabilizou a construção de “éticas horizontais” que permitiram a coesão necessária aos negros para atuarem em busca de direitos comuns. No entanto, no Brasil, sob o “mito da democracia racial” o embate ganhará outros contornos e a questão da desigualdade proveniente da diferença racial será colocada por negros classificados “por Florestan Fernandes como homens letrados e semi-letrados” que, diz Siss, numa referência benjaminiana, “assumiram a tarefa de *‘escovar a história a contrapelo’*”:

como a pseudo “democracia racial” brasileira só favoreceu àqueles que, dela obtiveram vantagens sociais, econômicas e políticas (...) e entre eles certamente não estavam os afro-brasileiros, serão esses quem, no início do século [XX], irão constituir-se em liderança negra organizada e contestarão o mito da democracia racial, organizarão marchas de protesto nas ruas de diversos estados do Brasil e lutarão pela conquista de seus direitos. Essa liderança afro-brasileira do início do século, ainda que buscasse a integração

⁷⁷ Esta autora trabalha com a identificação de mecanismos de controle social, operados a partir de uma perspectiva pretensamente multiculturalista. Para sua análise mobiliza, dentre diversas categorias, considerações acerca da *objetificação do outro* e aponta para o uso da *tolerância como mecanismo de repressão*. Evidentemente a consideração destas categorias é de suma importância para uma reflexão que se desenvolva ponderando os processos de constituição das subjetividades, no entanto, infelizmente, não pudemos aqui nos aprofundar nessas e em outras categorias que se revelaram extremamente relevantes para a evolução e aprofundamento de nossa reflexão acerca do conceito de *cidadania*.

social pela chave do assimilacionismo, foi precursora do multiculturalismo brasileiro. (SISS, 2003, p. 99)

As reivindicações iniciais desse movimento baseavam-se na integração dos negros à ordem vigente:

A chave para essa integração é concebida via instituições, que exerceriam o papel de agentes socializadores responsáveis pela integração dessas pessoas ao sistema, principalmente através da assimilação dos valores vigentes do grupo branco racialmente dominante. Fernandes (...) aponta para a importância desta ação ao considerá-la como o único ponto de referência coletivo anteposto a uma posição de natureza racial constantemente afirmada de que no Brasil, "o negro não tem problemas" como se não existissem aqui, nem preconceito de cor e nem discriminação racial.

O canal privilegiado de expressão das idéias e do protesto destes ativistas foi a chamada Imprensa Alternativa Negra, (IAN) cujo aparecimento se dá em um momento anterior ao surgimento das atividades das organizações de ativistas ligados à questão racial no início do século. (SISS, 2003, p. 99-100)

Segundo Siss, a partir destas primeiras contestações ao “mito da democracia racial” o Movimento Negro no Brasil organizou-se chegando a articular a inserção dos negros em instituições públicas e a promover diversas atividades culturais que possibilitaram ao afro-brasileiro a reflexão, o protesto e a reivindicação de integração à ordem social vigente. Até que no período da ditadura militar, sob o governo Médici, o Movimento Negro, tal qual outros movimentos, é criminalizado e tratado como assunto de “segurança nacional”. A partir da década de 1970 a questão racial será retomada noutra perspectiva, “sob novas bases”. Nas palavras de Siss:

se as organizações de afro-brasileiros, principalmente as posteriores aos anos quarentas, não obtiveram êxito completo no sentido de operar uma transformação significativa no “jogo das diferenças” raciais e nas relações de desigualdade, tiveram o mérito de lançar as bases do multiculturalismo no Brasil, além de lançarem ininterruptos ataques à cidadela do mito da democracia racial brasileira. (SISS, 2003, p. 101-102)

Sob as bases do multiculturalismo, haverá uma movimentação no sentido de construção de subjetividades negras que orientarão a construção de identidades coletivas a partir de diversas instâncias culturais como, por exemplo, a partir do movimento literário que buscará forjar uma “nova estética multicultural”. Até que

No final da década [de 1970] verifica-se uma diversificação e expansão da agenda do multiculturalismo fortalecida pelo engajamento de novos sujeitos

coletivos históricos como as mulheres, jovens, homossexuais e membros de diferentes confissões religiosas. Eles colocam em pauta demandas específicas de seus grupos sociais. (SISS, 2003, p. 107)

A partir de sua perspectiva multicultural, Siss afirma que a demanda pela redução das desigualdades é, em primeiro lugar, projeto daqueles colocados em situação de desigualdade; sendo a partir desta perspectiva que o Movimento Negro atua “buscando influenciar a elaboração e a implementação de possíveis políticas públicas que, de modo particular, incorporem a questão racial” numa realidade social onde “o mito da democracia racial continuava e continua, ainda hoje, a informar a subjetividade dos formuladores e implementadores das políticas públicas, sociais e educacionais brasileiras” (SISS, 2003, p. 109).

Pelo atual quadro de reivindicações operadas pelos demais movimentos sociais (relativos às questões dos homossexuais, gênero e outras) podemos acrescentar que outros movimentos, além do Movimento Negro, partem da mesma premissa de que a demanda pela redução ou pela solução das desigualdades é colocada pelos sujeitos que percebem essa desigualdade, dela sendo muitas vezes vítimas, nas diversas esferas onde estas se verifiquem⁷⁸. As respostas favoráveis ou não a estas demandas dependerão de quais

78 Numa simples consulta às enquetes realizadas pelo Senado Federal no ano de 2010 temos os seguintes temas (o “placar” das enquetes foram colocados somente a título de curiosidade já que a quantidade de votos depende, dentre outros fatores, também da publicidade que foi dada à questão – vide, por exemplo, a questão da OAB; os temas em negrito referem-se a questões tidas como passíveis de respostas “subjetivas”):

- A decisão sobre a **abertura de ação penal para crimes não violentos deve ser do Estado ou da vítima?** (PLS 156/2009 - novo CPP). Total de votos: 801 – 55,2% responderam que a abertura deve se dar por ação da vítima;

- Você é a favor ou contra o projeto que oferece **incentivos fiscais para empresas que contratarem trabalhadores a partir de 50 anos?** (PLS 220/2000)? 84,9% dos 2.413 votos foram a favor.

- Você é a favor ou contra o projeto (PLS 227, de 2004) que permite **o aborto de fetos anencéfalos?** Total de votos: 22.458; 61% contrários ao projeto.

- Você é a favor ou contra o projeto que estabelece **reserva de vagas para idosos** em concursos públicos (PLS 60/2009)? Votos: 3.717; 57,2% contra.

- Você é a favor ou contra o projeto (PLC 72/07) que **dá às pessoas transexuais o direito de alterar seus documentos** incluindo o prenome que usa socialmente? Votos: 7.206. 51,7% a favor.

- Você é contra ou a favor do projeto (PLC 4/2005) que permite a esterilização de cães e gatos como forma de controle populacional desses animais? Votos: 6.466; 90% a favor.

- Você é a favor ou contra a proposta que **proíbe doações eleitorais aos candidatos e cria um fundo para distribuição entre os partidos**, segundo sua representação na Câmara Federal (PLS 137/2010)? Votos: 2.802; 50,6% a favor.

- Você é a favor ou contra a proposta **que acaba com o Exame de Ordem, como requisito para o exercício da advocacia** (PLS 186/2006)? Total de votos: 167.355; 94,3% dos votos a favor.

- Você é a favor ou contra um **condenado por crime hediondo ter direito de cumprir parte da pena em regime semi-aberto ou aberto** (a PEC 5/2008 veda progressão)? Total de votos: 2.740; 93,7% contrários à progressão penal.

- Você é favorável ou contrário ao projeto (PLS 315/08) que **proíbe o fumo em todos os locais públicos fechados do país?** 8.864 votos; 54% contra.

- Qual a sua opinião sobre a proposta da ortotanásia, que **permite ao doente terminal decidir sobre a suspensão dos procedimentos médicos que o mantêm vivo?** (PLS 524/09). 6.076 votos; 62,5% a favor.

perspectivas “informarão as subjetividades” dos formuladores e gestores das políticas públicas, sociais e educacionais brasileiras. Tendo como pressuposto que o processo de educação numa democracia é, também, responsável por “informar as subjetividades” dos futuros formuladores e gestores, cabe questionar: a partir de qual (quais) perspectiva(s) este processo de formação/informação deve partir? É possível falar em educação para a cidadania sem responder a essa questão?

5.2. O multiculturalismo, os movimentos sociais – a subjetividade e a cidadania

Para Boaventura de Sousa Santos, embora os novos movimentos sociais não possam ser explicados por uma única teoria, já que são multidimensionais⁷⁹, é possível relacionar estes novos movimentos a uma politização das esferas social, cultural e pessoal.

Segundo Sousa Santos, enquanto algumas teorias acerca dos movimentos sociais opõem subjetividade e cidadania e outras tantas teorias apresentam a “lógica da subjetividade como um prolongamento da lógica da cidadania”, é preciso considerar que os novos movimentos sociais (NMSs) operam num alargamento do político para além das concepções de Estado e de Mercado liberal (SANTOS, 1999, p. 226). Assim, a politização do social, do cultural e do pessoal corresponderão a novas formas de cidadania – para além do liberalismo político (p. 227). Portanto, para esse pensador, será necessário repensar teoricamente as noções de democracia (e, portanto, de cidadania), de subjetividade e, conceito caro a Santos, de emancipação:

Há que se fazer um esforço teórico no sentido de se elaborar uma nova teoria da democracia que permita reconstruir o conceito de cidadania, uma nova teoria de subjetividade que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma nova teoria da emancipação que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo campo social da emancipação. (SANTOS, 1999, p. 232)

- Você é a favor ou contra a **extensão dos direitos previstos na CLT aos trabalhadores domésticos** (PLS 293/2006)? 2.064 votos; 63% a favor.

- Você é a favor ou contra o projeto PLS 228/09 que determina o **custeio integral do vale-transporte pelo empregador**? 9.241 votos; 51% a favor.

Esta enquête foi copiada da página do Senado na internet e transcrita tal e qual lá se encontrava, para conferir, vide, <http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/enquetes.asp?ano=2010> – acesso em 26/02/2011.

Seria interessante poder conferir junto aos autores dos PLs quem os inspirou na formulação dos projetos.

⁷⁹ E é aí, nesta multidimensionalidade, que Sousa Santos localizará a “novidade” destes movimentos sociais em relação aos que os antecederam. Cf. SANTOS, 1999, p. 224

Esta nova teoria da democracia (que Santos denomina como teoria democrática pós-moderna) tem por objetivo alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social⁸⁰. Noutras palavras, para Santos, é claramente necessário politizar todos os campos/esferas da atividade/vida:

A renovação da teoria democrática assenta, antes de mais, na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao acto de votar. Implica, pois uma *articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Para que tal articulação seja possível é, contudo, necessário que o campo do político seja radicalmente redefinido e ampliado*. A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. O autoritarismo e mesmo o despotismo das relações “não-políticas” (económicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas) pôde assim conviver sem contradição com a democratização das relações sociais “políticas” e sem qualquer perda de legitimação para estas últimas. *A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania*. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. *Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada*. As diferenças entre as relações de poder são o princípio da diferenciação e estratificação do político. Enquanto tarefa analítica e pressuposto de acção prática, é tão importante a globalização do político como a sua diferenciação. (SANTOS, 1999, p. 233 – grifos meus)

Assim, de acordo com esta nova teoria, a participação política, democrática, pressupõe, pela redefinição do campo do político, incluindo neste campo as relações antes relegadas às dimensões culturais e subjetivas.

Num artigo publicado em 1997⁸¹, intitulado “***Por uma concepção multicultural de direitos humanos***”, Santos, enuncia a necessidade de se “entender a tensão dialética entre regulação social e emancipação social que caracteriza a modernidade ocidental”. Numa crítica à concepção liberal dos direitos humanos, afirma que “os direitos humanos só poderão desenvolver seu potencial emancipatório se se libertarem de seu falso universalismo”; daí a sugestão de que os direitos humanos se tornem multiculturais. (SANTOS, 1997, p. 11). É

⁸⁰ Santos não alude aqui à questão da biopolítica, mas, pela maneira como é colocada a questão das demandas dos novos movimentos sociais é cabível questionar sobre a possibilidade de se ler esse registro como uma espécie de inversão da descrição foucaultiana: onde em Foucault havia o registro da “assunção da vida pelo poder”, aqui, parece-nos mais que há uma assunção do poder pela vida.

⁸¹ A primeira edição de *Pela mão de Alice* se deu em 1994.

neste artigo, em sua conclusão, que Santos enuncia dois imperativos interculturais dos quais o segundo é muito citado: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (p. 30). Na sequência desta sentença, Santos, acrescenta: “Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter. Os Estados constitucionais multinacionais como a Bélgica aproximam-se dele em alguns aspectos. Existe neste momento a grande esperança de que a África do Sul venha a ser outro exemplo.” (SANTOS, 1997, p. 30)

Este artigo de Boaventura Sousa Santos (1997) é diretamente citado por Maria Victória Benevides quando esta apresenta sua crítica às abordagens multiculturais e faz a defesa de uma “democracia radical” no texto “*Democracia de iguais, mas diferentes*” (1998).

5.3. Multiculturalismo ou relativismo cultural?

No tocante à questão da universalidade dos direitos humanos confrontada ao direito à diferença, para Benevides, verificam-se problemas relacionados à 3ª geração dos direitos humanos⁸². No entanto, o ponto nevrálgico da questão estaria na “virtual oposição entre a universalidade dos direitos humanos e o relativismo cultural” (BENEVIDES, 1998, p. 143). É neste ponto que Benevides cita Boaventura de Sousa Santos para contestá-lo em sua orientação teórica (marxista):

Boaventura de Souza Santos (1997) entra fortemente na polêmica afirmando que

“enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado. uma forma de globalização de-cima-para-baixo. Serão sempre um instrumento do choque de civilizações, ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo”.

E propõe, como tarefa central da política emancipatória de nosso tempo “a transformação da idéia e da prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita”. Como Santos insiste na excelência da abordagem marxista . aquela, segundo ele, que enfatiza a igualdade no plano socioeconômico, em detrimento da abordagem liberal, que apenas defenderia a igualdade no plano político, vale a pena conhecer melhor suas teses. Por todas as considerações até agora feitas, não estou convencida de que apenas a versão marxista considera a questão da defesa dos direitos humanos com

82 Conforme já descrito no capítulo III desta dissertação, para a pensadora, são considerados direitos da 3ª geração os “direitos coletivos da humanidade: ‘Referem-se esses a meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico.’ São chamados de ‘solidariedade planetária’ e autorizam que, por exemplo, qualquer pessoa ou nação invoque o direito das gerações futuras para contestar práticas que comprometam a preservação do meio ambiente.”

ênfase na igualdade social; a versão da democracia radical, por mim adotada, enfatiza exatamente a urgência dessa igualdade, sobretudo num país como o Brasil. (BENEVIDES, 1998, p. 144)

De acordo com Benevides, considerando-se a questão do reconhecimento dos direitos culturais dos povos, “no plano interno das nações”, há a possibilidade de exacerbações (“reações centralizadoras”) tanto na relação dos Estados em prejuízo das minorias quanto, no tocante às reivindicações de políticas compensatórias por parte de alguns segmentos (nomeadamente “mulheres, negros, pobres”), há a tendência de originar “outros tipos de discriminação” (BENEVIDES, 1998, p. 144).

Para a autora a questão do que denomina como relativismo cultural implica na questão do multiculturalismo e, para essas questões, a resposta a ser apontada é a da prevalência da universalidade dos direitos humanos individuais:

O relativismo cultural representa uma faca de dois gumes: pode, sem dúvida, significar proteção às minorias, quando são respeitados os elementos de configuração das identidades. Mas pode significar, também, a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano (mutilações rituais ou castigos degradantes, por exemplo, especialmente graves no caso de agressão às mulheres) ou, no outro extremo, a escalada de conflitos étnicos e do fundamentalismo religioso que, além de atingir o conjunto das populações envolvidas, ainda significam maior violência contra as mulheres, como na história recentíssima do Afeganistão e da Argélia.

O debate sobre o relativismo cultural leva à discussão do multiculturalismo, tema candente sobretudo na área da educação. Pelo que se tem observado, sem qualquer pretensão de aprofundamento, até os movimentos políticos de esquerda tendem a refutar teses radicais sobre o multiculturalismo, bem como sobre qualquer política pública de ação afirmativa., como as que existem nos Estados Unidos para negros, mulheres, hispânicos, deficientes. Muitos estudiosos consideram que a oposição entre universalidade dos direitos humanos e direito à cultura encerra um dilema. **Considero, no entanto, que a única saída é defender, em todas as situações, que é possível reconhecer um consenso em torno da hierarquia dos princípios e das normas, no qual predomina o direito à vida e à integridade física e psíquica de todo ser humano. Nesse sentido, o direito à cultura deve estar condicionado também ao princípio da liberdade individual: cabe ao adulto escolher livremente sua identificação cultural ou não escolher, ou desistir da escolha, em qualquer época.** (BENEVIDES, 1998, p. 145 – itálicos da autora, negrito meus)

Como antídoto ao desrespeito às diferenças, Benevides, apelará, não a uma multiculturalização dos direitos humanos, como fizera Santos em sua proposta de redimensionamento dos direitos humanos norteadá pelo critério da emancipação, mas, sim, ao redimensionamento da “virtude cívica da tolerância”: “a tolerância como respeito às diferenças e à variedade da criatividade cultural e a tolerância como o reconhecimento pleno

da igualdade em dignidade de todos indivíduos ou grupos apesar das diferenças.” (BENEVIDES, 1998, p. 146); numa espécie de via de mão dupla, tolerar passa a ser, concomitantemente, respeitar o diferente mas, sobretudo, afirmar a igualdade. A tolerância deverá ser reafirmada para que seja possível apontar o intolerável, ainda que seja “evidente que a definição do que seja intolerável. vai variar na mesma medida que variam identidades culturais, com suas noções próprias de dever, direito, justo e injusto, amigo, inimigo.” (BENEVIDES, 1998, p. 146).

Para Benevides, a noção de igualdade deve ser o parâmetro das relações políticas e, portanto, da cidadania. A questão da diferença e da manutenção desta diferença deverá ser encarada sempre criticamente tanto quanto o deverá ser a questão da construção das identidades. Em apoio à sua defesa da tolerância e à crítica da diferença, Benevides, relata o posicionamento de Celi Pinto acerca destas questões:

A autora discute como

“os entusiastas da diferença e de um multiculturalismo ingênuo tendem a ver toda construção de identidade e toda a manutenção da diferença como conquistas. Entretanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que um considerável número de identidades se constituiu não pelos sujeitos que, por meio delas, foram enunciados, mas pelo seu contrário, pelo dominador. Negros, mulheres, índios, imigrantes, minorias étnicas das mais diversas, todos foram nomeados pelos brancos, homens etc. Características associadas à cor da pele, ou ao sexo, à condição social ou à localização espacial, têm-se constituído historicamente como formas de dominação.”

Estamos diante de um problema, continua, que só pode ser resolvido pela tolerância e mal resolvido, na medida em que tolerar identidades é, ao mesmo tempo, congelá-las e não as integrar. Por outro lado, a inclusão de uma determinada diferença em um dado cenário de forças, em uma dada comunidade, não é um fenômeno simples. A inclusão não é a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença; a exclusão, essa sim, é o não-reconhecimento do outro (...). Celi Pinto conclui retomando os elementos do quadro dominante/dominado:

“Devemos redirecionar a discussão no sentido de buscar formas de redistribuição de poder na sociedade, que tenham como resultado o fim da necessidade de alguns grupos identitários dependerem da tolerância para garantir até mesmo suas vidas”. (BENEVIDES, 1998, pp. 146-147)

Dois aspectos chamam a atenção neste texto de Benevides: primeiramente anunciemos que, logo após a discussão acima descrita, a autora encetará a apologia de uma educação para a cidadania e os direitos humanos (conforme descrita no capítulo III), mas, antes de considerarmos novamente a questão da educação que Benevides preconiza como uma formação adequada para a cidadania, é preciso apontar que o aspecto que mais nos reclama esclarecimento é o de que Benevides parte de uma crítica à concepção de direitos humanos

multiculturais (baseada na noção de “autoridade partilhada” nas diversas esferas de convivência humana) defendida por Boaventura Sousa Santos e contra tal concepção sugere um redimensionamento da “virtude cívica da tolerância”. Para embasar sua defesa da tolerância contra o multiculturalismo evoca a defesa que Celi Pinto faz da tolerância em sua crítica às identidades construídas a partir das relações de dominação. Mas, no próprio texto citado por Benevides é possível conferir, Celi Pinto propõe uma discussão que supõe a possibilidade de redistribuição do poder para que, justamente, a necessidade da tolerância possa ser eliminada. Ainda que o foco de Celi Pinto incida na questão da redistribuição e não na questão do reconhecimento, parece-nos que seus intentos dificilmente serão alcançados sem a consideração dos fatores culturais (além dos econômicos) envolvidos na questão da construção das identidades.

Colocando a questão a partir das reivindicações, por exemplo, do Movimento Negro: como redistribuir o poder sem a desconstrução da imagem depreciada que os negros ainda têm em nossa sociedade? Como desconstruir esse imaginário e construir um novo imaginário positivo, para os próprios negros, sem recorrer a ações afirmativas e a políticas de discriminação positiva? Ensinando, positivamente, a “virtude cívica tolerância” e o “reconhecimento da igualdade e o consequente horror aos privilégios”; ensinando que todos têm “direitos a ter direitos” ainda que, na realidade, somente alguns possam determinar quais direitos são estes dos quais todos têm o humano direito de usufruir?

Ainda que as respostas ao questionamento colocado à EPD proposta por Benevides possam, sim, ser positivas e que digamos que, apesar de todo o conflito conceitual entre igualdade e diferença, devemos, sim, insistir numa formação para a cidadania republicana baseada nos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, não podemos negar que o conflito entre igualdade e diferença existe, conceitual e realmente. Desta maneira, é preciso apontar a inadequação da proposta pedagógica de Benevides para o quadro descrito por Garretón.

Educar para a igualdade, numa realidade na qual a diferença (“cidadanias diferenciadas”) é imperativa e a tônica incide na denúncia e reversão da desigualdade que se percebe existente em função desta diferença, não pode ser realizável sem que se ofereçam alternativas reais, visíveis e *imediatas*⁸³ para a atenuação destas desigualdades e para o reparo

⁸³ Imediatas no sentido de que não podemos simplesmente acenar com a possibilidade de reversão através de ações políticas que se darão num futuro, próximo ou distante não importa, através de uma cidadania ativa, mesmo porque, se considerarmos a atividade dos movimentos que requerem a reparação social e ações afirmativas, tais movimentos já operam na lógica de uma cidadania ativa, pois recorrem à ação social e política, visando reverter o quadro no qual aparecem desfavoravelmente.

das discriminações negativas (seja pela discriminação positiva, seja pela punição ao ato discriminatório, seja lá por qual expediente informe o sentimento da vítima da discriminação).

Ao invés de se educar para a igualdade futura apesar da diferença presente, por que não educar a partir da diferença presente visando, de fato, uma igualdade futura? Noutras palavras, por que, ao invés de procurar inculcar a igualdade, não podemos realizar uma educação que promova a igualdade?

Como dissemos que voltáramos ao verbete *Multiculturalismo* do ***Dicionário de Filosofia Moral e Política*** para apontar um posicionamento contrário ao multiculturalismo que, talvez, fosse afim ao de Benevides, voltemos ao verbete e consideremos a concepção de David Miller:

o britânico David Miller advoga uma concepção de cidadania mais republicana. Miller considera que a integração da diversidade cultural se deve operar pela pertença à nação cívica. É a adesão dos cidadãos aos valores da democracia e da deliberação pública no quadro da nação que permite a sua integração comunitária. Embora a configuração da nação cívica varie consoante as comunidades políticas, ela é sempre mais importante do que o multiculturalismo, enquanto modalidade de acomodação da diferença. (DICIONÁRIO, s/d, p. 5)

Por tudo o que foi exposto da concepção de Benevides, podemos sim pressupor uma similitude de sua posição com a posição de Miller que se deixa ver a partir deste pequeno trecho relatado no dicionário (embora não se possa dizer que Benevides se aproxime, como Miller, de uma posição comunitarista). Mas, ainda assim, a questão acerca de como se daria esta “acomodação da diferença” persiste. É possível colocar a predisposição à acomodação da diferença antes mesmo de consultar o cidadão (ou o futuro cidadão) acerca de como ele vê e sente esta diferença? Retomando o trecho de Rousseau que colocamos como epígrafe a este capítulo: vale a pena insistir na defesa da lei se esta não é compreendida ou aceita por quem será por ela legislado?

Ainda que as respostas a tais questões não sejam alcançáveis facilmente (e até mesmo pela dificuldade em encontrar respostas satisfatórias), tais questões precisam ser colocadas, principalmente, ao refletirmos sobre educação e, mais ainda, sobre educação para a cidadania.

Não é possível apresentar propostas de educação para a cidadania sem decidir acerca de para qual cidadania ou para quais cidadanias se pretenderá educar. Não é possível tomar esta decisão sem esgarçar o emaranhado dos desejos e aspirações ao reconhecimento social e à redistribuição do poder.

Não é possível empreender o esgarçamento deste tecido sem enfrentar a diversidade de significações possíveis para cada um dos conceitos que são utilizados na articulação destes discursos que pretendem apresentar respostas e soluções.

Será possível considerar cada uma dessas abordagens como enunciadoras de uma determinada forma de vida nas quais cada conceito empregado cumprirá com a função de delimitar o campo de ação possível dentro destas formas de vida? É possível que a descrição das significações possíveis para cada um destes conceitos nos forneça a descrição das ações possíveis dentro do mundo que cada um destes teóricos vislumbra? É possível confrontar estas teorias com as vontades em ação no mundo?

Aqui, na pesquisa que agora concluímos, conseguiu-se somente iniciar um ensaio cujo desenvolvimento não vislumbramos sequer o sentido da conclusão. Vivemos num tempo em que ao conceito de *modernidade* opõe-se o de *pós-modernidade*. Ao de *neo-liberalismo* contrapõe-se o de *neo-republicanismo*. Ao elogio das *tradições herdadas* se opõe uma *pós-convencionalidade*. Tantas outras oposições ecoam no mundo acadêmico (conceitual) e, também, no mundo da prática (onde os sentidos são dados mais pelo uso que se faz dos conceitos do que pelo rigor conceitual) que sem uma vontade mobilizada no sentido de buscar os acordos possíveis nas resoluções dos conflitos (teóricos e práticos) seguiremos, confusamente, como franco atiradores: alvejando e sendo alvejados, muitas vezes vítimas e vitimando possíveis aliados através de um “fogo amigo”.

Educar, neste tempo, pede que o sentido desta educação seja esclarecido: precisamos saber onde estamos e para onde queremos ir para que possamos oferecer aos mais jovens alternativas que eles poderão ou não aceitar.

Acreditamos que todos os autores de todos os artigos lidos nessa pesquisa visavam, e visam com sua obra, contribuir no sentido deste esclarecimento a partir de seus *jogos de linguagem*, com seus pressupostos específicos (ainda que apareçam como generalizados). Pensamos, também, que os emissores dos discursos analisados no começo de nossa pesquisa (oriundos do *senso-comum* e coletados na *internet*), também estes, pensadores, imbuem-se na apologia da *cidadania* com as melhores intenções. Por isto, pensamos ser necessário, justamente, esclarecer estas intenções e vieses para que escolhas possam ser feitas.

Assim, apresentaremos a seguir, como conclusão desta pesquisa, uma tentativa de classificação destes discursos conforme se inclinam mais a evocar uma *cidadania clássica* ou uma *cidadania multicultural*. Mas é preciso deixar claro que tais classificações não visam cristalizar, rotular ou engessar de nenhuma maneira estes discursos e que, justamente por essa

intenção esclarecedora, tais classificações dão-se no sentido de que elas mesmas sejam questionadas.

Antes de procedermos às classificações dos discursos, faz-se necessário, ainda, alguns esclarecimentos em relação ao formato que escolhemos para organizá-los e sobre as denominações que utilizamos para classificá-los.

No que diz respeito às denominações *cidadania clássica* e *cidadania multicultural* os discursos serão classificados em função de seu foco ou viés⁸⁴: com tendências a uma *cidadania clássica* serão considerados os discursos que estiverem focados em questões relativas à *participação/representação* política ou em questões relativas à desigualdade socioeconômica numa perspectiva da *redistribuição* material; com tendências a uma *cidadania multicultural* serão considerados os discursos que focarem em questões relativas ao *reconhecimento* (de sujeitos ou de grupos sociais)⁸⁵.

Com relação à apresentação das classificações:

- primeiramente listaremos os artigos considerados como tendentes (pela perspectiva assumida ou pela defesa apresentada para a cidadania) a uma *cidadania clássica*;
- em segundo lugar, listaremos aqueles que consideramos inscreverem-se numa perspectiva da *cidadania multicultural*;
- em terceiro lugar, apresentaremos alguns casos de artigos nos quais verificamos certo hibridismo por conterem nuances de ambas as cidadanias;
- em quarto lugar apresentaremos os casos nos quais não foi possível classificar os artigos e explicaremos os motivos dessa impossibilidade.

5.4. Cidadania clássica – foco: participação-representação/redistribuição

Segundo interpretamos, os artigos que se inclinam a uma concepção de *cidadania clássica* são os seguintes:

⁸⁴ Cf. nos anexos o Apêndice XX ao capítulo IV: apresentamos uma seleção com os trechos, de cada artigo, que nos leva a interpretá-los conforme a classificação aqui proposta.

⁸⁵ Os termos *representação/redistribuição* e *reconhecimento* são consagrados como categorias de análise nas obras de, por exemplo, Axel Honneth e Nancy Fraser (2001). Não estamos aqui, no entanto, nem aderindo às conclusões oriundas da perspectiva analítica destes pensadores (embora sejam reflexões muito interessantes) nem alinhando os autores dos artigos classificados a esta ou aquela corrente filosófica ou sociológica. Utilizamos estes termos, simplesmente, porque são os que parecem melhor apresentar as questões que preponderam em cada viés de discussão sobre a cidadania.

5.4.1. Cidadania clássica no periódico Cadernos CEDES (Unicamp)

QUADRO 23 – Artigos CEDES – Cidadania clássica

2 – CEDES Artigo: Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade Autora: Regina Maria Monteiro Ano: 2000
3 – CEDES Artigo: Indústria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação Autora: Leda Aparecida Pedroso Ano: 2001
4 – CEDES Artigo: A política e as bases do direito educacional Autor: Evaldo Vieira Ano: 2001
6 – CEDES Artigo: Cidadão, mostre-me a identidade! Autor: Edgar Salvadori De Decca Ano: 2002
7 – CEDES Artigo: Cidadania e participação política na época da independência do Brasil Autora: Lúcia Maria Bastos P. Neves Ano: 2002
8 – CEDES Artigo: Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no novecentos Autora: Vera Regina Beltrão Marques Ano: 2003

5.4.2. Cidadania clássica no periódico Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)

QUADRO 24 – Artigos CP – Cidadania clássica

2 – CP Título: Conselhos Municipais de educação: estudo genético-histórico Autora: Flávia Obino Corrêa Werle Ano: 1998
3 – CP Título: Direito à educação e obrigatoriedade escolar Autor: José Silverio Baia Horta Ano: 1998
4 – CP Título: A Cátedra Usp/Unesco e a formação de professores Autor(es): José Sérgio Carvalho Maria V. Benevides – “Cidadania e Direitos Humanos” Fábio K. Comparato – “O Princípio da Igualdade e a Escola” Marília P. Sposito – “A Instituição Escolar e a Violência” Ano: 1998

5 – CP Título: Cidadania e Educação Autor: João Cardoso Palma Filho Ano: 1998
9 – CP Título: Direito a educação: direito a igualdade, direito a diferença Autor: Carlos Roberto Jamil Cury Ano: 2002
12– CP Título: Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil Autoras: Rachel de Faria Brino; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams Ano: 2003
14– CP Título: Tensões contemporâneas entre público e privado Autor: Gilberto Dupas Ano: 2005
16– CP Título: Leituras da cidade e educação Autora: Mary Julia Martins Dietzsch Ano: 2006
17– CP Título: Ética, moral e civismo: difícil consenso Autora: Daniela Patti do Amaral Ano: 2007

5.4.3. Cidadania clássica no periódico Educação e Pesquisa (USP)

QUADRO 25 – Artigos EP – Cidadania clássica

6-EP Artigo: Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais Autora: Marlene Ribeiro Ano: 2002
8-EP Artigo: Empresariado industrial e a educação profissional brasileira Autor: Ramon de Oliveira Ano: 2003
11-EP Artigo: A formação do homem no Emílio de Rousseau Autor: Wilson Alves de Paiva Ano: 2007

5.5. Cidadania multicultural: foco no reconhecimento

Os artigos inclinados a uma concepção de *cidadania multicultural* são os seguintes:

5.5.1. Cidadania multicultural no periódico Cadernos CEDES (Unicamp)

QUADRO 26 – Artigos CEDES – Cidadania multicultural

1 – CEDES Artigo: Memória social e cidadania Autora: Julieta Beatriz Ramos Desaulniers Ano: 1997
5 – CEDES Artigo: Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop Autora: Viviane Melo De Mendonça Magro Ano: 2002
9 – CEDES Artigo: Decifra-me ou devoro-te Autor: João (Alegria) Alves Dos Reis Junior Ano: 2005
10 – CEDES Artigo: Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: Desafios Para os Processos de Ensino e Aprendizagem da História Autor: Lana Mara De Castro Siman Ano: 2005

5.5.2. Cidadania multicultural no periódico Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)

QUADRO 27 – Artigos CP – Cidadania multicultural

1 – CP Título: Pontos Fortes E Fracos Dos Novos Consensos Sobre Educação Autor: Manuel Antonio Garretón Ano: 1997
6 – CP Título: Diagnóstico Da Educação Ambiental No Ensino De Geografia Autores: Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho Ano: 2000

7 – CP Título: Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares Autora: Ana Canen Ano: 2000
8 – CP Título: Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda Autores: Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes Ano: 2001
11– CP Título: Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas Autora: Guillermina Tiramonti Ano: 2003
15– CP Título: Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários E Seus Condicionantes Pedagógicos Autor: José Carmelo Braz De Carvalho Ano: 2006

5.5.3. Cidadania multicultural no periódico Educação e Pesquisa (USP)

QUADRO 28 – Artigos EP – *Cidadania multicultural*

10-EP Artigo: Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina* Autora: Nelly P. Stromquist Ano: 2007
--

5.6. Os híbridos

Os **Cadernos Cedes** não trouxeram, no período pesquisado, nenhum artigo que possa ser classificado como *híbrido* (no sentido de conjugar, articular ou lidar de alguma maneira com ambas concepções de cidadania). Encontramos artigos que puderam ser assim classificados nos **Cadernos de Pesquisa** (02 artigos) e no periódico **Educação e Pesquisa** (04 artigos). Abaixo, nas tabelas, além das informações sobre autoria, título e ano de publicação do artigo, colocaremos, também, exemplificações, a partir de trechos desses artigos, para fundamentar nossa interpretação em relação ao hibridismo dos mesmos.

5.6.1 Artigos híbridos no periódico Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)

QUADRO 29 – Artigos CP – *Concepções híbridas*

Informações sobre o artigo e Justificativa para a interpretação	Trecho que remete a uma concepção de <i>cidadania clássica</i>	Trecho que remete a uma concepção de <i>cidadania multicultural</i>
<p>10 – CP Título: Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade Autor: Pedro Jacobi Ano: 2003</p> <hr/> <p>Nos parece como híbrido por insistir numa perspectiva da igualdade. Porém, fica claro em diversas passagens que sua reflexão se dá a partir da perspectiva do <i>reconhecimento</i> da diversidade cultural e de diferentes identidades que devem contar com uma aparato administrativo-governamental que seja permeável às participações destes diferentes sujeitos de maneira que estes possam influenciar nas tomadas de decisões.</p>	<p>Quando nos referimos à educação ambiental, situamo-na em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida. (p. 197)</p>	<p>E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. (p. 198)</p> <p>As questões que o ambientalismo suscita estão hoje muito associadas às necessidades de constituição de uma cidadania para os desiguais, à ênfase dos direitos sociais, ao impacto da degradação das condições de vida decorrentes da degradação socioambiental, notadamente nos grandes centros urbanos, e à necessidade de ampliar a assimilação, pela sociedade, do reforço a práticas centradas na sustentabilidade por meio da educação ambiental. (p. 201)</p> <p>Nessa direção, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação do controle social da coisa pública, inclusive pelos setores menos mobilizados. Trata-se de criar as condições para a ruptura com a cultura política dominante e para uma nova proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação. Esta se concretizará principalmente pela presença crescente de uma pluralidade de atores que, pela ativação do seu potencial de participação, terão cada vez mais condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público, legitimando e consolidando propostas de gestão baseadas na garantia do acesso à informação e na consolidação de canais abertos para a participação, que, por sua vez, são precondições básicas para a institucionalização do controle social. (p. 203)</p>
<p>13– CP Título: Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica Autor: Carlos Roberto Jamil Cury Ano: 2005</p> <hr/> <p>Aparece como híbrido, pois, embora tenda a defender a concepção de cidadania clássica,</p>	<p>Com todos esses limites, é preciso perguntar-se se as políticas universalistas são capazes de superar a persistência dessa desigualdade “da cabeça aos pés”. Para tal superação, mais do que o apelo à cidadania, só mesmo o imperativo categórico da razão prática pode alçar a exigência de políticas inclusivas com focalização específica à luz dos direitos humanos. Esses, por terem por base a dignidade do homem como princípio essencial do ser humano em sua indivisibilidade, não só condenam toda a forma de discriminação como apontam, positivamente, para o princípio igualitário.</p>	<p>Mas pode-se também entender o conceito de políticas inclusivas dentro daquela qualidade histórica a que Bobbio (1992) chama especificação de direitos. Trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras. A presença de imigrantes, provindos em boa parte de ex-colônias ou de outros países, repõe não só o tema da desterritorialização e dos fluxos migratórios como também o retorno de temas como tolerância e multiculturalismo no âmbito dos espaços nacionais perante minorias ali presentes.</p>

procura lidar com a questão da desigualdade e prejuízo social desencadeados por fatores étnicos e, por isso, defende também políticas de ações afirmativas.	As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade, elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de inteligência o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Mas não se pode ignorar um certo risco populista que as políticas diferencialistas podem incorporar.” (p. 24,)	Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em seqüelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antigüidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais” ¹ . Uma das formas mais visíveis dessas políticas pode ser verificada na polêmica questão das “cotas” como expressão de “ações afirmativas”. 1. A equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações.” (pp. 15-16 – g. meus)
---	--	---

5.6.2. Artigos híbridos no periódico Educação e Pesquisa (USP)

QUADRO 30 – Artigos EP – Concepções híbridas

Informações sobre o artigo e Justificativa para a interpretação	Trecho que remete à uma concepção de cidadania clássica	Trecho que remete à uma concepção de cidadania multicultural
2-EP Artigo: Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania Autora: Profa. Dra. Ivanise Leite de Miranda Ano: 1998 <hr/> É considerado híbrido, pois, ao lidar com uma realidade na qual convivem diferentes concepções de cidadania faz apelo à resolução dialética desse(s) conflito(s) no sentido de uma superação destes conflitos e não no do acordo possível ou da convivência destas diferenças.	Concluindo, o que gostaríamos de ter deixado claro, aqui, é que o papel a ser desempenhado pelas ciências sociais poderia ser a gestação de uma nova consciência social através de uma práxis intencional, consciente, porque reflexiva, explicativa, crítica. Isto significa considerar que a apropriação dessa modernidade e pós-modernidade que experimentamos consubstancia-se na contemporaneidade. Essa postura, absolutamente, não é o empobrecimento de nossa essência mas a sua realização, sua efetivação, na medida em que os conflitos vivenciados entre a subjetividade e o caráter moral e a sociedade que os encarna, ganham outro patamar. Porque essa se impõe com um sentido pessoal contra-ideológico, pois nasceu e se transformou enquanto alheamento da própria realidade em que foi forjada. Na verdade, em nossa contemporaneidade há pontos divergentes e convergentes do mesmo processo, que se expressam na	Concluindo, o que gostaríamos de ter deixado claro, aqui, é que o papel a ser desempenhado pelas ciências sociais poderia ser a gestação de uma nova consciência social através de uma práxis intencional, consciente, porque reflexiva, explicativa, crítica. Isto significa considerar que a apropriação dessa modernidade e pós-modernidade que experimentamos consubstancia-se na contemporaneidade. Essa postura, absolutamente, não é o empobrecimento de nossa essência mas a sua realização, sua efetivação, na medida em que os conflitos vivenciados entre a subjetividade e o caráter moral e a sociedade que os encarna, ganham outro patamar. Porque essa se impõe com um sentido pessoal contra-ideológico, pois nasceu e se transformou enquanto alheamento da própria realidade em que foi forjada. Na verdade, em nossa contemporaneidade há pontos divergentes e convergentes do mesmo processo, que se expressam na

	<p>unidade entre macro e micro, cujo ponto de interseção dialético poderia ser a relação entre subjetividade e objetividade; opacidade e transparência; monismo e pluralismo; autonomia e massificação; justiça e opressão; consciência e inconsciência; passividade e atividade, oposições que nada mais sintetizam que o processo de formação de identidades. Fazer renascer com consciência a sociabilidade, a vontade, o desejo humano-social de aspirar a igualdade concretizada na transição da democracia-social no e pelo exercício da cidadania, pode representar um exercício de emancipação. A escolha consciente no heterogêneo, no heterônomo-ético, representa transcendê-la pela ética, pela episteme e pela razão e com paixão. Este, entre outros, torna-se um compromisso ético-político imperativo com o mundo contemporâneo. (pp. 97-98)</p>	<p>unidade entre macro e micro, cujo ponto de interseção dialético poderia ser a relação entre subjetividade e objetividade; opacidade e transparência; monismo e pluralismo; autonomia e massificação; justiça e opressão; consciência e inconsciência; passividade e atividade, oposições que nada mais sintetizam que o processo de formação de identidades. Fazer renascer com consciência a sociabilidade, a vontade, o desejo humano-social de aspirar a igualdade concretizada na transição da democracia-social no e pelo exercício da cidadania, pode representar um exercício de emancipação. A escolha consciente no heterogêneo, no heterônomo-ético, representa transcendê-la pela ética, pela episteme e pela razão e com paixão. Este, entre outros, torna-se um compromisso ético-político imperativo com o mundo contemporâneo. (pp. 97-98)</p>
<p>3-EP Artigo: Educação e Mercosul: desafios e perspectivas Autor: Ernani Lampert Ano: 1998</p> <hr/> <p>Este foi o artigo analisado no terceiro capítulo, no qual se verificou ambiguidade pois, embora defenda uma democracia multicultural, prescreve uma educação para a cidadania clássica. Aqui é classificado como híbrido pois acreditamos que autor estivesse tentando conciliar, de alguma maneira, ambas concepções.</p>	<p>A história da cidadania é marcada por diferentes concepções de cidadão, direitos e deveres. No olhar da polis grega e das cidades-estados romanas, a cidadania era exclusiva dos homens ativos na vida política, sendo que as mulheres, comerciantes, artesãos e escravos eram excluídos. Na atualidade, com os avanços dos direitos sociais, a cidadania pode ser reconhecida pelo conjunto de direitos e deveres do cidadão. Incluem-se neste rol o direito à vida, à liberdade de expressão, à opção ideológica/política, à igualdade de oportunidades, ao atendimento de suas necessidades vitais e sociais, às opções culturais etc.</p> <p>Em seu artigo "Educação para a cidadania e direitos humanos", Benevides (1998) apresenta três elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a cidadania: a) a formação intelectual e a informação: a formação do cidadão inicia-se com a informação e a introdução às diferentes áreas do conhecimento; a ausência e/ou insuficiência de informações reforça as desigualdades; b) a formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos; c) a educação do comportamento: enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e divergente; aprender a cooperar ativamente e subordinar o interesse pessoal ao bem comum. Para a autora, "a educação para a cidadania é um processo complexo e, necessariamente, lento. Aliás, assim foi e ainda é nos países que já têm consolidado práticas de cidadania ativa, e, neles, o processo de criação democrática continua" (1998, p. 177).</p> <p>Diante desse esboço, tem-se a clara concepção de que a educação é um dos principais veículos de formação da cidadania e de que a democracia . fruto de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política . , é uma forma de vida na qual o cidadão participa ativamente, na busca de sua cidadania plena. (pp. 22-23)</p>	<p>O acesso às informações através dos meios de comunicação de massa, destacando-se sobretudo a TV a cabo e a Internet, ampliam o horizonte dos cidadãos, favorecendo uma ótica de leitura de mundo antes desconhecida. Esse processo questiona valores, atitudes, conceitos, princípios. Enfim, modifica a cultura. Por meio do aparato midiático, há uma forte inclinação à uniformização de valores e culturas, porque a tecnologia digital desmaterializa o espaço, imprimindo uma nova dinâmica à vida, gestando como nova forma cultural, que repercute no ser, sentir, pensar e agir das pessoas. No contexto mundial, há a tendência à homogeneização e padronização de estilos de vida, de cultura massificada e ideologizada, que descaracterize e desconsidere as já existentes. Por sua vez, através da educação há a necessidade de se rever o etnocentrismo . tão arraigado na sociedade sul-americana . , para ver no multiculturalismo uma via de democratizar as relações sociais/raciais, tornando-as simétricas. Sabe-se que geralmente a cultura é uma relação de poder, cujas diferenças podem ser de cunho político, social, econômico, lingüístico. A cultura hegemônica, que normalmente é imposta pelo poder, precisa ser desestabilizada, contestada, criticada, para dar lugar às diferenças raciais, étnicas, de identidade, ou seja, ao multiculturalismo. (p. 20)</p>

<p>4-EP Artigo: Educação, ampliação da cidadania e participação Autor: Pedro Roberto Jacobi Ano: 2000</p> <hr/> <p>Embora vejamos neste artigo de Jacobi uma maior inclinação a uma perspectiva orientada para o reconhecimento de identidades diferenciadas e a clara defesa das possibilidades de ação/participação para grupos e indivíduos motivados por suas vivências, tais possibilidades são colocadas a partir de aspectos formais ainda baseados na noção de igualdade de direitos e deveres (não se coloca nesta noção de igualdade, por exemplo, como possibilidade, a utilização de medidas compensatórias que visem alcançar o “equilíbrio de direitos e deveres” e nem a possibilidade de direitos e deveres diferenciados).</p>	<p>O que está em jogo é a necessidade de atualização dos princípios ético-políticos da democracia e o fortalecimento do tecido associacional, que potencializa a concretização da democracia no resto das esferas da vida social. Segundo Putnam (1994) as práticas sociais que constroem a cidadania podem constituir-se num espaço privilegiado para cultivar a responsabilidade pessoal, a obrigação mútua e a cooperação voluntária. As práticas sociais que são inerentes à cidadania relacionam-se com a solidariedade e com o equilíbrio de direitos e deveres. A ampliação da esfera pública coloca uma demanda à sociedade em termos tanto de obter uma maior influência sobre o Estado como de conhecer/estabelecer sua limitação, o que implica que a autonomia social supõe transcender as assimetrias na representação social, bem como modificar as relações sociais em favor de uma maior auto-organização social. (p. 15)</p>	<p>Deve-se enfatizar também os impactos que as transformações do processo político mais amplo provocam na feição dos movimentos populares, na medida em que estes passam a ser reconhecidos cada vez mais como interlocutores válidos. No processo de diálogo com esses movimentos, o discurso dos órgãos públicos se transforma, incorporando paulatinamente as demandas da população, por exemplo às das comunidades de bairro que reivindicam acesso a serviços urbanos básicos. O Estado não vê mais os movimentos somente como seus adversários, pois passa a legitimar suas reivindicações e as inscreve no campo dos direitos. Muitos movimentos apontam, a partir da reposição do coletivo, para uma participação original na gestão da coisa pública, na qual a representação não resume todo o esforço de organização, mas configura a parte de um processo por meio do qual a população cria as condições para influenciar a dinâmica de funcionamento de um órgão do Estado. Assim, os movimentos tornam manifesta uma identidade que se concretiza a partir da construção coletiva de uma noção de direito, que, relacionada diretamente com a ampliação do espaço de cidadania, dá lugar ao reconhecimento público das carências (Jacobi, 1990). (p. 16)</p> <p>As transformações político-institucionais aqui apresentadas abrem um estimulante espaço para a construção de uma nova institucionalidade, que tem na participação um componente importante para o fortalecimento da oferta cidadina na gestão da coisa pública. As dimensões diferenciadas de participação mostram a necessidade de superar ou conviver com certos condicionantes sóciopolíticos e culturais, visto que o salto qualitativo começa a ocorrer a partir de diferentes engenharias institucionais que “têm uma progressiva penetração de formas públicas de negociação dentro da lógica da administração pública, renovando os potenciais do exercício da democracia” (...). Isto também reforça a importância de pensar a participação como um método de governo (...) que pressupõe a realização de certas pré-condições necessárias à sua viabilização, dadas as características da cultura política brasileira.</p> <p>Os complexos e desiguais avanços revelam que estas engenharias institucionais, baseadas na criação de condições efetivas para multiplicar experiências de gestão participativa que reforçam o significado da publicização das formas de decisão e de consolidação de espaços públicos democráticos, ocorrem mediante a superação das assimetrias de informação e por meio da afirmação de uma nova cultura de direitos. Essas experiências que denominamos inovadoras fortalecem a capacidade de crítica e de interveniência dos setores de baixa renda mediante um processo pedagógico e informativo de base relacional e da capacidade de multiplicação e aproveitamento do potencial dos cidadãos no processo decisório dentro de uma lógica não cooptativa. Isso mostra que existem</p>
--	---	---

		condições favoráveis para cidadanizar a política, descolando seu eixo do âmbito estatal para o cidadão (...) . (JACOBI, 2000, pp. 25-26)
<p>5-EP Artigo: ¿Cómo hacer escuelas democráticas? Autor: Josep Ma Puig Rovira v.26 n.2 jul./dez. 2000</p> <hr/> <p>Propõe uma educação democrática que absorva e use as diferenças em proveito da “cristalização” em práticas pedagógicas/institucionais orientadas, por exemplo, para a cooperação e deliberação coletiva (aconselhando inclusive a organização de “grupos de iguais” a partir das diferenças verificadas nos componentes da comunidade escolar).</p>	<p>Hasta aquí nos hemos aproximado a la idea de comunidad democrática y hemos recorrido algunos momentos de su historia, ahora nos dirigiremos en otra dirección: vamos a ver qué tipo de dinamismos humanos deben institucionalizar se para construir una escuela democrática. La tesis que vamos a defender es muy sencilla: una escuela democrática se construye dando forma institucional a ciertos dinamismos básicos de relación humana. A saber, la democracia en la escuela depende de que se puedan cristalizar en prácticas pedagógicas la relación afectiva, la deliberación y la cooperación. (p. 61)</p>	<p>Cuando proponemos la creación de comunidades escolares democráticas no estamos pensando en escuelas uniformes, sino en escuelas plurales en las que muy probablemente van a convivir profesores y alumnos de distinta procedencia étnica, con diferentes raíces culturales y con valores también diferentes. Una comunidad democrática no es una comunidad homogénea, sino una comunidad diversa y a la vez integrada gracias a los efectos que produce la relación afectiva, el diálogo y la cooperación.</p> <p>Una comunidad democrática debe organizar se de manera que sus miembros puedan contar con frecuentes ocasiones, previstas e imprevistas, para mantener <i>encuentros cara-a-cara y relaciones interpersonales</i> continuadas. Los encuentros y las relaciones frecuentes han de permitir que entre profesores y alumnos se creen lazos de afecto. Lazos que son una condición imprescindible para llevar a cabo con éxito cualquier proceso de educación moral.</p> <p>Cuando hay voluntad educativa de mantener abiertos los canales de relación con los alumnos, y si se cuenta con momentos y lugares adecuados para establecer tal relación, se reúnen las condiciones mínimas para conducir procesos de acogida de los alumnos, de reconocimiento y de aceptación, que al fin desemboquen en la creación de nudos de confianza y de afecto.</p> <p>Sin una relación interpersonal de estas características no resulta imaginable establecer una comunidad, ni tampoco resulta posible generar sentimientos de obligación, vergüenza, culpa y orgullo. Sentimientos que, en su justa medida, constituyen fuerzas esenciales para la integración social y la ciudadanía.</p> <p>Una comunidad democrática debe organizar se de manera que impulse la asociación entre iguales. La relación de amistad entre los alumnos y, sobre todo, <i>la formación de pequeños grupos</i> constituye un componente fundamental de una comunidad educativa.</p> <p>Los alumnos no pueden quedar convertidos en cuadros vivos o en masas sin forma, ni tampoco debe quedar relegada su capacidad de asociación en grupos al ámbito de lo subterráneo de la institución. Los grupos de iguales son una de las fuerzas educativas más importantes con que cuentan los educadores. La emulación, la responsabilidad, la cooperación, la solidaridad y otras virtudes se aprenden y se aplican en primer lugar en esa instancia social primaria que son los pequeños grupos de iguales. En consecuencia, es tarea de los educadores impulsar su creación, mantener su vida, propiciar su desarrollo y valorar conjuntamente con los alumnos sus efectos y resultados. (p. 63)</p>

Por motivos diversos não conseguimos classificar os três artigos que apresentamos na tabela abaixo. Os três artigos foram publicados no periódico **Educação e Pesquisa** (USP):

QUADRO 31 – Artigos EP – Não classificados

Informações sobre o artigo e	Justificativa para a não-classificação
1-EP Artigo: Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal Autor: Licínio C. LIMA Ano: 1997	Não é possível classificar pois o artigo trata genericamente de ideais democráticos focando-se na questão da gestão educacional.
7-EP Artigo: Infância e educação em Platão Autor: Walter Omar Kohan Ano: 2003	O artigo refere-se à educação na antiguidade grega.
9-EP Artigo: Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações Autores: José Sérgio Carvalho; Adriana Pereira Sesti; Julia Pinheiro Andrade; Luciano da Silva Santos; Wellington Tibério (Membros do Projeto Direitos Humanos nas Escolas) Ano: 2004	O artigo apresenta uma espécie de relatório descritivo do desenvolvimento de um projeto de formação de professores e gestores da educação. Embora o tema direitos humanos e cidadania seja a inspiração do projeto, em nenhum momento foram apresentadas suas definições ou problematizações. Portanto, não é possível classificar este artigo.

Considerando o total de artigos analisados no período entre janeiro de 1997 e dezembro de 2007, em relação à quantidade de artigos que poderiam ser classificados em cada uma das categorias, teríamos, conforme pode ser aferido no quadro abaixo, a publicação de 06(seis) artigos relacionados à *cidadania clássica* e 04 (quatro) relacionados à *cidadania multicultural* nos **Cadernos Cedex**; 09 (nove) artigos atrelados à *cidadania clássica*, 06 (seis) artigos inclinados à *cidadania multicultural* e 02 (dois) artigos *híbridos* publicados nos **Cadernos de Pesquisa**; e, por fim, 03 (três) artigos classificados como afeitos à *cidadania clássica*, somente 01 (um) artigo com um viés de *cidadania multicultural* e 04 (quatro) artigos classificados como *híbridos* no periódico **Educação e Pesquisa**.

TABELA 01 – Quantidade de artigos por tipo de abordagem em relação à cidadania

	Cadernos CEDES UNICAMP	Cadernos de Pesquisa FCC	Educação e Pesquisa USP
Clássica	06	09	03
Multicultural	04	06	01
Híbrido	00	02	04
Total	10	17	08 (03 artigos não puderam ser classificados)

Em relação aos discursos do *senso-comum* – retirados de sítios da internet – não julgamos necessário apresentá-los em tabelas, pois todos eles estão anexados a esta dissertação. De qualquer maneira, consideramos que somente um deles poderia com algum esforço ser classificado como híbrido: o discurso **F** (veiculado num sítio voltado à educação). Somente este discurso manifesta alguma percepção de “identidades culturais”, mas, mesmo assim, faz este registro num contexto onde prevalece uma concepção de *cidadania clássica*. Os demais discursos podem ser todos classificados como concebidos a partir da perspectiva da *cidadania clássica*, pois, ainda que o discurso **A** faça menção os direitos das crianças apontando para uma dimensão da cidadania que poderia ser classificada como um traço da *cidadania multicultural* a descrição de direitos e deveres que apresenta coaduna-se com a compreensão de uma *cidadania clássica*.

6. Considerações finais

“Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais.”

José Mário Pires Azanha

PROPOSTA PEDAGÓGICA E AUTONOMIA DA ESCOLA

A pesquisa que foi apresentada nessa dissertação de mestrado foi empreendida a partir de uma vontade mobilizada por noções tais como *democracia, melhoria do ensino, autonomia do professor, autonomia da escola* e outras noções a estas relacionadas (de maneira direta ou indireta). Nesse sentido, a investigação acerca do conceito de cidadania e de suas relações com a educação aqui apenas iniciada, foi empreendida com o intuito de refletir sobre qual das possíveis significações para o conceito de cidadania seria mais interessante para se atingir os propósitos de uma educação francamente comprometida com o ideal e com a prática de um ensino que, para além da retórica, de fato procure pautar-se pelo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” conforme estipula a LDB, como finalidade para o ensino médio⁸⁶.

Assim, essa pesquisa sempre teve como direcionamento não buscar determinar quais as concepções de cidadania poderiam ser consideradas válidas ou inválidas, mas, sim, ao afirmar a validade de todas as concepções nas circunstâncias sob as quais foram produzidas, apontar para eventuais confusões em que incorremos ao conjugar pressupostos que dificultam ou mesmo impedem uma educação, de fato, pautada pela democracia, para a democracia e promotora da autonomia dos sujeitos a esta educação vinculados (profissionais da educação, alunos, famílias, comunidade, etc).

Por isso, ainda que devamos sempre lidar com cautela em relação às classificações (e isto se refere também às classificações que fizemos no capítulo anterior) e, também, ainda que

⁸⁶ Cf. artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96

tenhamos claro e frisemos o caráter amostral e incipiente das análises que aqui realizamos, consideramos importante ter chegado às descrições de *cidadania clássica*, *cidadania multicultural* e, importantíssimo, ter percebido, ainda que de maneira limitada, a existência de uma categoria de discursos que – por lidarem com aspectos relativos aos dois tipos de cidadania descritos – foram classificados como *híbridos*. Consideramos que estas classificações podem nos servir como *chaves* para a leitura, releitura e discussão de artigos e textos referentes à cidadania e à sua relação com a educação, possibilitando, inclusive a recolocação de questões relativas à educação e à formação para a cidadania a partir de uma perspectiva mais analítica e possibilitando a ponderação destas questões de uma maneira mais esclarecedora e, portanto, menos dogmática.

Percebemos que, dentre as acepções que aqui analisamos, algumas convivem relativamente “bem” com outras acepções (como exemplo podemos citar o artigo de Cury - 13-CP – no qual o autor admite políticas diferenciadas com vistas à promoção da igualdade de oportunidades). No entanto, outras acepções, chegando a ser contraditórias, excluem-se mutuamente (como exemplo podemos nos referir às acepções presentes nos textos **C** e **E** focados no capítulo 2: na acepção de **C** o cidadão aparece quase que unicamente como responsável em cumprir uma lista de deveres; na acepção de **E** o cidadão aparece como um sujeito detentor de direitos individuais).

Em maior ou menor grau, para todas estas acepções é possível encontrar práticas e defesas (explícitas ou não) no cotidiano das escolas. E isto pode ser problemático, pois a falta de clareza em relação a estes diversos significados (a não explicitação dos pressupostos envolvidos em cada acepção) pode levar a conflitos aparentemente insolúveis, muitas vezes “resolvidos” num jogo despolitizado onde as diferenças de visões de mundo aparecem como desavenças pessoais (como resultado do “jeito de ser” ou personalidade de cada pessoa e não como problemas com raízes políticas e sociais⁸⁷). Assim, esse tipo de pesquisa que aqui foi empreendido aponta para a possibilidade de abordar estes conflitos vivenciados no cotidiano escolar a partir de uma perspectiva teórico-reflexiva que pode ser vantajosa para que os defensores de diversos significados de cidadania possam dialogar. Por exemplo:

- para os defensores de uma visão multicultural da cidadania (que pleiteiam direitos diferenciados em função da exclusão a qual um determinado grupo é submetido) pode

⁸⁷ O que nos remete a outro problema bastante presente nas instituições brasileiras, dos governos às escolas, onde vigoram personalismos que obstruem a compreensão e a prática da autonomia e a possibilidade de efetiva participação democrática nos processos decisórios. No caso da escola, por exemplo, pode impedir a construção de Projetos Políticos Pedagógicos o que, por sua vez, pode explicar a proliferação de Pseudos Projetos Políticos Pedagógicos existentes apenas para satisfazer uma exigência burocrática.

oferecer a possibilidade de contar com uma abordagem teórica que, sem deslegitimar as outras concepções, coloca em pauta sua perspectiva justificando a legitimidade de suas próprias reivindicações;

- para os defensores de uma visão clássica da cidadania (pautada na consideração da importância da noção de igualdade) pode ser a oportunidade de, ao dialogar com defensores de outras perspectivas, justificar sua defesa do princípio da igualdade ponderando-o diante de cada nova situação de necessidade de diferenciação política/social que lhes sejam colocadas.

Por isto, considera-se, que esta pesquisa mereça e deva ser continuada. As possibilidades para esta continuidade insinuam-se de várias maneiras:

- pela ampliação do número de periódicos e artigos analisados⁸⁸;
- pela pesquisa junto às equipes editoriais dos periódicos em relação a seus critérios para as escolhas dos artigos⁸⁹;
- pela leitura e comparação das referências bibliográficas apresentadas nos artigos⁹⁰ que abordem a questão da educação para a cidadania;
- por uma pesquisa que procure registrar os diversos modos de utilização do conceito cidadania no contexto escolar;
- pela pesquisa acerca dos diferentes projetos de escolarização e de formação para algum tipo de cidadania que coexistem nos cursos de formação de professora (nas licenciaturas);
- pela pesquisa acerca dos diferentes projetos de escolarização e de formação para algum tipo de cidadania que coexistem nas escolas (nos discursos dos professores, nas ordens e propostas das equipes de gestão, nos ideais de pais e alunos); em suma, por uma pesquisa

⁸⁸ A intenção inicial, registrada no projeto para este mestrado, era a de analisar 15 periódicos indexados com o nível máximo de qualidade pela Capes, no entanto, para que a pesquisa pudesse ser realizada no prazo (e dentro das condições que a pesquisadora pode contar para realizar a pesquisa) esse número de periódicos precisou ser reduzido a três. A este propósito, devemos esclarecer que a escolha dos três periódicos aqui analisados seguiu dois critérios: 1) considerou-se que para iniciar esta pesquisa, já que – a pesquisa se dá a partir da USP – estamos situados num contexto paulista, então, seria interessante partir de instituições de pesquisa também situadas em São Paulo; 2) na escolha dos periódicos pesou que estes apresentassem linhas editoriais diferenciadas (por isto, por exemplo, ao escolhermos o CEDES – em função de ter um menor número de artigos publicados no mesmo período que Educação e Pesquisa – mantivemo-nos fiel a nossos critérios e não excluímos uma linha editorial originada do contexto da UNICAMP.) Das instituições paulistas somente não abordamos a publicação da UNESP (Ciência e Educação) por sua linha editorial focar, sobretudo, as relações que as ciências naturais têm com a com a educação (principalmente questões relativas ao ensino de ciências da natureza) o que, neste primeiro momento da pesquisa, nos distrairia de nossos propósitos de buscar compreender os pressupostos teóricos norteadores das concepções do conceito de cidadania.

⁸⁹ No dia 15 de outubro de 2010 tentamos entrar em contato com as equipes editoriais dos periódicos Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa e Educação e Pesquisa através de uma mensagem eletrônica na qual perguntávamos sobre seus critérios para seleção dos artigos publicados (vide Apêndice F). Porém, como nenhuma das três instituições respondeu e como, neste início de investigação não consideramos ser esta uma prioridade, não insistimos.

⁹⁰ Tais como a que apresentamos nos Apêndice B e C.

que procure registrar os diversos modos de utilização do conceito cidadania no contexto escolar.

Por fim gostaríamos de apontar uma presença teórica que, embora tenha se mostrado somente na epígrafe destas considerações finais nos acompanhou, também, como inspiração desde o primeiro momento no qual esta pesquisa começou a ser elaborada ainda como um projeto: as reflexões desenvolvidas e publicadas pelo professor José Mario Pires Azanha e os trabalhos de pesquisa que este instigou na área de filosofia e educação.

Dentre as muitas contribuições que percebemos ser um legado de Azanha para esta pesquisa, cumpre destacar, a propósito das relações entre cidadania e educação, que sempre tivemos em mente a importância do esclarecimento de ambos os conceitos (educação e cidadania) para a elaboração de projetos políticos pedagógicos coerentes e, de fato, construídos de forma democrática. Suas ideias foram extremamente importantes ao nos apontar a relevância do todo formado pelas “práticas discursivas” e “não discursivas”:

Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (AZANHA, 2006, p. 104).

Pensamos que para que este exercício de autonomia seja possível é necessário que, não só seja possível dar continuidade à investigação da qual, aqui, apresentamos os primeiros resultados, mas também, que outras investigações semelhantes sejam realizadas e divulgadas.

REFERÊNCIAS:

- ABBAGNANO, Nicola – **Dicionário de Filosofia**; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2003

- AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, July 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742001000200005.

- AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, Aug. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742007000200007.

- AZANHA, José M. P. – **A Formação do Professor e Outros Escritos** – São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2006

- BENEVIDES, Maria Victória – **Educação para a democracia** – Lua Nova, São Paulo, n.38, Dec. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso; acesso: on 07 Jan. 2011. doi: 10.1590/S0102-64451996000200011.

- _____. – **Cidadania e Direitos Humanos** – in CARVALHO, José Sérgio – A Cátedra USP/UNESCO e a formação de professores – **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p.35-75, jul. 1998.

- _____. – **Democracia de iguais mas diferentes**. In Mulher e política – Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores, organizado por Angela Borba, Nalu Faria e Tatau Godinho - Editora Fundação Perseu Abramo, 1998, disponível em http://www.fpabramo.org.br/uploads/Mulher_e_politica.pdf - acesso em 07/01/2011; acesso em 27/12/2010

- _____. – **Direitos humanos: desafios para o século XXI**. In SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 – disponível em: http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php; acesso em 11/01/2011

- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Carmen C, Varriale et al; coord. Trad. João Ferreira; ver. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Caçais. – Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 13ª ed., 2007, 2008, 2009 (reimpressão).

- BORTOLOZZI, Arlêude; PEREZ FILHO, Archimedes. Diagnóstico da Educação Ambiental no ensino de Geografia: Piracicaba, Capivari and Jundiá hydrographic basins. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 109, Mar. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742000000100007.

- BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742003000200006.

- BRASIL; MEC. **Leis e Decretos – Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso: 30/03/2011

- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, Dec. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742000000300007.

- CANIVEZ, Patrice – **Educar o Cidadão?**; trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro – Campinas, SP : Papirus, 1991 – (Coleção Filosofar no presente)

- CARDOSO, Oldimar P. – **A Educação para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro** – in: Educação e Realidade 34(1) pp. 137-154 – jan/abr 2009 – disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8462/4927> - acesso: 12/03/2011.

- CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 128, Aug. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742006000200003.

- CARVALHO, José Sérgio – A Cátedra USP/UNESCO e a formação de professores – **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p.35-75, jul. 1998.

- _____. – "Democratização do ensino" revisitado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022004000200011.

- CARVALHO, José Sérgio et al . Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, Dec. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022004000300004.

- **Cidadão – Direitos e Deveres** – disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/redacoes/1276264> – acesso em 17/12/2008.

- **Cidadão e Cidadania** – disponível em: http://www.codic.pr.gov.br/codic/modules/conteudo/conteudo_cid.php?conteudo=8 – acesso em 17/12/2008.

- COMPARATO, Fábio Konder – **O princípio da igualdade e a escola** – in CARVALHO, José Sérgio – A Cátedra USP/UNESCO e a formação de professores – **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p.35-75, jul. 1998.

- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)** - São Paulo: Editora UNESP, 2002. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/up000018.pdf> . Acesso: 23/03/2011

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, July 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742002000200010.

- _____. – Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, Apr. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742005000100002.

- DECCA, Edgar Salvadori de. Cidadão, mostre-me a identidade!. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 58, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622002000300002.

- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Memória social e cidadania. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 42, Aug. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32621997000100007.

- DIETZSCH, Mary Julia Martins. Leituras da cidade e educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 129, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742006000300011.

- DUPAS, Gilberto. Tensões contemporâneas entre público e privado. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742005000100003.

- FRASER, Nancy – **Da redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós socialista**. In: SOUZA, Jessé. Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UNB, 2001. p. 245-282

- GARRETÓN, Manuel. A – **Polis y sujeto. Nota conceptual sobre la problemática de la democracia** – In PERES, Robinson Salázar; LENGUITA, Paula (comp.) – **Democracia Emancipatória**; Colección Insumisos Latinoamericanos – S.L. - Editora : LibrosEnRed, 2005 Disponível em <http://www.librosenred.com/libros/democraciaemancipatoria.html>; acesso: 08/01/2011.

- _____. – Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.101, p.128-140, jul. 1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/317.pdf> - acesso: 12/03/2011.

- _____. – **Os Direitos Humanos nos Processos de Democratização** – In : JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric (orgs.) – Construindo a Democracia: Direitos Humanos,

Cidadania e Sociedade na América Latina – Trad. Ana Luiza Pinheiro – São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo : Núcleo de Estudos da Violência (NEV), 2006

- _____. – **El espacio cultural latinoamericano revisitado**. In: RUBIM, Linda; MIRANDA, Nadja (org). Transversalidades da cultura. Salvador: UFBA, 2008. p. 45-58.

- GOTTSCHALK, Cristiane M. C. – **Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem** – in Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 459-470, set./dez. 2007

- HORTA, José Silvério Baia – Direito à educação e obrigatoriedade escolar. - **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p. 05-34, jul. 1998.

- INSTITUTO DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – **Dicionário de Filosofia Moral e Política** (dicionário eletrônico) – disponível em : http://www.ifl.pt/ifl_old/dfmp.htm; para o verbete Cidadania, ver: http://www.ifl.pt/ifl_old/dfmp_files/cidadania.pdf - acesso: 07/01/2011 ; para o verbete Multiculturalismo ver: <http://www.ifl.pt/main/Portals/0/dic/multiculturalismo.pdf> - acesso: 07/01/2011

- JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022000000200002.

- _____. – Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, Mar. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742003000100008.

- KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne – **El Retorno del Ciudadano.Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía**” – in En: Ágora, núm. 7, 1997, pp. 5-42 - Disponível em <http://www.insumisos.com/biblioteca/kymlicka.pdf> - acesso em 05/02/2007

- KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, June 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022003000100002.

- LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0102-25551998000200002.

- LIMA, Licínio C.. Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em portugal. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0102-25551997000100007.

- MARSHALL, T. H. – **Cidadania, Classe Social e Status**; trad. Meton Porto Gadelha – Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1967

- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, Aug. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622002000200005.

- MARQUES, Vera Regina Beltrão. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no noventa. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, Apr. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622003000100005.

- MIRANDA, Ivanise Leite de. Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0102-25551998000100006.

- MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, Nov. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622000000200004.

- MORAES, Flávio Fava de; CORDANI, Umberto G.; AZANHA, José Mário Pires – **Inauguração da Cátedra Unesco/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância** – Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/textos/catedraunescousp.pdf> – Acesso: 13/01/2011

- MORENO, Arley - **Wittgenstein: através das imagens** – Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1993 – (Coleção Repertórios)

- _____. – **Wittgenstein: os labirintos da linguagem: ensaio introdutório** – São Paulo : Moderna; Campinas, SP : Editora da Universidade de Campinas, 2000 – (Coleção Logos)

- _____. – **Introdução a uma pragmática filosófica: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem** – Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 2005.

- NEVES, Lúcia Maria Bastos P.. Cidadania e participação política na época da Independência do Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 58, Dec. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622002000300004.

- **O que é cidadania?** – disponível em: http://www.webciencia.com/18_cidadania.htm – acesso em 17/12/2008.

- **O que é ser cidadão?** – disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=7&id_subtema=2 – acesso em 17/12/2008.

- OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, Dec. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022003000200004.

- PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, Aug. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022007000200010.

- PALMA FILHO, João Cardoso – Cidadania e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 101-121, jul. 1998.

- PEDROSO, Leda Aparecida. Indústria cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622001000200006.

- PUIG ROVIRA, Josep Ma. ¿Cómo hacer escuelas democráticas?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022000000200005.

- REIS JUNIOR, João (Alegria) Alves dos. Decifra-me ou devoro-te. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622005000100005.

- RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 2, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022002000200009.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques – **Do Contrato Social** – trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo : Ed. Abril Cultural, 1973 – (Coleção Os Pensadores)

- SANTOS, Boaventura de Souza – Por uma concepção multicultural de direitos humanos – **Revista Crítica de Ciências Sociais** – n. 48 – pp. 11-32, 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF - acesso: 26/02/2011

- _____. – **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade** – 7ª ed. – Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

- **Ser cidadão x Estar cidadão** – disponível em: <http://mapadaterra.wordpress.com/2007/12/31/ser-cidadao-x-estar-cidadao/> – acesso em 17/12/2008.

- **Ser cidadão na minha comunidade (D1 e D2)** – disponível em: <http://www.tribunadoplanalto.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=2589> – acesso em 17/12/2008.

- SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622005000300007.

- SISS, Ahyas – **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas** – Rio de Janeiro : Quartet; Niterói : PENESB, 2003. (Há uma versão do capítulo IV deste livro – **Educação, Cidadania e Multiculturalismo** disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ahyassiss.rtf; acesso: 07/01/2011)

- STROMQUIST, Nelly P.. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, Apr. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S1517-97022007000100002.

- TIRAMONTI, Guillermina. Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742003000200004.

- VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622001000300002.

- **Você não está sozinho** – disponível em: <http://www.canalkids.com.br/cidadania/genteboa/index.htm> – acesso em 17/12/2008.

- WERLE, F. O. C. – Conselhos Municipais de Educação: estudo genético-histórico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 03, p. 123-135, mar. 1998.

- WITTGENSTEIN, Ludwig – **Investigações Filosóficas** – trad. José Carlos Bruni – . São Paulo : Ed. Nova Cultural, 1996 – (Coleção Os Pensadores

ANEXO A – TEXTOS RETIRADOS DA INTERNET (CAPÍTULO 2)

Definição de cidadania A

Página 1

<http://www.canalkids.com.br/cidadania/genteboa/index.htm>

17/12/2008

VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHO

Você vive isolado do mundo e das pessoas, fazendo o que quer, na hora em que bem entende? Provavelmente não, certo? Mesmo sem perceber, você já sabe o que é cidadania: todo mundo que vive em sociedade tem deveres para cumprir e [direitos](#) para serem respeitados.

Cidadania é justamente essa relação de [respeito com o meio](#) em que a gente vive e as pessoas que fazem parte dele. Os deveres existem para organizar a vida em comunidade. Em casa, [na escola](#), na rua, no shopping – em qualquer lugar a gente vai encontrar regrinhas, o que pode ser feito e o que não pode. Às vezes você perde a paciência com tudo isso... Mas, se não fosse desse jeito, a convivência ficaria impossível.

Os direitos existem para que cada um de nós tenha uma vida digna e decente, ainda que nem sempre eles sejam respeitados. Como cidadão, todo ser humano já nasce com uma série de direitos: direito à vida, ao trabalho, à liberdade. Também as [crianças](#) têm direitos só para elas, assim como os [consumidores](#), e até mesmo os [animais](#). Ser cidadão também é bater o pé para que os direitos não sejam só leis no papel.

Mas cidadania não é só esse monte de definições bonitas... Sabe por quê?

Página 2

<http://www.canalkids.com.br/cidadania/genteboa/index2.htm>

FAZENDO UM MUNDO MELHOR

Ser cidadão é também sair da toca e participar da vida em comunidade. Você pode até achar que esse papo não tem nada a ver com seu dia-a-dia... mas tem sim!

Cada vez que você agir pensando não só em si mesmo, mas também no bem-estar de todos, estará exercendo a cidadania.

Porque a cidadania não é só direitos e deveres, mas também a consciência de que devemos nos esforçar para construir um mundo melhor, mesmo com pequenas ações.

É isso aí, gente boa! Toda vez que você [jogar o lixo no lixo](#), fechar a torneira para não [desperdiçar água](#), [respeitar quem é diferente de você](#), ajudar quem precisa - seja auxiliando uma pessoa idosa a atravessar a rua ou doando roupas e brinquedos que você não usa mais -, praticar atos que protejam o [meio ambiente](#), você estará contribuindo para um mundo melhor. E fazendo parte dessa coisa tão importante chamada **cidadania**.

Cada pequena ação que realizamos transforma nossas vidas e as vidas de outras pessoas.

Para ser um bom cidadão basta perceber que não estamos sozinhos: vivemos em comunidade, seja em casa, na rua, na escola, na nossa cidade, no nosso país e no planeta Terra.

Definição de cidadania B

<http://mapadaterra.wordpress.com/2007/12/31/ser-cidadao-x-estar-cidadao/>
17/12/2008

Ser cidadão x Estar cidadão

Segunda-feira, Dezembro 31, 2007 in [Artigos](#) |

Tags: [Artigos](#), [Campanhas](#), [Cidadania](#), [Comunidade](#), [Consciência](#), [Responsabilidade Social](#), [Solidariedade](#), [Terceiro Setor](#)

O "ser cidadão" é, sem dúvida, uma expressão que precisa ser mais bem utilizada e vivenciada pela coletividade. Talvez, se todos os brasileiros soubessem o que é cidadania, viveríamos em um país melhor, menos injusto, e nossa qualidade de vida teria outra conotação. Infelizmente, são poucas as iniciativas para a criação dessa consciência na sociedade. Quando ocorrem, partem de algumas comunidades específicas e das raras organizações privadas realmente imbuídas nesse fim.

"Ser cidadão" é saber viver em sociedade, estando ciente dos anseios comuns. É participar ativamente das decisões de sua comunidade, influenciar modos de vida de maneira positiva ao seu redor, exercer os direitos constitucionais adquiridos e lutar pelos que virão. É preservar o meio ambiente, a natureza, os animais, os seus semelhantes, os opostos. É ser solidário, é ser político, é ser flexível, decidido e, sobretudo, estar consciente de todas as atitudes tomadas em prol da sociedade.

Com um pequeno gesto, conseguimos demonstrar responsabilidade nesse contexto social, fazendo a nossa parte, contribuindo intensamente para o crescimento coletivo.

Porém, "estar cidadão" é não praticar o exercício da cidadania em nenhuma de suas formas. É apenas se deixar levar pelos acontecimentos e, ainda, reclamar das situações vividas, sem nada fazer para mudar. Uma perspectiva de futuro.

"Uma longa caminhada começa sempre com o primeiro passo", diz um provérbio chinês. Por isso, devemos fazer das pequenas ações o ponto de partida para uma firme caminhada em direção à responsabilidade social, como valor fundamental na transformação da sociedade.

Por onde começar? Questão de atitude! Aliada à solidariedade e ao espírito coletivo. Juntos- governo, empresas e cidadãos- haveremos de cumprir um novo papel no processo de desenvolvimento, como agentes de uma nova cultura.

Como afirma Peter Drucker que, há mais de 50 anos, escreve sobre as principais tendências na área de negócios, ajudando organizações dos setores público, privado e social, "a parceria comunitária será um dos verdadeiros setores em crescimento das economias desenvolvidas. Surge da necessidade de uma participação mais direta e efetiva da comunidade nas grandes questões da vida social, pois não existe ninguém melhor que o cidadão para saber o que ele quer para si, para sua família e para sua comunidade".

No entanto, tão importante quanto investir no futuro dessas pessoas é participar do seu presente. Por essa razão, devemos fazer a diferença, sermos um verdadeiro parceiro da vida, hoje mesmo. Afinal, o envolvimento efetivo da sociedade nas questões sociais não é apenas uma postura moderna. Significa, antes de tudo, uma atitude digna de todos aqueles que desejam exercer sua cidadania, contribuindo para um país melhor e, em especial, para uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. "Se há algo de emocionante no futuro é justamente a capacidade que temos de moldá-lo".

Solidariedade é a palavra chave para o próximo ano, então, FELIZ 2008 PARA TODOS!

Definição de cidadania C

http://www.webciencia.com/18_cidadania.htm

17/12/2008

O que é cidadania?

Ser **cidadão** é respeitar e participar das decisões da **sociedade** para melhorar suas vidas e a de outras pessoas. Ser cidadão é nunca se esquecer das pessoas que mais necessitam.

A **cidadania** deve ser divulgada através de instituições de ensino e meios de comunicação para o bem estar e desenvolvimento da nação.

A cidadania consiste desde o gesto de não jogar papel na rua, não pichar os muros, respeitar os sinais e placas, respeitar os mais velhos (assim como todas às outras pessoas), não destruir telefones públicos, saber dizer obrigado, desculpe, por favor e bom dia quando necessário... até saber lidar com o abandono e a exclusão das pessoas necessitadas, o direito das crianças carentes e outros grandes problemas que enfrentamos em nosso país.

"A revolta é o último dos direitos a que deve um povo livre para garantir os interesses coletivos: mas é também o mais imperioso dos deveres impostos aos cidadãos."

Juarez Távora - Militar e político brasileiro.

Como surgiu a cidadania?

A idéia de cidadania surgiu na Idade Antiga, após a Roma conquistar a Grécia (séc. V d.C.), se expandindo para o resto da Europa. Apenas homens (de maior) e proprietários de terras (desde que

não fossem estrangeiros), eram cidadãos. Diminuindo assim a idéia de cidadania, já que mulheres, crianças, estrangeiros e escravos não eram considerados cidadãos.

Na Idade Média (2ª era - séc. V até XV d.C.), surgiram na Europa, os feudos (ou fortalezas particulares). A idéia de cidadania se acaba, pois os proprietários dos feudos passaram a mandar em tudo, e os servos que habitavam os feudos não podiam participar de nada.

Após a Idade Média, terminaram-se as invasões Bárbaras, terminando-se também os feudos, entrando assim, em uma grande crise. Os feudos se decompõem, formando cidades e depois países (Os Estados Nacionais).

Entra a 3ª era (Idade Moderna - séc XV ao XVIII d.C). Os países formados após o desaparecimento dos feudos foram em consequência da união de dois grupos: o Rei e a Burguesia.

O Rei mandava em tudo e tinha um grande poder, graças aos impostos que recebia. Com todo esse dinheiro nas mãos, o rei construía exércitos cada vez mais fortes, além de dar apoio político à Burguesia.

Em consequência dessa união, a Burguesia ficava cada vez mais rica e era ela quem dava apoio econômico aos Reis (através dos impostos).

Com o tempo, o Rei começou a atrapalhar a Burguesia, pois ele usava o poder para "sacaneá-la". A Burguesia ficava cada vez mais rica e independente, vendo o Rei como um perigo e um obstáculo ao seu progresso. Para acabar com o Absolutismo (poder total do Rei), foram realizadas cinco grandes revoluções burguesas:

- Revolução Industrial;
- [Iluminismo \(Revolução Filosófica\)](#);
- Revolução Francesa (A maior de todas);
- Independência dos Estados Unidos;
- Revolução Inglesa.

Todas essas cinco revoluções tinham o mesmo objetivo: tirar o Rei do poder.

Com o fim do Absolutismo, entra a Idade Contemporânea (séc. XVIII até os dias de hoje), surgindo um novo tipo de Estado, o Estado de Direito, que é uma grande característica do modelo atual. A principal característica do Estado de Direito é: "Todos tem direitos iguais perante a constituição", percebendo assim, uma grande mudança no conceito de cidadania.

Por um lado, trata-se do mais avançado processo que a humanidade já conheceu, por outro lado, porém, surge o processo de exploração e dominação do capital.

A burguesia precisava do povo e o convencia de que todos estavam contra o Rei e lutando pela igualdade, surgindo assim, as primeiras constituições (Estado feito a serviço da Burguesia).

Acontece a grande contradição: cidadania X capitalismo. Cidadania é a participação de todos em busca de benefícios sociais e igualdade. Mas a sociedade capitalista se alimenta da pobreza. No capitalismo, a grande maioria não pode ter muito dinheiro, afinal, ser capitalista é ser um grande empresário (por exemplo). Se todos fossem capitalistas, o capitalismo acabaria, ninguém mais ia trabalhar, pois não existiriam mais operários (por exemplo).

Começaram a ocorrer greves (pressão) contra os capitalistas por parte dos trabalhadores, que visavam uma vida melhor e sem exploração no trabalho.

Da função de político, o homem passa para a função de consumidor, o que é alimentado de forma acentuada pela mídia. O homem que consome satisfaz as necessidades que outros impõem como necessárias para sua sobrevivência. Isso se mantém até os dias de hoje (idéia de consumo). Para

mudar essas idéias, as pessoas devem criar seus próprios conceitos e a escola aparece como um fator fundamental.

Alguns pensadores e filósofos:

- [John Locke](#)
- [Jean-Jacques Rousseau](#)
- [Immanuel Kant](#)
- [Karl Marx](#)

Para conhecer mais filósofos e pensadores, aprender tudo sobre filosofia, desde a Grécia Antiga até a filosofia moderna e contemporânea acesse o [Mundo dos Filósofos - Filosofia Clássica, Moderna e Contemporânea](#).

Carta ao jovem

Caro jovem, não permita que a idéia de que somos desinteressados da realidade em que vivemos se prolifere: levante, lute e combata. Enquanto houver uma criança passando fome não se pode falar em felicidade e, muito menos, em cidadania. Conquiste seu título honroso de cidadão combatendo as atrocidades que hoje se alastram por cada canto de nossa sociedade. Através da cidadania é que iremos alcançar uma melhor qualidade de vida humana.

Definição de cidadania D1 e D2

<http://www.tribunadoplanoalto.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=2589>

17/12/2008

D1

Sábado, 16 de Dezembro de 2006

Escola

Ser cidadão na minha comunidade

Todo ser humano, independente da idade, etnia, religião, etc, é um cidadão, e isso quer dizer que ele tem deveres e direitos dentro da sociedade. Precisamos querer e aprender a zelar por nosso país, dentro de nossa comunidade, pois fazendo isso estaremos exercendo a cidadania e atuando na construção da organização política. Devemos saber que somos uma peça de extrema importância para mudar qualquer situação, não adianta só reclamar, temos que agir, trabalhando para a melhoria de nossa comunidade, nossa cidade, que é direito que deve ser exercido todos os dias.

Ser cidadão é ter consciência dos limites colocados pela sociedade e participar da construção coletiva de regras que organizam a comunidade em que vivemos. É colaborar nas relações pessoais e participar de ações solidárias. Temos que perceber e respeitar os diferentes pontos de vista, usar o diálogo como instrumento de difusão de idéias e resolução de problemas e buscar a justiça nas situações de conflito.

Para que haja o crescimento da comunidade, não são apenas os políticos que devem seguir os preceitos éticos, mas também todos nós, a cada instante, em todas as circunstâncias devemos agir com ética. Respeitar os direitos dos outros; defender os próprios direitos; lutar pela justiça; acompanhar o desenvolvimento da comunidade e do país, trabalhando pelo seu progresso e combatendo ações que prejudiquem a nossa comunidade. Seja qual for a idade, o credo, a etnia,

todos devem praticar a cidadania. Assim estaremos exercendo nossos deveres e direitos e colaborando para o crescimento da nossa comunidade.

Categoria D

1º LUGAR

Aluna: Lucimone Aparecida
Resende Alves
Professora: Maria Antônia Pereira
Colégio Estadual Mansões Paraíso
Série: 3ª (EJA)
Cidade: Aparecida de Goiânia

Professora premiada

Este concurso incentiva o desenvolvimento dos alunos. São projetos assim que a Educação precisa. A escola deu um respaldo muito grande. Antes de realizar um trabalho de campo com a pesquisa em livros e revistas, vimos as técnicas de redação. Como a redação da Lucimone ficou muito boa, nós ficamos com uma expectativa muito grande de ganhar."

Maria Antônia Pereira

Ser cidadão na minha comunidade

Categoria D

2º LUGAR

Aluna: Marli Ribeiro de Faria
Professora: Izidória Marques Neta
Escola Estadual Pedro Ludovico Teixeira
Série: 8ª (EJA)
Cidade: São João D'Aliança
I A subsecretária Maria Rosa Souza Ribeiro
recebeu o prêmio em nome da aluna

D2

Ser cidadão na minha comunidade

A cidadania é exercida por cidadãos. "Cidadão" é um indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com sentimento ético forte e consciência da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação.

A idéia de cidadania ativa é ser alguém que cobra, propõe e pressiona o tempo toda. O cidadão precisa ter consciência de seu poder. A cidadania está diretamente vinculada aos direitos humanos, uma longa e penosa conquista da humanidade, que teve seu reconhecimento formal com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. As comunidades se estabelecem pela associação entre seus membros, portanto falamos em comunidade estamos falando num tipo de

sociedade.

"Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade e da vida da sociedade". "O direito do cidadão é o direito do ser humano". O estado deve produzir bens e serviços sociais para serem distribuídos aos membros da sociedade. São bens e serviços que não podem ser individualizados. É previsto em lei que o bem público é o bem de todos.

Quanto à atribuição de direitos e deveres, há mudanças na economia e na sociedade. A cidadania está ameaçada, e isso é uma realidade principalmente nos países pobres e emergentes. Para a restauração da cidadania é preciso acrescentar à sociedade um terceiro setor aos dois já conhecidos, que são o setor privado, das empresas, e o setor público, do governo.

Categoria D

3º LUGAR

Aluna: Vera Lúcia G. de Oliveira
 Professora: Neuza Maria Gomes França
 Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz
 Série: 4ª (EJA)
 Cidade: Inhumas

Definição de cidadania E

http://www.codic.pr.gov.br/codic/modules/conteudo/conteudo_cid.php?conteudo=8

17/12/2008

Cidadão e Cidadania

Afinal, o que é ser cidadão?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranqüila.

Como exercemos a cidadania?

Cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada. É a qualidade do cidadão de poder exercer o conjunto de direitos e liberdades políticas, socio-econômicas de seu país, estando sujeito a deveres que lhe são impostos. Relaciona-se, portanto, com a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados.

A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática

de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para as mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias.

Definição de cidadania F

http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=7&id_subtema=2
17/12/2008

O que é ser cidadão?

A palavra cidadania tomou conta do nosso cotidiano. Ela está presente no discurso de políticos, educadores, líderes comunitários, organizações não governamentais, nos jornais, rádio e televisão.

Isso pode significar uma mudança de mentalidade que contribui para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e democrática, mas também pode resultar na banalização da palavra, esvaziando seu verdadeiro significado.

É preciso, portanto, refletir atentamente sobre suas origens, seus sentidos, suas implicações e sobre a possibilidade de sua efetivação. Para tanto, clique em cada um dos títulos abaixo:

[Origens da cidadania: isso vem de longe](#)

[Participação social: não fique de braços cruzados](#)

[O discurso e a prática: desconfiar é preciso](#)

[Espaço público: para todos ou privilégios de poucos?](#)

Origens da cidadania: isso vem de longe

A idéia de cidadania é muito antiga, remonta à pólis grega, há cerca de 2.500 anos, e foi mudando ao longo da história. Não é de hoje que o homem tenta criar mecanismos para viver em uma sociedade justa e igualitária. Essa concepção está vinculada ao surgimento da vida na cidade, à participação nas decisões sobre os rumos da vida social e ao exercício de direitos e deveres.

Momentos importantes desse processo foram: a Independência dos Estados Unidos e a publicação das cartas de direitos do país (1776); a Revolução Francesa (1789), que derrubou o regime absolutista francês e desenvolveu os ideais burgueses; a criação da Organização das Nações Unidas - ONU (1945), após a Segunda Guerra Mundial.

Ser cidadão hoje é ter direitos e deveres e essa definição deve muito à publicação da Carta de Direitos da ONU (1948). Nela afirma-se que todos os homens são iguais perante a lei, independente de raça, credo e etnia. Confere-se o direito a um salário digno, à educação, à saúde, à habitação e ao lazer. Assegura-se o direito de livre expressão, de militar em partidos políticos, sindicatos, movimentos e organizações da sociedade civil.

No que diz respeito aos deveres, a Carta estabelece que cabe aos homens fazer valer os direitos para todas as pessoas, ter responsabilidade pelo grupo social, respeitar e cumprir as normas e leis elaboradas e decididas coletivamente.

A concretização dos ideais expressos nessa carta, no entanto, não se faz sem conflitos. Se por um lado os direitos civis, políticos e sociais tendem a se generalizar para toda a

população, por outro são comuns situações de exploração, desigualdades e injustiças.

Por isso, principalmente em países com contrastes intensos como o Brasil, a luta por melhores condições de vida para todos e pelo combate à discriminação é a garantia do exercício da cidadania.

Participação social: não fique de braços cruzados

Historicamente, a conquista de direitos é resultado de um longo processo de participação nas decisões coletivas e de negociação entre diferentes pontos de vista.

Os direitos como os conhecemos hoje não surgiram do nada. Ao contrário, são resultado de muitas lutas de outras gerações e, mesmo com as Constituições denominadas modernas e democráticas, ainda é preciso lutar para que os direitos expressos nas leis sejam efetivamente cumpridos na vida cotidiana. Há, por exemplo, direitos conquistados no passado que estão sendo perdidos com a economia globalizada, como alguns direitos trabalhistas. No Brasil, há outros que não são garantidos para todos, como o acesso à saúde, educação, moradia e lazer.

Portanto, o exercício da cidadania pressupõe o comprometimento coletivo. Se existe um problema na rua, no bairro ou na escola, não se pode esperar a solução de braços cruzados, simplesmente porque existe o direito garantido por lei. É preciso se organizar, reivindicar, buscar soluções e pressionar os órgãos governamentais competentes, pois participar da vida pública significa assumir o lugar de quem interfere e é co-responsável pelo rumo da história de sua coletividade.

O discurso e a prática: desconfiar é preciso

Uma das armadilhas que esvazia o significado da palavra cidadania é a enorme contradição entre discurso e prática.

Preste atenção: certas pessoas falam em transparência, igualdade e direitos para todos, mas, na sua atuação, defendem privilégios de alguns, estimulam práticas sociais que excluem a população mais pobre ou grupos tradicionalmente discriminados, como negros e mulheres.

Repare: em época de eleições, candidatos com histórias e atitudes muito diferentes utilizam em seus discursos a palavra cidadania quase da mesma maneira.

Outra armadilha tem sido as diferentes formas de concretizar a cidadania, tais como:

1. Cidadão-consumidor

Nas duas últimas décadas, em alguns países, inclusive no Brasil, desenvolveu-se o conceito de cidadania calcado principalmente na questão do cidadão-consumidor. As pessoas passam a ser vistas como cidadãs desde que tenham dinheiro para adquirir mercadorias e utilizar serviços, por exemplo, comprar um tênis de uma determinada marca ou utilizar um bom seguro saúde.

Certamente, as mercadorias e os serviços atendem a necessidades materiais e simbólicas das pessoas e consumi-los é um dos modos de participar da vida social, criar identidade e partilhar dos bens produzidos pela humanidade. Contudo, enfatizando-se apenas a relação de compra e venda de mercadorias e serviços, a cidadania assume um conteúdo restrito, individual, conformista e voltado apenas para a aquisição de bens.

A supervalorização do consumo cria uma idéia equivocada do que seja pertencer à

sociedade, desmobilizando em parte tanto a atuação de pessoas na vida coletiva, quanto de organizações sociais que lutam pela extensão dos direitos e pela garantia de uma vida digna para todos.

Portanto, reduzir a compreensão da cidadania ao cidadão-consumidor não é o mesmo que a universalização do acesso das pessoas aos bens criados pelo trabalho humano. A cidadania plena se relaciona com a promoção e a transformação do cotidiano das pessoas e só existe quando sujeitos se organizam para agir e lutar pelos seus direitos, tanto nas fábricas, sindicatos e partidos como no bairro, na escola, na empresa, na família e nas ruas.

2. Assistencialismo

É freqüente vermos a cidadania ser confundida com a prática de “caridade” e “proteção aos pobres” ou “carentes de direitos”. Não há, nessa visão protecionista e assistencialista, a tendência para superar as desigualdades sociais. Ao contrário, preservam-se as práticas da proteção pessoal e até mesmo do favor.

Nelas, há a reprodução da diferença de status entre aquele que é assistido e aquele que presta a assistência. Não raro, tem-se a idéia equivocada de que há diferença de dignidade entre aquele que dá e aquele que recebe uma caridade.

Cidadania não pode ser confundida com assistencialismo. Sua construção deve estar relacionada à superação das desigualdades sociais e à extensão da garantia dos direitos a todos.

Espaço público: para todos ou privilégios de poucos?

A cidadania pressupõe um grande desafio: a construção do espaço público, onde são reconhecidos os direitos e deveres dos cidadãos. Esse espaço pode ser tanto o lugar da vida cotidiana e comunitária quanto o “espaço” do governo.

Sua construção implica tratamento indiferenciado a todos, isto é, um tratamento que não privilegia este ou aquele por motivos pessoais. As amizades ou relações familiares não podem promover vantagens como o nepotismo – situação em que autoridades públicas criam cargos para seus familiares ou lhes concedem favores.

Do mesmo modo, as identidades culturais não podem se transformar em discriminação, por exemplo, o preconceito lingüístico – não é porque uma pessoa fala com um sotaque diferente do usual em uma grande cidade como São Paulo que ela deve ser considerada inferior.

O espaço público deve garantir um fórum amplo de discussões sobre as questões da coletividade, com representação dos diferentes sujeitos. É preciso que os sujeitos sejam vistos e se vejam como iguais em direitos e responsabilidades, independentemente dos laços que estabelecem em suas vidas privadas.

No Brasil, contudo, nem sempre se tratam as questões coletivas de modo indiferenciado por meio de regras claras e impessoais. Para se resolver uma questão pública acaba-se recorrendo à ajuda, por exemplo, de um conhecido que exerce um cargo público, em troca de algum favor. O que é um direito se transforma em favor e o tratamento impessoal se transforma em uma relação baseada nas fidelidades pessoais.

Essas relações são resultados do processo de construção da cidadania e da democracia que estiveram, no Brasil, a serviço de um Estado que manteve privilégios e consolidou a

imprimir

tendência a “privatizar” o espaço público. O que é de todos é visto como o que não é de ninguém e alguns se sentem no direito de se apoderar do patrimônio coletivo em detrimento dos outros, como se apropriar de praças ou construir estradas que beneficiam propriedades da família.

Garantir a democracia e construir a cidadania estão na direção contrária das soluções “malandras” e da privatização do espaço público. Essas saídas resolvem alguns dramas pessoais, mas preservam uma situação geral de reprodução de injustiças e privilégios e não estimulam os movimentos que lutam pela construção da cidadania e pela extensão dos direitos a todos, sem exceções.

Texto original: Maurício Érnica, Alexandre Isaac e Ronilde Rocha Machado

Edição: Equipe EducaRede

Definição de cidadania G

<http://recantodasletras.uol.com.br/redacoes/1276264>

17/12/2008

Cidadão - Direitos e Deveres

SER CIDADÃO é cantar o hino nacional com orgulho e patriotismo.

O ser cidadão necessita aprender desde a mais tenra idade a respeitar e amar seu país.

SER CIDADÃO é votar com consciência e responsabilidade.

O ser cidadão tem o direito de questionar atitudes irresponsáveis daqueles em quem confiou seus votos.

SER CIDADÃO é jogar lixo nas lixeiras.

O ser cidadão tem direito a ir para casa tranquilo depois de um longo e tenebroso temporal, sem temer as enchentes.

SER CIDADÃO é respeitar os direitos de seu próximo.

O ser cidadão tem o direito de ser respeitado pelos órgãos públicos.

SER CIDADÃO é pagar seus impostos.

O ser cidadão tem direito à saúde pública.

SER CIDADÃO é ser livre para expressar suas idéias.

O ser cidadão tem direito à democracia.

SER CIDADÃO é exercer sua cidadania com amor e dedicação.

O ser cidadão tem direitos e deveres no país que ama de coração.

Sonia Menezes

Publicado no Recanto das Letras em 10/11/2008

Código do texto: T1276264

ANEXO B – Verbete CIDADANIA do Dicionário de Filosofia Moral e Política

Embora se trate de uma das grandes ideias do pensamento político ocidental, não existe uma definição simples e definitiva, devido à sua natureza em mudança. É susceptível de focagens históricas, sociológicas ou jurídicas. De um ponto de vista filosófico-político, remete para a própria ideia de política e para as suas dimensões normativas, para “o tipo de sociedade e comunidade política que queremos” (Mouffe, 1993). Noutras palavras, a cidadania é uma ideia tão velha como a própria política; surge na *polis* grega e, neste sentido, encontramos-nos com um modelo clássico da cidadania, mas é também ela própria um “ideal clássico”, um dos valores fundamentais da nossa “civilização” e “tradição” (Pocock, 1995). Além de uma herança, é um ideal, um horizonte de possibilidades ou de futuro - daí que seja, antes de mais, uma ideia polémica, capaz de gerar importantes controvérsias intelectuais e políticas (Lister, 1997; Yuval/Davis/Werbner, 1999) em certos contextos históricos e teóricos, existindo diferentes compreensões e práticas. A partir das últimas décadas do século XX constata-se um crescente interesse pela cidadania enquanto conceito filosófico-político chave ou estratégico e como ferramenta politicamente útil. Fala-se de “uma nova cidadania”, ou de a “reinventar”, do “regresso do cidadão”, da necessidade de elaborar uma teoria da cidadania (Balibar, 1988; Turner, 1990; Kymlicka/Norman, 1994; Soromenho-Marques, 2001).

Cidadania política. A *Política* de Aristóteles constitui o referente do ideal clássico da cidadania ateniense. A sua definição foi e continua a ser, para quem reclama um regresso à tradição e à Antiguidade, o modelo ou ideal, mas também para quem “governar e ser governado” constitui o núcleo característico da cidadania. Para Aristóteles, corresponde a cada regime político um tipo de cidadão, e a melhor definição para este é a partir da sua “participação na administração da justiça e no governo”. A cidadania é política, a política é vida activa e um bem em si. A virtude do cidadão consistiria em conhecer o governo dos livres, na perspectiva de mandar e obedecer. Cidadão é quem tem a capacidade e o poder de se autogovernar; a vida política activa torna possível a sua plena realização como ser humano. O cidadão contrapõe-se ao bárbaro; a comunidade dos livres restringe-se a alguns poucos que podem participar como iguais na tomada de decisões públicas, repousando na estrita separação entre *polis* e *oikos*, público e privado. Escravos, mulheres, servos, metecos não têm acesso à agora. Ao mesmo tempo que política, activa, participativa e procurando o bem, delimitando um certo tipo de ser humano e incorporando uma

dimensão de igualdade, esta noção de cidadania implica, porém, certos pré-requisitos. Surge assim uma primeira questão, isto é, se esses pré-requisitos são algo de substancial ou accidental na noção aristotélica em particular, ou se os pré-requisitos fazem parte de toda a definição de cidadania e, portanto, a sua natureza é jânica, tendo um aspecto excludente. Uma segunda questão é suscitada na esteira das duas interpretações que, segundo J. Rancière, podem ser suscitadas pela noção aristotélica de governar e ser governado. Uma considera a cidadania como “um estado que denomina os sujeitos, permitindo-os agir enquanto cidadãos”, consequentemente exercendo a relação política; a pertença fundamenta a participação. A outra entende que o facto de se governar e ser governado não é consequência da cidadania mas a sua própria definição; é uma relação política específica que define o próprio ser do sujeito cidadão. A primeira incide na pertença, a segunda na singularidade da cidadania política (Rancière, 2000).

A cidadania clássica legou-nos uma outra ideia: a cidadania romana da etapa imperial, entendida como uma instituição jurídica. Cidadão é quem está protegido pela lei; o vínculo entre cidadãos é abstracto. Trata-se de uma definição do cidadão mais enquanto condição legal do que política, sendo ele membro de uma comunidade definida pela lei, quase identificando-se como súbdito. Do mesmo modo, ganha importância o ideal de uma comunidade a que todos os humanos pertencem enquanto sujeitos à lei natural. Cícero é uma referência chave. Esta ideia de cidadania virá reforçar o seu carácter estatutário e a sua natureza mais jurídica que política (Zolo, 2000; Pocock, 1995, Walzer, 1989). Em certa medida, está na base da distinção entre os direitos do homem e os direitos do cidadão e do cosmopolitismo. Outros modelos foram desenvolvidos nas cidades medievais e renascentistas. A cidadania vai cada vez mais sendo associada à cidadania urbana. Porém, a tradição da cidadania clássica sobrevive no Humanismo cívico e no Republicanismo (Maquiavel, Harrington). Com os primeiros teóricos da soberania (J. Bodin) e com a teoria jusnaturalista e contratualista (Hobbes, Locke), o cidadão torna-se súbdito; o homem, o indivíduo, precede (estado de natureza) o cidadão (Estado). O vínculo é contratual e a pertença política é baseada no consentimento. Procura-se a segurança e a protecção da vida, a liberdade e a propriedade. Esta visão implica uma concepção passiva da cidadania e uma redefinição da separação entre o privado e o público, em nome de uma vida e felicidade privada dos indivíduos. Configuram-se as linhas do modelo liberal de cidadania.

Cidadania Universal. Com as Revoluções Francesa e Americana, especialmente a primeira, produz-se uma ruptura com o mundo do status e dos privilégios feudais. A

cidadania é apresentada como prerrogativa individual e universal, afirmando-se na igualdade jurídica e política abstracta de todos os indivíduos, considerados sujeitos de direitos e detentores da soberania (Sieyès, Rousseau) perante o Estado. A cidadania recupera o carácter político que se refere à soberania do povo como origem e exercício, bem como a um carácter estatutário ligado aos direitos. O republicanismo-democrático jacobino representa a sua linha mais radical, universalista e cosmopolita. A cidadania moderna define-se como “direitos e pertença” (Zolo, 2000; Balibar, 1988). As concepções liberal e republicana dão expressão à cidadania moderna. Analiticamente, podemos situar as diferenças em termos dualistas. A concepção republicana caracteriza-se por assumir a cidadania como uma responsabilidade, uma obrigação que constitui o próprio núcleo da vida enquanto membros de um corpo de cidadãos homogêneos e com vínculos próximos; dá-se primazia à política, à liberdade positiva do cidadão que delibera e age em nome do bem comum, pondo ênfase na prática e na linguagem dos deveres. A concepção liberal caracteriza-se por interpretar a cidadania como estatuto, como conjunto de direitos gozados de forma passiva, sendo o corpo político diversificado e desenvolvendo os seus membros outras relações, em que a política compete aos políticos profissionais, sendo a liberdade negativa a relevante e o interesse geral o resultado não intencionado de um conjunto de acções individuais. A ênfase no estatuto dá lugar à linguagem dos direitos e da autonomia moral dos indivíduos, uma concepção da cidadania mais privada, escolhendo os indivíduos exercer ou não os direitos do estatuto de cidadania no âmbito público ou político (Walzer, 1989; Oldfield, 1990). Resumindo, cidadania enquanto participação ou cidadania enquanto direitos.

A cidadania moderna incorpora a promessa de realização da individualidade e da participação política, mas acaba por igualar individualidade e masculinidade, propriedade, cidadão e burguês cabeça de família e pertença e Estado-nação, nacionalidade e homogeneidade cultural. As lutas sociais e políticas das mulheres e dos proletários, e as lutas coloniais, irão pôr em relevo as restrições da cidadania universal. A cidadania abstracta e universal está vinculada ao sexo, à classe e à raça, é uma cidadania formal; surge a noção de “cidadania de segunda”. A crítica feminista à separação das esferas pública e privada será uma das mais relevantes. Mas a ideia de cidadania universal irá ser igualmente uma engrenagem nas lutas pelos direitos civis e políticos plenos.

Cidadania social. A linguagem da cidadania não faz parte, desde a crítica de Marx, da tradição socialista: o cidadão é o burguês. No entanto, a partir da aproximação

histórico-sociológica, referida à Grã Bretanha, de T. H. Marshall em *Citizenship and Social Class* (1950), a cidadania adquire uma nova dimensão. Ele define-a como “o status concedido aos membros de pleno direito de uma comunidade. Os seus beneficiários são iguais quanto aos direitos e obrigações que implica”. A cidadania é pertença a uma comunidade e um ideal que permite medir as conquistas na tendência da igualdade. Estabelece uma sequência de consecução dos direitos: direitos civis no século XVIII, direitos políticos no século XIX e direitos sociais no século XX. É configurada a cidadania democrático-social. A proposta de Marshall está no centro do debate das últimas décadas do século XX, que adopta um cariz mais sociológico, embora afectando a concepção política da cidadania.

Os desafios da cidadania. A discussão entre liberais e comunitaristas irá girar à volta da questão de se é a relação do indivíduo com o Estado que tem primazia ou se é a comunidade e o bem comum que a tem, ainda que cada vez ganhe mais importância o problema da pertença e da cultura. A *cidadania multicultural* responde às demandas de reconhecimento de direitos de grupos e irá produzir versões mais ou menos fortes, umas críticas relativamente ao modelo de cidadania liberal e defendendo uma “cidadania diferenciada” (Young, 1989), outras que pretendem eliminar a homogeneidade cultural como suposto necessário para aquele modelo (Kymlicka, 1995). A cidadania complica-se com a política da identidade, da diferença ou do reconhecimento. Os novos movimentos sociais e políticos utilizam a linguagem da cidadania. As diferenças de sexo, raça, classe, etnicidade, orientação sexual, impugnam uma ideia de cidadania que seria excludente. Se para alguns a matéria de disputa é a extensão dos direitos, para outros é a própria linguagem dos direitos que está em questão. A relação entre cidadania e cultura, a inclusão/exclusão cultural, serve igualmente de base para as demandas de extensão dos direitos de cidadania, entre outros, gays e lésbicas ou pessoas deficientes. A ideia de uma *cidadania pós-nacional* problematiza a equação da cidadania e da nacionalidade face a novas realidades: globalização, fluxos migratórios, problemas ecológicos. Segundo a concepção republicano-democrata de J. Habermas (1992), o elo entre nacionalidade e cidadania é histórico e contingente. O liberalismo político de J. Rawls (1993) conserva como referente o Estado-nação. Os Direitos Humanos e os Direitos de cidadania, a sua contiguidade face à consideração dos mesmos como âmbitos diferentes (internacional/Estado-nação), são também objecto de reflexão (Cardoso Rosas, 2001). Sob o denominador de *cidadania global* podemos encontrar compreensões da cidadania universal, pós-nacional, de uma “cidadania multiníveis”, dos “cidadãos da terra”, ou da cidadania e as novas tecnologias. O debate actual vai

abordar, numa das suas vertentes, a possibilidade de uma cidadania cosmopolita, propiciando uma releitura do Estoicismo e de Kant. A natureza da cidadania enquanto ideia política é mutável, desloca-se na tensão entre o seu pólo estatutário e o seu pólo igualitário; é também um ideal. E a cidadania, com efeito, é hoje um conceito filosófico-político importante, mas corre o risco da hiper-representação (Quesada, 2002) ou da inflação.

María Xosé Agra Romero

Bibliografia

- Balibar, E. (1988), "Propositions on Citizenship", *Ethics* 98, nº 4, pp.723-730.
- Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford.
- Kymlicka, W.; Norman, W. (1994), "Return of the Citizen. A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", *Ethics* 104, nº 2, pp.353-81.
- Lister, R. (1997), *Citizenship: Feminist Perspectives*, Macmillan, Londres.
- Mouffe, C. (1993), *The Return of the Political*, Verso, Londres/Nova Iorque.
- Oldfield, A. (1990), "Citizenship: An Unnatural Practice?", *Political Quarterly* 61, nº 2, pp.177-187.
- Pocock, J.G.A. (1992), "The Ideal of Citizenship since Classical Times", in R. Beiner (ed.), *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press, Albany, (1995), pp.29-52.
- Quesada, F. (dir.) (2002), *Naturaleza y Sentido de la Ciudadanía Hoy*, Ediciones UNED, Madrid.
- Rancière, J. (2000), "Citoyenneté, Culture et Politique", in M. Elbaz e D. Helly (dir.), *Mondialisation, Citoyenneté et Multiculturalisme*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, pp.55-68.
- Rosas, J.C. (2001), "A Universalidade dos Direitos do Cidadão", in A.S.E. Rocha (coord.), *Justiça e Direitos Humanos*, Universidade do Minho, Braga.
- Soromenho Marques, V. (2001), "Reinventar la Ciudadanía en la Era de la Globalización", *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 17, pp.77-99.
- Turner, B. (1990), "Outline of a Theory of Citizenship", *Sociology* 24, nº 2, pp.189-217.
- Walzer, M. (1989), "Citizenship", in T. Ball (ed.), *Political Innovation and Conceptual Change*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.211-219.
- Young, I. M. (1989), "Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship", *Ethics* 99, nº 2, pp.250-74.
- Yuval-Davis, N.; Werbner, N. (eds.) (1999), *Women, Citizenship and Difference*, Zed Books, Londres/Nova Iorque.
- Zolo, D. (2000), "Cittadinanza. Storia di un Concetto Teorico-Politico", *Filosofia Politica* XIV, nº 1, pp.5-18.

ANEXO C – Verbetes MULTICULTURALISMO do Dicionário de Filosofia Moral e Política

Por comparação com outras Ciências Sociais e Humanas - como a Antropologia - a reflexão filosófica contemporânea sobre a multiculturalidade pecou por tardia. No entanto, conheceu um enorme incremento a partir do final dos anos setenta do século XX. Começou por inserir-se no debate entre liberais individualistas, por um lado, e comunitaristas, por outro. Os primeiros, desde o liberalismo igualitário de John Rawls ao pensamento radicalmente libertário de Robert Nozick, defendiam a neutralidade do Estado em relação às diferentes concepções da vida boa e, implicitamente, em relação às concepções especialmente prevalentes nesta ou naquela comunidade cultural. Para estes pensadores liberais, os direitos e deveres dos cidadãos não deveriam ser contaminados pelas pertenças etno-culturais dos indivíduos na sociedade civil. Representantes do campo comunitarista, por seu turno, contestaram desde logo esta pretensa neutralidade do Estado. Consideraram que o Estado liberal apenas protege o indivíduo e tende a esquecer a sua comunalidade. Em consonância, defenderam que caberia ao Estado proteger as diferentes comunidades culturais, mediante a outorga de direitos colectivos (Van Dyke, 1977). Os liberais, portanto, eram anti-multiculturalistas, e os comunitaristas, pelo contrário, favoreciam o multiculturalismo.

Esta inscrição das alternativas teóricas na dicotomia liberalismo/comunitarismo é rapidamente abalada por influências externas à Filosofia Política. A queda dos regimes comunistas, durante os anos oitenta, traz maior visibilidade à diversidade cultural de muitos Estados. Se, no ocidente, o liberalismo do pós-guerra, tal como representado pelos autores acima referidos, era “cego” em relação à multiculturalidade, o marxismo dominante nos países comunistas era-lhe claramente hostil. O Capital e o Proletariado não têm pátria, como frisavam Marx e Engels, e ainda menos têm culturas significativamente distintivas. Para o marxismo, a divisão fundamental das sociedades históricas é de carácter classista, entre dominantes e dominados. Por outro lado, a sociedade socialista e sem classes criará um “homem novo”, sem qualquer pertença cultural específica. Portanto, o marxismo constituía um verdadeiro obstáculo ideológico que, uma vez retirado, tornou mais visível o facto da diversidade cultural.

Neste contexto de premência, como repensar a questão da multiculturalidade, ultrapassando a simples dicotomia entre liberais e comunitaristas? Essa tarefa foi assumida pelo filósofo canadiano Will Kymlicka (Kymlicka, 1989, 1995). Este autor formula aquilo a que chama uma “teoria liberal dos direitos multiculturais”. Partindo de um ponto de vista liberal, mas

acrescentando alguns aspectos mais comunitários, Kymlicka reclama ter chegado a uma perspectiva solidamente multiculturalista. Estaria assim operada a quadratura do círculo que a dicotomia prevalecente até então não permitia operar.

Os liberais - argumenta Kymlicka - valorizam a liberdade como um meio que permite a cada indivíduo realizar a sua concepção particular do bem. Mas a opção livre entre concepções do bem não é operada no vazio. Ela é realizada num contexto social específico: a comunidade cultural, ou cultura societal, na qual cada indivíduo se insere. Uma cultura societal é composta por um conjunto de práticas, sentidos partilhados e, muito especialmente, uma língua própria. Nenhuma cultura societal tem as suas características fixadas para sempre, todas as culturas evoluem no tempo. Mas existe uma ligação privilegiada entre cada indivíduo e a sua cultura societal. Neste aspecto, nem todos estamos em situação paritária. Os membros da maioria cultural - por exemplo, os anglófonos no Canadá, os castelhanos em Espanha, etc. - estão numa situação especialmente favorecida. A sua pertença societal coincide com a cultura e com a língua dominantes no Estado em que vivem. O mesmo não acontece, no entanto, com os que pertencem a minorias nesse mesmo Estado, como os quebequenses no Canadá, os catalães em Espanha, ou ainda outras minorias num lado e no outro (índios canadianos, ciganos espanhóis, imigrantes em ambos os países). Assim, o desfavorecimento destas comunidades culturais, ao fragilizar a sua função de contexto de escolha, constitui também uma desigualdade para o exercício da liberdade. É isso que os liberais não podem aceitar.

Para Kymlicka, as políticas multiculturalistas em geral, e mesmo a outorga de direitos multiculturais, justificam-se plenamente na medida em que sirvam para proteger o contexto da liberdade para os membros de culturas societais minoritárias e historicamente discriminadas. As políticas multiculturalistas incluem programas de acção afirmativa (isto é, discriminação positiva) em escolas, universidades e entidades empregadoras, a modificação de programas escolares num sentido antiracista e aberto ao contributo das diferentes culturas, a abertura do sistema educativo ao ensino das línguas das comunidades minoritárias, o treino de funcionários públicos, polícias e pessoal de saúde para lidar com a diferença cultural, o financiamento estatal de eventos promovidos pelas diferentes comunidades culturais, etc. Mas estas políticas podem ir mais longe e incluir a concessão de direitos especiais, muitas vezes sob a forma de isenções legais, aos membros de comunidades desfavorecidas. Incluem-se aqui os direitos poliétnicos e os direitos especiais de representação política. Os primeiros incluem, por exemplo, a isenção de códigos de vestuário geralmente obrigatórios (como o uso de capacete na condução de motos por parte da minoria Sikh) ou a concessão de feriados religiosos, ou outros,

específicos. Os direitos especiais de representação política implicam a reserva de lugares para os membros das minorias no parlamento, no governo, ou em organismos de aconselhamento político.

Kymlicka considera que todos estes direitos são aplicáveis às comunidades de imigrantes, assim como a outras comunidades com culturas societais diferenciadas, quer tenham ou não uma base territorial própria. Mas há um outro conjunto de direitos que só se justifica em Estados multinacionais, nos quais existem uma ou mais comunidades culturais. Trata-se dos direitos de autogoverno, que podem passar pela criação de reservas (como para as nações autóctones americanas), pelo estabelecimento de estruturas federais, ou pela simples auto-determinação. O tema do auto-governo remete para a questão que mais tem ocupado Kymlicka ultimamente: a da defesa de um modelo de construção dos Estados multinacionais que prescindam da promoção de uma única cultura societal (Kymlicka, 2001). O mesmo Estado pode conter várias comunidades diferenciadas, com base territorial, sem a promoção de uma cultura de ligação entre elas. Para além, claro, de que Estados multinacionais são também, como quase todos os Estados na actualidade, poliétnicos, na medida em que abarcam uma série de minorias sem base territorial, em alguns casos constituídas nas últimas décadas (como no caso português).

Não é certamente por acaso que o outro autor mais influente na reflexão filosófica sobre o multiculturalismo é também canadiano: Charles Taylor. Taylor trouxe para a questão multiculturalista a reflexão que desenvolvera anteriormente sobre a progressiva construção do Eu no quadro da modernidade (Taylor, 1994). Com o colapso das hierarquias sociais e da visão fixista das identidades em função da honra, a identidade do indivíduo moderno tem de ser construída num modelo dialógico. O reconhecimento, como parte da construção da identidade, é “uma necessidade humana vital”. Mas como esse reconhecimento já não é fixo e herdado, as sociedades democráticas passam a construí-lo na esfera pública. Neste registo, há dois momentos fundamentais, segundo Taylor.

Em primeiro lugar, o momento da “política da igual dignidade”. Trata-se aqui de propiciar a cidadania igual para todos ou, se se preferir, o universalismo da cidadania. A política da igual dignidade marcou as revoluções liberais da modernidade e foi o paradigma dominante até recentemente. Esta política é propositadamente cega em relação à diversidade cultural. Aquilo que se pretende é a inclusão de todos no universo da cidadania igual, de acordo com a estratégia do pós-guerra acima referida. Mas num segundo e recente momento, afirma-se a “política da diferença”. Esta já não é cega em relação à diversidade e, pelo contrário, aposta na reivindicação da especificidade cultural. Aquilo que se pretende não é já o

reconhecimento de todos como cidadãos iguais, mas antes o reconhecimento das diferenças entre esses mesmos cidadãos, em função das suas pertenças culturais. Taylor admite que o primeiro momento é muito diferente do segundo. Mas, por outro lado, considera que a política da diferença tem a sua origem na política da igual dignidade e a complementa. Com efeito, num caso como no outro, trata-se da mesma luta pelo reconhecimento que a identidade moderna requer como necessidade fundamental.

Por comparação com Kymlicka, que situa o seu pensamento num plano éticopolítico, a preocupação de Taylor é, sobretudo, ontológica. Ele é crítico do liberalismo na medida em que este assenta na ontologia - individualista ou atomista - errada, e não porque o considere especialmente errado segundo o ponto de vista ético-político. Mas a ontologia holista de Taylor não deixa de ter consequências práticas, particularmente notórias no seu apoio às políticas de preservação da cultura particular do Quebeque, sem romper o seu liame com o Canadá. Cada cultura é merecedora de igual respeito, pelo menos *prima facie*. As medidas que visem a protecção política de uma cultura minoritária estão, pois, justificadas. É o caso das leis que impõem o uso do francês nas escolas do Quebeque, e muitas outras. Também aqui se vê que, segundo Taylor, a igual dignidade não basta. Só o reconhecimento da diferença permite preservar os fins colectivos de uma determinada comunidade cultural, no quadro de um Estado que alberga mais do que uma.

É possível afirmar que Taylor e Kymlicka constituem hoje o *mainstream* do discurso filosófico multiculturalista. Mas estes dois autores estão longe de esgotar as possibilidades do multiculturalismo, em particular na sua via mais radical. Exemplo desta é o pensamento da filósofa americana Iris Marion Young (Young, 1990). Young considera, tal como Taylor, a relevância do reconhecimento na construção da identidade, assim como a necessidade de uma política da diferença. Mas alarga em muito o intento de Taylor, ao abarcar no rol dos grupos com défice de reconhecimento, não apenas as minorias culturais, visíveis e não visíveis, mas também as minorias sexuais, as mulheres, os deficientes e os velhos. Todas estas categorias são vítimas, nas nossas sociedades, de algum tipo de opressão ou constrangimento, explícito ou subreptício. Embora em sociedades altamente diferenciadas cada indivíduo tenha diversas identidades de grupo (pode ser mulher, negra, etc.), é mediante essas identidades que os indivíduos são “constituídos”. Assim, é necessário um conjunto de políticas e direitos especiais para os grupos oprimidos, de modo a que eles possam alcançar o estatuto de igualdade real que lhes foi historicamente negado.

Apesar do que aqui ficou dito, não se deve pensar que todos os autores de maior sensibilidade comunitarista, como Taylor ou Young, estão de alma e coração do lado do multiculturalismo. Assim, Michael Walzer (Walzer, 1982, 1983) defende o modelo liberal e neutralista americano, embora o inscreva numa experiência comunitária específica e, portanto, não aplicável a outras paragens. Ao justificar o liberalismo americano, portanto, Walzer admite que os entendimentos partilhados de outras sociedades podem dar origem a outros modelos, mais multiculturalistas. Partindo de uma visão comunitarista próxima da de Walzer, o britânico David Miller (Miller, 1995, 2000) advoga uma concepção de cidadania mais republicana. Miller considera que a integração da diversidade cultural se deve operar pela pertença à nação cívica. É a adesão dos cidadãos aos valores da democracia e da deliberação pública no quadro da nação que permite a sua integração comunitária. Embora a configuração da nação cívica varie consoante as comunidades políticas, ela é sempre mais importante do que o multiculturalismo, enquanto modalidade de acomodação da diferença.

Contra todos os multiculturalismos, de Kymlicka a Young, passando por Taylor e muitos mais, insurge-se Brian Barry num livro polémico (Barry, 2001) e já com sequelas (Kelly, 2002). Mas o horizonte teórico de Barry é anti-comunitarista. Ele situa-se no que acima se chamou liberalismo do pós-guerra, mas na vertente igualitária, neo-rawlsiana e não neo-nozickiana. Para Barry, cidadania e multiculturalismo não se conjugam. A construção da cidadania igual na modernidade - aquilo a que Taylor chamava a igual dignidade - ocorreu precisamente com o objectivo de acomodar a diferença religiosa subsequente à Reforma protestante. Ou seja, o modelo unitário de cidadania não visa qualquer igualização da diversidade, mas antes criar as condições que permitem a coexistência pacífica dessa diversidade. Ao reivindicar direitos e políticas da diferença, os multiculturalistas estão a destruir o modelo que mostrou já acomodar a diferença, incluindo a diferença cultural ou todas as outras vertentes consideradas por Young. Com Barry, portanto, procura-se anular a relevância do caminho percorrido pelos pensadores multiculturalistas, para regressar àquele que foi o nosso ponto de partida.

João Cardoso Rosas

Bibliografia

- Barry, B. (2001), *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Polity Press, Cambridge.

- Kelly, P. (ed.) (2002), *Multiculturalism Reconsidered: 'Culture and Equality' and its Critics*, Polity Press, Cambridge.
- Kymlicka, W. (1989), *Liberalism, Community, and Culture*, Clarendon Press, Oxford.
- _____ (1995), *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford.
- _____ (2001), *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford.
- Miller, D. (1995), *On Nationality*, Clarendon Press, Oxford.
- _____ (2000), *Citizenship and National Identity*, Polity Press, Cambridge.
- Taylor, C. et al. (1994), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton.
- Van Dyke, V. (1977), "The Individual, the State and Ethnic Communities in Political Theory", *World Politics*, nº 29/3, pp.343-69.
- Walzer, M. (1982), "Pluralism in Political Perspective", in M. Walzer (ed.), *The Politics of Ethnicity*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., pp.1-28.
- _____ (1983), *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*, Blackwell, Oxford.
- Young, I.M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton.

Apêndice A – DISCURSOS ACADÊMICOS PESQUISADOS NOS PERIÓDICOS:

CADERNOS CEDES UNICAMP
1 – CEDES Artigo: Memória social e cidadania Autora: Julieta Beatriz Ramos Desaulniers out./97
2 – CEDES Artigo: Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade Autora: Regina Maria Monteiro CEDES – nov./2000
3 – CEDES Artigo Industria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação Autora: Leda Aparecida Pedroso CEDES – ago./2001
4 – CEDES Artigo: A Política e as Bases do Direito Educacional Autor: Evaldo Vieira CEDES – nov./2001
5 – CEDES Artigo: Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, Educação E O Hip Hop Autora: Viviane Melo De Mendonça Magro CEDES – ago./2002
6 – CEDES Artigo: Cidadão, mostre-me a identidade! Autor: Edgar Salvadori de Decca CEDES – dez./2002
7 – CEDES Artigo: Cidadania e participação política na época da independência do Brasil Autora: Lúcia Maria Bastos P. Neves CEDES – dez./2002
8 – CEDES Artigo: Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no novecientos Autora: Vera Regina Beltrão Marques CEDES – Abr./2003
9 – CEDES Artigo: Decifra-me ou devoro-te Autor: João (Alegria) Alves Dos Reis Junior CEDES – Jan.-Abr./2005
10 – CEDES Artigo: Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história Autor: Lana Mara De Castro Siman CEDES – Set.-Dez./2005

CADERNOS DE PESQUISA - CP FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
1 – CP Título: Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação Autor: Manuel Antonio Garretón Revista: 101 – JUL. 1997
2 – CP Título: Conselhos Municipais de educação: estudo genético-histórico Autor: Flávia Obino Corrêa Werle Revista: 103 Volume: Data 01/03/1998
3 – CP Título: Direito à educação e obrigatoriedade escolar Autor: José Silverio Baia Horta Revista: 104 - Data 01/07/1998
4 – CP Título: A Cátedra Usp/Unesco e a formação de professores Autor(es): José Sérgio Carvalho Maria V. Benevides – “Cidadania e Direitos Humanos” Fábio K. Comparato – “O Princípio da Igualdade e a Escola” Marília P. Sposito – “A Instituição Escolar e a Violência” Revista: 104 Data 01/07/1998
5 – CP Título: Cidadania e educação Autor: João Cardoso Palma Filho Revista: 104 Data 01/07/1998
6 – CP Título: Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia Autores: Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho nº 109, p. 145-171, março/2000
7 – CP Título: Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares Autora: Ana Canen no.111 Dec. 2000
8 – CP Título: Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda Autores: Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes n.113 jul. 2001
9 – CP Título: Direito a educação: direito a igualdade, direito a diferença Autor: Carlos Roberto Jamil Cury N. 116, Julho/ 2002
10 – CP Título: Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade Autor: Pedro Jacobi N. 118, Março/ 2003

11– CP Título: Después de los 90: agenda de cuestiones educativas Autora: Guillermina Tiramonti N. 119, P. 71-83, Julho/ 2003
12– CP Título: Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil Autoras: Rachel de Faria Brino; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams N. 119, P. 113-128, Julho/ 2003
13– CP Título: políticas inclusivas e compensatórias na educação básica Autor: Carlos Roberto Jamil Cury V. 35, N. 124, Jan./Abr. 2005
14– CP Título: Tensões contemporâneas entre público e privado Autor: Gilberto Dupas V. 35, N. 124, , Jan./Abr. 2005
15– CP Título: Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos Autor: José Carmelo Braz De Carvalho V. 36, N. 128, Maio/Ago. 2006
16– CP Título: Leituras da cidade e educação Autora: Mary Julia Martins Dietzsch V. 36, N. 129, Set./Dez. 2006
17– CP Título: Ética, moral e civismo: difícil consenso Autora: Daniela Patti Do Amaral v. 37, n. 131, maio/ago. 2007

EDUCAÇÃO E PESQUISA - EP USP
1-EP Artigo: Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal Autor: Licínio C. LIMA vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. 1997
2-EP Artigo: Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania Autora: Profa. Dra. Ivanise Leite De Miranda v.24 n.1 jan./jun. 1998
3-EP Artigo: Educação e Mercosul: desafios e perspectivas Autor: Ernani Lampert v.24 n.2 jul./dez. 1998
4-EP Artigo: Educação, ampliação da cidadania e participação Autor: Pedro Roberto Jacobi v.26, n.2, jul./dez. 2000

<p>5-EP Artigo: ¿Cómo hacer escuelas democráticas? Autor: Josep Ma Puig Rovira v.26 n.2 jul./dez. 2000</p>
<p>6-EP Artigo: Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais Autora: Marlene Ribeiro V.28 n.2 jul./dez. 2002</p>
<p>7-EP Artigo: Infância e educação em Platão Autor: Walter Omar Kohan Educ. e Pesq. v.29, n.1, , jan./jun. 2003</p>
<p>8-EP Artigo: Empresariado industrial e a educação profissional brasileira Autor: Ramon de Oliveira v.29, n.2, , jul./dez. 2003</p>
<p>9-EP Artigo: Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações Autores: José Sérgio Carvalho; Adriana Pereira Sesti; Julia Pinheiro Andrade; Luciano da Silva Santos; Wellington Tibério (Membros do Projeto Direitos Humanos nas Escolas) v.30, n.3, set./dez. 2004</p>
<p>10-EP Artigo: Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina Autora: Nelly P. Stromquist v.33, n.1, jan./abr. 2007</p>
<p>11-EP Artigo: A formação do homem no Emílio de Rousseau Autor: Wilson Alves de Paiva v.33, n.2, maio/ago. 2007</p>

Apêndice B – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ARTIGOS

Autores e obras referidos nos artigos

- As entradas foram priorizadas em função dos nomes dos autores; assim, ocorre que, para as obras cuja referência no artigo apontava ter sido feita por mais de um autor, uma mesma obra, citada num mesmo artigo, aparecerá nesta listagem mais de uma vez – sempre conforme ao aparecimento dos nomes dos autores. Ou seja, para uma mesma obra, poderão ocorrer referências duplas/triplas/quadruplas/etc. Desta maneira, citamos como exemplo: a referência bibliográfica do Artigo: ¿Cómo hacer escuelas democráticas? de Josep Ma Puig Rovira (publicado Educ. Pesqui. v.26 n.2 São Paulo jul./dez. 2000):
 - “WATKINS, C.; WAGNER, P. *La disciplina escolar*. Barcelona: Paidós, 1991.”Esta referência aparecerá duas vezes: uma priorizando a referência a WAGNER, P; outra referindo ao autor WATKINS, C, respectivamente.
- Com relação às obras referidas, sempre que em artigos diferentes forem referidas a mesma obra de um autor, seja esta obra de uma mesma edição ou não, a obra aparecerá no quadro correspondente à esta obra do autor em quantidade equivalente a seu aparecimento nas referências bibliográficas dos artigos.
- As entradas para os autores, exceto os casos para os quais evidentemente não houvesse dúvida quanto ao autor da obra referida, foram mantidas conforme o articulista a listou nas referências bibliográficas. Assim, é possível que um mesmo autor apareça mais de uma vez, em entradas diferentes, pois é possível que num artigo tenha sido referido pelo nome completo e noutro somente com as iniciais para os primeiros nomes.

- Os códigos para os artigos estão descritos ao final desta listagem de referências bibliográficas (onde se verá que , por exemplo: 1-CP refere-se ao primeiro artigo selecionado em *Cadernos de Pesquisa*; 4-EP refere-se ao quarto artigo selecionado em *Educação e Pesquisa*; 6-CEDES refere-se ao sexto artigo selecionado em *CEDES*. A numeração para os artigos obedeceu ao critério da data de publicação.
- Nestas referências bibliográficas constam as obras referidas em todos os artigos selecionados para a pesquisa (num total de 38 artigos dos quais 01 não traz referências ao final e portanto foi excluído desta revisão bibliográfica), resultando num total de 37 artigos pesquisados neste item Referências Bibliográficas.

Recorrência na referência ao autor	Recorrência na referência à obra	AUTORES	OBRAS
		A	
		ABRAHÃO, M. H. M. B.	Criação do Conselho Municipal de Educação: uma iniciativa que deve ser considerada. – Revista do Professor. Porto Alegre: CPOEC, n.5, p.43-5, jan./mar. 1985. 2-CP
		ABREU, V. I.; MONTEIRO, L.; PHEBO, L. B.	Abuso sexual: mitos e realidade. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997. 12-CP
		ABRIC, J.C.	Pratiques sociales et representations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p 32,33. 10 – CEDES
		ACKEL FILHO, D.	Writs constitucionais. São Paulo: Saraiva, 1988. 3-CP
3-CEDES 2-EP	3-CEDES 2-EP	ADORNO. & HORKHEIMER, M.	Dialética do Esclarecimento – Trad. Guido Antonio de Almeida (2ª ed.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 3 – CEDES Dialéctica del iluminismo. Buenos Aires, 1971. 2-EP
8-CP 1-EP		AFONSO, Almerindo J.	Educação básica, democracia e cidadania: dilemas e perspectivas. Porto: Afrontamento, 1999. 8-CP
		_____	O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula.- Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação, 1991. 1-EP
		AFONSO, Almerindo J. GOMES, Carlos A.; LIMA, Licínio C.	A sociologia da educação na formação de educadores/professores (1975-1991): evolução do programa da disciplina, situação actual e perspectivas em desenvolvimento. In: APS/SPCE. Secções de Sociologia da Educação. O ensino da sociologia da educação: conteúdos e processos. – Coimbra, 1991. p.15-23. 1-EP
		AFONSO, Natércio.	A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional. – Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 1-EP
		ALALUF, M.	Le Temps du labeur: formation, emploi et qualification en sociologie du travail. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1986. 8-CP
		ALENCAR J.	O Guarani, Ficção Completa, Aguilar, 1964, p. 27 6 – CEDES
		ALGRANTI, L.M.	O feitor ausente. Petrópolis: Vozes, 1988. 10 – CEDES
		ALLEN, D. J.;	Educação para a competitividade (ou a reconciliação da educação para o trabalho

		VILLELA, A.; CAFÉ, S.	com a educação para a cidadania). Rio de Janeiro: BNDES, 1994. 8-CP
		ALMEIDA, J. F. ET AL.	Exclusão social: factores e tipos de pobreza em Portugal. Oeiras: Celta, 1992. 8-CP
		ALMEIDA, J. R. P.	História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989. 3-CP
		ALMEIDA JÚNIO, A.	Relatório geral da Comissão. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, n.36, p.48-109, 1949. 3-CP
		ALVAREZ, B.; PURYEAR, J.	Implementing the education agreements of the Santiago summit. Working Paper. Coral Gables, FL: The Dante B. Fascell North-South Center, 2001. 10-EP
		ÁLVAREZ-URÍA, Fernando	A conquista do outro: da destruição das índias ao descobrimento do gênero humano. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria P. de Imagens do Outro. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 97 - 114. 6-EP
		ALVES, José Matias.	Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações. – Porto: Porto Editora, 1996. 1-EP
		ALVES-MAZZOTTI, A.	Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, n. 61, p. 60-78, 1994. 7-CP
		ALVIM FILHO, H.; CARVALHO, J. C.; COSTA, R. P. (ORGS.)	Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005. 15-CP
		AMADEO, Edward.	Mercado de trabalho brasileiro: rumos, desafios e o papel do ministério do trabalho. Texto apresentado pelo Ministro do Trabalho na Câmara dos Deputados em 14 de maio de 1998a. 8-EP
		_____	A reforma trabalhista brasileira. Notas sobre mercado de trabalho, n. 8, out. 1998b. 8-EP
		AMARAL, M.	Mais de 500 mil manos. Caros Amigos, São Paulo, v.1, n. 3, p. 4-8, jan. 1998. 5 – CEDES
		AMBRÓSIO, Teresa.	Democratização do ensino. In: SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel (Coord.). Sistema de ensino em Portugal. – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. p.575-601. 1-EP
		ANDERSON, J.	Improving Latin America's School Quality: which special interventions work? Comparative Education Review, v. 49, n. 2, 2005, p. 205-229. 10-EP
		ANDERSON, P.	Lineages of the absolute state. Londres: New Left Books, 1989. 5-CP
5-CEDES 16-CP		ANDRADE, E.N.	Movimento negro juvenil: do rap a posse hausa. In: Simpósio de Pesquisa da feusp, 3., 1997, São Paulo. Anais... São Paulo, 1997. 5 – CEDES
		_____	Hip hop: movimento negro juvenil. In: Andrade, E. (Org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, 1999. 5 – CEDES
		_____	Rap e educação rap é educação. São Paulo: Summus, 1999. 16-CP
		ANDRADE, M.	Paulicea desvairada. 1.ed. São Paulo: Casa Mayenca, 1922. 16-CP
		ANDRADE, V. R. P.	Cidadania: do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993. 5-CP
		ANDRÉ, M.E.D.A.	Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. 6-CP
		ANTONACCI, M.A.A.M.	A vitória da razão: o Instituto de Organização Racional do Trabalho. 1986. 264f. Tese (Doutorado) – Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 8 – CEDES
		ANTUNES, F.	Uma leitura do "Livro Branco" (sobre "crescimento, competitividade e emprego") do ponto de vista da educação. Educação, Sociedade & Culturas, n. 6, p. 93-113, 1996. 8-CP
		APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (COMP.)	Escuelas democráticas. Madrid: Morata, 1977. 5-EP
		ARATO, A. COHEN, J.	Sociedade civil e teoria social. In: AVRITZER, L. Sociedade civil e democratização. Belo Horizonte: Del Rey, 1994. 4-EP
		ARAÚJO, H. C.; STOER, S. R.	Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia européia. Lisboa: Escher, 1992.

			8-CP El género en la acción estatal en Costa Rica: una mirada desde las políticas públicas. In: Stromquist, N. P. (Ed.). La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas nacionales comparadas en la América Latina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2006.
			10-EP La Mutación de la política: un mapa del escenario post-liberal de la política. Revista Nueva Sociedad, Caracas, n.150, p.10-23, 1997.
			11-CP Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J.G. (Org.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: edufscar, 1998.
			5 – CEDES A Condição humana. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
			5-CP Social origins of educational systems. London: Sage Publications, 1979.
			2-CP Ética Nicomachea. In: Tratados ético-morales. Madrid: Aguilar, 1982.
5-EP 6-EP		ARISTOTELES.	5-EP Metafísica. Livro 1. Textos Seleccionados. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)
		_____	6-EP Tratado da Política. Mira-Sintra: Europa-América, 1977.
			6-EP Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. Educação e cidadania. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 31-80.
5-CP 6-EP		ARROYO, Miguel G.	6-EP Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, 23.)
		_____	5-CP Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
			6-EP Mercosul ou integração dos povos do Cone Sul? Rio de Janeiro: PACS/FASE/UFRJ, 1992.
		ARRUDA, M.; GONÇALVES, R.; PRADO, L. C. D.	3-EP Entrevista. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br/RIOMIDIA/por_entrevista_home_topo.asp?id_entrevista=18 - 5k. Acesso em: 3 nov. 2006.
		ASSIS, R.	17-CP O Problema educacional e a nova Constituição. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1934.
		ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.	3-CP Referências bibliográficas: NBR 6023. Rio de Janeiro, 1989.
		ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS.	6-CP Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
		AUGÉ, M.	16-CP Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 1981.
		AUSTIN, J. L.	5-EP Além da dicotomia Estado/ mercado. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, vol.36, p. 213-222, 1993.
		AVRITZER, L.	4-EP Modelos de Sociedade Civil: uma análise da especificidade do caso brasileiro. In: AVRITZER, L. Sociedade civil e democratização. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
		_____	4-EP A política do orçamento participativo: formas de relacionamento entre Estado e sociedade civil. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, 1994. (mimeo.).
		AVRITZER, L. AZEVEDO, S	4-EP Educação: alguns escritos. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1987.
		AZANHA, J. M..	9-EP A Educação e o ensino obrigatório. Conferências Populares, Rio de Janeiro, n.6, p. 101-22, jun. 1876.
		AZEVEDO, L. C. A.	3-CP As Políticas sociais e a violência doméstica contra crianças e adolescente: um desafio recusado em São Paulo? In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997. p. 227-256.
		AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A.	12-CP O Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997. p.195-
		AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A.; VAICIUNAS, N.	

			209. 12-CP
		AZEVEDO, S.	Planejamento, cidade e democracia: reflexões sobre o papel dos governos locais nos anos 90. In: DINIZ, E.; LOPES, J.S. e PRANDI, R. (orgs.). O Brasil no rastro da crise. São Paulo: ANPOCS/Hucitec, 1994. 4-EP
		AZEVEDO, S AVRITZER, L.	A política do orçamento participativo: formas de relacionamento entre Estado e sociedade civil. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, 1994. (mimeo.). 4-EP
		B	
		BACHELARD, G.	O novo espírito científico – Lisboa, Editora 70, 1986 1 – CEDES
		BACKHEUSER, E.	Técnica da pedagogia moderna (teoria e prática da escola nova). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. 3-CP
		BANCO MUNDIAL	Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. 1996. Washington DC, 1996 1-CP
		BANCO MUNDIAL PNUD; UNESCO, UNICEF	Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar 1990. 1-CP
		BAQUERO, M. (ORG.).	A construção da democracia na América Latina: estabilidade democrática, processos eleitorais, cidadania e cultura política. Porto Alegre/Canoas: Ed. da Universidade/UFRGS, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1998. 3-EP
		BARBOSA, J.G.	Educação para a formação de autores-cidadãos. In: Barbosa, J.G. (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: edufscar, 1998. 5 – CEDES
		BARBOSA, R.	Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1974 (Obras Completas, vol.X, Parecer de 1883) 3-CP
		BARMAN, R.J.	Brazil: the forging of a nation (1798-1852). Standford: Univ. Press, 1988. 7 – CEDES
		BARRETO, E. S. S.	O Planejamento educacional e as novas demandas sociais na área. São Paulo em Perspectiva, v.3, n.3, jul.-set. 1989. 5-CP
		BARROSO, JOÃO.	Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960). – Lisboa: FCG/JNICT, 1995 ^a . 1-EP
		_____	Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. – Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.8, n.1, p.33-56, 1995b. 1-EP
		_____	Métodos e práticas de administração educacional: relatório da disciplina. – Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1996. (polic.). 1-EP
		BARROSO, L. R.	Mandado de injunção: perfil doutrinário e evolução jurisprudencial. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, n.191, p.1-13, jan.-mar. 1993. 3-CP
3-CEDES 16-CP		BARTHES, R.	O prazer do texto – São Paulo: Perspectiva, 1973 3 – CEDES
		BARTHES, R. et al.	Análise estrutural da narrativa. Petrópolis: Vozes, 1971. 16-CP
		BARTOLOMÉ, L. MACEDO, D.	A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: Escola cidadã no contexto da globalização. Porto Alegre: Vozes, 1998. 3-EP
		BASTOS, C. R.	Curso de direito constitucional. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998 4 – CEDES
		BAUDELLOT, C.	As Qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior. Proposições, v.15, n.2 (44), p.15-38, maio/ago.2004. 13-CP
		BEANE, J. A. (Comp.) APPLE, M. W.;	Escuelas democráticas. Madrid: Morata, 1977. 5-EP
8-CP 10-CP 11-CP 4-EP		BECK, U.	La Democracia y sus enemigos. Barcelona: Paidós, 2000. 11-CP
	10-CP 4-EP	_____	Risk society: towards a new modernity. Londres: SAGE, 1992. 4-EP

			Risk society. London: Sage Publications, 1992. 10-CP
			The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization. In: BECK, U.; GIDDENS, A. ; LASH, S. Reflexive modernization. Cambridge: Polity Press, 1994. 4-EP
		BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S	Reflexive modernisation . Cambridge: Polity Press, 1994. 8-CP
		BECKER, K.B.,; GOMES, P. C. DA.	Meio ambiente: matriz do pensamento geográfico. In: VIEIRA, P. F., MAINON, D. (orgs.). As Ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade. Belém: UFPA/NAEA, 1993. p. 148-74. 6-CP
		BEJARANO, A.	Recuperar el Estado para fortalecer la democracia. Analisis Político. Bogotá, n. 22, p. 143-157, 1994. 4-EP
3-EP 4-EP		BENEVIDES, M. V.	Cidadania ativa. São Paulo: Ática, 1991 4-EP
			Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. Anais. São Paulo, 1998. p.165-77. 3-EP
		BENJAMIN, W.	Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Obras Escolhidas, 3) 16-CP
			Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, 1) 16-CP
			Rua de mão única. São Paulo, Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 2) 16-CP
		BERNSTEIN, B.	A Educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. R.; MIRANDA, S. (orgs.). Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p.19-31. 8-CP
			A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996. 8-CP
			Pedagogia, control simbólico e identidade: teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998. 8-CP
		BERTUCCI, L.M.	Saúde: arma revolucionária, São Paulo 1891/1925. Campinas: CMU; UNICAMP, 1997. 8 – CEDES
		BLACKBURN, Robin (Org.).	Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 6-EP
		BLAIR, T.	La Tercera vía. Madrid: El País, Aguilar, 1998. 8-CP
		BOAVENTURA, E. M. A	A Constituição e a educação brasileira – Revista de Informação Legislativa no. 127, Brasília : Senado Federal, Separata, jul./set. 1995 4 – CEDES
			Um ensaio de sistematização do direito educacional – Revista de Informação Legislativa no. 131, Brasília: Senado Federal, Separata, jul./set. 1996 4 – CEDES
			Contribuição para o desenvolvimento curricular em organização e administração escolar. – Revista da Universidade de Aveiro: série ciências da educação, n.1/2, p.19-32, 1984. 1-EP
3-CP 9-CP 13-CP 4-EP 6-EP	3-CP 9-CP 13-CP	BOBBIO, N.	A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 3-CP 9-CP 13-CP
			Estado, governo, sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 4-EP
			Reformismo, socialismo e igualdade. Novos Estudos, n. 19, p. 23, dez. 1987. 9-CP
		BOBBIO, N. et al.	Dicionário de política. 7. ed. Brasília: UNB, 1995. 6-EP
		BOBBIO, N.; BOVERO, M.	Sociedade e Estado na filosofia política moderna. São Paulo: Brasiliense, 1986. 9-CP
		BOITO JR., Armando.	Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999. 8-EP
		BOËTIE, E. de La.	A servidão voluntária. – São Paulo: Brasiliense, 1982. 2-EP

		BOMFIM, M.	O Brasil na América: caracterização da formação. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. 3-EP
		BORGES, J. L.	Obras completas, 3. São Paulo: Globo, 2000. 16-CP
		BORJA, J.	Estado y ciudad. Barcelona: PPU, 1988. 4-EP
		BORON, A.	Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós Neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-67. 8-EP
		BORTOLOZZI, A.	O Papel da geografia no contexto da educação ambiental escolar. São Paulo, 1992. Dissert. (mestr.) PUCSP. 6-CP
		BORTOLOZZI, A.; PEREZ FILHO, A.	A. Educação ambiental e reconstrução da cidadania. Revista Sociedade e Natureza. Uberlândia, v. 6, n. 11-2, 1994. 6-CP
		_____	Panorama da educação ambiental analisado através do ensino da geografia nas escolas públicas de 1º grau, localizadas nas bacias dos rios Piracicaba, Capivari, Jundiá, S.P. Bol. Geografia Teorética. Rio Claro: Unesp, v. 24, n. 47-8, p. 111-29, 1997. 6-CP
		_____	Perfil atual do professor que ensina geografia nas escolas públicas de 1º grau localizadas nas bacias dos rios Piracicaba, Capivari, Jundiá, S.P. Bol. Geografia Teorética. Rio Claro: Unesp, v. 24, n. 47-8, p. 130-6, 1997. 6-CP
		BOSI, E.	Memória e sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. 16-CP
		BOUDON, R.	Efeitos perversos e ordem social. Rio: Zahar, 1987. 15-CP
1-CEDES 2-CP 4-CP 8-CP		BOURDIEU, Pierre	A economia das trocas simbólicas – São Paulo, Perspectiva, 1987 1 – CEDES
	1-CEDES 2-CP	_____	Coisas ditas – São Paulo, Brasiliense, 1990 1 – CEDES 2-CP
		_____	Contrafogos. Oeiras: Celta, 1998. 8-CP
		_____	El oficio de sociólogo – Buenos Aires, Século XXI, 1978 1 – CEDES
		_____	Le champ littéraire, in Revue Actes de La Recherche em Sciences Sociales – Paris, Éditions de Minuit, n° 89, set./1991 1 – CEDES
		_____	Réponses – Une anthropologie réflexive – Paris, Éditions Du Seuil, 1992 1 – CEDES
		BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P.	Les Exclus de l'interieur. Actes de Recherche en Sciences Sociales, n. 91-2, p. 71-5, 1992. 8-CP
		BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.	A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 4-CP
		BOVERO, M.; BOBBIO, N.	Sociedade e Estado na filosofia política moderna. São Paulo: Brasiliense, 1986. 9-CP
		BOWLES, S.; GINTIS, H.	Schooling in capitalist America. London: Routledge & Kegan Paul, 1976. 10-EP
		BOYER, R.	How does a new production system emerge? In: BOYER, R.; DURAND, J.-P. After fordism. Londres: Macmillan Press, 1997. p. 1-63. 8-CP
		BRANDÃO, A. A.	Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, I. de. (org.) Relações raciais e educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 13-CP
		BRANDÃO, C. R.	Sobre teias e tramas de aprender e ensinar. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG.Goiânia: Editora da UFG, v. 1,n. 1, 1975. 11-EP
		BRASIL. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE.	Annaes da... Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935. 3-CP
		BRASIL. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1946.	Anais da... Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946-1950. v.I-XXIV 3-CP
		BRASIL. ASSEMBLÉIA NACIONAL	Diário da... ano I, n.63, p.2100-1, 21 maio 1987. 3-CP

		CONSTITUINTE. BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.	Parecer n.121/63. Documenta, n.14, p.55, maio 1963. 3-CP
4-CEDES 6-CP	4-CEDES 6-CP	BRASIL. LEIS, DECRETOS..	Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 4 – CEDES Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. 6-CP
		BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.	Geografia da educação brasileira, 2001. Brasília: Inep, 2002. 13-CP
10-CEDES 17-CP 9-EP	7-CP* 17-CP 9-EP	BRASIL –. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.	Parâmetros curriculares nacionais: introdução; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 17-CP Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. Temas Transversais). 9-EP
		_____	Parâmetros curriculares nacionais: História: ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996. 10 – CEDES
		_____	Parâmetros curriculares nacionais: História: ensino de quinta à oitava série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 10 – CEDES
		BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	Anais da III Conferência Nacional de Educação. Salvador, 1967. Brasília, 1968. 3-CP
		BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.	Parâmetros curriculares nacionais, primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural. Brasília: MEC, 1996. [Versão preliminar para discussão nacional.] 7-CP
	-CP* 17-CP 9-EP	_____	Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural. Brasília: MEC, 1997. [Versão preliminar para discussão nacional.] 7-CP
		BRASIL. MINISTÉRIO DA FAZENDA.	Gasto social do governo central: 2001-2002. Brasília: SPE, 2003. 13-CP
		BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO ECONÔMICA.	Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social. Brasília: IBGE, 1967. Tomo VI, v.I, Educação e mão-de-obra. 3-CP
		BRASIL. SENADO FEDERAL.	Senado Federal. Direitos humanos: instrumentos internacionais, documentos diversos.2.ed. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. 13-CP
		BRECHT, B.	Poemas 1913-1956. São Paulo: Ed. 34, 2000. 16-CP
		BRENNER, R.	The Origins of capitalist development: a critique of neo-smithian marxism. New Left Review, 1977. 5-CP
		BRESSER PEREIRA, L.C. CUNILL GRAU, N. .	O público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas/CLAD, 1999. 4-EP
		BRIAND, J.-P. CHAPOULIE, J. M.	“A instituição escolar e a escolarização: Uma visão de conjunto”, in Revista Educação e Sociedade – Campinas, Papirus & Cedes, nº47, abr./1994. Trad. De Julieta B. R. Desaulniers 1 – CEDES
		BRINO, R. F.	Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. 2002. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos. 12-CP
		BRIONES, G.	Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación. Santiago de Chile: Flaco, 1990. 11-CP
		BROWN, P.	Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. In: HALSEY, A. H. et al. (orgs.).

			Education: culture, economy, society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 736-49. 8-CP
		BROWN, P.; LAUDER, H.	Education, globalization and economic development. In: HALSEY, A. H. et al. (orgs.). Education: culture, economy, society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 172-92. 8-CP
		BRÜGGER, P.	Educação ou adestramento ambiental? Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994. (Coleção Teses). 6-CP
		BRUM, A. L.	Mercosul: breve histórico, situação atual, perspectivas, riscos e desafios. Perspectiva Econômica, São Leopoldo, v. 30, n.91, p.5-12, out./dez. 1995. 3-EP
3-EP 11-CP		BRUNNER, J. J.	Educación superior y globalización. Educação Brasileira, Brasília, v.19, n.38, p. 11-30, 1.sem. 1997. 3-EP
		_____	Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago de Chile, 2000. (Documento Preal, n.16). 11-CP
		_____. (Org.).	Fronteiras na América Latina: espaço em transformação. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Fundação de Economia e Estatística, 1997. 3-EP
5-CP 2-EP	5-CP 2-EP	BUFFA, E. et alli.	Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. Educação e cidadania burguesas. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, 23) 5-CP Educação e cidadania: quem educa o cidadão? - 4.ed., São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, 19) 2-EP
		C	
		CAFÉ, S.; ALLEN, D. J.; VILLELA, A.	Educação para a competitividade (ou a reconciliação da educação para o trabalho com a educação para a cidadania). Rio de Janeiro: BNDES, 1994. 8-CP
		CALDEIRA, T.	Violência e democracia: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais. s.d. (mimeo) 4-CP
		CALVINO, I.	As Cidades invisíveis. São Paulo: Cia das Letras, 1992. 16-CP
		CAMINHA, R. M. A.	Violência e seus danos à criança e ao adolescente. In: AMENCAR (org.). Violência doméstica. Brasília: Unicef, 1999. p.43-60. 12-CP
		CAMPOS, Bártolo P.	As ciências da educação em Portugal. – Inovação, v.6, p.11-28, 1993. 1-EP
		CAMPOS, M. M.	Cidade e educação: repensando as relações entre escola e território. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.120, p.89-96, jan./mar. 1995. 16-CP
		CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O.	Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação & Sociedade, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997. 8-CP
7-CP 15-CP		CANDAU, V.M.F.	Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs. In: CARVALHO, J. C.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005. p.46-55. 15-CP
		_____	Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V.M.F. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-50. 7-CP
		_____ et al.	Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996. 7-CP
		CANEN, A.	Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? Cadernos de Pesquisa, n. 102, p. 89-107, nov. 1997. 7-CP
		_____	Formação de professores: diálogo das diferenças. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 5, n. 17, p. 477-94, 1997a. 7-CP
		_____	Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M.F. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997b, p. 205-36. 7-CP
		_____	Teacher education and competence in an intercultural perspective: a parallel between Brazil and the UK. Compare, v. 25, n. 3, p. 227-37, 1995.

			7-CP
		CANEVACCI, M.	A Cidade polifônica. São Paulo: Nobel, 1993.
			16-CP
		CANIVEZ, Patrice.	Educar o cidadão. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
			6-EP
		CANZI, M. A.	Exposição oral do subprojeto "O campo religioso no RS e a formação para o trabalho", no VII Salão de Iniciação Científica, UFRGS, 1995
			1 – CEDES
		CARDOZO, S. A	A Universidade e a escola: uma via de mão dupla? Rio de Janeiro, 2003. Dissert. (mestr.) PUC-RJ.
			15-CP
		CARRACEDO, José R..	El influxo de Rousseau en la filosofía práctica. In: GUIZÁN, Espérance (Coord.). Esplendor y miseria de la ética kantiana. Barcelona: Anthropos, 1988. p. 29–74.
			6-EP
		CARVALHO, H. C. MARTINS, R. P.;	Uma conversa sobre ecologia e universidade. Caminhos, Belo Horizonte, n.10, p.95-105, dez. 1994.
			3-EP
		CARVALHO, L.	A Invenção ecológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
			10-CP
		CARVALHO, J. C.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (Orgs.)	Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005.
			15-CP
2-CEDES 7-CEDES 9-CP 13-CP		CARVALHO, J. M.	A construção da ordem – A elite política imperial. Brasília:Universidade de Brasília, 1981, Coleção Temas Brasileiros, vol. 4.
			2 – CEDES
		_____	A formação das almas: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
			2 – CEDES
		_____	Cidadania: tipos e percursos. Estudos Históricos, Justiça e Cidadania, Rio de Janeiro, v. 9, nº 18, p. 337-359, 1996.
			7 – CEDES
		_____	Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
			13-CP
4-CP 9-EP		_____	Brasil: nações imaginadas. In: CARVALHO, J.M. Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 233-268.
			7 – CEDES
		_____	El Desarrollo de la ciudadanía en Brasil. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.
			9-CP
		_____	A escola e a desigualdade são pólos que se repelem. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 10 mar. 2001, cad. Idéias.
			7 – CEDES
		CARVALHO, J. S.	A Formação de professores e os valores da cidadania. Série Documentos Cátedra Unesco de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. São Paulo: USP/IEA, nov. 1997.
			4-CP
		_____	Podem a ética e a cidadania se ensinadas? Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação, Campinas, v. 13, n. 3, p. 39, 2002.
			9-EP
		CARVALHO, Luís M	Clima de escola e estabilidade dos professores. – Lisboa: Educa, 1992.
			1-EP
		CARVALHO, Ruy de Quadros	Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-127.
			8-EP
		CASACA; STOLEROFF, A.	Intensidade de trabalho e satisfação na produção magra. In: AAVV. Formação, trabalho e tecnologia: para uma nova cultura organizacional. Oeiras: Celta, 1998. p. 165-76.
			8-CP
		_____	Requisitos sociais e culturais da "produção magra" e o processo de indução dos trabalhadores. In: AAVV. Novas dinâmicas socioeconômicas: que desafios para a sociologia industrial, das organizações e do trabalho? Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, 1996. p. 179-90.
			8-CP
		CASTEL, R.	De l'intégration à la precarité: le "grand intégreur" en péril? Un entretien avec Robert Castel (par Christine Fournier). Formation: emploi, n. 62, p. 87-93, 1998.
			8-CP
		CASTELLS, M.	La Era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1997. v. 1: La Sociedad Red.
			8-CP
		_____	La Era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1998. v. 3: Fin de Milenio.

			8-CP
		CASTELLO, A.; MÁRCICO, C.	Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente. Buenos Aires: 1998. Mimeografado. 7-EP
		CASTILLO, J. J.; KOVÁCS, I.	Novos Modelos de produção: trabalho e pessoas. Oeiras: Celta, 1998. p. 1-3: Introdução 8-CP
		CASTRO, C. M.	Há produção científica no Brasil? Ciência e Cultura, São Paulo, v.37, n.7, p.167-87, jul. 1985. 3-EP
		CASTRO, Engrácia.	O director de turma nas escolas portuguesas. – Porto: Porto Ed., 1995. 1-EP
		CAVALLEIRO, E.	Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. 13-CP
1-CP 8-CP 10-EP	1-CP 8-CP	CEPAL; UNESCO	Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago: Cepal/Naciones Unidas, 1992 1-CP Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992. 8-CP
		CEPAL; OREALC; UNESCO;	Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC / UNESCO-CEPAL, 2005. 10-EP
		CERTEAU, M. DE.	A Invenção do quotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994. 16-CP
		CERVANTES, M. DE.	El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha. 39 ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1993. 11-EP
		CHAMPAGNE, P. BOURDIEU, P.	Les Exclus de l'intérieur. Actes de Recherche en Sciences Sociales, n. 91-2, p. 71-5, 1992. 8-CP
		CHANTRAINE, P.	Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Paris: Klincksieck, 1975. 7-EP
		CHAPOULIE, J. M. BRIAND, J.-P.	“A instituição escolar e a escolarização: Uma visão de conjunto”, in Revista Educação e Sociedade – Campinas, Papirus & Cedes, nº47, abr./1994. Trad. De Julieta B. R. Desaulniers 1 – CEDES
		CHARLOT, B.	L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon. Revue de Métaphysique et de Morale, Paris, v. 82, n. 2, p. 232-245, avr-juin 1977. 7-EP
		CHARTIER, R. (Org.).	Práticas da leitura. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2001. 10 – CEDES
		CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Evelyne	História das idéias políticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 6-EP
		CHAU, M.	Cultura e democracia. São Paulo: Moderna, 1984. 16-CP
		CHIZZOTTI, A.	Estado, Educação e ideologias: o Estado brasileiro e a ideologia da educação (1930-1979). São Paulo, 1980. Tese (dout.) PUC 5-CP
		CIPOLA, A.	O trabalho infantil. São Paulo: Publifolha, 2001. (Folha explica). 8 – CEDES
		CLARÍN	Robaron y destrozaron otras tres escuelas en el gran Buenos Aires. Clarín. Buenos Aires, p. 44, 16 jul. 1993 4-CP
		CLÍMACO, Maria C.	The use of performance indicators in school self-evaluation. – S.l.: Univ. Cranfield, 1994. (polic.). 1-EP
		COELHO, G.M.	Anarquistas, demagogos e dissidentes: a imprensa liberal no Pará de 1822. Belém: CEJUP, 1993. 7 – CEDES
		COHEN, J. ARATO, A.	Sociedade civil e teoria social. In: AVRITZER, L. Sociedade civil e democratização. Belo Horizonte: Del Rey, 1994. 4-EP
		COLL, C.; DARDER, P.; FRANCH, J.; PELACH, J.	Grupo clase y proyecto educativo de centro. Barcelona: ICE/Horsori, 1994. 5-EP
		COLLINS, R.	The Credential society. New York: Academic Press, 1979.

			8-CP Functional and conflict theories of educational stratification. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (orgs.). Power and ideology in education. New York: Oxford University Press, 1977. p.118-37
		COMISSÃO EUROPEIA.	8-CP Crescimento, competitividade, emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI. (Livro Branco). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994.
			8-CP Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva. "Livro Branco" sobre educação e formação. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.
		COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XX	1-CP La Educacióm encerra um tesoro. Paris: Unesco, 1996 [Informe para a Unesco]
		COMITÉ DE SÁBIOS	8-CP Para uma Europa dos direitos cívicos e sociais: relatório do Comité de Sábios. Bruxelas, 1996. (documento policopiado).
		COMPARATO, F. K.	3-CP Para viver a democracia. São Paulo: Brasiliense, 1989. Os problemas fundamentais da sociedade brasileira e os direitos humanos, p.44-57
		CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (BRASIL).	8-EP Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil. Rio de Janeiro: CNI, 1988.
			8-EP Rumo à estabilidade e ao crescimento. Rio de Janeiro: CNI, 1992.
			8-EP Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: Reunião De Presidentes De Organizações Empresariais Ibero-Americanas, 6., 1993, Salvador, BA. Educação básica e formação profissional. Rio de Janeiro: CNI, 1993.
			8-EP Rumo ao crescimento: a visão industrial – Sumário Executivo. Rio de Janeiro: CNI, 1994.
			8-EP Modernização das relações de trabalho: princípios e objetivos. Rio de Janeiro: CNI, 1995.
			8-EP Emprego na indústria: evolução recente e uma agenda de mudanças. Rio de Janeiro: CNI, 1997.
		CORRÊA, M.	8 – CEDES Antropologia e medicina legal: variações em torno de um mito. In: EULALIO, A. et al. Caminhos cruzados. São Paulo: Brasiliense, 1982.
			8 – CEDES A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M.C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, 1997.
		CORREIA, J. A.	8-CP Para uma teoria crítica em educação. Porto: Porto Editora, 1998.
			8-CP Sociologia da educação tecnológica. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
		CORTESÃO, L.; STOER, S. R.	8-CP A Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. Inovação, n. 9, p. 35-51, 1996.
			8-CP Levantando a Pedra: da pedagogia intermulticultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
		COSTA, A. B.	8-CP Exclusões sociais. Lisboa: Fundação Mário Soares, Gradiva, 1998.
		COSTA, J.F.	8 – CEDES História da psiquiatria no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
			8 – CEDES Ordem médica e norma familiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
		COSTA, Jorge A.	1-EP Administração escolar: imagens organizacionais de projecto educativo da escola. – Aveiro: Universidade de Aveiro, 1995. (políc.).
		COSTA, L.	3 – CEDES Os paradoxos da TV no seu cinquentenário. – O Estado de São Paulo, São Paulo, Caderno Cultura, 18 jun. 2000
		COSTA, M. V. (Org.)	11-EP Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
		COSTA, R. P. CARVALHO, J. C.;	11-EP Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005.

		ALVIM FILHO, H.; (Orgs.)	15-CP
		COSTA, S.	Esfera pública, sociedade civil e movimentos sociais no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, vol 38, p.38-52, 1994. 4-EP
5-CP 8-EP		COUTINHO, Carlos Nelson.	Cidadania, democracia e educação. Idéias, n. 24, p. 13-26, FDE, 1994. 5-CP
		_____	Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994. 8-EP
		COUTINHO, J.M.	Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. Ensaio, v. 4, n. 13, p. 381-92, 1996. 7-CP
		COUTINHO, Luciano; FERRAZ, João CARLOS (Coord.)	Estudo da competitividade da indústria brasileira. 2. ed. Campinas: Papirus/Unicamp, 1994. 8-EP
		COUTO, C.	O desafio de ser governo: o PT na prefeitura de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 4-EP
4-CEDES 3-CP		CRETELLA JÚNIOR, J.	Dicionário de direito administrativo – 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999 4 – CEDES
		_____	Direito subjetivo público. In: França, R. L. (org.). Enciclopédia Saraiva de Direito. São Paulo: Saraiva, 1977, v.28, p.338-9 3-CP
8-CEDES 5-CP 6-EP		CUNHA, L. A.	Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 5-CP
		_____	O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: UNESP; FLACSO, 2000. 8 – CEDES
		_____	O Ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000. v.3. 6-EP
		CUNHA, L. R. A.	A questão do (des)emprego, a globalização e as reformas. O Estado de S. Paulo, 19 abril 1998. p. B2. 3-EP
		CUNHA, M.C.P.	O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986. 8 – CEDES
		CUNNINGHAM, A. H.; SAS, L. D.	Tipping the balance to tell secret: the public discovery of child sexual abuse. Ontario: London Family Court Clinic, 1995. The Role of school programs in disclosure. 12-CP
		CUNNILL GRAU, N.	Participación ciudadana. Caracas: CLAD, 1991. 4-EP
		_____	Repensando o público através da sociedade. Rio de Janeiro: Revan/ENAP, 1998. 4-EP
		CUNNILL GRAU, N. BRESSER PEREIRA, L.C.	O público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas/CLAD, 1999. 4-EP
3-CP 13-CP		CURY, C. R. J.	A Educação na revisão constitucional de 1926. In: Fávero, O. (org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 81-107. 3-CP
		_____	Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-91. Belo Horizonte, 1991 mimeo. (Tese para concurso, FAE/UFMG, 1991). 3-CP
		_____	Direito à diferença: um reconhecimento legal. Educação em Revista, n.30, p.7-15, dez.1999. 13-CP
		_____	Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 245-262, 2002. 13-CP
		_____ et al.	A Relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: Fávero, O. (org.) A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5-30. 3-CP
		D	
		DAGNINO, E.	Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (org.) Política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. 4-EP
		DAHL, R.	Polyarchy – Participation and opposition – New Haven: Yale University Press, 1971

			3 – CEDES
		DAHRENDORF, R.	As pessoas querem riqueza mas também solidariedade: entrevista. Jornal Público, p. 22-3, 13 nov. 1997. 8-CP
		DALE, R.	A Promoção do mercado educacional e a polarização da educação. Educação, Sociedade & Culturas, n. 2, p. 109-39, 1994. 8-CP
		DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C.; PELACH, J.	Grupo clase y proyecto educativo de centro. Barcelona: ICE/Horsori, 1994. 5-EP
		DARNTON, R. O	O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 7 – CEDES
		DAVINI, M.C.	Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.101, p.141-51, jul. 1997. 3-EP
		DAVIS, N.Z.	Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna. Trad. de Mariza Corrêa. São Paulo: Paz & Terra, 1990. 9 – CEDES
		DAYRELL, J.	A Música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. São Paulo: Feusp, 2001. (mimeo) 16-CP
		DE BONI, M.I.M.	Vigilância e punição: o espaço da criminalidade na constituição do trabalhador urbano; Curitiba 1890-1920. História: questões e debates, Curitiba, v. 8, n. 14/15, p. 45-99, jul./dez. 1987. 8 – CEDES
		DE CERTEAU, M.	La Cultura en plural. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984. 11-CP
		DE DECCA, E. S.	1930 – O silêncio dos vencidos; Editora Brasiliense, 1997 6 – CEDES
		DEDECCA, C. ET AL.	Mudanças na distribuição de renda individual e familiar no Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO (Alap), 1. 2004. Caxambu. (mimeo) 13-CP
		DEFOE, D.	Robinson Crusoe. São Paulo; Rio de Janeiro; Porto Alegre: W. M. Jackson Inc., 1947. (Coleção Grandes Romances Universais, v. 1). 11-EP
		DEL PRIORE, M. (Org)	História das crianças no Brasil. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1996. 8 – CEDES
		_____	História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. 8 – CEDES
		DELEUZE, G.; GUATTARI, F.	O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 1993. 7-EP
		DELORS, J.	Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003. 11-EP
		DEMO, P.	Cidadania tutelada e cidadania assistida. São Paulo: Autores Associados, 1995. 5-CP
		_____	Educação e qualidade. Campinas: Papyrus, 1994. 5-CP
		_____	Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 1993 5-CP
		_____	Pobreza política. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. 5-CP
		DELUIZ, Neise	A globalização econômica e os desafios à formação profissional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. 8-EP
		DERATHÉ, R.	Les rapports de la morale et de la religion chez Jean-Jacques Rousseau. Paris: Revue Philosophique, 1949, p. 143-173. 11-EP
		DEWEY, J.	Las escuelas del mañana. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1918. 5-EP
		DIAS, A. R. F.	O Discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: EDUC; Cortez Editora, 1996. 4-CP
		DIAS, M.O.S.	Aspectos da ilustração no Brasil. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 278, p.105-170, 1968. 7 – CEDES
		DIEESE	A situação do trabalho no Brasil. São Paulo: DIEESE, 2001. 8 – CEDES
		DIETZSCH, M. J. M.	Ensaio de leituras com meninos que vivem nas ruas de São Paulo. In: FREITAG, B. (org.) A Universidade em destaque: anuário de educação 97/98. Rio de Janeiro:

			Tempo Brasileiro, 1998. p.255-273. 16-CP
		_____	Era uma vez a palavra. São Paulo, 2003. Tese (livre-doc.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 16-CP
		_____	Leituras da cidade e educação: projeto de pesquisa. São Paulo: CNPq, 2002-2004. 16-CP
		_____	Ler a cidade e escrever a cidadania, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n.120, p.43-56, jan-mar. 1995. 16-CP
		_____	Professoras dialogam com o texto literário. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.122, p.359-389, maio/ago. 2004. 16-CP
		_____	Recontando histórias: vozes e silêncios de meninos de rua. Cadernos de Pesquisa, n.104, p.122-143, jul.1998a. 16-CP
		DIMENSTEIN, G.	“www.ignorancia.com.br” – Folha de São Paulo, São Paulo, 6 fev. 2000, Caderno 3, p. 16 3 – CEDES
		DINIZ, ELI.	Empresariado e projeto neoliberal na América Latina: uma avaliação dos anos 80. Dados, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 349-377, 1991. 8-EP
		_____	Globalização, reformas econômicas e elites empresariais: Brasil anos 1990. Rio de Janeiro: FGV, 2000. 8-EP
		DOIMO, A.	A vez e a voz do popular. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. 4-EP
		DOMINGUES, Ivo	Controlo disciplinar na escola: processos e práticas. – Lisboa: Texto Ed., 1995. 1-EP
		DRABMAN, R. S. A; VOGELTANZ, N. D.	A Procedure for evaluating young children suspected of being sexually abused. Behavior Therapy, n. 26, p.579-597, 1995. 12-CP
		DRAIBE, S.	As Políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA.. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília, 1989. 13-CP
		_____	As Políticas sociais e o neoliberalismo. Revista USP, n.17, p.86-101, mar./ mai. 1993. 13-CP
		DREZETT, J.	Aspectos biopsicossociais da violência sexual. Jornal da Rede Pública, n. 22, p.18-21, 2000. 12-CP
		DUARTE, N.	Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. – Campinas: Autores Associados. 1996. (Polêmicas de Nosso Tempo, 55) 2-EP
		DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.	A L' école: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996. 4-CP
		DUBY, G. LARDREAU, G.	Dialogues. Paris: Flammarion, 1980. 7 – CEDES
		DUHAMEL, Olivier; CHÂTELET, François; PISIER-KOUCHNER, Evelyne	História das idéias políticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 6-EP
		DUPAS, G.	Atores e poderes na nova ordem global. São Paulo: Paz e Terra. (no prelo) 14-CP
		_____	Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. [ed. rev. e ampl.]. 14-CP
		_____	Ética e poder na sociedade da informação. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2001 [ed. rev. e ampl.]. 14-CP
		_____	Hegemonia, estado e governabilidade: perplexidades e alternativas no centro e na periferia. São Paulo: Senac, 2002. 14-CP
		_____	Tensões contemporâneas entre o público e o privado. São Paulo: Paz e Terra. 2003. 14-CP
		DURANT, W.	A história da filosofia. Rio de Janeiro : Nova Cultural, 1996, Coleção Os Pensadores 2 – CEDES
2-CEDES 5-EP		DURKHEIM, É.	Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro : Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. 2 – CEDES
		_____	La educación moral. Buenos Aires: Losada, 1947.

			5-EP
		DUSCHATZKY, S.	La Escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós, 1999.
			11-CP
		DUVEEN, G.	Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2000.
			10 – CEDES
		DWORKIN, R.	La comunidad liberal. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores, 1996.
			5-EP
		E	
		EBY, Frederick	História da educação moderna. Porto Alegre: Globo, 1962.
			6-EP
		ECO, U.	Entrevista ao Libération. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 jan. 2000, Caderno 1, p. 8
			3 – CEDES
		EM ABERTO	EM ABERTO. Brasília. D.F.: v. 10 n. 49, jan./mar. 1991.
			6-CP
2-EP 8-EP		ENGELS, F. & MARX, K.	La ideologia alemana. Barcelona: Grijalbo, 1972.
			2-EP
			Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-omega, [s.d]. p. 13-46.
			8-EP
		ESCARDIBUL, S.; MARTIN, X.; NOVELLA, A. PUIG, J.;	Com fomentar la participació a l'escola. Barcelona: Graó, 1997.
			5-EP
		Escola públicas de São Paulo sofrem 1.668 depredações só no primeiro semestre.	Escola públicas de São Paulo sofrem 1.668 depredações só no primeiro semestre. Folha de S. Paulo, Cotidiano, quarto caderno, p.1 14 set. 1991
			4-CP
		Escolas usam detector de metal nos EUA.	Escolas usam detector de metal nos EUA. Folha de S. Paulo, Folhateen, p.3 9 maio 1994.
			4-CP
		ESTÊVÃO, Carlos V.	Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. – Braga: Universidade do Minho, 1996. (polic.).
			1-EP
		EVERS, Colin W. & LAKOMSKI, Gabriele	Knowing educational administration. – Oxford: Pergamon, 1991.
			1-EP
		F	
		FAGOT, B. I. ET AL.	Comparison of the play behaviors of sexually abused, physically abused, and nonabused preschool children. Topics in early childhood special education, v. 9, n. 2, p.88-100, 1989.
			12-CP
		FAORO, R.	A questão Nacional: A modernização. In: Bosi, Alfredo (ed.), Estudos Avançados, n. 14, vol. 16, jan./abr.. 1992, São Paulo, USP
			3 – CEDES
		FARIA, S.S.C.	A Colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
			10 – CEDES
		FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Ed.).	Social representations. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1984. p. 30.
			10 – CEDES
		FÁVERO, O. (Org).	A Educação nas constituintes brasileiras. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
			9-CP
		FEATHERSTONE, M. O	O Desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel, Sesc, 1997.
			7-CP
		FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno. 5. ed. São Paulo: Cultura, 1995.
			8-EP
		FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (FASE).	Estudo sobre os indicadores de desenvolvimento humano. Rio de Janeiro, 2000. (Projeto “Brasil 2000 : novos marcos para as relações raciais”.)
			13-CP
		FEILITZEN, C. V.	Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: Carlsson, U.; Feilitzen, C.V. (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
			9 – CEDES
		FERNANDES, António S.	A gestão democrática das escolas: notas sobre a experiência das escolas secundárias portuguesas após a Revolução do 25 de abril. – O Ensino, n.11/12/13, p.77-83, 1985.

			1-EP A centralização burocrática do ensino secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926). – Braga: Universidade do Minho, 1992. (polic.).
		FERNANDES, Rogério	Educação, uma frente de luta. – Lisboa: Livros Horizonte, 1977. 1-EP
		FERNANDEZ ENGUITA, M.	Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona: Paidós, 1992. 5-EP
			La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata, 1993. 5-EP
		FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, Marlene.	Movimentos sociais: revolução e reação. Pelotas: EDUCAT, 1999. 6-EP
		FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, Marlene; VERONEZ, Luiz F.	Trabalho, educação, lazer: horizontes de cidadania possível. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n.2, p. 99-134, ago. 2001. 6-EP
		FERRAZ, João Carlos (Coord.); COUTINHO, Luciano;	Estudo da competitividade da indústria brasileira. 2. ed. Campinas: Papirus/Unicamp, 1994. 8-EP
		FERREIRA, Carlos E. M.	Formação profissional e educação básica: a responsabilidade dos empresários. In: Reunião De Presidentes DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBERO-AMERICANAS, 6., 1993, Salvador, BA. Educação básica e formação profissional. Rio de Janeiro: CNI, 1993. 8-EP
		FERREIRA, M. T.	Ética ambiental. Dois Pontos, Belo Horizonte, v.3, n.23, p.70-1, 1995. 3-EP
		FERREIRA, Nilda Teves.	Cidadania: uma questão para a educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 6-EP
		FERRER, G.	Reformas curriculares: la experiencia de los 90 en Perú, Argentina, Colombia y Chile. PREAL, v. 6, n. 19, 2004, p. 1- 4. (Serie Políticas) 10-EP
		FERRETTI, Celso J.	Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, n. 59, p. 225-269, ago. 1997. 8-EP
		FERRIERE, A	La libertad del niño en la escuela activa. Madrid: Francisco Beltrán, 1928 5-EP
		FIGUEIREDO, A. C.	Em que condições pode ser instituído no Brasil o ensino obrigatório. Conferência Populares, Rio de Janeiro, n.7, p.99-117, jul. 1876. 3-CP
		FLAKS, M.	Instrumentos processuais de defesa coletiva. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, n. 190, p. 61-77, out.-dez. 1992. 3-CP
		FLORES, R. Z.	Definir e medir o que são abusos sexuais. In: LEAL, M. F. P.; CÉSAR, M. A. (orgs.). Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1998. 12-CP
		FOERSTE, E.	Parceria na formação de professores: do conceito à prática. Rio de Janeiro, 2002. Dissert. (mestr.) PUC-RJ. 15-CP
		FOGAÇA, A.; SILVA, L. C.	Educação básica e reestruturação produtiva. Perspectivas da Economia Brasileira, v. 2, 1993. 8-CP
		FONSECA, J.M. Protes da.	Gestão do sistema de ensino. In: SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel (Coord.). Sistema de ensino em Portugal. – Lisboa: FCG, 1981. p.117-142. 1-EP
		FONSECA, L.	O jeitinho brasileiro - Editora Campus, 1992 6 – CEDES
		FORMOSINHO, João	As bases do poder do professor. – Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, v.14, p.301-328, 1980. 1-EP
			Centralização e descentralização na administração do sistema escolar público. – Braga: Universidade do Minho, 1983a. (polic.). 1-EP
			Modelos de gestão da educação escolar: modelos centralizados e modelos descentralizados. – Braga: Universidade do Minho, 1983b. (polic.). 1-EP
			A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. – O Ensino, n. 7/10, p.101-107, 1984. 1-EP
			A regionalização do sistema de ensino. – Cadernos Municipais, n.38/39, p.63-67, 1986. 1-EP

		_____	Educating for passivity: a study of portuguese education (1926-1968). – London: University of London, 1987. (polic.). 1-EP
		_____	Relatório da disciplina de "Administração Escolar". – Braga: Universidade do Minho, 1989. (polic.). 1-EP
		_____ et al.	A contribuição das perspectivas sociológica e organizacional para a formação de professores. – Cadernos da FENPROF, n.7, p.79-85, 1986. 1-EP
		FRANCH, J.; COLL, C.; DARDER, P.; PELACH, J.	Grupo clase y proyecto educativo de centro. Barcelona: ICE/Horsori, 1994. 5-EP
		FRANCO, Albano	Modernização e educação. Indústria e Produtividade, Rio de Janeiro, n. 278, p. 3, jul./ago. 1993. 8-EP
		FRANCO, M. E. D. P.	A universidade e o Mercosul: questões candentes. Porto Alegre, UFRGS, 1993 (mimeo). 3-EP
		FRASER, N	From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "Post-Socialist" age. In: PHILLIPS, A. (Ed.). Feminism and Politics. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 430-460. 10-EP
		FREINET, C.	Por una escuela del pueblo. Barcelona: Fontanella, 1972. 5-EP
		_____	La educació moral i cívica. Barcelona: Laia, 1972. 5-EP
6-CP 11-EP		FREIRE, P.	O Papel da educação na humanização. Seleção de Textos. São Paulo: AGB, n. 17, p. 1-13, 1987. 6-CP
		_____	Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. 11-EP
		FREITAG, B.	Escola, Estado e sociedade. São Paulo: EDART, 1975. 5-CP
		FREITAS, J. DE	Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Fapesp, 2003. 11-EP
		FREITAS, M. V.	Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências. São Paulo, 1995. Diss. (mestr.) USP/FE 4-CP
8-CP 8-EP		FRIGOTTO, Gaudêncio	A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989. 8-EP
		_____	Cidadania e formação técnico profissional. Disponível em http://bve.cibec.inep.gov.br 8-CP
		_____	Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108. 8-EP
		FUKUI, L.	Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Cadernos de Pesquisa. N.79, p.68-75, nov.. 1991. 4-CP
		FUNDAÇÃO CESGRANRIO	FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Relatório técnico sobre os resultados da prova. Rio de Janeiro, jul. 2005. (mimeo) 15-CP
		FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.	Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro, 2003. 13-CP
		_____	Perfil dos municípios brasileiros: gestão pública. Rio de Janeiro, 2001. 13-CP
		_____	Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, 1999. 13-CP
		_____	Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, 2002. 13-CP
		FURET, F.	Pensar a revolução francesa. Trad. de Rui Fernandes de Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1983. 7 – CEDES
		G	
4-EP 11EP		GADOTTI, M.	Os mestres de Rousseau. São Paulo: Cortez, 2004. 11-EP

		GADOTTI, M. JACOBI, P.	Participação e descentralização: a experiência educacional de São Paulo na gestão Luiza Erundina. In: Anuário da Educação - 1994. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 237-260, 1994. 4-EP
		GAILLE, Marie	Le citoyen. Paris: Flammarion, 1998. 6-EP
		GALBRAITH, John K.	O engajamento social hoje. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 dez 1998. Caderno Mais, p. 4. 6-EP
		GAMBOA, S.A.	Reflexões sobre o pós-moderno na educação. In: DERBINO, R.V., BERNARDO, M.V.C. (orgs.). Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar. São Paulo: UNESP, 1992. (Seminários e Debates). 6-CP
		GARCIA, T. O. G.	Gestão democrática: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema. São Paulo, 1995. Diss. (mestr.) USP/FE. 4-CP
		GARCÍA GUADILLA, C.	Universidade latino-americana: da casela vazia ao cenário socialmente sustentável. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.101, p.82-112, jul. 1997. 3-EP
1-CP 11-CP 3-EP		GARRETÓN, M. A.	Hacia una nueva era política: estudio sobre las democratizaciones. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1995. 1-CP
		_____	Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.101, p.128-40, jul. 1997. 3-EP
		_____ Coord.).	América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado. Colombia: Convenio Andrés Bello, 1998. 11-CP
		GATTI, B. A	Enfrentando o desafio da escola: principais diretrizes para a ação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio 1993. 6-CP
		_____	Extensão universitária e meio ambiente: a difícil relação entre o saber e o saber fazer. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, IV. Textos básicos. Florianópolis: Editora da UFSC, 1990. 6-CP
5-CP 8-EP		GENTILI, Pablo	Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 76-99. 8-EP
		_____	Poder econômico, ideología y educación. Buenos Aires: Flacso; Miño y Dávila, 1994. 5-CP
		GIANOTTI, J. A.	Moralidade Pública e Moralidade Privada. In: NOVAES, Adauto (Org.) Ética. 3.ed., - São Paulo: Cia. das Letras, 1994. 2-EP
		GIDDENS, A.	Para uma terceira via. Lisboa: Presença, 1999. 8-CP
		GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S	Reflexive modernisation . Cambridge: Polity Press, 1994. 8-CP
		GINTIS, H.; BOWLES, S.	Schooling in capitalist America. London: Routledge & Kegan Paul, 1976. 10-EP
5-CEDES 5-CP		GIROUX, H.A.	Channel surfing: race talking and destruction of today's youth. New York: St. Martin's Press, 1997. 5 – CEDES
		_____	Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986. 5-CP
		GLOTZ, G.	A Cidade grega. Rio de Janeiro: Difel, 1980. 16-CP
		GODOY, N.	Se todos fossem iguais a você e Ciência ou Pecado. – Revista IstoÉ. São Paulo, n.1431, p 82-85, 1997. 2-EP
		GOHN, M.G.	Educação não-formal no Brasil: anos 90. Cidadania-Textos, Campinas, n. 10, p. 1-138, 1997. 5 – CEDES
		GOLDEN, M.	Child and childhood in classical Athens. Baltimore: John Hopkins University Press, 1990. 7-EP
		_____	Pais, "child" and "slave". L'Antiquité Classique, Bruxelles, v. 54, 1985. 7-EP
		GOMES, Carlos A.; AFONSO, Almerindo J.	A sociologia da educação na formação de educadores/professores (1975-1991): evolução do programa da disciplina, situação actual e perspectivas em

		LIMA, Licínio C.	desenvolvimento. In: APS/SPCE. Secções de Sociologia da Educação. O ensino da sociologia da educação: conteúdos e processos. – Coimbra, 1991. p.15-23. 1-EP
		GOMES, J. V.	Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.5-6, 1997. 4-CP
		GOMES, P. C. DA; BECKER, K.B.	Meio ambiente: matriz do pensamento geográfico. In: VIEIRA, P. F., MAINON, D. (orgs.). As Ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade. Belém: UFPA/NAEA, 1993. p. 148-74. 6-CP
		GOMES, Rui	Culturas de escola e identidades dos professores. – Lisboa: Educa, 1993. 1-EP
		GONÇALVES, C.W.P.	Reflexão sobre geografia e educação: notas de um debate. Fundamentos para o ensino de geografia. São Paulo: CENP, 1992. 6-CP
		GONÇALVES, R.; ARRUDA, M.; PRADO, L. C. D.	Mercosul ou integração dos povos do Cone Sul? Rio de Janeiro: PACS/FASE/UFRJ, 1992. 3-EP
		GONZÁLEZ, F.	Psicologia de la personalidad. La Habana, Pueblo y Educación, 1985. 2-EP
		GONZAGA, D. G.I	Subprojeto sobre o Museu Pedagógico das Escolas de Ofício Católicas, RS, 1995 1 – CEDES
		GRÁCIO, Rui.	A educação quatro anos depois. – O Jornal da Educação, n.11, p.9-11, 1978. 1-EP
		_____	Educação e processo democrático em Portugal. – Lisboa: Livros Horizonte, 1981a. 1-EP
		_____	Perspectivas futuras. In: SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel (Coord.). Sistema de ensino em Portugal. – Lisboa: FCG, 1981b. p.649-696. 1-EP
		_____	A educação dez anos depois: que transformações, que rupturas, que continuidades? – Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n.18/19/20, p.153-182, 1986. 1-EP
		GRÁCIO, S.	Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais. Lisboa: Educa, 1997. 8-CP
		GRAÑA, F.	Ellos son más inteligentes que ellas: los estereotipos de género en la socialización escolar. In: Conference At University Of Uruguay. July 2005. Uruguay. Disponible en: < http://www.choice.org/documentos/grana_2005.pdf >. Acceso en: 28 July 2005. 10-EP
		GRANT, N. D.C.	Some problems of identity and education: a comparative examination of multicultural education. Comparative Education, v. 33, n. 1, p. 9-28, 1997. 7-CP
		GRAVES, R.	The Greek myths. England: Penguin Books, 1968. 16-CP
		GRUPO DE LISBOA.	Limites à competição. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994. 8-CP
		GUARESCHI, P.	“Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 196. 10 – CEDES
		GUATTARI, F.; DELEUZE, G.	O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 1993. 7-EP
		GUERRA, V. N. A.; AZEVEDO, M. A.	As Políticas sociais e a violência doméstica contra crianças e adolescente: um desafio recusado em São Paulo? In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997. p. 227-256. 12-CP
		GUERRA, V. N. A.; AZEVEDO, M. A.; VAICIUNAS, N.	O Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997. p.195-209. 12-CP
		GUIMARÃES, A.	Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. Campinas, 1984. Diss. (mestr.) PUC 4-CP
		_____	A Depredação escolar e a dinâmica da violência. Campinas, 1990. Tese (dout.) UNICAMP 4-CP
		GUIMARÃES, M. E.	Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro, 1995. Tese (dout.) PUC 4-CP
		_____	Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A. (org.). Violência e Educação. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992. 4-CP

		GUTERRES, A. A	A Qualificação é a chave (entrevista assinada por Álvaro Mendonça; Fátima Azevedo; Rui Nunes). Economia Pura. Tendências e Mercados, n. 21, p. 18-22, 2000. 8-CP
		H	
7-CEDES 15-CP 4-EP 5-EP		HABERMAS, J.	Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 15-CP
		_____	Facticidad y validez. Madrid: Trotta, 1998. 5-EP
		_____	L' intégraton républicaine. Paris: Fayard, 1996. 5-EP
		_____	Mudança estrutural na esfera pública. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 7 – CEDES
		_____	Soberania popular como procedimento: um conceito normativo de espaço público. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v.26, p. 100-113, 1990. 4-EP
		_____	Pensamiento postmetafísico. Madrid: Taurus, 1990. 5-EP
		_____	Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, 1987. 2v. 5-EP
		HALL, S.	Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 7-CP
		HAZZARD, A.; RUPP, G.	A Note on the knowledge and attitudes of professional groups towards child abuse. Journal of Community Psychology, v. 14, p.219-223, 1986. 12-CP
		HELD, D..	Models of democracy. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. 4-EP
		HEGEL	Princípios de filosofia do direito. Lisboa: Guimarães Ed., 1990. 6-EP
		_____	Escritos pedagógicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. 6-EP
		HELLER, A.	Sociologia de la vida cotidiana. – Barcelona: Península, 1977. 2-EP
		HELLER, J. PIAGET, J.;	La autonomía en la escuela. Buenos Aires: Losada, 1968. 5-EP
		HIGGINS, A. KOHLEBERG, L.; POWER, F.C.;	La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa, 1997. 5-EP
		HIGGINS, A.; POWER, F. C.; KOHLEBERG, L.	Lawrence Kolberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press, 1989. 5-EP
		HIGGS, D.	Espaço urbano e pecado no Rio de Janeiro nos finais do século XVIII. Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, Curitiba, v. 14, p. 19-31, 1998. 7 – CEDES
		HIRSCHMAN, A.	Auto-subversão: teorias consagradas em xeque. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 15-CP
		HOBBES, THOMAS.	Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores). 6-EP
		_____	Do cidadão. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 6-EP
		HOBSBAWM, Eric	Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. 6-EP
		HOGAN, D. J.; VIEIRA, F. P. (Orgs.).	Dilemas sócio-ambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas, Ed. Unicamp, 1992. (Coleção Momento). 6-CP
		HOINEFF, N.	A nova televisão: desmassificação e o impasse das grandes redes. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996. 9 – CEDES
		HOLANDA, S. B.	Raízes do Brasil, 1936 – sem referir à edição/editora 6 – CEDES
3-CEDES 2-EP	3-CEDES 2-EP	HORKHEIMER, M. & ADORNO	Dialética do Esclarecimento – Trad. Guido Antonio de Almeida (2ª ed.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 3 – CEDES
			Dialéctica del iluminismo. Buenos Aires, 1971. 2-EP
		HORTA, J. S. B.	A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: Fávero, O. (org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996, p.201-239.

			3-CP Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1982.
			3-CP Planejamento educacional. In: Mendes, D. T. (org.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p.193-235.
			3-CP Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, D. (coord.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
			5-CP Plano Nacional de Educação: a tecnocracia à participação democrática. In: Cury, C. R. J., Brito, V. L. A., Horta, J. S. B. Medo à liberdade e compromisso democrático: L.D.B. e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
			3-CP Situación actual y perspectivas futuras. In: MIALARET, G. (org.). El Derecho del niño a la educación. Paris: UNESCO, s.d., p. 57-77
		HUBERMANN, A. M.	3-CP The Myth of the learning society. British Journal of Educational Studies, v. 43, n. 3, p. 290-304, 1995.
		HUGHES, C.; TIGHT, M.	8-CP Tratado de la naturaleza humana. Madrid: Tecnos, 1988.
		HUME, D..	5-EP
		I	
3-CEDES 3-EP		IANNI, O.	A sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
			3-EP O príncipe eletrônico. Perspectivas, Revista de Ciências Sociais, vol. 22, São Paulo: Unesp, 1999
			3 – CEDES
		IBAMA.	Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental: documentos metodológicos. Brasília, 1994
			6-CP
		INSTITUTO HERBERT LEVY	Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo. São Paulo: IHL, 1992.
			8-EP
		J	
10-CP 4-EP		JACOBI, P.	Alcances e limites de governos locais progressistas no Brasil: as prefeituras petistas. Cadernos do CEAS, Salvador, v. 152, p. 11-31,1994.
			4-EP Cidade e meio ambiente. São Paulo: Annablume, 1999.
			10-CP Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. Lua Nova, São Paulo, v. 20, p. 121-144,1990.
			4-EP Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C. (org.). Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1997. p.384-390.
			10-CP Política educacional e participação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 7, n.1, p. 118-127. Fundação SEADE, 1993.
			4-EP Políticas públicas e alternativas de inovação da gestão municipal: o complexo caso da cidade de São Paulo. Cadernos CEDEC, São Paulo v.18, 1991.
			4-EP Políticas sociais e ampliação da cidadania. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.
			10-CP Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998.
			10-CP
		JACOBI, P. GADOTTI, M.	Participação e descentralização: a experiência educacional de São Paulo na gestão Luiza Erundina. In: Anuário da Educação - 1994. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 237-260, 1994.
			4-EP Orçamento participativo: o caso de São Paulo (1989-1992), à luz das experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. São Paulo: CEDEC, 1996. (mimeo.).
			4-EP
		JANKOWSKI, B.	Lês Gangs aus États-Unis: bilan des recherches. 1992. (mimeo)
			4-CP
		JANKOWSKI, M.	As gangues e a mídia. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.5-6, 1997.
			4-CP
		JEFFERSON, T.	Escritos políticos. São Paulo : Abril Cultural, 1985, Coleção Os Pensadores
			2 – CEDES
		JELIN, E..	Construir a cidadania: uma visão desde baixo. Lua Nova, São Paulo, vol. 33, p. 39-

			58, 1994. 4-EP
		JOÃO XXIII, Papa.	Pacem in terris. São Paulo: Paulinas, 1963. 13-CP
		JODELET, D.	Répresentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. (Ed.). Psychologie sociale. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. 10 – CEDES
		JOVCHELOVITCH, S.	Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 75. 10 – CEDES
		K	
		KABEER, N.	Gender equality and women's empowerment: a critical analysis of the Third Millennium Development Goal. Gender and Development, v. 13, n. 1, 2005, p. 13-24. 10-EP
13-CP 6-EP	13-CP 6-EP	KANT, Immanuel	A Paz perpétua. Rio de Janeiro: Brasília, 1939. 13-CP A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995. 6-EP
		_____	Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo? In: _____. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995a. 6-EP
		_____	Sobre a expressão corrente: isto pode ser correto na teoria mas nada vale na prática. In: _____. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995b. 6-EP
		_____	Réflexions sur l'éducation. Paris: J. Vrin, 1996a. 6-EP
		_____	Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep, 1996b. 6-EP
		KARVAT, E.C.	A sociedade do trabalho: discursos e práticas de controle sobre a mendicância e a vadiagem em Curitiba, 1890-1933. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998. 8 – CEDES
		KERLINGER, F. N.	Foundations of behavioral research: educational and psychological inquiry. New York: Holt, Rinehart, 1984. 15-CP
		KETT, J.F.	Descubrimiento y invención de la adolescencia en la historia. Journal of Adolescent Health, New York, n. 14, p. 664-672, 1993. 5 – CEDES
		KEYNES, John Maynard	A teoria geral do emprego, do juro e da moeda. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 6-EP
		KOHLBERG, L.; HIGGINS, A. POWER, F.C.;	La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa, 1997. 5-EP
		KOHLBERG, L. HIGGINS, A.; POWER, F. C.;	Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press, 1989. 5-EP
		KOOLHAAS, R.; MAN, B.	S, M, L, XL. New York: The Monacelli Press, 1998. 16-CP
		KOVÁCS, I.	Da Controvérsia sobre os novos modelos de produção. In: KOVÁCS, I.; CASTILLO, J. J. Novos modelos de produção: trabalho e pessoas. Oeiras: Celta, 1998. p. 5-24. 8-CP
		_____	Participação e competitividade. In: KOVÁCS, I.; CASTILLO, J. J. Novos modelos de produção: trabalho e pessoas. Oeiras: Celta, 1998a. p. 115-30. 8-CP
		_____	Requisitos de ensino e de formação profissional. In: KOVÁCS, I.; CASTILLO, J. J. Novos modelos de produção: trabalho e pessoas. Oeiras: Celta, 1998b. p.75-92. 8-CP
		_____	Sistemas antropocêntricos de produção. In: KOVÁCS, I.; CASTILLO, J. J. Novos modelos de produção: trabalho e pessoas. Oeiras: Celta, 1998c. p. 93-114. 8-CP
		_____	Trabalho, qualificações e aprendizagem ao longo da vida. Ilusões e problemas da sociedade da informação. In: AAVV. Formação, trabalho e tecnologia: para uma nova cultura organizacional. Oeiras: Celta, 1998d. p.69-84. 8-CP
		KOVÁCS, I.; CASTILLO, J. J..	Novos Modelos de produção: trabalho e pessoas. Oeiras: Celta, 1998. p. 1-3: Introdução 8-CP
		KRAWCZYK, N.	A qualidade pública do movimento de docentes: uma análise comparativa das posições dos movimentos docentes no debate educacional, durante a década de 80, no Brasil e na Argentina. Educação Brasileira, Brasília, v.19, n.38, p.95-110,

			1.sem. 1997. 3-EP
		KUENZER, Acácia Z.	Ensino de 2o grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988. 8-EP
		KYMLICKA, W.; NORMAN, W	El Retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Buenos Aires: Ágora, 1997. 11-CP
		L	
		LA BOÉTIE, E.	Discurso da servidão voluntária. São Paulo: Brasiliense, 1987. 8 – CEDES
		LAFER, C.	A Reconstituição dos direitos humanos. São Paulo: Cia das Letras, 1988. 5-CP
		LAKOMSKI, Gabriele & EVERS, Colin W.	Knowing educational administration. Oxford: Pergamon, 1991. 1-EP
		LAMPERT, E	A problema-tização da pesquisa na universidade. Perspectiva, Erechim, v. 19, n. 68, p. 57-69, dez. 1995. 3-EP
		_____	O Mercosul e a universidade no século XXI. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, v.23, n.1, p.23-38, jul.1997. 3-EP
		_____	A globalização e os desafios da universidade pública. Universidade e Sociedade, São Paulo, v.8, n.15, p.94-9, fev. 1998. 3-EP
		LANE, S. T. L. A	Mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S. e SAWAIA, B. (Org.) Novas veredas da psicologia social. – São Paulo: Brasiliense-EDUC, 1995. 2-EP
		LARDREAU, G. DUBY, G.;	Dialogues. Paris: Flammarion, 1980. 7 – CEDES
		LARROSA, J. (Org.).	La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes, 1996. 7-EP
		LASH, S; BECK, U.;	Reflexive modernisation . Cambridge: Polity Press, 1994. 8-CP
		GIDDENS, A.	
		LASKI, Harold J.	O Liberalismo europeu. São Paulo: Mestre Jou, 1973. 5-CP
		LAUDER, H.;	Education, globalization and economic development. In: HALSEY, A. H. et al. (orgs.). Education: culture, economy, society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 172-92. 8-CP
		BROWN, P.	
		LAUGLO, J.	Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.100, p.11-36, mar. 1997. 3-EP
		LAURELL, A. C.	“Avançando em direção ao passado: A política social do neoliberalismo”. In: Estado e políticas sociais no neoliberalismo – São Paulo: Cortez, 1995 4 – CEDES
		LE GOFF, J.	História e memória. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 477. 10 – CEDES
		LÊ THÁNH KHÔI	El papel de los poderes públicos. In: MIALARET, G. (org.) El Derecho del niño a la educación. Paris: UNESCO, s.d.. p. 179-95 3-CP
		LEAL, C.A.	Meio ambiente e urbanização na micro-bacia do Areia e Areia Branca–Campinas. São Paulo, 1995. Dissert. (mestr.) Unesp-Rio Claro. Geociências. 6-CP
		LEFEBVRE, Henri.	Hegel, Marx, Nietzsche. México: Siglo Vienteuno, 1986. 6-EP
		LEFF, E.	Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001. 10-CP
		LEIS, H. R.(Org.)	Ecologia e política mundial. Rio de Janeiro: Vozes, 1991. 3-EP
		LEITE, D. M.	O caráter nacional brasileiro: História de uma ideologia. São Paulo: Pioneira, 1976. 2 – CEDES
		LEITE, E.M.	O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Escrita, 1994. 8 – CEDES
		LEITE, Márcia de P.	Modernização tecnológica e relações de trabalho In: FERRETTI et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 36-53. 8-EP
		_____	A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 45, p. 79-96, jul. 1996. 8-EP
		LETELIER, M. E.	Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p.

			133-48, 1999. 8-CP
		LEVIN, H.; KELLEY, C.	Can Education do it alone? In: HALSEY, A. H. et al. (orgs.). Education: culture, economy, society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 240-51. 8-CP
		LEVY, N.	Uma reinvenção da ética socialista. In: NOVAES, Adauto (Org.) Ética. 3.ed. – São Paulo: Cia. das Letras, 1994. 2-EP
		LÉVY, P.	As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 9 – CEDES
		LIBÂNEO, J. C.	Democratização da escola: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. 5-CP
		LIDDELL, H. G.; SCOTT, R.	A greek english lexicon. 9ª ed. rev. Oxford: Oxford University Press, 1966. 7-EP
		LIMA, Licínio C.	. O conselho de turma. – Braga: Universidade do Minho, 1986a. 1-EP
		_____	Notas essenciais sobre os principais órgãos de gestão das escolas preparatórias e secundárias. – Braga: Universidade do Minho, 1986b. (polic.). 1-EP
		_____	Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos. – Lisboa: Livros Horizonte, 1988. 183p. 1-EP
		_____	O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: situação e perspectivas. In: CIÊNCIAS da educação em Portugal: situação actual e perspectivas. – Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991a. p.91-117. 1-EP
		_____	Sociologia das organizações educativas e da administração educacional. – O Professor, Lisboa, n.22, p.58-62, 1991b.
		_____	A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). – Braga: Universidade do Minho, 1992a. 575p. 1-EP
		_____	Organizações educativas e administração educacional em editorial. – Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.5, n.3, p.1-8, 1992b. 1-EP
		_____	Organizações educativas e administração educacional: relatório da disciplina. – Braga: Universidade do Minho, 1992c. (polic.). 1-EP
		_____	Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. – Cadernos de Ciências Sociais, n.14, p.119-139, 1994. 1-EP
		_____	Crítica da nacionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações entre invés-tigação e acção. In: DIAS, J. Ribeiro (Org.). Ciências da educação: investigação e acção. – Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1995. v.1, p.25-37. 1-EP
		_____	Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (Org.). O estudo da escola. – Porto: Porto Ed., 1996. p.15-39 1-EP
		LIMA, Licínio C.; GOMES, Carlos A.; AFONSO, Almerindo J.	A sociologia da educação na formação de educadores/professores (1975-1991): evolução do programa da disciplina, situação actual e perspectivas em desenvolvimento. In: APS/SPCE. Secções de Sociologia da Educação. O ensino da sociologia da educação: conteúdos e processos. – Coimbra, 1991. p.15-23. 1-EP
		_____ . et al.	Participação em projectos de ensino na área de Administração Educacional: o programa da disciplina de organização e administração escolar nas licenciaturas em ensino. In: SPCE/Secção de Administração Educacional Programas das Disciplinas na Área de Administração Educacional. Colectânea: 1991. – Braga, 1991. (polic.). 1-EP
		LIPIETZ, A.	Será impossível um desenvolvimento ecologicamente viável? Matosinhos: Contemporânea Editora; Câmara Municipal de Matosinhos, 1995. 8-CP
		LLOYD, C. (Ed.).	Growing up global: the changing transitions to adulthood in developing countries. Washington, D.C: The National Academies Press, 2005. 10-EP
		LOBROT, M.	Pedagogía institucional. Buenos Aires: Humanitas, 1976. 5-EP
		LOCKE, John.	Segundo tratado sobre o governo: textos seleccionados. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

			6-EP Dois tratados sobre o governo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
			6-EP El país errado. Barcelona: Laia, 1973.
		LODI, M.	5-EP Entrevista. Jornal da Unicamp, n.325, p.6-7, 29 maio/4 jun. 2006.
		LOMBARDI, J.	17-CP
		LONDOÑO, Juan L.	Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina: 1950-2025. Washington: Banco Mundial, 1996.
			8-EP
		LOPES, A.R.C.	Currículo e construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, A.F. (org.). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papirus, 1995, p. 39-52.
			7-CP
		LOPES, Eliane Marta T.	Origens da educação pública. São Paulo: Loyola, 1981.
			6-EP
		LUSTOSA, I.	Insultos impressos: a guerra dos jornalistas na independência (1821-1823). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
			7 – CEDES
		LUZURIAGA, LORENZO.	História da educação pública. São Paulo: Nacional, 1959.
			6-EP
		LYRA, M.L.V.	Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, n° 29, p.173-199, 1995.
			7 – CEDES
		M	
		MACEDO, Berta	A construção do projecto educativo de escola. – Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
			1-EP
		MACEDO, D.; BARTOLOME, L.	A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: Escola cidadã no contexto da globalização. Porto Alegre: Vozes, 1998.
			3-EP
		MACHADO, H.F.O NEVES, L.M.B.P.	O Império do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
			7 – CEDES
6-EP 8-EP	6-EP 8-EP	MACHADO, Lucília R. de S.	Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
			6-EP
			Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.
			8-EP
		MACHADO, R. et al.	Da(n)ação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
			8 – CEDES
		MADEIRA, F.	Os Jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. Cadernos de Pesquisa, n.58, 1986.
			4-CP
		_____ et al.	Mapeando a situação do adolescente no Brasil. São Paulo, 1997. (mimeo)
			4-CP
		MAGALHÃES, J.	Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo – texto mimeografado, 1995
			1 – CEDES
		MAIA, D.	Regulamenta-ção do trabalho. Rio de Janeiro: J. Silva, 1912.
			8 – CEDES
		MAILLE, M. O	O Cidadão virtual. Cadernos Adenauer, v.4, n.6, p.13-29, 2004.
			14-CP
		MAKARENKO, A.S.	Poema pedagógico. Barcelona: Planeta, 1983.
			5-EP
		MAN. B.; KOOLHAAS, R.	S, M, L, XL. New York: The Monacelli Press, 1998.
			16-CP
		MANACORDA, Mário Alighiero	História da educação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
			6-EP
		MANDEL, E.	A Crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista. Campinas: UNICAMP; Ed. Ensaio, 1995.
			5-CP
		MANFREDI, Silvia M.	Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. Educação e Sociedade, Campinas, n. 64, p. 13-49, set. 1998.
			8-EP
		MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA.	Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1932. A Reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo.
			3-CP
		MÁRCICO, C.;	Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente. Buenos Aires:

		CASTELLO, A.	1998. Mimeografado. 7-EP
		MARCUSE, H.	A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 6-CP
		MARQUES, Ivan da C.	O Brasil e a abertura dos mercados: o trabalho em questão. São Paulo: ABET, 1998. 8-EP
		MARQUES, M. O.	Escola noturna e jovens. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.5-6, 1997. 4-CP
		MARQUES, V.R.B.	A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: UNICAMP, 1994. 8 – CEDES
		MARROU, H. I.	História da educação na antiguidade. São Paulo: EPU; Brasília:INL, 1975. 6-EP
5-CP 9-CP 13-CP	5-CP 9-CP 13-CP	MARSHALL, T. H.	Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. 5-CP Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 9-CP 13-CP
		MARTÍN-BARBERO, J.	La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma, 2002. 9 – CEDES
		MARTIN, X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. PUIG, J.;	Com fomentar la participació a l'escola. Barcelona: Graó, 1997. 5-EP
		MARTÍNEZ, R.	Neoliberalismo já não agrada aos países ricos. Correio do Povo, Porto Alegre, 19 junho 1998. p.13. 3-EP
		MARTINS, J. P. S. A; MONTICELLI, João J.J.	A Luta pela água: nas bacias dos rios Piracicaba e Capivari. Capivari, S.P.: EME, 1993. 6-CP
		MARTINS, J.S.	Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. 8 – CEDES
		MARTINS, R. P.; CARVALHO, H. C.	Uma conversa sobre ecologia e universidade. Caminhos, Belo Horizonte, n.10, p.95-105, dez. 1994. 3-EP
5-CP 9-CP 2-EP	5-CP 9-CP	MARX, K.	El Capital. Crítica de la economía política. México: FCE, 1973. Tomo 1. 5-CP O Capital : crítica da economia política, São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. 1, t.1. 9-CP
		MARX, K.; ENGELS, F.	La ideologia alemana. Barcelona: Grijalbo, 1972. 2-EP
			Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo:Alfa-omega, [s.d]. p. 13-46. 8-EP
		MATOSO, K.	Ser escravo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982. 10 – CEDES
		MATTA, R.	A casa e a rua - Brasiliense, 1985 6 – CEDES
		MAXIMILIANO, C.	Hermenêutica e aplicação do direito. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1981 4 – CEDES
		MCGINN, N.F.	Education, democratization, and globalization: a challenge for comparative education. Comparative Education Review, v. 40, n. 4, p. 341-57, 1996. 7-CP
7-CP 3-EP	7-CP 3-EP	MCLAREN, P.	Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997. 7-CP 3-EP
		MEAD, G.H.	Espíritu, persona y sociedad. Barcelona: Paidós, 1982. 5-EP
		MEADOWS, D. et al.	Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre os problemas da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1972. 10-CP
		MEDAUAR, O.	Direito administrativo moderno. 4ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. 4 – CEDES
		MEINCHENBAUM, D.	A clinical handbook /practical therapist manual for assessing and treating adults with pos-traumatic stress disorder (PTSD). Waterloo: Institute Press, 1994. 12-CP
		MELLO, C. A. B.	Conteúdo jurídico do princípio da igualdade. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2001. 9-CP
		MELLO, F.	Memória de um ex-escravo. In: _____. Trabalhadores. Campinas: Secretaria Municipal de Cultura, 1989.

			8 – CEDES
5-CP 8-CP 15-CP	5-CP 8-CP	MELLO, G. N.	Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993. 5-CP 8-CP
		_____	Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2004. 15-CP
		MENDES, D. T.	Sobre o planejamento do ensino superior: esboço de uma metodologia. Documenta. Rio de Janeiro, n.35, p.43-63, mar. 1965. 3-CP
		MILL, I. S.	Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social, São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. II. 9-CP
		MINAYO, M.C.S.	Dentro e fora do espetáculo: a mídia. In: MINAYO, M.C.S. et al. Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 9 – CEDES
		MINTO, César Augusto	A educação nos tempos da "Dama de Ferro". Universidade e Sociedade, Brasília, n.18, p. 103-107, mar. 1999. 6-EP
		MIRANDA, B.T.M.	Aspectos demográficos de uma cidade paranaense no século XIX: Curitiba, 1851-1880. 1978. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 8 – CEDES
8-CP 3-EP		MIRANDA, M. G.	Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.100, p.49-56, mar. 1997. 8-CP 3-EP
		MIRANDA, P.	Direito à educação. Rio de Janeiro: Editorial Alba, 1933. (Coleção do 5 Direitos do Homem) 3-CP
		MIZUKAMI, M. G.	Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. São Paulo: EPU, 1991. 15-CP
		MOLES, A.	Rumos de uma cultura tecnológica. São Paulo: Perspectiva, 1973. 9 – CEDES
		MONIZ, A. B. et al.	Sobre o conteúdo formativo do trabalho. In: AAVV. Formação, trabalho tecnologia: para uma nova cultura organizacional. Oeiras: Celta, 1998. p. 61-7. 8-CP
		MONTEIRO, AGOSTINHO R.	Educação e Constituição de Abril. – Lisboa: Livros Horizonte, 1977. 1-EP
		MONTEIRO, L.; ABREU, V. L.; PHEBO, L. B.	Abuso sexual: mitos e realidade. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997. 12-CP
		MONTICELLI, João J.J.; MARTINS, J. P. S. A	A Luta pela água: nas bacias dos rios Piracicaba e Capivari. Capivari, S.P.: EME, 1993. 6-CP
		MORAES, C.S.V.	A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo, 1873-1934. 1990. 293f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 8 – CEDES
		MOREIRA, A.F.	A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. Cadernos de Pesquisa, n. 100, p. 93-107, mar. 1997. 7-CP
		_____	Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. Educação e Realidade, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996. 7-CP
		MOROSINI, M.	Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.9, n.2, p.101-18, 1996. 3-EP
		MOSCOVICI, S.	A representação social da psicanálise. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 10 – CEDES
		MOSCOVICI, S. (Ed.) FARR, R.	Social representations. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1984. p. 30. 10 – CEDES
		MOURA, E.B.B.	Trabalho feminino e condição social do menor em São Paulo (1890-1920). São Paulo: CEDHAL-USP, 1988. 8 – CEDES
		MOURÃO, P. K. C.	O Ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930). Belo Horizonte, CRPE, 1962. 3-CP
		_____	O Ensino em Minas Gerais no tempo do Império. Belo Horizonte: CRPE, 1959. 3-CP
		MUÑOZ, F.	¿De qué políticas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la

			educación. In: STROMQUIST, N. P. (Ed.). La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas nacionales comparadas en la América Latina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2006. 10-EP
		MUÑOZ, H.	A nova política internacional. São Paulo: Alfa Omega, 1996. 3-EP
		MURICY, M.	Cidadania, participação e controle do Estado: novos instrumentos constitucionais. Revista de Direito Público, v. XXI, n.88, p.108-15, out.-dez. 1988. 3-CP
		N	
3-CP 5-CP	3-CP 5-CP	NAGLE, J.	Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Edusp, 1974. 3-CP 5-CP
		NASCIMENTO, G.	Ensino reprovado: Sem repetência, alunos de escolas públicas chegam até a sexta série sem saber ler, escrever nem fazer as quatro operações aritméticas. IstoÉ, São Paulo maio 2000 3 – CEDES
		NAVARRO, Z.	Democracia e controle social de fundos públicos: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre (Brasil). In: BRESSER PEREIRA, L.C. e CUNILL GRAU (orgs.). O Público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas/CLAD, 1999. 4-EP
		NEGRI, B.	Urbanização e demanda de recursos hídricos na bacia do rio Piracicaba. Campinas: Instituto de Economia, Unicamp, 1991. 6-CP
		NEILL, A.S.	Summerhill. México: Fondo de Cultura Económica, 1978. 5-EP
		NETTO, J. P.	Democracia e transição socialista. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. 2-EP
		NEVES, L.M.B.P.	Leitura e leitores no Brasil, 1820-1822: o esboço frustrado de uma esfera pública de poder. Acervo, Rio de Janeiro, v.8, nº 1-2, p. 123-138, jan/dez. 1995. 7 – CEDES
		_____	A “guerra das penas”: os impressos políticos e a independência do Brasil. Tempo, Rio de Janeiro, v.8, nº 4, p. 41-65, dez. 1999. 7 – CEDES
		NEVES, L.M.B.P.	O Império do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 7 – CEDES
		MACHADO, H.F.O.	
		NEVES, Lúcia W.	Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994. 8-EP
		NORMAN, W.; KYMICKA, W.	El Retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Buenos Aires: Ágora, 1997. 11-CP
		NOVELLA, A. ESCARDIBUL, S.; MARTIN, X.; PUIG, J.;	Com fomentar la participació a l'escola. Barcelona: Graó, 1997. 5-EP
1-CEDES 1-EP		NÓVOA, António.	Análise da instituição escolar: relatório. – Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1990. (polic.). 1-EP
		_____	Inovação e história da educação, in Teoria & Educação – Porto Alegre, Pannônica Ltda, nº 6, 1992 1 – CEDES
		_____	Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In: STOER, S.R. (Org.). Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. – Porto: Afrontamento, 1991. p.59-130. 1-EP
		_____ (Org.)	As organizações escolares em análise. – Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. 187p. 1-EP
		NUNES, B.	Introdução à filosofia da arte. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000. 11-EP
		NUNES, J. S.	Perfis sociais juvenis. In: CABRAL, M. V., PAIS, J. M. (coord.). Jovens portugueses de hoje. Oeiras: Celta, 1998. p. 1-51. 8-CP
		O	
8-CP 10-EP		OCDE (OECD)	Employment outlook. Paris: OCDE, 1998. 8-CP
		_____	Education at a Glance. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2005. 10-EP
		OFFE, Claus.	Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. v.2. 6-EP

		OLIVEIRA, C. R.	O Fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso, Porto Alegre, 1995. Diss. (mestr.) UFRGS/FE 4-CP
		OLIVEIRA, F. S.	Uma universidade de pesquisa frente à formação de professores. Rio de Janeiro, 2004. Dissert. (mestr.) PUC-Rio. 15-CP
		OLIVEIRA, I. A. R.	Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. Revista Lua Nova, n. 50, p. 160, 2000, v. II. 9-CP
		OLIVEIRA, R. P.	A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (org.). A Educação nas constituintes brasileira 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 153-99 3-CP
		OLIVEIRA, Ramon	Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil – anos 90: subordinação e retrocesso educacional. 2001a. 349f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001a. 8-EP
		_____	A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 27-37, jan./abr. 2001b. 8-EP
		_____	A (des)qualificação da educação profissional brasileira. São Paulo: Cortez, 2003. 8-EP
		ONU	Encontro Mundial sobre a Sociedade da Informação. Genebra, 10 e 12 dez.2003. 14-CP
		OREALC; UNESCO; CEPAL.	Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC / UNESCO-CEPAL, 2005. 10-EP
3-CEDES 11-CP 3-EP		ORTIZ, R.	A moderna tradição brasileira. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 3 – CEDES
		_____	Mundialização e cultura. O Estado de S. Paulo, 13 jan. 1997. p. B2. 3-EP
		_____	Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Universidad de Quilmes, 1996. 11-CP
		P	
		PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (Orgs.).	Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998. 10-CP
		PAIS, J.M.	Nas rotas do cotidiano. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 37, p. 105-115, 1993. 5 – CEDES
		PAIVA, E.F.	Escravidão e universo cultural na Colônia: 1716-1789. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 10 – CEDES
		PAIVA, V.; WARDE, M. J.	Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: PAIVA, V. (org.) Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico. Campinas: Papyrus, 1994. p.9-40 8-CP
		PAIVA, W. A. DE P.	O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno. 2005. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005. 11-EP
		PALAMIDESSI, M.	La Investigación educacional en la Argentina. Argentina: Flacso, 2002. 11-CP
		PALMA FILHO, J. C.	As Reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990. São Paulo, 1996. Tese (dout.) PUC 5-CP
		PAOLI, M. C.	Memória, história e cidadania: O direito ao passado, in: O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania – São Paulo, DPH, 1992 1 – CEDES
		PARANÁ. GOVERNO DO ESTADO	Conselho Estadual do Trabalho. Grupo temático sobre o trabalho infantil e do adolescente. Curitiba, 1995. 8 – CEDES
		PARANÁ, S.	Chorographia do Paraná. Curitiba: Typ. Liv. Economica, Annibal, Rocha & cia, 1899. 8 – CEDES
		PASSERON, J. C.; BOURDIEU, P.	A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 4-CP
		PATEMAN, C..	The sexual contract. Stanford: Stanford University Press, 1988. 10-EP
		PAULO, Filipe C.	A organização e administração escolar como disciplina. – Noesis, p.18-20, 1988. 1-EP
		PAZ, O.	El Arco y la lira. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. 16-CP
		PEDRO, Emília.	Para uma análise de complexidade das relações entre cultura, educação e processos

			de mudança: alguns aspectos com referência ao Portugal do pós 25 de Abril. – Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n.18/19/20, p.41-56, 1986. 1-EP
		PELACH, J. DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C.; PERALVA, A.	Grupo clase y proyecto educativo de centro. Barcelona: ICE/Horsori, 1994. 5-EP
5-CEDES 4-CP			A Generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil. São Paulo, CNPq, 1995. 9 (mimeo) 4-CP
		_____	La Violence au collège: une étude de cas. Paris: CADIS/CNRS. 1996. 4-CP
		_____	O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 5/6, p. 15-24, 1997. 5 – CEDES
		PEREZ FILHO, A.; BORTOLOZZI, A.	A. Educação ambiental e reconstrução da cidadania. Revista Sociedade e Natureza. Uberlândia, v. 6, n. 11-2, 1994. 6-CP
		PETRELLA, R.	Reflexões sobre a competitividade. Colóquio/Educação e Sociedade, n. 7, p. 77-90, 1994. 8-CP
		PERONE, M.	Laboratory lore and research practices in the experimental analysis of human behavior: use and abuse of subjects' verbal reports. The Behavior Analyst, n.11, p.71-75, 1988. 12-CP
		PHEBO, L. B.; ABREU, V. I.; MONTEIRO, L.	Abuso sexual: mitos e realidade. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997. 12-CP
		PHILLIPS, A. (Ed.).	Feminism and politics. Oxford: Oxford University Press, 1998. 10-EP
		PIAGET, J.; HELLER, J.	La autonomía en la escuela. Buenos Aires: Losada, 1968. 5-EP
		PIMENTEL, M. G. O	O Professor em construção. Campinas, S.P: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). 6-CP
		PINTO, J. M.	Flexibilidade, segurança e identidades sócio-profissionais. Cadernos de Ciências Sociais, n. 19-20, p. 5-37, 1999. 8-CP
		_____	Notas sobre o sofrimento na sala de aula e possíveis modos de o atenuar. Território Educativo, n.1, p.4-7, 1997. 8-CP
		_____	Propostas para o ensino das ciências sociais. Porto: Afrontamento, 1994. 8-CP
		PINTO FERREIRA	Curso de direito constitucional. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 4 – CEDES
		PIRES, J.M.	Trabalho infantil: a necessidade e a persistência. 1988. 310f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo. 8 – CEDES
		PIRES, J. M. A.	Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (org.). Violência doméstica. Brasília: Unicef, 1999. p.61-70. 12-CP
		PISIER-KOUCHNER, Evelyne; CHÂTELET, François DUHAMEL, Olivier;	História das idéias políticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 6-EP
		PLATÃO	A república. Mira-Sintra: Europa-América, 1975. 6-EP
1-CP 10-EP		PDNU	World development report: a human face for globalization. New York: PDNU, 1999. 10-EP
		_____	World development report: deepening democracy in a fragmented world. New York: PDNU, 2002. 10-EP
		_____	World development report: international cooperation at crossroad - aid, trade and security in an unequal world. New York: PDNU, 2005. 10-EP
		PNUD; UNESCO, UNICEF BANCO MUNDIAL	Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar 1990. 1-CP
		POCHMANN, Marcio	O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

			8-EP
		POE, E. A.	O Homem na multidão. Porto Alegre: Praula, 1993. [ed. trilingüe]
			16-CP
		POLANYI, Karl	A grande transformação: as origens da nossa época. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
			6-EP
		PONTES DE MIRANDA	Comentários à Constituição de 1946 (T. 4). 2ª ed. Rio de Janeiro: Borsoi, 1963
			4 – CEDES
		PORTELA, E.	Educação pela cidade. cidade e educação. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.120, p.109-114, jan./mar.1995.
			16-CP
		POWER, F.C.; HIGGINS, A. KOHLBERG, L.;	La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa, 1997.
			5-EP
		_____	Lawrence Kolberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press, 1989.
			5-EP
		PRADO, L. C. D. ARRUDA, M.; GONÇALVES, R.;	Mercosul ou integração dos povos do Cone Sul? Rio de Janeiro: PACS/FASE/UFRJ, 1992.
			3-EP
		PREECE, J.	Feminist perspectives on the learning of citizenship and governance. Compare, v. 32, n. 1, 2002, p. 21-33.
			10-EP
		PRZEWORSKI, A.	A. Capitalismo e social-democracia. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
			9-CP
		PUELLES, M. URZÚA, R.,	Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.100, p.121-48, mar. 1997.
			3-EP
		PUIG, J..	Feina d'educar. Barcelona: Edicions 62, 1999.
			5-EP
		PUIG, J.; MARTIN, X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A.	Com fomentar la participació a l'escola. Barcelona: Graó, 1997.
			5-EP
		PURYEAR, J.; ALVAREZ, B.	Implementing the education agreements of the Santiago summit. Working Paper. Coral Gables, FL: The Dante B. Fascell North-South Center, 2001.
			10-EP
		PUTNAM, R..	. Making democracy work. New Jersey: Princeton University Press, 1994.
			4-EP
		Q	
		R	
		RAGO, M.	A utopia da cidade disciplina: Brasil 1890-1930. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1987.
			8 – CEDES
		RAINBIRD, H	La Construction sociale de la qualification. In: JOBERT, A.; MARRY, C., TANGUY, L. (orgs.). Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie. Paris: Armand Collin, 1995. p. 231-49.
			8-CP
		RAMOS, A.	A criança problema: a higiene mental na escola primária. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1954.
			8 – CEDES
6-EP 8-EP	6-EP 8-EP	RAMOS, Marise N.	A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
			6-EP
			8-EP
		RANIERI, N. B.	Reflexões sobre as implicações da legislação de ensino na vida acadêmica. – Cadernos 3, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 1999
			4 – CEDES
		_____	Educação Superior, Direito e Estado – São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000
			4 – CEDES
		RATTNER, H.	Globalização: em direção a um mundo só? Em Aberto, Brasília, v.15, n.65, p.19-30, jan./mar. 1995.
			3-EP
		RAYMOND, W.	O Campo e a cidade na história e na literatura. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
			16-CP
		REIGOTA, M.	Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.
			10-CP
		REIMERS, F.	Educational Opportunity And Policy In Latin America. In: Reimers, F. (Ed.). Unequal Schools, Unequal Chances. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 2000.
			10-EP

		REIS, E.	Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.15, n.42, p.143-152, fev.2000. 17-CP
		REGONNINI, G.	O Estado de bem-estar. In: BOBBIO, N. (org.) Dicionário de política. Brasília: Editora da UnB, 1986. 3-CP
		REVISTA VEJA	REVISTA VEJA, ed. 1.993, v.40, n.4, p.48-54, 31 jan. 2007. 17-CP
		RHODES, M.	A Regulatory conundrum: industrial relations and the social dimension. In: LEIBFRIED, S.; PIERSON, P. (orgs.). European social policy: between fragmentation and integration. Washington D.C.: The Brookings Institution, 1995. p. 78-122. 8-CP
		_____	The Social dimension of the single european market: national versus transnational regulation. European Journal of Political Research, n. 19, p. 245-80, 1991. 8-CP
		RIBEIRO, M. L. S.	A Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1978. 5-CP
		RIBEIRO, Marlene	Trajatória da educação liberal: alguns traçados. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 9, p. 155-184, jul./dez. 1997. 6-EP
		_____	Cidadania: interrogações ao conceito para a compreensão dos movimentos sociais. Caderno de Debates, Porto Alegre, n. 2, p. 43-82, 2001. 6-EP
		_____	Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século xxi. Revista Pedagógica, Chapecó, n.5, p. 27-56, dez. 2000a. 6-EP
		_____	Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 179-202, jul/dez. 2002b. 6-EP
		RIBEIRO, Marlene. FERRARO, Alceu R.;	Movimentos sociais: revolução e reação. Pelotas: EDUCAT, 1999. 6-EP
		RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu R.; VERONEZ, Luiz F	Trabalho, educação, lazer: horizontes de cidadania possível. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n.2, p. 99-134, ago. 2001. 6-EP
		RIO, J. DO	A Alma encantadora das ruas. São Paulo: Cia das Letras, 1997. 16-CP
		RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.	Parecer 942/84. Normas para Delegação de atribuições do CEE aos Conselhos Municipais de Educação. Porto Alegre: SECRS/CEE, 21/12/1984. 2-CP
		_____	Parecer 825/74. Fixa critérios para a delegação de atribuições a Conselhos Municipais de Educação. Porto Alegre: SECRS/CEE, 1974. 2-CP
		_____	Decreto n.89. Reorganiza a Instrução Pública do Estado. Porto Alegre, 02 fev. 1897. 2-CP
		_____	Decreto Estadual 5044. Cria Conselhos Escolares Municipais na Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, 13 jul. 1954. 2-CP
		_____	Decreto n. 874. Reorganiza os Serviços da Instrução Pública do Estado. Porto Alegre. 28 fev. 1906. 2-CP
		_____	Ato n.219. Regulamenta o ensino obrigatório na província. Art. 1º Porto Alegre. 16 mar. 1888. 2-CP
		_____	Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Lei n. 771. Cria o Conselho Diretor da Instrução Pública composto de seis membros efetivos nomeados livremente pelo Presidente a Província. Porto Alegre, 4 maio 1871. 2-CP
		RIZZINI, I. et al.	Adolescentes brasileiros, mídia e novas tecnologias. Revista Alceu, v.6, n.11, p.41-63, jul./dez. 2005. 17-CP
		ROBLES, F.	Los Sujetos y la cotideaneidad: elementos para unna microsociología de lo contemporáneo. Santiago de Chile: CEI; Sociedad Hoy; Universidad de Concepción, 1999. 11-CP
		ROCHA, M. B. M.	Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1966. p. 119-39 3-CP
		ROCHA POMBO, J.F.	O Paraná no centenário: 1500-1900. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1930. 8 – CEDES
		RODRIGUES, J.H.	A independência: revolução e contra-revolução. Rio de Janeiro: Francisco Alves,

			1975-1976. 5 v. 7 – CEDES
		RODRIGUES, José dos Santos	O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. 1997. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997. 8-EP
		ROGERS, C.R.	Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Paidós, 1975. 5-EP
		ROHDE, M.G.	Epistemologia das ciências ambientais: as cinzas de carvão no bairro Jacuí. 1995. Dissert. (mestr.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 6-CP
		ROMANELLI, O. O.	História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978. 5-CP
		ROPÉ, Françoise (Org.). TANGUY, Lucien;	Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. 8-EP
		ROSA, M. T. S.	A Qualificação no trabalho ou o entrosar da organização do processo de trabalho com políticas de e na produção, políticas estatais e situação dos assalariados perante o mercado e a reprodução da força de trabalho. Organizações e Trabalho, n. 15, p. 67-81, 1996. 8-CP
		ROSE, T.	Black noise. rap music and the black culture in contemporary America. Hanover, University Press of New England, 1994. 5 – CEDES
		ROULAND, N. (Org.)	O Direito das minorias e dos povos autóctones. Brasília: UnB, 2004. 13-CP
5-CP 6-EP 11-EP		ROUSSEAU, J.-J.	As confissões. v. 2. Trad. Rachel de Queiroz. 2 ed. São Paulo: Atena, 1959. 11-EP
	5-CP 6-EP	_____	Do Contrato social. Lisboa: Portugal, 1968. 5-CP
		_____	Do contrato social: textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1973a. (Os Pensadores). 6-EP
		_____	Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Abril Cultural, 1973b. (Os Pensadores) 6-EP
		_____	Oeuvres complètes. v. 4. Paris: Gallimard, 1964. (Bibliothèque de la Pléiade). 11-EP
		_____	Emílio ou da educação. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. 11-EP
		_____	Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie. Edição bilíngüe (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994. 11-EP
		RUPP, G.; HAZZARD, A.	A Note on the knowledge and attitudes of professional groups towards child abuse. Journal of Community Psychology, v. 14, p.219-223, 1986. 12-CP
		S	
		SA, Virgínio.	Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma. – Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. (no prelo). 1-EP
		SADER, Emir	Trabalho e Democracia. Folha de São Paulo, São Paulo, A3, 4 jun. 2000 3 – CEDES
		SAES, D.	“A contestação à ordem monárquica no Brasil”. Primeira Versão. Campinas: IFCH-Unicamp, 1992a 2 – CEDES
		_____	“O civilismo das camadas médias urbanas na Primeira República Brasileira (1889-1930)”. Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: IFCH-Unicamp, 1992b 2 – CEDES
		SAFFIOTI, H. I. B.	Quem mandou nascer mulher? estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996. p.139-211. No fio da navalha. 12-CP
		SALIBA, E.T.	As imagens canônicas e o ensino de história. In: Encontro De Professores Pesquisadores Na Área Do Ensino De História, 3., 1999, Niterói. Anais... Niterói: EDUFF, 1999. p. 434-452. 10 – CEDES
		SALLES, A.	A pátria paulista. Brasília: Universidade de Brasília, 1993 2 – CEDES
		_____	Política Republicana. Rio de Janeiro: Typografia G. Leuzinger & Filhos, 1882 2 – CEDES
		SANCHES, M. Fátima.	A study of organizational self-efficacy and motivation: becoming a directive

			council member in the context of the Portuguese secondary schools. Iowa City, 1987. Dissertação (Doutorado) -University of Iowa. 1-EP
3-CP 8-CP 4-EP 6-EP		SANTOS, Boaventura de S.	Introdução à sociologia da administração da justiça. In: FARIA, J. E. (org.) Direito e justice: a função social do judiciário. São Paulo: Ática, 1989. p. 39-65. 3-CP
	4-EP 6-EP	_____	Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 1996. 4-EP Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994. 6-EP
		_____	Reinventar a democracia. Lisboa: Fundação Mário Soares, Gradiva, 1998. 8-CP
3-CEDES 6-CP 16-CP		SANTOS, M.	A Natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1996. 16-CP
		_____	Da cultura à Industria Cultural. Folha de São Paulo, 19 mar 2000, Caderno Mais 3 – CEDES
		_____	O Espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987. (Coleção Espaços). 6-CP
		_____	Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1978 6-CP
		_____	Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994. 6-CP
		SANTOS, Wanderley G. dos	Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1987. 6-EP
		SANTOS GUERRA, M. A.	Democracia escolar o el problema de la nieve frita. In: AAVV: Volver a pensar la educación, política, educación y sociedad. Madrid: Morata, 1995. 5-EP
		SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.	Indicação e Deliberação 07 e 08, 2000. 9-EP
		SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA CRIANÇA, FAMÍLIA E BEM ESTAR SOCIAL..	Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1997. 12-CP
		SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. CBH-DCJ.	Relatório de situação dos recursos hídricos.1995. DAEE, São Paulo: Comitê das bacias hidrográficas dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí, 1996. 6-CP
		SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. CETESB.	Relatório de qualidade das águas interiores do Estado de São Paulo. São Paulo, 1991/3. 6-CP
		SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE.	Educação Ambiental na Escola Pública: São Paulo: Coordenadoria de Educação Ambiental, 1994. (Série Educação Ambiental). 6-CP
		_____	Educação ambiental na escola pública. São Paulo: Coordenadoria de Educação Ambiental, 1994. (Série Educação Ambiental). 6-CP
		_____	ATPCE. Estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus: rede estadual interior. São Paulo: CIE, 1992. 6-CP
		_____	Programa para o aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino: Formação Geral. São Paulo: FDE; APEOESP, 1992. 6-CP
		SÃO PAULO. (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CENP.	Proposta curricular para o ensino de geografia de 1º grau. São Paulo: SEE, 1988. 6-CP
		_____	Reflexão sobre geografia e educação: palestra. São Paulo, 1984. 6-CP
		SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E SOLIDARIEDADE.	Desigualdade de renda e gastos sociais no Brasil: algumas evidências para o debate. São Paulo: SDTS, 2003. 13-CP
		SARMENTO, Manuel J.	A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. – Porto: Porto Ed., 1994. 1-EP
		SAS, L. D.; CUNNINGHAM, A. H.	Tipping the balance to tell secret: the public discovery of child sexual abuse. Ontario: London Family Court Clinic, 1995. The Role of school programs in

			disclosure. 12-CP
5-CP 6-CP 15-CP		SAVIANI, D.	SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico, ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. Educação e Sociedade, n.15, p.111-143, ago. 1983. 15-CP
		_____	Educação e questões da atualidade. São Paulo: Cortez, 1991. 6-CP
		_____	Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. 6-CP
		_____	Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 1983. 5-CP
		SAWAIA, B. B.	Psicologia social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. e Sawaia, B. (Org.) Novas veredas da psicologia social. São Paulo: Brasiliense-EDUC, 1994. 2-EP
		SCHECHTMAN, A.	Psiquiatria e infância: um estudo histórico sobre o desenvolvimento da psiquiatria infantil no Brasil. 1981. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 8 – CEDES
		SCHEFFLER, I.	A linguagem da educação. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1978. 9-EP
		SCHNAPPER, D.	Qu'est ce que la citoyenneté? Paris: Gallimard, 2000. 13-CP
		SCHWARCZ, L. M.	O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 2 – CEDES
		SCOTT, R.; LIDDELL, H. G.;	A greek english lexicon. 9ª ed. rev. Oxford: Oxford University Press, 1966. 7-EP
		SEARA FILHO, G.	Educação ambiental: questões metodológicas. Revista Cetesb de Tecnologia. São Paulo, v. 6, n. 1, 1992. 6-CP
		SEIDL DE MOURA, M.L.	Práticas sócio-culturais, construção compartilhada de conhecimento e representações sociais. In: Trindade, Z.A.; Camino, C. (Org.). Cognição social e juízo moral. Rio de Janeiro: ANPEPP, 1996. p. 109-135. 10 – CEDES
11-CP 2-EP	11-CP 2-EP	SENETT, R.	El Declive del hombre público. Barcelona: Península, 1978. 11-CP
			O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. 2-EP
		SERRÃO, M.A.	Interdisciplinaridade: o desafio da pesquisa ambiental. Ciência Hoje. Rio de Janeiro: v. 22, n.127, p. 24-7, 1997. 6-CP
		SEVERINO, A. J.	Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994. 5-CP
		_____	Sociedade civil e educação. Campinas: Papius-CEDES/ANDE/ANPED, 1992. A escola e a construção da cidadania, p. 10. 5-CP
		SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.	Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação & Sociedade, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997. 8-CP
		SILVA, Guilherme.	O ensino da administração educacional: ensaio para uma análise organizacional. – Braga: Universidade do Minho, 1996. (políc.). 1-EP
		SILVA, J. A.	Curso de direito constitucional positivo. 8ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992 4 – CEDES
		SILVA, J.C.G.	Arte e educação: experiência do movimento hip hop paulistano. In: Andrade, E. (Org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, 1999. 5 – CEDES
		SILVA, J. S.	Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 15-CP
		SILVA, L. C.; FOGAÇA, A. A.	Educação básica e reestruturação produtiva. Perspectivas da Economia Brasileira, v. 2, 1993. 8-CP
		SILVA, L. H. (Org.)	A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. 8-CP
		SILVA, P. A.	A Crítica ao serviço dos surfistas. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 54, p. 91-9, 1999. 8-CP
		SILVA, P. B. G. E.	Prefácio. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (orgs.) Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002. p.11-12

			15-CP
		SILVA, P.C.	A preparação do professor de espanhol no âmbito do Mercosul: uma questão de investimentos. In: CASTELLO, I.R. et al, Org. Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul. Porto Alegre: UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1998. p.212-16. 3-EP
		SILVERSTONE, R.	Por que estudar a mídia? São Paulo: Loyola, 2002. 9 – CEDES
		_____	Entrevista. Carta Capital, São Paulo, p. 58, 12 fev. 2003. 9 – CEDES
		SIMPÓSIO ESTADUAL SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA, II.	Anais. São Paulo, 1989. (Série Documentos). 6-CP
		SINGER, P.	Poder, política e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.1, p.5-15, 1996. 3-CP
		SMITH, A.	A Riqueza das nações : investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. II. 9-CP
		SOARES, L.	A vida na fornalha. Veja, São Paulo, 17 nov. 1999, p. 106-114. 8 – CEDES
		SOJA, E. W.	A Reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 6-CP
		SORRENTINO, M.	De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA.1998. p.27-32. 10-CP
		SOUZA, G. G. E.	Cidadão brasileiro: a paixão e o devir (o papel da educação na construção da cidadania). Rio de Janeiro, 1991. Diss. (mestr.) UFRJ 5-CP
		SOUZA, I.L.C.	Pátria Coroada: o Brasil como corpo autônomo, 1780-1831. São Paulo: UNESP, 1999. 7 – CEDES
		SPCE	Programas das disciplinas na área de Administração Educacional. Colectânea: 1991. – Braga: Secção de Administração Educacional, 1991. (polic.). 1-EP
		SPENCER, H.	Lei e causa do progresso. São Paulo: Cultura Moderna, s.d. 2 – CEDES
		SPOSITO, M. P.	A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social, FFLCH/USP, v.5, n.1-2, 1994. 4-CP
		_____	Violência colectiva, jóvenes y educación. México, Revista Mexicana de Sociologia. N.3, 1994ª. 4-CP
		_____	A Ilusão fecunda. São Paulo: EDUSP; HUCITEC, 1993. 4-CP
		STANDING, G.	Do trabalho penoso ao decente. Economia Pura: tendências e mercados, n. 21, p. 37-9, 2000. 8-CP
		_____	The New insecurities. In: GOWAN, P., ANDERSON, P. (orgs.). The Question of Europe. Londres: Verso, 1997. p. 203-19. 8-CP
		STAROBINSKI, J.	The invention of liberty. New York: Rizzoli International, 1987. 11-EP
		STEINGRABER, F	A rota da globalização. O Estado de S. Paulo, 13 jan. 1997. p.B2. 3-EP
		STEPHANOU, M.	Material de divulgação de exposição – membro da equipe do Projeto Integrado “Urbanidade e cidadania” – RS (1994?) 1 – CEDES
8-CP 1-EP		STOER, STEPHEN R.	Construindo a escola democrática através do "campo de recontextualização pedagógica". Educação, Sociedade & Culturas, n. 1, p. 7-27, 1994. 8-CP
		_____	Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal. – Lisboa: Livros Horizonte, 1982. 90p. 1-EP
		_____	A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. – Cadernos de Ciências Sociais, n.3, p.61-83, 1985. 1-EP
		_____	. Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição. – Porto: Afrontamento, 1986. 302p. 1-EP

		STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C..	Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia. Lisboa: Escher, 1992. 8-CP
		STOER, S. R.; CORTESÃO, L.	A Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. Inovação, n. 9, p. 35-51, 1996. 8-CP
		_____	Levantando a Pedra: da pedagogia intermulticultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999. 8-CP
		STOLEROFF, A.; CASACA	Intensidade de trabalho e satisfação na produção magra. In: AAVV. Formação, trabalho e tecnologia: para uma nova cultura organizacional. Oeiras: Celta, 1998. p. 165-76. 8-CP
		_____	Requisitos sociais e culturais da "produção magra" e o processo de indução dos trabalhadores. In: AAVV. Novas dinâmicas socioeconómicas: que desafios para a sociologia industrial, das organizações e do trabalho? Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, 1996. p. 179-90. 8-CP
		STRECK, D. R.	Educação para um novo contrato social. Petrópolis: Vozes, 2003. 11-EP
		STREECK, W.	Public power beyond the nation state: the case of the European Community. In: BOYER, R.; DRACHE, D. (orgs.). States against markets: the limits of globalization. Londres: Routledge, 1996. p. 299-315. 8-CP
		STROMQUIST, N. P.	Comments on EPT global monitoring. British Journal of Sociology of Education, v. 26, n. 5, 2005. 10-EP
		STRONACH, I.	Fashioning post-modernism, finishing modernism: tales from the fitting room. British Educational Research Journal, v. 22, n. 3, p. 359-76, 1996. 7-CP
		SUBIRATS, M.	La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Santiago: Unidad de la Mujer, CEPAL, 1998. 10-EP
		SYMONIDES, J. (Org.)	Direitos humanos: novas dimensões e desafios. Brasília: Unesco, 2003. 13-CP
		T	
		TABANEZ, M.; PÁDUA, S.(Orgs.).	Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998. 10-CP
		TADDEI, E. H.	"Empregabilidade" e formação profissional: a "nova" face da política social na Europa. In: SILVA, L. H. (org.). A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 340-68. 8-CP
		TAMAIIO, I.	A Mediação do professor na construção do conceito de natureza. Campinas, 2000. Dissert.(Mestr.) FE/Unicamp. 10-CP
8-CP 8-EP		TANGUY, L.	Do sistema educativo ao emprego; formação: um bem universal? Educação & Sociedade, v. 20, n. 67, p. 48-69, 1999. 8-CP
		_____. (Coord).	L'Introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France. Paris: La Documentation Française, 1986. 8-CP
		TANGUY, LUCIEN; ROPÉ, FRANÇOISE (Org.).	Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. 8-EP
		TEDESCO, J. C.	O Novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia: FML, 1999. 8-CP
		TEIXEIRA, A.	Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. 3-CP
		TEIXEIRA, A. M. L.	De como a literatura chegou à cidade e vice-versa. São Paulo, 2006. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 16-CP
		TEMER, M.	Mandado de injunção e seus limites. Revista de Direito Público., v.24, n.98, p. 27-32, abr.-jun. 1991. 3-CP
		TENCA, A.	Razão e vontade política: o IDORT e a grande indústria dos anos 30. 130f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 8 – CEDES
		TEODORO, António. A	A revolução portuguesa e a educação. – Lisboa: Editorial Caminho, 1978. 1-EP
		THESING, J.	Latinoamérica: la democracia se estabiliza. Contribuciones, Buenos Aires, v.14, n.3, p.125-35, jul./sep. 1997.

			3-EP
		THOMPSON, E. P.	A Formação da classe operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Cap. I, p. 176: As Árvores da liberdade. e Cap. III, p. 303: A Força dos trabalhadores.
			9-CP
		TIGHT, M. ; HUGHES, C.	The Myth of the learning society. British Journal of Educational Studies, v. 43, n. 3, p. 290-304, 1995.
			8-CP
		TIRAMONTI, G.	El Papel del Banco Mundial en la construcción de la agenda educativa de América Latina. Cuadernos de Pedagogía, Madrid, 2001.
			11-CP
		TONUCCI, F.	La Ciudad de los niños. Buenos Aires: Losada, 1996.
			16-CP
		TORRES, Leonor Lima.	Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa. – Oeiras: Celta, 1997.
			1-EP
		TORRES, R.-M.	From Dakar to Cochabamba: education for all follow-up in Latin America and the Caribbean. Buenos Aires: Instituto Fronesis, April 2001.
			10-EP
		TOUCHARD, Jean. (Coord.)	História das idéias políticas. Lisboa: Europa-América, 1970. v.1.
			6-EP
		TOURAINÉ, A.	Carta aos socialistas. Lisboa: Terramar, 1996.
			8-CP
		_____	Como sair do liberalismo? Lisboa: Terramar, 1999.
			8-CP
		TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL	TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Disponível em: www.tse.gov.br. Acesso em: 18 dez. 2006.
			17-CP
		TRISTÃO, M.	As Dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. (org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.169-173.
			10-CP
		_____	Rede de relações: os sentidos da educação ambiental na formação de professores. São Paulo, 2000. Tese (Dout.) Feusp.
			10-CP
		TRIVIÑOS, A.	Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.
			6-CP
		TRUYOL Y SERRA, A.	Los derechos humanos. Madrid: Editorial Tecnos, 1968
			4 – CEDES
		U	
		UNBEHAUM, S.; VIANNA, C.	La inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas de la educación en Brasil. In: STROMQUIST, N. P. (Ed.). La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas nacionales comparadas en la América Latina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2006.
			10-EP
1-CP 6-CP 8-CP 10-EP		UNESCO	A comparative survey of the corporation of environmental education into school curriculum. Paris, 1985.
		_____	6-CP
		_____	EPT monitoring report 2004: gender and education for all - the leap to equality. Paris: UNESCO, 2004.
			10-EP
		_____	EPT monitoring report 2005: education for all - the quality imperative. Paris: UNESCO, 2005.
			10-EP
		_____	La Educación ambiental y las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilissi. Paris: Unesco, 1985
			6-CP
		UNESCO; CEPAL	Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.
			8-CP
		UNESCO; CEPAL; OREALC;	Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC / UNESCO-CEPAL, 2005.
			10-EP
		UNESCO; PNUD; UNICEF BANCO MUNDIAL	Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar 1990.
			1-CP
		UNICEF PNUD; UNESCO; BANCO MUNDIAL	Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar 1990.
			1-CP
		URZÚA, R., PUELLES, M.	Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.100, p.121-48, mar. 1997.
			3-EP

		UTZIG, J.	Notas sobre o governo do PT em Porto Alegre. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 45, p.209-225, 1996. 4-EP
		V	
		VACHET, A.	L'Idéologie libérale. Paris: Anthopos, 1970. 5-CP
		VAICIUNAS, N.; AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A.;	O Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997. p.195-209. 12-CP
		VAITSMAN, J.	Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 2-EP
		VALLE, L.	A escola e a nação. São Paulo: Letras & Letras, 1997. 2 – CEDES
		VEIGA-NETO, A.	A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. Educação e Realidade, v. 21, n. 2, p.161-75, 1996. 7-CP
		VELLOSO, J.	Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. Caderno de Pesquisas. São Paulo, n. 81, p. 5 -21, maio 1992. 6-CP
		VERONEZ, Luiz F FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, MarlenE;	Trabalho, educação, lazer: horizontes de cidadania possível. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n.2, p. 99-134, ago. 2001. 6-EP
		VIANNA, C.; UNBEHAUM, S.	La inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas de la educación en Brasil. In: STROMQUIST, N. P. (Ed.). La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas nacionales comparadas en la América Latina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2006. 10-EP
		VIANNA, H.	O Mundo funk carioca. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. 4-CP
		VIEIRA, E. A.	Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 4 – CEDES
		VIEIRA, F. P.; HOGAN, D. J. (Orgs.)	Dilemas sócio-ambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas, Ed. Unicamp, 1992. (Coleção Momento). 6-CP
		VIEIRA, O. V.	Moralidade pessoal e ética pública. In: CARVALHO, J. S. (Org.) Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. 9-EP
		VIEIRA, R.	Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: Iturra, R. (Org.). O sabor das crianças. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 1996. (Cadernos ICE, n. 3). 5 – CEDES
10-CP 5-EP*		VIGOTSKY, L.	A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 10-CP
		VILAS, M. C. P.	Pensar e escrever a leitura na escola. São Paulo, 2003. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 16-CP
		VILLANOVA, R. de A.	Fala dirigida à Assembléia Legislativa... Porto Alegre: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1876. 2-CP
		VILLELA, A.; ALLEN, D. J.; CAFÉ, S.	Educação para a competitividade (ou a reconciliação da educação para o trabalho com a educação para a cidadania). Rio de Janeiro: BNDES, 1994. 8-CP
		VIÑAO FRAGO, A.	Del espacio escolar y La escuela como lugar: Propuestas y cuestiones”, in Revista Interuniversitaria Historia de la Educación – Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, n.ºs 12-13, 1993-1994 1 – CEDES
		VOGELTANZ, N. D.; DRABMAN, R. S. A	A Procedure for evaluating young children suspected of being sexually abused. Behavior Therapy, n. 26, p.579-597, 1995. 12-CP
		VON MARTIUS, C. F. P.	Como se deve escrever a história do Brasil, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, t. VI, 1865, p. 389-390 6 – CEDES
10-CP* 5-EP		VYGOTSKY, L. S	El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979. 5-EP
		W	
		WAGNER, P. WATKINS, C.;	La disciplina escolar. Barcelona: Paidós, 1991. 5-EP
2-CEDES		WARDE, M. J.	“Liberalismo e educação”. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC, 1984

8-CP			2 – CEDES
		WARDE, M. J.; PAIVA, V.	Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: PAIVA, V. (org.) Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico. Campinas: Papirus, 1994. p.9-40 8-CP
		WATKINS, C.; WAGNER, P. WEBER, M.	La disciplina escolar. Barcelona: Paidós, 1991. 5-EP
			Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura, 1961. 5-CP
			A Ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1992. 5-CP
			História geral da economia. São Paulo: Mestre Jou, 1968. 5-CP
3-CEDES 5-CP		WEFFORT, F. C.	A Cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, B. et al. (orgs.). Direito, cidadania e participação. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. 5-CP
			Qual democracia? São Paulo: Companhia das Letras, 1992 3 – CEDES
		WEINSTEIN, B.	(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil 1920- 1964. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, 2000. 8 – CEDES
		WERLE, F. O. C.	Sistema político-administrativo da educação: análise as relações de poder entre as instâncias federal, estadual e municipal no período republicano. Porto Alegre, 1993. 452p. Tese (Dout.) Faculdade de Educação. PUC-RS. 2-CP
		WILLIAMS, L. C. de A.	Abuso sexual infantil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 10. Resumo de Comunicações Científicas. Campinas, 2001. p.197. 12-CP
			Violência doméstica: há o que fazer? In: GUILHARDI, H. J. et al. (orgs.). Sobre comportamento e cognição: expando a variabilidade. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001a. p.1-12. 12-CP
		WOLF, Francis	Nascimento da razão: origem da crise. In: NOVAES, Adauto (Org.) A crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 67-82. 6-EP
		WOLFE, M.	Las múltiples facetas de la participación. Pensamiento Iberoamericano, Madri, v. 19, p. 352-361, ICI-CEPAL, 1991. 4-EP
		WOLFE, M. STIEFEL, M.	A Voice for the excluded - popular participation in development : utopia or necessity? Londres: UNRISD/Zen Books, 1994. 4-EP
		X	
		Y	
		YOUNG, M. F. D.	Uma Abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. R.; MIRANDA, S. (orgs.). Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 150-87. 8-CP
			Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". Educação e Realidade, v. 14, n.1, p. 29-40, 1989. 8-CP
			The Curriculum of the future: from the "new sociology of education" to a critical theory of learning. Londres: Falmer, 1998. 8-CP
		YOUNG, M. et al.	Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. Journal of Education Policy, v. 12, n. 6, p. 527-37, 1997. 8-CP
		Z	
		ZUIN, A. A. S.	A Indústria Cultural e educação: O novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 1999 3 – CEDES

Apêndice C – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS RECORRENTES (obras e autores)

<i>Recorrência para OBRAS</i>	
1 Adorno. & Horkheimer, M.	Dialética do Esclarecimento – Trad. Guido Antonio de Almeida (2ª ed.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 3 – CEDES Dialéctica del iluminismo. Buenos Aires, 1971. 2-EP
2 Beck, U.	Risk society: towards a new modernity. Londres: SAGE, 1992. 4-EP Risk society. London: Sage Publications, 1992. 10-CP
3 Bobbio, N.	A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 3-CP 9-CP 13-CP
4 Bourdieu, Pierre	Coisas ditas – São Paulo, Brasiliense, 1990 1 – CEDES 2-CP
5 Brasil. Leis, Decretos..	Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 4 – CEDES Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. 6-CP
6 Brasil –, Ministério da Educação. - Secretaria de Educação Fundamental.	Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural. Brasília: MEC, 1997. [Versão preliminar para discussão nacional.] 7-CP Parâmetros curriculares nacionais: introdução; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 17-CP Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. Temas Transversais). 9-EP
7 Buffa, E. et alli.	Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. Educação e cidadania burguesas. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, 23) 5-CP Educação e cidadania: quem educa o cidadão? - 4.ed., São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, 19) 2-EP
8 CEPAL; UNESCO	Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago: Cepal/Naciones Unidas, 1992 1-CP Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992. 8-CP
9 Kant, Immanuel	A Paz perpétua. Rio de Janeiro: Brasília, 1939. 13-CP A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995. 6-EP
10 Machado, Lucília R. de S.	Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989. 6-EP Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989. 8-EP
11	Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

Marshall, T. H.	5-CP Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 9-CP 13-CP
12 Marx, K.	El Capital. Crítica de la economía política. México: FCE, 1973. Tomo 1. 5-CP O Capital : crítica da economia política, São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. 1, t.1. 9-CP
13 McLaren, P.	Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997. 7-CP 3-EP
14 Mello, G. N.	Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993. 5-CP 8-CP
15 Nagle, J.	Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Edusp, 1974. 3-CP 5-CP
16 Ramos, Marise N.	A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. 6-EP 8-EP
17 Rousseau, J.-J.	Do Contrato social. Lisboa: Portugal, 1968. 5-CP Do contrato social: textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1973a. (Os Pensadores). 6-EP
18 Santos, Boaventura de S.	Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 1996. 4-EP Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994. 6-EP
19 Senett, R.	El Declive del hombre público. Barcelona: Península, 1978. 11-CP O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. 2-EP

Recorrência para autores

Adorno. & Horkheimer, M.	3-CEDES: <i>Industria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso 2-EP: <i>Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania</i> / Ivanise Leite de Miranda
Afonso, Almerindo J.	8-CP: : <i>Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso ; Fátima Antunes 1-EP: <i>Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal</i> / Licínio C. Lima
Andrade, E.N.	5-CEDES: <i>Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, Educação e O Hip Hop</i> / Viviane Melo de Mendonça Magro 16-CP: <i>Leituras da Cidade e Educação</i> / Mary Julia Martins Dietzsch
Aristoteles.	5-EP: <i>¿Cómo hacer escuelas democráticas?</i> / Josep Ma Puig Rovira 6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro
Arroyo, Miguel G.	5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho

	6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro
Barthes, R.	3-CEDES: <i>Industria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso 16-CP: <i>Leituras da Cidade e Educação</i> / Mary Julia Martins Dietzsch
Beck, U.	8-CP: : <i>Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso ; Fátima Antunes 10-CP: <i>Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade</i> / Pedro Jacobi 11-CP: <i>Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas</i> / Guillermina Tiramonti 4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi
Benevides, M. V.	3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert 4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi
Bobbio, N.	3-CP: <i>Direito a Educação e Obrigatoriedade Escolar</i> / José Silverio Baia Horta 9-CP: <i>Direito a Educação: Direito a Igualdade, Direito a Diferença</i> / Carlos Roberto Jamil Cury 13-CP: <i>Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica</i> / Carlos Roberto Jamil Cury 4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi 6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro
Bourdieu, Pierre	1-CEDES: <i>Memória social e cidadania</i> / Julieta Beatriz Ramos Desaulniers 2-CP: <i>Conselhos Municipais De Educação: Estudo Genético-Histórico</i> / Flávia Obino Corrêa Werle 4-CP: <i>A Cátedra Usp/Unesco E A Formação De Professores ("A Instituição Escolar e a Violência" - Marília P. Sposito)</i> 8-CP: : <i>Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso ; Fátima Antunes
Brasil. Leis, Decretos..	4-CEDES: <i>A Política e as Bases do Direito Educacional</i> / Evaldo Vieira 6-CP: <i>Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia</i> / Arlêude Bortolozzi ; Archimedes Perez Filho
Brasil —, Ministério da Educação. - Secretaria de Educação Fundamental.	10-CEDES: <i>Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: Desafios para os Processos de Ensino e Aprendizagem da História</i> / Lana Mara De Castro Siman 17-CP: <i>Ética, Moral e Civismo: Dificil Consenso</i> / Daniela Patti Do Amaral 9-EP: <i>Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações</i> / José Sérgio Carvalho ; Adriana Pereira Sesti ; Julia Pinheiro Andrade ; Luciano da Silva Santos ; Wellington Tibério (Membros do Projeto Direitos Humanos nas Escolas)
Brunner, J. J.	11-CP: <i>Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas</i> / Guillermina Tiramonti 3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert
Buffa, E. et alli.	5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho 2-EP: <i>Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania</i> / Ivanise Leite de Miranda
Candau, V.M.F.	7-CP: <i>Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares</i> / Ana Canen

	15-CP: <i>Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e seus Condicionantes Pedagógicos</i> / José Carmelo Braz de Carvalho
Carvalho, J. M.	<p>2-CEDES: <i>Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade</i> / Regina Maria Monteiro</p> <p>7-CEDES: <i>Cidadania e Participação Política na Época da Independência do Brasil</i> / Lúcia Maria Bastos P. Neves</p> <p>9-CP: <i>Direito a Educação: Direito a Igualdade, Direito a Diferença</i> / Carlos Roberto Jamil Cury</p> <p>13-CP: <i>Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica</i> / Carlos Roberto Jamil Cury</p>
Carvalho, J. S.	<p>4-CP: <i>A Cátedra Usp/Unesco E A Formação De Professores ("A Instituição Escolar e a Violência" - Marília P. Sposito)</i></p> <p>9-EP: <i>Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações</i> / José Sérgio Carvalho; Adriana Pereira Sesti; Julia Pinheiro Andrade; Luciano da Silva Santos; Wellington Tibério (Membros do Projeto Direitos Humanos nas Escolas)</p>
CEPAL; UNESCO	<p>1-CP: <i>Pontos Fortes e Fracos dos Novos Consensos sobre Educação</i> / Manuel Antonio Garretón</p> <p>8-CP: : <i>Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>10-EP: <i>Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina</i> / Nelly P. Stromquist</p>
Coutinho, Carlos Nelson.	<p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p> <p>8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira</p>
Cretella Júnior, J.	<p>4-CEDES: <i>A Política e as Bases do Direito Educacional</i> / Evaldo Vieira</p> <p>3-CP: <i>Direito a Educação e Obrigatoriedade Escolar</i> / José Silverio Baia Horta</p>
Cunha, L. A.	<p>8-CEDES: <i>Histórias De Higienização Pelo Trabalho: Crianças Paranaenses No Novecentos</i> / Vera Regina Beltrão Marques</p> <p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p> <p>6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro</p>
Cury, C. R. J.	<p>3-CP: <i>Direito a Educação e Obrigatoriedade Escolar</i> / José Silverio Baia Horta</p> <p>13-CP: <i>Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica</i> / Carlos Roberto Jamil Cury</p>
Durkheim, É.	<p>2-CEDES: <i>Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade</i> / Regina Maria Monteiro</p> <p>5-EP: <i>¿Cómo hacer escuelas democráticas?</i> / Josep Ma Puig Rovira</p>
Engels, F. & Marx, K.	<p>2-EP: <i>Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania</i> / Ivanise Leite de Miranda</p> <p>8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira</p>
Freire, P.	<p>6-CP: <i>Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia</i> / Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho</p> <p>11-EP: <i>A formação do homem no Emílio de Rousseau</i> / Wilson Alves de Paiva</p>
Frigotto, Gaudêncio	8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso ; Fátima Antunes

	8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira
Gadotti, M.	4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi 11-EP: <i>A formação do homem no Emílio de Rousseau</i> / Wilson Alves de Paiva
Garretón, M. A.	1-CP: <i>Pontos Fortes e Fracos dos Novos Consensos sobre Educação</i> / Manuel Antonio Garretón 11-CP: <i>Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas</i> / Guillermina Tiramonti 3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert
Gentili, Pablo	5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho 8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira
Giroux, H.A.	5-CEDES: <i>Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, Educação e o Hip Hop</i> / Viviane Melo De Mendonça Magro 5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho
Habermas, J.	7-CEDES: <i>Cidadania e Participação Política na Época da Independência do Brasil</i> / Lúcia Maria Bastos P. Neves 15-CP: <i>Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos</i> / José Carmelo Braz de Carvalho 4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi 5-EP: <i>¿Cómo hacer escuelas democráticas?</i> / Josep Ma Puig Rovira
Horkheimer, M. & Adorno	3-CEDES: <i>Industria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso 2-EP: <i>Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania</i> / Ivanise Leite de Miranda
Ianni, O.	3-CEDES: <i>Industria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso 3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert
Jacobi, P.	10-CP: <i>Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade</i> / Pedro Jacobi 4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi
Kant, Immanuel	13-CP: <i>Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica</i> / Carlos Roberto Jamil Cury 6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro
Machado, Lucília R. de S.	6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro 8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira
Marshall, T. H.	5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho 9-CP: <i>Direito a Educação: Direito a Igualdade, Direito a Diferença</i> / Carlos Roberto Jamil Cury 13-CP: <i>Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica</i> / Carlos Roberto Jamil Cury
Marx, K.	5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho 9-CP: <i>Direito a Educação: Direito a Igualdade, Direito a Diferença</i> / Carlos Roberto

	<p>Jamil Cury</p> <p>2-EP: <i>Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania</i> / Ivanise Leite de Miranda</p> <p>8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira</p>
Mclaren, P.	<p>7-CP: <i>Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares</i> / Ana Canen</p> <p>3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert</p>
Mello, G. N.	<p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p> <p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>15-CP: <i>Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos</i> / José Carmelo Braz de Carvalho</p>
Miranda, M. G.	<p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert</p>
Nagle, J.	<p>3-CP: <i>Direito a Educação e Obrigatoriedade Escolar</i> / José Silverio Baia Horta</p> <p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p>
Nóvoa, António.	<p>1-CEDES: <i>Memória social e cidadania</i> / Julieta Beatriz Ramos Desaulniers</p> <p>1-EP: <i>Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal</i> / Licínio C. Lima</p>
OCDE (OECD)	<p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>10-EP: <i>Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina</i> / Nelly P. Stromquist</p>
Ortiz, R.	<p>3-CEDES: <i>Industria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso</p> <p>11-CP: <i>Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas</i> / Guillermina Tiramonti</p> <p>3-EP: <i>Educação e Mercosul: desafios e perspectivas</i> / Ernani Lampert</p>
Peralva, A.	<p>5-CEDES: <i>Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, Educação e o Hip Hop</i> / Viviane Melo De Mendonça Magro</p> <p>4-CP: <i>A Cátedra Usp/Unesco E A Formação De Professores ("A Instituição Escolar e a Violência")</i> - Marília P. Sposito</p>
PDNU	<p>1-CP: <i>Pontos Fortes e Fracos dos Novos Consensos sobre Educação</i> / Manuel Antonio Garretón</p> <p>10-EP: <i>Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina</i> / Nelly P. Stromquist</p>
Ramos, Marise N.	<p>6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro</p> <p>8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira</p>
Rousseau, J.-J.	<p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p> <p>6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro</p> <p>11-EP: <i>A formação do homem no Emílio de Rousseau</i> / Wilson Alves de Paiva</p>

Santos, Boaventura de S.	<p>3-CP: <i>Direito a Educação e Obrigatoriedade Escolar</i> / José Silverio Baía Horta</p> <p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>4-EP: <i>Educação, ampliação da cidadania e participação</i> / Pedro Roberto Jacobi</p> <p>6-EP: <i>Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais</i> / Marlene Ribeiro</p>
Santos, M.	<p>3-CEDES: <i>Indústria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso</p> <p>6-CP: <i>Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia</i> / Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho</p> <p>16-CP: <i>Leituras da Cidade e Educação</i> / Mary Julia Martins Dietzsch</p>
Saviani, D.	<p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p> <p>6-CP: <i>Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia</i> / Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho</p> <p>15-CP: <i>Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos</i> / José Carmelo Braz de Carvalho</p>
Senett, R.	<p>11-CP: <i>Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas</i> / Guillermina Tiramonti</p> <p>2-EP: <i>Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania</i> / Ivanise Leite de Miranda</p>
Stoer, Stephen R.	<p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>1-EP: <i>Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal</i> / Lício C. Lima</p>
Tanguy, L.	<p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>8-EP: <i>Empresariado industrial e a educação profissional brasileira</i> / Ramon de Oliveira</p>
UNESCO	<p>1-CP: <i>Pontos Fortes e Fracos dos Novos Consensos sobre Educação</i> / Manuel Antonio Garretón</p> <p>6-CP: <i>Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia</i> / Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho</p> <p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p> <p>10-EP: <i>Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina</i> / Nelly P. Stromquist</p>
Vigotsky, L. (Vygotsky, L. S)	<p>10-CP: <i>Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade</i> / Pedro Jacobi</p> <p>5-EP: <i>¿Cómo hacer escuelas democráticas?</i> / Josep Ma Puig Rovira</p>
Warde, M. J.	<p>2-CEDES: <i>Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade</i> / Regina Maria Monteiro</p> <p>8-CP: <i>-Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda</i> / Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes</p>
Weffort, F. C.	<p>3-CEDES: <i>Indústria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação</i> / Leda Aparecida Pedroso</p> <p>5-CP: <i>Cidadania E Educação</i> / João Cardoso Palma Filho</p>

Apêndice D – Artigos que trazem os conceitos cidadania/cidadão no título ou nas palavras-chave (CAPÍTULO 3)

(18 artigos)

NO TÍTULO (11 artigos)		NAS PALAVRAS-CHAVE (14 artigos)	
Cidadania	1-CEDES 7-CEDES 4-CP 5-CP 8-CP 10-CP 2-EP 4-EP 6-EP 9-EP	Cidadania	1-CEDES 7-CEDES 1-CP 3-CP 4-CP 5-CP 6-CP 7-CP 8-CP 10-CP 13-CP 16-CP 3-EP 4-EP
Cidadão	6-CEDES		
Traz o conceito de <i>cidadania/cidadão</i> no Título e nas Palavras-chave (07 artigos)		Traz o conceito de <i>cidadania/cidadão</i> somente no Título (04 artigos)	
1-CEDES 7-CEDES 4-CP 5-CP 8-CP 10-CP 4-EP		6-CEDES 2-EP 6-EP 9-EP	
		Traz o conceito de <i>cidadania/cidadão</i> somente nas Palavras-Chave (07 artigos)	
		1-CP 3-CP 6-CP 7-CP 13-CP 16-CP 3-EP	

	CÓDIGO	TÍTULO / AUTOR / MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO
14.	1-CEDES	Artigo: Memória social e cidadania Autora: Julieta Beatriz Ramos Desaulniers out./97
15.	6-CEDES	Artigo: Cidadão, mostre-me a Identidade! Autor: Edgar Salvadori De Decca dez./2002
16.	7-CEDES	Artigo: Cidadania e participação política na época da Independência do Brasil Autora: Lúcia Maria Bastos P. Neves dez./2002
17.	1-CP	Título: Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação Autor(Es): Manuel Antonio Garretón jul. /1997
18.	3-CP	Título: Direito a educação e obrigatoriedade escolar Autor(Es): José Silverio Baia Horta Jul./1998
19.	4-CP	Título: A Cátedra USP/UNESCO e a formação de professores Autor(es): José Sérgio Carvalho Maria V. Benevides – “Cidadania e Direitos Humanos” Fábio K. Comparato – “O Princípio da Igualdade e a Escola” Marília P. Sposito – “A Instituição Escolar e a Violência” jul./1998
20.	5-CP	Título: Cidadania e educação Autor(Es): João Cardoso Palma Filho jul./1998

21.	6-CP	Título: Diagnóstico da Educação Ambiental no ensino de Geografia Autores: Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho mar./2000
22.	7-CP	Título: Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares Autora: Ana Canen dez./2000
23.	8-CP	Título: Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda Autores: Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes jul./2001
24.	10-CP	Título: Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade Autor: Pedro Jacobi mar./2003
25.	13-CP	Título: Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica Autor: Carlos Roberto Jamil Cury jan./abr./2005
26.	16-CP	Título: Leituras Da Cidade E Educação Autora: Mary Julia Martins Dietzsch set.-dez./2006
27.	2-EP	Artigo: Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania Autora: Profa. Dra. Ivanise Leite De Miranda jan.-jun./1998
28.	3-EP	Artigo: Educação e Mercosul: desafios e perspectivas Autor: Ernani Lampert jul.-dez./1998
29.	4-EP	Artigo: Educação, ampliação da cidadania e participação Autor: Pedro Roberto Jacobi jul.-dez. 2000
30.	6-EP	Artigo: Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais Autora: Marlene Ribeiro jul./dez. 2002
31.	9-EP	Artigo: Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações Autores: José Sérgio Carvalho; Adriana Pereira Sesti; Julia Pinheiro Andrade; Luciano da Silva Santos; Wellington Tibério (Membros do Projeto Direitos Humanos nas Escolas) set.-dez./2004

Apêndice E – Trechos dos artigos classificados conforme a cidadania clássica ou multicultural

Artigo	Cidadania Clássica (redistribuição/participação)	Cidadania Multicultural (reconhecimento)
1 – CEDES Artigo: Memória social e cidadania Autora: Julieta Beatriz Ramos Desaulniers out./97		<p>cidadania na perspectiva do reconhecimento:</p> <p>- “a afirmação da cidadania associa-se à preservação da memória social, já que tal atividade oferece subsídios ao cidadão/ao agente social sobre o conjunto de saberes que vêm sendo acumulados, em decorrência das ações e estratégias que têm sido produzidas historicamente. Assim, reconstitui-se a identidade individual e social, permitindo-lhe o reconhecimento: um elemento muitíssimo importante a toda e qualquer dinâmica que produz o real;” (p. 94)</p> <p>A autora oferece uma definição de cidadania plena :</p> <p>- “considerando que o processo de urbanização implica a constituição da cidadania, em seu sentido pleno, entendida como a ‘formação, informação e participação múltiplas na construção da cultura, da política, de um espaço e tempo coletivos’ torna-se indiscutível a relevância de uma proposta que objetive a construção historiográfica desse processo, recriando a memória social, recuperando experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas, ambigüidades de lembranças e esquecimentos”; (p. 98, grifos da autora)</p> <p>Para a autora há identidade entre recuperar a memória e ampliar a cidadania (p. 104)</p>
2 – CEDES Artigo: Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade Autora: Regina Maria Monteiro CEDES – nov./2000	Já no resumo, a autora chama a atenção para a formação escolar do cidadão no contexto republicano do final do século XIX: “a assimilação de um ethos liberal que levaria o país ao nível de desenvolvimento da sociedade européia”;	
3 – CEDES Artigo: Indústria Cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação Autora: Leda Aparecida Pedroso CEDES – ago./2001	Cidadão é aquele que: possui bens materiais e culturais e está capacitado para atender às exigências do mercado de trabalho pois o ingresso neste mercado está atrelado à obtenção dos direitos de cidadania (bens materiais e culturais); cidadão seria designação para quem pode conhecer mais e ter maior participação nas decisões políticas e nos bens sócio-culturais; Cidadania: “cidadania, cujo conceito representa a concretização da essência da formação” – realização de um ideal de formação?	
4 – CEDES Artigo: A Política e as Bases do Direito Educacional Autor: Evaldo Vieira CEDES – nov./2001	“Nesta sociedade [a capitalista], cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e	

	unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica.” (p.13)	
5 – CEDES Artigo: Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, Educação E O Hip Hop Autora: Viviane Melo De Mendonça Magro CEDES – ago./2002		<p>Não define o que é ser cidadão/cidadania, porém atrela estes conceitos à categorização AGENTE/ATOR/AUTOR</p> <p>Vide resumo: “(...)Diante da diversidade de culturas juvenis existentes atualmente, ressaltamos o movimento hip hop. Os adolescentes participantes desse movimento são descritos como protagonistas de seu próprio processo educativo, no qual deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social e se tornam “autores de si próprios”; ou seja, no hip hop eles resgatam a educação como uma formação de “autores-cidadãos. (...)”</p>
6 – CEDES Artigo: Cidadão, Mostre-Me A Identidade! Autor: Edgar Salvadori De Decca CEDES – dez./2002	<p>“Interessante observarmos a distância que separa a nossa adesão pelos símbolos identitários da nacionalidade, como por exemplo o canto do hino, a participação em festas cívicas, a torcida uniformizada pela seleção canarinho, pela F-1 do Ayrton Senna, pela raquete do Guga, e a dificuldade de se respeitar as regras universais do direito público. No primeiro caso, há uma pronta adesão cívica e todos se consideram cidadãos uniformizados. Ao contrário, quando se é exigido o cumprimento das leis, sejam de trânsito, de trabalho, fiscais etc., então não posso me submeter a ser um mero cidadão e espero que as relações pessoais possam vir a encurtar o caminho para a solução rápida e eficiente de meu problema pessoal. Neste sentido, a identidade nunca é afirmada pelo respeito das regras universais que comandam o exercício da cidadania, mas sempre medida segundo a sua adesão aos símbolos pátrios e aos preceitos morais da nacionalidade. Roberto da Matta recolhe em sua pesquisa algumas frases lapidares como aquela que diz que o indivíduo que obedece às leis é um “babaca”, como se a obediência às leis universais da cidadania fosse sinônimo de inferioridade e de imbecilidade.” (p.13)</p>	
7 – CEDES Artigo: Cidadania e Participação Política na Época Da Independência Do Brasil Autora: Lúcia Maria Bastos P. Neves CEDES – dez./2002	<p>“se o momento da construção e da consolidação da independência possibilitou as primeiras discussões sobre a concepção de um projeto de Brasil, pautado na cultura política do liberalismo, no qual a necessidade de se construir uma consciência de cidadania não estava de todo ausente, voltar a discutir o episódio em nossas salas de aula possibilita reexaminar em suas raízes as relações dos indivíduos com o Estado e o poder, e permite colocar no centro de nossas atenções a preocupação com a cidadania.” p. 61-62</p>	

<p>8 – CEDES Artigo: Histórias De Higienização Pelo Trabalho: Crianças Paranaenses No Novecentos Autora: Vera Regina Beltrão Marques CEDES – Abr./2003</p>	<p>“Inseridos na “roda viva” da exploração pelo trabalho, os infantes não terão as tais chances apregoadas. Formados na “escola-trabalho da rua” (Cupertino, 1987), não estarão gabaritados para os postos hoje oferecidos. Despreparados para disputar uma vaga no mercado selvagem e competitivo, restar-lhes-á o subemprego, ou o mesmo desemprego que hoje assola seus pais. O trabalho na infância terá substituído as atividades educativas que deveriam formá-lo cidadão. Cidadania hoje cobrada pelo mercado.” (p. 73)</p>	
<p>9 – CEDES Artigo: Decifra-Me Ou Devoro-Te Autor: João (Alegria) Alves Dos Reis Junior CEDES – Jan.-Abr./2005</p>		<p>“A cidadania no século XXI requer um grau de conhecimento que até agora poucos de nós têm. Que requer do indivíduo que saiba ler os produtos de mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Isso envolveria capacidades que vão além do que foi considerado alfabetização em massa na época da mídia impressa. (...) Eu sugiro que a alfabetização em mídia é mais necessária do que nunca, precisamente porque ela é fundamental para a construção de identidades, o senso de nós mesmos no mundo e nossa capacidade de agir dentro dele. (Silverstone, 2003, p. 58)3</p>
<p>10 – CEDES Artigo: Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: Desafios Para os Processos de Ensino e Aprendizagem da História Autor: Lana Mara De Castro Siman CEDES – Set.-Dez./2005</p>		<p>A atual política nacional curricular atribui ao ensino da história o papel de formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Brasil, 1996, 1998) demonstram uma sensibilidade à diversidade das culturas, argumentando a favor de rupturas com uma história autocentrada no nacional, na Europa, na religião cristã, na cultura branca. A alteridade, o respeito às diferenças constituem-se, assim, em pilares centrais da formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da história.3” (p. 349-350) “Diríamos, assim, que esse estudo forneceu-nos indícios do quanto representações sociais que guardam relação com os mitos e herança cultural de suas sociedades são resistentes, sendo, portanto, menos susceptíveis a mudanças rápidas, o que vem reforçar os estudos de Guareschi (2000), Jovchelovitch (2000) e Farr. Portanto, se desejamos contribuir, por meio do ensino de história, para a formação de novas identidades e de novas relações sociais no presente – portanto para a formação de uma nova cidadania –, não podemos ignorar as representações sociais das quais nossos alunos são portadores. E esse desafio deverá se colocar o mais cedo quanto for possível.” (pp. 360-361).</p>

Artigo	Cidadania Clássica (redistribuição/participação)	Cidadania Multicultural (reconhecimento)
1 – CP Título: Pontos Fortes E Fracos Dos Novos Consensos Sobre Educação Autor(Es): Manuel Antonio Garretón Revista: 101 – JUL. 1997		<p>“Por outro lado, o crescimento não pode ser identificado simplesmente com o desenvolvimento, já que a dimensão produtiva pode entrar em contradição com a dimensão do meio ambiente ou com a integração dos cidadãos, com a igualdade social ou com a identidade cultural, sendo que algumas dessas dimensões também poderão entrar em contradição entre si. O que queremos assinalar é que estamos diante de processos com resoluções contraditórias e que ainda não se definiu um tipo de sociedade no qual essas contradições possam ser solucionadas. Estamos, na verdade, em uma situação de ruptura com o modelo anterior de sociedade, o que redefine as dimensões política e educacional, espaços privilegiados dessas tensões e contradições.” (p. 139)</p>
2 – CP Título: Conselhos Municipais De Educação: Estudo Genético-Histórico Autor(Es): Flávia Obino Corrêa Werle Revista: 103 Volume: Data 01/03/1998	<p>Ao focar na “gênese dos conselhos de educação” no final do século XIX e começo do século XX a autora refere o termo cidadão como o habitante de um distrito que podia participar de tais conselhos.</p>
3 – CP Título: Direito À Educação e Obrigatoriedade Escolar Autor(Es): José Silverio Baia Horta Revista: 104 - Data 01/07/1998	<p>“Resumo: O artigo estuda a inserção do direito à educação como um dos direitos sociais da cidadania. Discute as formas de garantir esse direito. Analisa a relação entre direito à educação e obrigatoriedade escolar. Acompanha a evolução dos conceitos de obrigatoriedade escolar e direito à educação na história da educação brasileira.”</p>	
4 – CP Título: A Cátedra Usp/Unesco E A Formação De Professores Autor(Es): José Sérgio Carvalho Maria V. Benevides – “Cidadania e Direitos Humanos” Fábio K. Comparato – “O Princípio da Igualdade e a Escola” Marília P. Sposito – “A Instituição Escolar e a Violência” Revista: 104 Data 01/07/1998	<p>Neste artigo de Benevides há clara distinção entre o conceito de cidadania e o de Direitos Humanos, no entanto, é evidente que a autora defende uma cidadania baseada nos Direitos Humanos (universais e baseados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade). A propósito do princípio de igualdade a autora, dentre outras explicações, nos diz que “A igualdade significa isonomia, que é a igualdade diante da lei, da justiça, diante das oportunidades na sociedade, se democraticamente aberta a todos. A igualdade no sentido socioeconômico – e volto à questão da dignidade – daquele mínimo que garanta a vida com dignidade, e que está contemplado na segunda geração de Direitos Humanos. A igualdade entendida como o direito à diferença: todos somos igualmente portadores do direito à diversidade cultural, do direito à diferença de ordem cultural, de livre escolha ou por contingência de nascimento.” (p. 46)</p>
5 – CP Título: Cidadania E Educação Autor(Es): João Cardoso Palma Filho Revista: 104 Data 01/07/1998	<p>Ao se insistir no papel transformador que a educação pode vir a desempenhar no desenvolvimento da cidadania plena, não se está deixando de reconhecer que</p>	

	a educação escolar não é condição suficiente, mas é condição necessário para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres (Demo, 1988, p. 52). Este é, aliás o ponto de vista de Arroyo, Coutinho e Severino. (p. 117)	
6 – CP Título: Diagnóstico Da Educação Ambiental No Ensino De Geografia Autores: Arlêude Bortolozzi; Archimedes Perez Filho nº 109, p. 145-171, março/2000		<p>“Os problemas sociais, ora são deixados de lado completamente, ora são ressaltados, mas sem uma contextualização histórico-espacial. Muitas vezes, desconsidera-se também a base física material, onde se interpenetram espacialmente as relações sociais. Esse ponto é de grande importância para a discussão da Educação Ambiental, pois esta, ao apontar para a necessidade de uma educação criativa, capaz de formar o cidadão nacional, mundial e planetário, deve considerar o conhecimento das diferenças culturais e buscar melhores condições de vida para as populações, apontando uma mudança paradigmática do saber. Tal mudança deve permitir passar de uma visão que dicotomiza e fragmenta a realidade, baseada apenas na transmissão dos conhecimentos, para a produção de novos conhecimentos e práticas escolares e de valores consubstanciados numa relação dialógica entre professor e aluno e todos os agentes escolares.” (pp. 167-168)</p>
7 – CP Título: Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares Autora: Ana Canen no.111 Dec. 2000		<p>O reconhecimento do caráter multicultural de grande parte das sociedades leva à constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania, nas mais diversas localidades. Nesse sentido, autores como Hall (1997), Featherstone (1997), Canen (1995; 1997b), Candau (1997), Coutinho (1996) e Grant (1997) alertam para a necessidade do reconhecimento da fragmentação de uma noção de identidade fixa e bem localizada, enfatizando a pulverização das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionalidade a serem levadas em consideração em práticas pedagógico-curriculares, voltadas à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa.” P. 136</p>
8 – CP Título: Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda Autores: Almerindo Janela Afonso; Fátima Antunes n.113 jul. 2001		<p>“A prevalência entre nós de um currículo escolar que persiste em vincar fronteiras, hierarquias e dicotomias entre formas e áreas de conhecimento, saberes e práticas sociais, e em desconhecer a pluralidade de universos existenciais e culturais dos públicos a que se destina constitui-se como exemplo tristemente incontornável dos limites de uma política de expansão da educação mutilada no seu potencial de afirmação do pluralismo e dos direitos culturais (cf., entre outros, Stoer, Araújo, 1992; Stoer, Cortesão, 1999).” (p. 104)</p>
9 – CP	“Contudo, o pensamento e a política que	

<p>Título: Direito a Educação: Direito a Igualdade, Direito a Diferença Autor: Carlos Roberto Jamil Cury N. 116, Julho/ 2002</p>	<p>caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença. Em nossos dias, a negação de categorias universais, porque tidas como aistóricas ou totalitárias, tem dado lugar a uma absolutização do princípio do pequeno, da subjetividade, do privado e da diferença. E isso torna mais problemático o caminho de uma sociedade menos desigual e mais justa.” (p. 256 – g. meus)</p>
<p>10 – CP Título: Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade Autor: Pedro Jacobi N. 118, Março/ 2003</p>	<p>Quando nos referimos à educação ambiental, situamo-na em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida. (p. 197)</p>	<p>E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. (p. 198)</p> <p>As questões que o ambientalismo suscita estão hoje muito associadas às necessidades de constituição de uma cidadania para os desiguais, à ênfase dos direitos sociais, ao impacto da degradação das condições de vida decorrentes da degradação socioambiental, notadamente nos grandes centros urbanos, e à necessidade de ampliar a assimilação, pela sociedade, do reforço a práticas centradas na sustentabilidade por meio da educação ambiental. (p. 201)</p> <p>Nessa direção, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação do controle social da coisa pública, inclusive pelos setores menos mobilizados. Trata-se de criar as condições para a ruptura com a cultura política dominante e para uma nova proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação. Esta se concretizará principalmente pela presença crescente de uma pluralidade de atores que, pela ativação do seu potencial de participação, terão cada vez mais condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público, legitimando e consolidando propostas de gestão baseadas na garantia do acesso à informação e na consolidação de canais abertos para a</p>

		participação, que, por sua vez, são precondições básicas para a institucionalização do controle social. (p. 203)
11– CP Título: Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas Autora: Guillermina Tiramonti N. 119, P. 71-83, Julho/ 2003		<p>“A primeira destas duas dimensões esta relacionada com a constituição do sentido de pertencimento ao coletivo com o qual se compartilha determinadas traços identitários (?) que diferem dos de outros grupos. A constituição da cidadania esteve intimamente relacionada com a conformação da nacionalidade e esta com a identificação de um corpo de valores, princípio, crenças, representações históricas, tradições, representações do ser nacional com as que se identificam os diferentes membros de uma sociedade. O sentido de pertencimento é um elemento decisivo na construção do laço social. A escola teve um papel central no desenvolvimento desta dimensão da cidadania. A escola foi veiculadora deste pertencimento ou esta crença, os rituais, a invenção das tradições, de um passado que nos é comum, a identificação dos valores que nos distinguem e dos traços que nos são próprios tiveram como finalidade gerar um substrato cultural no qual nos podíamos reconhecer e ao qual podíamos identificar como próprio. Certamente, se trata de uma imposição [um arbitrário] cultural que expressa de um modo desigual os valores e interesses dos diferentes setores da sociedade, porém se apresenta como um universal. Esta função nacionalizadora da escola está duplamente em discussão. Primeiro se discute a capacidade da escola de interferir na conformação das subjetividade e portanto de impor este arbitrário cultural. Os meios de comunicação de massa estariam cumprindo esta função de incorporação dos indivíduos a um determinado arbitrário cultural. Em segundo lugar se discute os espaços para a constituição do pertencimento. A disjuntiva de “patriotas ou cosmopolitas” dá conta de uma das clivagens que a globalização gera na cidadania, porém não é a única já que os comunitaristas têm pregado o pertencimento com alcances circunscritos às sociedades locais nas quais a relação é ainda de pessoa para pessoa. A globalização reposicionou o local e com ele [com esta noção de local reposta] discute os alcances do pertencimento.” (p. 76-77)</p>
12– CP Título: Concepções da Professora Acerca do Abuso Sexual Infantil Autoras: Rachel de Faria Brino; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams N. 119, P. 113-128, Julho/ 2003	Resumo: “(...)Considerando que a escola deve ter como objetivo garantir a qualidade de vida de sua clientela, bem como promover a cidadania, para delinear um programa que possa capacitar tais profissionais em casos de abuso sexual, parece necessário, em primeiro lugar, conhecer o universo de informações que eles detêm sobre o tema, sobre a legislação a respeito e sobre os direitos da criança.(...)”	
13– CP Título: Políticas Inclusivas e	“Com todos esses limites, é preciso perguntar-se se as políticas	Mas pode-se também entender o conceito de políticas inclusivas dentro

<p>Compensatórias na Educação Básica Autor: Carlos Roberto Jamil Cury V. 35, N. 124, Jan./Abr. 2005</p>	<p>universalistas são capazes de superar a persistência dessa desigualdade “da cabeça aos pés”. Para tal superação, mais do que o apelo à cidadania, só mesmo o imperativo categórico da razão prática pode alçar a exigência de políticas inclusivas com focalização específica à luz dos direitos humanos. Esses, por terem por base a dignidade do homem como princípio essencial do ser humano em sua indivisibilidade, não só condenam toda a forma de discriminação como apontam, positivamente, para o princípio igualitário. As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade, elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de inteligência o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Mas não se pode ignorar um certo risco populista que as políticas diferencialistas podem incorporar.” (p. 24,)</p>	<p>daquela qualidade histórica a que Bobbio (1992) chama especificação de direitos. Trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras. A presença de imigrantes, provindos em boa parte de ex-colônias ou de outros países, repõe não só o tema da desterritorialização e dos fluxos migratórios como também o retorno de temas como tolerância e multiculturalismo no âmbito dos espaços nacionais perante minorias ali presentes.</p> <p>Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em seqüelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais”¹. Uma das formas mais visíveis dessas políticas pode ser verificada na polêmica questão das “cotas” como expressão de “ações afirmativas”.</p> <p>1. A equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações.” (pp. 15-16 – g. meus)</p>
<p>14- CP Título: Tensões Contemporâneas Entre Público e Privado Autor: Gilberto Dupas V. 35, N. 124, , Jan./Abr. 2005</p>	<p>“Outra questão muito relevante é a cada vez mais delicada tarefa de aferição da fronteira entre as esferas pública e privada, indispensável para localizar o cidadão e constituir a cidadania. Na sociedade virtual essa fronteira desloca-se e se embaralha, tornando-se permeável e problemática. Para que o cidadão apareça, é preciso romper as amarras que o ligam ao espaço privado, o que parece pouco provável de conseguir pela intermediação eletrônica, instrumento pelo qual ele opera o correio eletrônico, compra alimento, solicita lavagem de roupa e vota! A confusão que se estabelece não parece favorável à democracia e ao cidadão, agora virtual e ainda mais isolado em sua solidão de um entre milhões de outros virtuais. O elo social e cultural que liga esse novo indivíduo virtual à sua comunidade ainda está presente, mas o elo político exige uma troca real entre homens que se reconhecem como</p>

	livres e iguais. A cidadania virtual não se pode reduzir a uma fatalidade imposta pela técnica, tem que ser um projeto político e social.” (p. 41)	
15– CP Título: Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários E Seus Condicionantes Pedagógicos Autor: José Carmelo Braz De Carvalho V. 36, N. 128, Maio/Ago. 2006		<p>“Um terceiro pressuposto, explicitado no título do texto – condicionantes pedagógicos –, requer outra digressão. Ao referir-se aos CPVCs, o autor reporta-se a movimentos sociais de comunidades e grupos de excluídos e pobres, lutando por cidadania ativa, defesa da diversidade, empoderamento político e cultural, atuando em geral sob condições objetivas bastante precárias de uma paraescolarização compensatória e de ações inclusivas, com recursos humanos, físicos, financeiros e técnicos bastante limitados. Em contraponto a essas determinações socioeconômicas macroestruturais, há a pressuposição de que os fatores técnico-pedagógicos encontram espaços para se tornar dialeticamente condicionantes, não apenas condicionados.” (p. 302)</p>
16– CP Título: Leituras Da Cidade E Educação Autora: Mary Julia Martins Dietzsch V. 36, N. 129, Set./Dez. 2006	<p>“Na tangência dessas questões, não se pretende, neste trabalho, aprofundar a idéia de cidade e do que é ser cidadão ao longo da história humana. A tentativa é buscar alguma aproximação com as nossas cidades de hoje, em um percurso que possibilite posições mais atentas e flexíveis ao desvendamento de imagens, vozes e caminhos que se cruzam na metrópole. A cidade será então focalizada em mais de um sentido: de um lado como um modo de existência da sociedade; de outro, como um espaço a ser alcançado em sua polifonia. E além disso, como um lugar a ser retomado em suas relações com a educação e com a cidadania.” (p. 729)</p> <p>“Ler e ouvir as cidades que se ocultam na megalópole. Essa leitura-escuta da cidade pode começar nos espaços da memória, nas ruas e praças, nos morros ou nas salas da escola, para depois de analisada e revigorada, no contato com as vozes que dela emanam e com os bens culturais e artísticos, voltar à escola na forma de pontos de vista, de visões diferentes e diferenciadas. Daí poderá circular em lugares diversos, humanizada pelo conhecimento e pela sensibilidade. Utopicamente, poderemos pensar em habitantes mais preocupados com a cidade, como um lugar de sua existência e não somente como o lugar dos outros violentos e usurpadores. A cidade pode ser aprendida e ensinada. Para Maria Malta Campos, novas formas de comunicação devem ser buscadas no relacionamento entre a escola e o bairro, entre o que está dentro e fora dos muros escolares, e o papel da escola deve ser repensado como centro organizador de experiências e aprendizagens que se dão fora de seus limites, com o empenho de: professores, famílias, e instituições locais. Ainda segundo a autora:</p> <p>...é preciso construir essa cidadania plena não só em relação a pais migrantes e novas gerações, mas principalmente</p>	

	nos professores, ou melhor, professoras de nossas escolas primárias, que não são elas próprias cidadãs plenas em nossas cidades: Não vão ao cinema, ao teatro, ao concerto, não freqüentam bibliotecas, museus, exposições... (1995, p.94)" (p. 756)	
17- CP Título: Ética, Moral E Civismo: Difícil Consenso Autora: Daniela Patti Do Amaral v. 37, n. 131, maio/ago. 2007	<p>"Estabelecer um consenso sobre a ética, o comportamento ético, o que é moralmente correto é uma difícil empreitada. No entanto, acreditamos que a tarefa que nos cabe, sejamos políticos, educadores, empregados ou empresários, é trabalhar conjuntamente na construção de um valor fundamental: a democracia. Não uma democracia que tenta se impor pelas armas ou pela força, tampouco uma democracia parcial. Uma democracia plena que garanta direitos básicos como saúde, educação, moradia, seguridade social e cultura à imensa população de excluídos, especialmente nos países capitalistas periféricos, submetidos a modelos econômicos perversos.</p> <p>Se a tarefa dos parlamentares é legislar em defesa dos interesses da coletividade, tendo como premissa básica a democracia e a liberdade, espera-se que estejam comprometidos com uma democracia cotidiana, da mídia, de participação no mundo do trabalho, do acesso à cultura e de outras tantas esferas da vida humana, ou seja, com uma forma coletiva de liberdade e de participação." (pp. 368-369)</p>	

Artigo	Cidadania Clássica (redistribuição/participação)	Cidadania Multicultural (reconhecimento)
1-EP Artigo: Para O Estudo Da Evolução Do Ensino E Da Formação Em Administração Educacional Em Portugal Autor: Licínio C. LIMA vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. 1997	<p><u>NÃO É POSSÍVEL CLASSIFICAR POIS O ARTIGO TRATA GENERICAMENTE DE IDEAIS DEMOCRÁTICOS FOCANDO-SE NA QUESTÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL</u></p>	<p><u>NÃO É POSSÍVEL CLASSIFICAR POIS O ARTIGO TRATA GENERICAMENTE DE IDEAIS DEMOCRÁTICOS FOCANDO-SE NA QUESTÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL</u></p>
2-EP Artigo: Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania Autora: Profa. Dra. Ivanise Leite De Miranda v.24 n.1 jan./jun. 1998	<p>Concluindo, o que gostaríamos de ter deixado claro, aqui, é que o papel a ser desempenhado pelas ciências sociais poderia ser a gestação de uma nova consciência social através de uma práxis intencional, consciente, porque reflexiva, explicativa, crítica. Isto significa considerar que a apropriação dessa modernidade e pós-modernidade que experimentamos consubstancia-se na contemporaneidade. Essa postura, absolutamente, não é o empobrecimento de nossa essência mas a sua realização, sua efetivação, na medida em que os conflitos vivenciados entre a subjetividade e o caráter moral e a sociedade que os encarna, ganham outro patamar. Porque essa se impõe com um sentido pessoal contra-ideológico, pois nasceu e se transformou enquanto alheamento da própria realidade em que foi forjada.</p> <p>Na verdade, em nossa contemporaneidade há pontos</p>	<p>Concluindo, o que gostaríamos de ter deixado claro, aqui, é que o papel a ser desempenhado pelas ciências sociais poderia ser a gestação de uma nova consciência social através de uma práxis intencional, consciente, porque reflexiva, explicativa, crítica. Isto significa considerar que a apropriação dessa modernidade e pós-modernidade que experimentamos consubstancia-se na contemporaneidade. Essa postura, absolutamente, não é o empobrecimento de nossa essência mas a sua realização, sua efetivação, na medida em que os conflitos vivenciados entre a subjetividade e o caráter moral e a sociedade que os encarna, ganham outro patamar. Porque essa se impõe com um sentido pessoal contra-ideológico, pois nasceu e se transformou enquanto alheamento da própria realidade em que foi forjada.</p> <p>Na verdade, em nossa contemporaneidade há pontos divergentes e convergentes do mesmo processo, que se expressam na</p>

	<p>divergentes e convergentes do mesmo processo, que se expressam na unidade entre macro e micro, cujo ponto de interseção dialético poderia ser a relação entre subjetividade e objetividade; opacidade e transparência; monismo e pluralismo; autonomia e massificação; justiça e opressão; consciência e inconsciência; passividade e atividade, oposições que nada mais sintetizam que o processo de formação de identidades. Fazer renascer com consciência a sociabilidade, a vontade, o desejo humano-social de aspirar a igualdade concretizada na transição da democracia-social no e pelo exercício da cidadania, pode representar um exercício de emancipação. A escolha consciente no heterogêneo, no heterônomo-ético, representa transcendê-la pela ética, pela episteme e pela razão e com paixão. Este, entre outros, torna-se um compromisso ético-político imperativo com o mundo contemporâneo. (pp. 97-98)</p>	<p>unidade entre macro e micro, cujo ponto de interseção dialético poderia ser a relação entre subjetividade e objetividade; opacidade e transparência; monismo e pluralismo; autonomia e massificação; justiça e opressão; consciência e inconsciência; passividade e atividade, oposições que nada mais sintetizam que o processo de formação de identidades. Fazer renascer com consciência a sociabilidade, a vontade, o desejo humano-social de aspirar a igualdade concretizada na transição da democracia-social no e pelo exercício da cidadania, pode representar um exercício de emancipação. A escolha consciente no heterogêneo, no heterônomo-ético, representa transcendê-la pela ética, pela episteme e pela razão e com paixão. Este, entre outros, torna-se um compromisso ético-político imperativo com o mundo contemporâneo. (pp. 97-98)</p>
<p>3-EP Artigo: Educação e Mercosul: desafios e perspectivas Autor: Ernani Lampert v.24 n.2 jul./dez. 1998</p>	<p>A história da cidadania é marcada por diferentes concepções de cidadão, direitos e deveres. No olhar da polis grega e das cidades-estados romanas, a cidadania era exclusiva dos homens ativos na vida política, sendo que as mulheres, comerciantes, artesãos e escravos eram excluídos. Na atualidade, com os avanços dos direitos sociais, a cidadania pode ser reconhecida pelo conjunto de direitos e deveres do cidadão. Incluem-se neste rol o direito à vida, à liberdade de expressão, à opção ideológica/política, à igualdade de oportunidades, ao atendimento de suas necessidades vitais e sociais, às opções culturais etc.</p> <p>Em seu artigo "Educação para a cidadania e direitos humanos", Benevides (1998) apresenta três elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a cidadania: a) a formação intelectual e a informação: a formação do cidadão inicia-se com a informação e a introdução às diferentes áreas do conhecimento; a ausência e/ou insuficiência de informações reforça as desigualdades; b) a formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos; c) a educação do comportamento: enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e divergente; aprender a cooperar ativamente e subordinar o interesse pessoal ao bem comum. Para a autora, "a educação para a cidadania é um processo complexo e, necessariamente, lento. Aliás, assim foi e ainda é nos países que já têm consolidado práticas de cidadania ativa, e, neles, o processo de criação democrática continua" (1998, p. 177).</p> <p>Diante desse esboço, tem-se a clara concepção de que a educação é um dos principais veículos de formação da cidadania e de que a democracia . fruto de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade</p>	<p>O acesso às informações através dos meios de comunicação de massa, destacando-se sobretudo a TV a cabo e a Internet, ampliam o horizonte dos cidadãos, favorecendo uma ótica de leitura de mundo antes desconhecida. Esse processo questiona valores, atitudes, conceitos, princípios. Enfim, modifica a cultura. Por meio do aparato midiático, há uma forte inclinação à uniformização de valores e culturas, porque a tecnologia digital desmaterializa o espaço, imprimindo uma nova dinâmica à vida, gestando como nova forma cultural, que repercute no ser, sentir, pensar e agir das pessoas. No contexto mundial, há a tendência à homogeneização e padronização de estilos de vida, de cultura massificada e ideologizada, que descaracterize e desconsidere as já existentes. Por sua vez, através da educação há a necessidade de se rever o etnocentrismo . tão arraigado na sociedade sul-americana . , para ver no multiculturalismo uma via de democratizar as relações sociais/raciais, tornando-as simétricas. Sabe-se que geralmente a cultura é uma relação de poder, cujas diferenças podem ser de cunho político, social, econômico, lingüístico. A cultura hegemônica, que normalmente é imposta pelo poder, precisa ser desestabilizada, contestada, criticada, para dar lugar às diferenças raciais, étnicas, de identidade, ou seja, ao multiculturalismo. (p. 20)</p>

	política . . , é uma forma de vida na qual o cidadão participa ativamente, na busca de sua cidadania plena. (pp. 22-23)	
<p>4-EP Artigo: Educação, ampliação da cidadania e participação Autor: Pedro Roberto Jacobi v.26, n.2, jul./dez. 2000</p>	<p>O que está em jogo é a necessidade de atualização dos princípios ético-políticos da democracia e o fortalecimento do tecido associacional, que potencializa a concretização da democracia no resto das esferas da vida social. Segundo Putnam (1994) as práticas sociais que constroem a cidadania podem constituir-se num espaço privilegiado para cultivar a responsabilidade pessoal, a obrigação mútua e a cooperação voluntária. As práticas sociais que são inerentes à cidadania relacionam-se com a solidariedade e com o equilíbrio de direitos e deveres. A ampliação da esfera pública coloca uma demanda à sociedade em termos tanto de obter uma maior influência sobre o Estado como de conhecer/estabelecer sua limitação, o que implica que a autonomia social supõe transcender as assimetrias na representação social, bem como modificar as relações sociais em favor de uma maior auto-organização social. (p. 15)</p>	<p>Deve-se enfatizar também os impactos que as transformações do processo político mais amplo provocam na feição dos movimentos populares, na medida em que estes passam a ser reconhecidos cada vez mais como interlocutores válidos. No processo de diálogo com esses movimentos, o discurso dos órgãos públicos se transforma, incorporando paulatinamente as demandas da população, por exemplo às das comunidades de bairro que reivindicam acesso a serviços urbanos básicos. O Estado não vê mais os movimentos somente como seus adversários, pois passa a legitimar suas reivindicações e as inscreve no campo dos direitos. Muitos movimentos apontam, a partir da reposição do coletivo, para uma participação original na gestão da coisa pública, na qual a representação não resume todo o esforço de organização, mas configura a parte de um processo por meio do qual a população cria as condições para influenciar a dinâmica de funcionamento de um órgão do Estado. Assim, os movimentos tornam manifesta uma identidade que se concretiza a partir da construção coletiva de uma noção de direito, que, relacionada diretamente com a ampliação do espaço de cidadania, dá lugar ao reconhecimento público das carências (Jacobi, 1990). (p. 16)</p> <p>As transformações político-institucionais aqui apresentadas abrem um estimulante espaço para a construção de uma nova institucionalidade, que tem na participação um componente importante para o fortalecimento da oferta cidadina na gestão da coisa pública. As dimensões diferenciadas de participação mostram a necessidade de superar ou conviver com certos condicionantes sóciopolíticos e culturais, visto que o salto qualitativo começa a ocorrer a partir de diferentes engenharias institucionais que “têm uma progressiva penetração de formas públicas de negociação dentro da lógica da administração pública, renovando os potenciais do exercício da democracia” (...). Isto também reforça a importância de pensar a participação como um método de governo (...) que pressupõe a realização de certas pré-condições necessárias à sua viabilização, dadas as características da cultura política brasileira.</p> <p>Os complexos e desiguais avanços revelam que estas engenharias institucionais, baseadas na criação de condições efetivas para multiplicar experiências de gestão participativa que reforçam o significado da publicização das formas de decisão e de consolidação de espaços públicos democráticos, ocorrem mediante a superação das assimetrias de informação e por meio da afirmação de uma nova cultura de direitos. Essas experiências que denominamos inovadoras fortalecem a</p>

		<p>capacidade de crítica e de intervenção dos setores de baixa renda mediante um processo pedagógico e informativo de base relacional e da capacidade de multiplicação e aproveitamento do potencial dos cidadãos no processo decisório dentro de uma lógica não cooptativa. Isso mostra que existem condições favoráveis para cidadanizar a política, descolando seu eixo do âmbito estatal para o cidadão (...). (JACOBI, 2000, pp. 25-26)</p>
<p>5-EP Artigo: ¿Cómo hacer escuelas democráticas? Autor: Josep Ma Puig Rovira v.26 n.2 jul./dez. 2000</p>	<p>Hasta aquí nos hemos aproximado a la idea de comunidad democrática y hemos recorrido algunos momentos de su historia, ahora nos dirigiremos en otra dirección: vamos a ver qué tipo de dinamisismos humanos deben institucionalizar se para construir una escuela democrática. La tesis que vamos a defender es muy sencilla: una escuela democrática se construye dando forma institucional a ciertos dinamisismos básicos de relación humana. A saber, la democracia en la escuela depende de que se puedan cristalizar en prácticas pedagógicas la relación afectiva, la deliberación y la cooperación. (p. 61)</p>	<p>Cuando proponemos la creación de comunidades escolares democráticas no estamos pensando en escuelas uniformes, sino en escuelas plurales en las que muy probablemente van a convivir profesores y alumnos de distinta procedencia étnica, con diferentes raíces culturales y con valores también diferentes. Una comunidad democrática no es una comunidad homogénea, sino una comunidad diversa y a la vez integrada gracias a los efectos que produce la relación afectiva, el diálogo y la cooperación.</p> <p>Una comunidad democrática debe organizar se de manera que sus miembros puedan contar con frecuentes ocasiones, previstas e imprevistas, para mantener <i>encuentros cara-a-cara y relaciones interpersonales</i> continuadas. Los encuentros y las relaciones frecuentes han de permitir que entre profesores y alumnos se creen lazos de afecto. Lazos que son una condición imprescindible para llevar a cabo con éxito cualquier proceso de educación moral. Cuando hay voluntad educativa de mantener abiertos los canales de relación con los alumnos, y si se cuenta con momentos y lugares adecuados para establecer tal relación, se reúnen las condiciones mínimas para conducir procesos de acogida de los alumnos, de reconocimiento y de aceptación, que al fin desemboquen en la creación de nudos de confianza y de afecto. Sin una relación interpersonal de estas características no resulta imaginable establecer una comunidad, ni tampoco resulta posible generar sentimientos de obligación, vergüenza, culpa y orgullo. Sentimientos que, en su justa medida, constituyen fuerzas esenciales para la integración social y la ciudadanía.</p> <p>Una comunidad democrática debe organizar se de manera que impulse la asociación entre iguales. La relación de amistad entre los alumnos y, sobre todo, <i>la formación de pequeños grupos</i> constituye un componente fundamental de una comunidad educativa. Los alumnos no pueden quedar convertidos en cuadros vivos o en masas sin forma, ni tampoco debe quedar relegada su capacidad de asociación en grupos al ámbito de lo subterráneo de la institución. Los grupos de iguales son una de las fuerzas educativas más importantes con que cuentan los educadores. La emulación, la responsabilidad, la cooperación, la</p>

		solidaridad y otras virtudes se aprenden y se aplican en primer lugar en esa instancia social primaria que son los pequeños grupos de iguales. En consecuencia, es tarea de los educadores impulsar su creación, mantener su vida, propiciar su desarrollo y valorar conjuntamente con los alumnos sus efectos y resultados. (p. 63)
6-EP Artigo: Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais Autora: Marlene Ribeiro V.28 n.2 jul./dez. 2002	RESUMO : O artigo problematiza a relação entre a cidadania e a educação das camadas populares. Tem por objetivo dialogar, no espaço e no tempo, com o conceito de cidadania, buscando averiguar se este possui conteúdo para infundir-se na educação das camadas populares e quais seus limites e possibilidades que precisam ficar claros para dar visibilidade e lugar a novos conceitos e práticas. Para alcançar tal objetivo os conceitos de cidadania e de educação são mergulhados na história e na filosofia, mais propriamente nas condições em que se assenta a constituição de um cidadão, deduzindo-se, a partir daí, a educação necessária a uma tal constituição. As contradições mostram as possibilidades e os limites da educação como via preferencial de acesso à cidadania, e o fato de que os movimentos sociais populares criam novas formas de produzir, de conviver e de se educar. Nesse processo, gestam novos conceitos cujos conteúdos, marcados pelas práticas de cooperação e solidariedade, parecem projetar a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios formais de liberdade e igualdade em que se assenta a cidadania burguesa. Assim, os movimentos sociais populares ampliam também o horizonte da educação para além da cidadania.	
7-EP Artigo: Infância e educação em Platão Autor: Walter Omar Kohan Educ. e Pesq. v.29, n.1, , jan./jun. 2003	<u>O ARTIGO REFERE-SE À EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE GREGA</u>	<u>O ARTIGO REFERE-SE À EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE GREGA</u>
8-EP Artigo: Empresariado industrial e a educação profissional brasileira Autor: Ramon de Oliveira v.29, n.2, , jul./dez. 2003	Resumo: (...) Concluiu-se que embora o empresariado brasileiro tenha enfatizado o investimento na educação básica e na educação profissional, tal ênfase busca ajustar a educação brasileira aos interesses econômicos e não considerá-la um direito social a ser garantido pelo Estado a todos cidadãos brasileiros. As análises e proposições do empresariado para a educação estruturam-se em bases semelhantes às proferidas pelo Banco Mundial, o qual segue enfaticamente a Teoria do Capital Humano. Afirma-se também que suas proposições concernentes ao desenvolvimento econômico e à política educacional foram incorporadas na agenda do governo central brasileiro no transcorrer da década de 1990.	
9-EP Artigo: Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações Autores: José Sérgio Carvalho; Adriana	<u>O ARTIGO APRESENTA UMA ESPÉCIE DE RELATÓRIO DESCRITIVO DO DESENVOLVIMENTO DE UM</u>	<u>O ARTIGO APRESENTA UMA ESPÉCIE DE RELATÓRIO DESCRITIVO DO DESENVOLVIMENTO DE UM</u>

<p>Pereira Sesti; Julia Pinheiro Andrade; Luciano da Silva Santos; Wellington Tibério (Membros do Projeto Direitos Humanos nas Escolas) v.30, n.3, set./dez. 2004</p>	<p><u>PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. EMBORA O TEMA DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA SEJA A INSPIRAÇÃO DO PROJETO, EM NENHUM MOMENTO FORAM APRESENTADAS SUAS DEFINIÇÕES OU PROBLEMATIZAÇÕES. PORTANTO, NÃO É POSSÍVEL CLASSIFICAR ESTE ARTIGO.</u></p>	<p><u>PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. EMBORA O TEMA DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA SEJA A INSPIRAÇÃO DO PROJETO, EM NENHUM MOMENTO FORAM APRESENTADAS SUAS DEFINIÇÕES OU PROBLEMATIZAÇÕES. PORTANTO, NÃO É POSSÍVEL CLASSIFICAR ESTE ARTIGO.</u></p>
<p>10-EP Artigo: Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina* Autora: Nelly P. Stromquist v.33, n.1, jan./abr. 2007</p>		<p>Resumo: Este artigo examina o conceito de qualidade de ensino no contexto das principais políticas globais e regionais propostas por agências financiadoras internacionais – como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento –, por acordos internacionais – como, por exemplo, as políticas previstas pelo Educação para todos e os Objetivos de desenvolvimento do milênio – e também pela sociedade civil global – como o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação. A análise do conteúdo dos discursos desses grupos distintos e influentes revela que a qualidade é definida e avaliada exclusivamente em termos cognitivos e reduzida a duas habilidades básicas: matemática e leitura. A qualidade, portanto, está dissociada de processos de transformação social, aos quais a educação deveria prestar uma contribuição essencial. Políticas globais de grande vulto, como o Educação para todos e os Objetivos de desenvolvimento do milênio, não consideram a importância da introdução da conscientização de gênero na concepção de uma educação de qualidade. Seus objetivos contemplam o gênero somente no que se refere ao acesso igualitário de meninas e meninos à escola. A autora argumenta que a não-inclusão do gênero no currículo e a não-formação de professores para reconhecer as questões de gênero nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula contribuem para a persistência de valores e práticas que reafirmam distinções arbitrárias e assimétricas entre homens e mulheres. Numa perspectiva feminista, a autora enfatiza que é necessário que a qualidade ultrapasse a questão do acesso e inclua o tratamento igualitário de meninas e meninos na sala de aula, bem como um conteúdo curricular que despolarize o conhecimento das identidades de gênero que afetam o cotidiano das pessoas, tais como educação sexual, violência doméstica e cidadania. Além disso, é necessária a inclusão de práticas escolares que desenvolvam personalidades positivas e seguras, tanto nas meninas como nos meninos.</p>
<p>11-EP Artigo: A formação do homem no Emílio de Rousseau Autor: Wilson Alves de Paiva v.33, n.2, maio/ago. 2007</p>	<p>Resumo: Desenvolvida inicialmente como um capítulo da dissertação de mestrado, a temática deste artigo diz respeito à dimensão humana que o projeto educacional rousseauiano procura desenvolver. Mesmo objetivando a formação do cidadão (tese que a dissertação procura defender), o plano político e pedagógico de Rousseau</p>	

	<p>busca englobar o desenvolvimento dos talentos naturais como próprios da natureza humana. O artigo tem como fonte básica o livro <i>Emílio</i> ou da educação, de autoria do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau. Apoiado também nos demais escritos, compilados na obra <i>Oeuvres complètes</i>, o texto procura resgatar a importância dessa temática para a educação da atualidade, bem como a importância do pensamento de Rousseau para a discussão em torno dos objetivos da formação do homem moderno e dos princípios que permeiam os processos formativos. Realça que o projeto de humanização presente na obra de Rousseau é de caráter político e, portanto, contribui para que o processo educacional e os modos de inserção e participação do homem no meio social sejam repensados em nossos dias. No entanto, a ação política bem como a pedagógica devem ser empreendidas no sentido de se redimensionar as potencialidades naturais do homem de maneira que a natureza humana não seja degenerada, ignorada ou até mesmo coisificada. Construir sentidos para a existência humana e pensar a melhor maneira de participação no meio social devem, nesse sentido, ser a principal preocupação de todo e qualquer projeto político-educacional.</p>	
--	--	--

Apêndice F – Tentativa de Contato com as equipes editoriais dos PERIÓDICOS

Prezados Senhores e/ou Prezadas Senhoras:

Sou mestranda do programa de Pós-Graduação de FEUSP na área de Filosofia e Educação. Estou em fase de conclusão de minha pesquisa e dissertação de mestrado (devo concluí-la até o final do próximo mês de novembro para depositá-la no começo de dezembro). Meu objeto de pesquisa é o conceito de *cidadania* na maneira como este ocorre nos diversos discursos acadêmicos-pedagógicos veiculados em três renomados e bem qualificados periódicos da área de Educação: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas); *CEDES* (UNICAMP); *Educação e Pesquisa* (USP).

Minha metodologia de pesquisa incluiu abordar os textos publicados nestes periódicos no período compreendido entre os anos de 1997 e 2007 e para a seleção destes texto foi utilizado como critério a ocorrência do conceito *cidadania* ou *cidadão* no título, no resumo e/ou nas palavras-chave dos artigos.

Como selecionei artigos veiculados no periódico que V. Sas. representam, peço que, por gentileza e se possível, esclareçam algumas questões relativas aos critérios para aprovação dos artigos que este periódico recebeu para publicação neste período abarcado pela por minha pesquisa (se estes critérios já eram os mesmos utilizados atualmente e publicizados em V. página na internet, por favor, informe, também, este fato):

- No período compreendido entre os anos de 1997 e 2007: seria possível fazerem uma breve descrição do percurso percorrido pelos artigos publicados desde seu recebimento até a autorização para publicação?

- No período compreendido entre os anos de 1997 e 2007: a propósito do percurso percorrido pelo artigo até sua publicação, seria possível V. Sas. relatarem os critérios para envio destes artigos aos pareceristas? No caso específico dos artigos que tragam os conceitos de *cidadão* ou *cidadania* em seu título, resumo e/ou nas suas palavras-chave, a que especialista (com qual formação) foi dada a incumbência de avaliar o artigo que pleiteava publicação?

Reiterando que meu prazo para conclusão da pesquisa e depósito da dissertação de mestrado se encerra ao final do próximo mês de novembro, solicito a V. Sas. que, por favor, me respondam a estas questões com a maior brevidade possível.

Desde já, agradeço muitíssimo a atenção que puderem me dispensar.

Respeitosamente,

Marisa Alves de Souza

Mestranda na Área de Filosofia e Educação da FEUSP

No USP: 3328032

O texto transcrito acima foi enviado no dia 15 de outubro de 2010 aos endereços de *e-mails* abaixo designados. A cópia deste *e-mail* enviado encontra-se nas próxima páginas. Nenhuma das três instituições respondeu à mensagem.

CADERNOS CEDES

cadcedes@cedes.unicamp.br

CADERNOS DE PESQUISA

cadpesq@fcc.org.br cadpesq@fcc.org.br

<http://www.fcc.org.br/online/actions.actionsFaleConosco.FaleConosco.do>

registrado no programa de atendimento do *site* da FCC em 15/10/2010

EDUCAÇÃO E PESQUISA

revedu@edu.usp.br

Esclarecimentos sobre critérios de publicação em Vosso periódico

marisaalvesouza@usp.br

para cadcedes, cadpesq, revedu, mim
 de **marisaalvesouza@usp.br**
 cadcedes@cedes.unicamp.br,
 para cadpesq@fcc.org.br,
 revedu@edu.usp.br
 cc "marisaalvesouza@gmail.com" <marisaalvesouza@gmail.com>
 data 15 de outubro de 2010 12:05
 assunto Esclarecimentos sobre critérios de publicação em Vosso periódico
 enviado por usp.br

Prezados Senhores e/ou Prezadas Senhoras:

Sou mestranda do programa de Pós-Graduação de FEUSP na área de Filosofia e Educação. Estou em fase de conclusão de minha pesquisa e dissertação de mestrado (devo concluí-la até o final do próximo mês de novembro para depositá-la no começo de dezembro). Meu objeto de pesquisa é o conceito de cidadania na maneira como este ocorre nos diversos discursos acadêmicos-pedagógicos veiculados em três renomados e bem qualificados periódicos da área de Educação: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); CEDES (UNICAMP); Educação e Pesquisa (USP).

Minha metodologia de pesquisa incluiu abordar os textos publicados nestes periódicos no período compreendido entre os anos de 1997 e 2007 e para a seleção destes texto foi utilizado como critério a ocorrência do conceito cidadania ou cidadão no título, no resumo e/ou nas palavras-chave dos artigos.

Como selecionei artigos veiculados no periódico que V. Sas. representam, peço que, por gentileza e se possível, esclareçam algumas questões relativas aos critérios para aprovação dos artigos que este periódico recebeu para publicação neste período abarcado pela por minha pesquisa (se estes critérios já eram os mesmos utilizados atualmente e publicizados em V. página na internet, por favor, informe, também, este fato):

- No período compreendido entre os anos de 1997 e 2007: seria possível fazerem uma breve descrição do percurso percorrido pelos artigos publicados desde seu recebimento até a autorização para publicação?

- No período compreendido entre os anos de 1997 e 2007: a propósito do percurso percorrido pelo artigo até sua publicação, seria possível V. Sas. relatarem os critérios para envio destes artigos aos pareceristas? No caso específico dos artigos que tragam os conceitos de cidadão ou cidadania em seu título, resumo e/ou nas suas palavras-chave, a que especialista (com qual formação) foi dada a incumbência de avaliar o artigo que pleiteava publicação?

Reiterando que meu prazo para conclusão da pesquisa e depósito da dissertação de mestrado se encerra ao final do próximo mês de novembro, solicito a V. Sas. que, por favor, me respondam a estas questões com a maior brevidade possível.

Desde já, agradeço muitíssimo a atenção que puderem me dispensar.

Respeitosamente,

Marisa Alves de Souza

Mestranda na Área de Filosofia e Educação da FEUSP

No USP: 3328032