

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

200408260

**A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA CIDADÃ: ANÁLISE DA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO CIDADÃ DA IGREJA CATÓLICA DO BRASIL**

VALÉRIA BOSCO

Dissertação de Mestrado sob a
orientação da Profa. Dra. Maria da Glória
Marcondes Gohn.

Campinas, 2003



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A construção de uma cultura cidadã: análise da proposta de educação
cidadã da Igreja católica do Brasil**


Autora: Valéria Bosco Dottori

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Valéria Bosco Dottori e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28/02/2003

Assinatura:..


Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn

COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani


Prof. Dr. Niuvenius Junqueira Paoli

2003

IDADE 21
CHAMADA UNICAMP
B651c

EX
MBO BC/ 58288
OC 16-27-04

D X
EÇO 11/100
ATA 20106109
CPD _____

© by Valéria Bosco, 2003.

CM00197125-3

BIBID. 316916

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP.**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

B651c
2003.

Bosco, Valéria.
A construção de uma Cultura Cidadã : análise da proposta de Educação
Cidadã da Igreja Católicas no Brasil / Valéria Bosco. – Campinas, SP: [s.n.],

Orientador : Maria da Glória Marcondes Gohn.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Cidadania. 2. Educação. 3. Legislação social. 4. Igreja católica.
I. Gohn, Marla da Glória Marcondes. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

03-087-BFE

Agradecimentos

Pertenço ao grupo dos que acreditam que todo trabalho acadêmico é sempre um “trabalho coletivo”. Portanto, desculpem-me, se por alguma razão, não cite aqui alguns de seus participantes.

Inicialmente, agradeço à minha orientadora, Prof^a Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn, pelas contribuições vitais a este trabalho, advindas de sua competência, experiência, seriedade e dedicação ao trabalho de docência e pesquisa, (um exemplo a ser seguido).

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituição responsável pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca: Profs. José Roberto Heloani (Unicamp/FE), Niuvenius Junqueira Paoli (Unicamp/IFCH) e Prof^{as}. Aparecida Néri de Souza (Unicamp/FE) e Ângela Antunes Ciseski (IPF, Instituto Paulo Freire), pelas contribuições em vários momentos deste trabalho.

Como mestranda e membro do GEMDEC (Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania), agradeço a todos seus membros as contribuições feitas ao meu projeto nas ocasiões em que o debatemos.

De amigos (dentro e fora da academia) recebi valiosos incentivos para superar “horas difíceis”: Maria Mendonça, Paulo Celso Ferrari, Claudemir Belintane, Guilherme Andrade, Gilberto Coutinho Freire,... mais recentemente: Alain François, Marcelo Donizzete, Alexandro Dantas Trindade, todos interlocutores especiais.

Aos amigos “não acadêmicos”, Estefânia Pavan, Emerson Carneiro, Roberto Carlos Vollet e Ana Paula Fontana , Geni Pereira; Rosana Cristina Ferreira, Rodrigo Perdigão Fidelis, Rosana de Alves Matos, meus sinceros agradecimentos pelo apoio irrestrito.

Na família, um agradecimento muito especial a minha querida mãe Edna Luro Bosco e a minha irmã Valquiria Bosco, pois “apagaram” comigo todos os “incêndios” nestes últimos tempos (e não foram poucos).

Agradeço ao pai de meus filhos e ex. marido, Flávio Hodo Andrés Dottori, pela solidariedade.

Na reta final recebi a ajuda inestimável de minha querida amiga Angela Lazagna, responsável pela formatação deste trabalho.

Resumo

Esta dissertação é uma análise da proposta de educação cidadã apresentada pela Igreja Católica no Brasil, com ênfase na Campanha da Fraternidade de 1998 e sua relação com o conceito de “Nova Cidadania”.

A dissertação realizou um breve resgate histórico do desenvolvimento da cidadania no Brasil em relação à ampliação dos direitos sociais, desenvolvimento este perpassado por alguns preceitos da cidadania liberal e que, posteriormente, ampliou-se no sentido da constituição de uma “Nova Cidadania”. Este conceito foi gestado no bojo da experiência dos Novos Movimentos Sociais (NMS), que influenciou, no Brasil, a partir dos anos 90 do século que se findou, vários projetos de educação cidadã.

As análises de fontes documentais produzidas pela igreja, entre os anos de 1968 a 1998, com destaque para 1998.

Cidadania; educação; movimentos sociais; direitos; Igreja Católica

Resumé

Cette dissertation est une analyse de la proposition d'éducation citoyenne présentée par l'Église catholique brésilienne lors de la Campagne de Fraternité de 1998 e sa relation au concept de « Nouvelle Citoyenneté ».

Pour cela, elle réalise un brève rétrospective historique du développement de la citoyenneté au Brésil pour ce qui est de l'expansion des droits sociaux. Traversé par différents préceptes de citoyenneté libérale, ce développement s'est ensuite étendu jusqu'à la constitution d'une « Nouvelle Citoyenneté », concept engendré au sein de l'expérience du « Nouveau Mouvement Social (NMS) » qui, au Brésil, a influencé plusieurs projets d'éducation citoyenne.

Ces analyses s'appuient sur des documents produits par l'Église entre 1968 et 1998.

Citoyenneté; éducation; mouvements sociaux; droits; Église catholique

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos

Vitor e Carolina

Por eles, por algum tempo o adiei

Por eles, um dia, o concluí.

Glossário

ABE – Associação Brasileira de Educação

AFPA – *Association pour la formation Professionnelle des Adultes* (Associação para a Formação Profissional de Adultos)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

CEBS – Comunidades Eclesiais de Base

CEETPS – Centros Estaduais de Educação Paula Souza

CF – Campanha da Fraternidade

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CGEAL – Conferência Geral da América Latina

EP – Educação Popular

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

GEMDEC – Grupo de Estudos Sobre Movimentos Sócios, Educação e Cidadania

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICRNM – Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio

IPF – Instituto Paulo Freire

MOVA – Movimento de alfabetização da Porto Alegre¹

ONGS – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento Participativo

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

¹ Também encontramos o Movimento de alfabetização - MOVA - na cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT) e na atual gestão da prefeita Marta Suplicy (PT).

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
I. CIDADANIA - DAS ORIGENS À ATUALIDADE - COMO PRÁTICA	
EDUCACIONAL.....	17
1.1. A cidadania liberal.....	17
1.2. A cidadania no Brasil.....	21
1.3. A "Nova" Cidadania.....	25
1.3.1. A concepção de Cidadania para esta pesquisa.....	29
II. EDUCAÇÃO CIDADÃ: TEORIA E PRÁTICAS.....	33
2.1. Resgatando a memória.....	37
2.2. Escola Cidadã - experiências no Brasil.....	40
2.2.1. A experiência de Porto Alegre (RS).....	41
2.2.2. Projeto "Escola Cidadã" do Instituto Paulo Freire	44
III. A IGREJA CATÓLICA E A PROPOSTA DE "EDUCAÇÃO CIDADÃ".....	51
3.1 Primeira etapa da análise - Medellín/1968, Puebla/1979.....	54

3.1.1. Conclusões da II Conferência Episcopal Latino Americana de 1968.....	54
3.2. Puebla/1979 "Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino- Americano.....	64
3.3. Segunda etapa da análise - Santo Domingos/1992, ICRMN/1996 e CF/1998.....	69
3.3.1. "A Igreja Católica e o projeto "Rumo ao Novo Milênio" (ICRNM/1996).....	72
3.3.2 A Campanha da Fraternidade de 1998 (CF98) " Fraternidade e Educação" e a proposta de "Educação Cidadã".....	78
3.3.3. "Fraternidade e Educação" CF/98. O texto-base da Campanha da Fraternidade de 1998.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
BIBLIOGRAFIA.....	113
ANEXO.....	117

APRESENTAÇÃO

1. Antecedentes: a escolha do tema

A idéia desta pesquisa originou-se de uma experiência de dois anos como instrutora em cursos de requalificação profissional de adultos. Tal experiência deveu-se à participação em um estágio na AFPA¹, em 1997, que resultou em uma proposta de trabalho de instrução em cursos do “Programa de Requalificação Profissional do Estado de São Paulo”. Este programa foi inicialmente organizado pela Secretaria Estadual de Educação, através dos Centros Estaduais de Educação Paula Souza (CEETPS), financiado com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT).

O programa criado no Estado de São Paulo teve um caráter educacional e emergencial. Ele buscava preencher lacunas abertas pela reformulação do sistema produtivo brasileiro, no que se refere à demanda por qualificação de mão-de-obra. Estas lacunas se intensificaram na década de 90 do século passado, na esteira das transformações impostas pela globalização da economia, o que produziu, como um dos seus “efeitos colaterais”, os chamados “desempregados estruturais” - pessoas cujas funções foram modificadas ou simplesmente extintas devido à nova conjuntura econômica (Frigotto, 1994:45).

Neste período de hegemonia da Globalização Neoliberal (Santos, 2002:14) houve uma redução das lutas sociais em suas formas anteriores - como os Movimentos Sociais - e também a formação de uma “rede de ações”, de uma contra-hegemonia², denominada “globalização alternativa”³, cujos reflexos, no universo da Educação, interessa-nos particularmente.

Segundo Fiorelli (2000:11) e Sobral (2000:06) é possível observar, neste cenário, a disputa por hegemonia entre pelo menos dois paradigmas educacionais: no primeiro, atores que se identificam com um projeto neoliberal de Sociedade e Educação (Melo,1998:78) e defendem a idéia de uma “Educação para Competitividade”; no segundo, atores que defendem uma “Educação para Cidadania”.

O projeto “Educação para a Competitividade” faz a defesa da escola, sobretudo da escola pública, obrigatória e gratuita (Instituto Herbert Levy, agosto/1996) e procura preparar o educando para o mundo do trabalho, numa alusão direta à necessidade de “adequação” da escola às exigências do mercado,

¹ A AFPA - Associação para Formação Profissional de Adultos (*Association pour la Formation Professionnelle des Adultes*) é uma instituição ligada ao ministério do trabalho francês que proporciona, como o próprio nome diz, a formação profissional de adultos. O estágio que nos referimos foi na “formação de jovens de 18 a 25 anos em programas de qualificação para o trabalho”. Tais jovens, por várias razões, deixaram a escola formal antes da formação mínima obrigatória o que dificulta muito seu ingresso (em se tratando da França) no mercado de trabalho (Toulouse, 1996).

² Definimos o conceito de contra-hegemonia (segundo Antonio Gramsci, 1991) da seguinte maneira: numa conjuntura de hegemonia de um grupo social ou segmento social há sempre um contra-movimento por parte do grupo ou segmento social que é prejudicado por esta ação hegemônica, sendo que este grupo ou segmento prejudicado promove um conjunto de ações que caminham no sentido da resistência a tal hegemonia.

no que se refere aos saberes, habilidades e competências (Ropé & Tanguy, 1997) nela desenvolvidas.

O segundo projeto, como o próprio nome define, centraliza sua ação em uma “Educação para Cidadania”. Há, entretanto, duas “versões” distintas quanto à concepção de cidadão e, portanto, duas linhas de abordagem sobre o que é “educação para cidadania”. Segundo Gentilli (1997), em uma das “versões”, o cidadão encontra-se “condenado” à esfera da lei e ao compromisso de respeitá-la. Neste sentido, educar para a cidadania significa transmitir formalmente a todos os educandos os direitos e deveres formalizados, sendo a educação um mecanismo de fusão, socialização e conhecimento dos direitos existentes. Na outra “versão”, a cidadania é defendida como atividade desejável que exige uma dimensão mais substantiva e radical. Neste sentido, conquistar cidadania é um exercício de uma prática indefectivelmente política, fundamentada em valores como liberdade, igualdade e autonomia, no que diz respeito às diferenças, à identidade, à tolerância e à desobediência de poderes totalitários. Assim, construir cidadania nunca é um estado final, mas sim o resultado de uma ação social em movimento constante (Sobral, 2000).

O programa de “Requalificação Profissional do Estado de São Paulo”, ao que parece, perdeu-se entre estes dois paradigmas (competitividade e cidadania). Seus eixos temáticos evidenciam, ora uma tendência em “adequar” a educação às exigências do mercado, centrando a discussão nas necessidades de

³ O livro “Democratizar a Democracia”, organizado por Boaventura de Souza Santos é uma defesa (através da apresentação de várias pesquisas em vários países que ele denomina periféricos) das ações de contra-hegemonia à hegemonia neoliberal o que, segundo o autor, autoriza-nos a defender a idéia de “globalização alternativa”.

se desenvolver cada vez mais as novas “habilidades” exigidas no mundo do trabalho - agora globalizado -, ora centrando essa discussão nos direitos humanos, exclusão social, cidadania e direitos sociais, ética, qualidade de vida, etc, uma contradição que invariavelmente criava polêmica no desenrolar dos cursos.

Os “alunos” apontavam, a partir de suas experiências concretas, a impossibilidade de se falar em cidadania no Brasil, para além da cidadania civil, ou como conclui Dimenstein (1994:153), para além de uma “cidadania de papel”. Aparentemente que eles tinham uma certa noção de que a impossibilidade de acesso ao trabalho fragiliza a questão dos direitos sociais, sobretudo em países como o Brasil, onde as políticas sociais são insuficientes para garantir, como afirma Marshall (1967:84), o patamar mínimo de igualdade social que promove o “efeito de integração” para que se mantenha a coesão social.

Destas discussões nasceu o interesse pelo tema da cidadania e pela suas interfaces com outros atores sociais que participam mais diretamente da construção da cidadania no Brasil.

Nos anos 90, a discussão sobre cidadania ganhou cada vez mais visibilidade, através de publicações na imprensa, programas televisivos, projetos educacionais, etc. No entanto, seus significados, em cada situação, diferem muito: ora apresentam-se como caminho seguro para a consolidação definitiva de nosso processo de democratização, ora como a “camuflagem” preferida pelos neoliberais, que defendem a conquista de cidadania enquanto sinônimo de “autonomia” individual, considerando o indivíduo “sujeito autônomo”, ou seja, cidadão cada vez menos dependente do Estado.

Significados tão díspares, no sentido de uma banalização do conceito de cidadania, criam uma dificuldade cada vez maior em se precisar rigorosamente tal conceito. No que se refere aos projetos educacionais, “formar o cidadão” apresenta-se como eixo central dos objetivos de vários deles, tanto em escolas públicas (projeto “Escola Cidadã” de Porto Alegre), quanto em particulares.

Por esta razão, pretendemos, nesta pesquisa, analisar uma proposta de “Educação Cidadã” da Igreja Católica no Brasil, para instituições escolares.

Sabemos que na década de 80, a Igreja já participava ativamente como agente de mediação de vários movimentos populares, os chamados “Novos Movimentos Sociais” (NMS) que, nessa década, emergem na “arena política”⁴ como atores de transformação nas ações reivindicatórias por direitos frente ao Estado. Estes movimentos, frutos de lutas sociais, autorizam-nos a falar de um período de ressignificação das práticas democráticas no Brasil⁵, quando a discussão sobre a cidadania ganha uma centralidade, cujo cerne é uma “reinvenção da emancipação social” (Santos,2002:22) que nos propõe três desafios.

⁴ Defini-se “arena política” como um espaço simbólico ocupado pela emergência dos Novos Movimentos Sociais (NMS).

⁵ Para aprofundar melhor a discussão sobre Movimentos Sociais, ver Gohn, M. G., principalmente: *Reivindicações populares urbanas*. São Paulo: Cortez, 1982; *A força da periferia*. Petrópolis: Vozes, 1985; *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1991; *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1992; *História dos movimentos sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

O primeiro desafio é o de identificar a articulação entre globalização contra-hegêmica e emancipação social. O segundo diz respeito à “qual emancipação?”: a historicamente determinada ou a que acontece por etapas, onde há “graus de emancipação”? O terceiro refere-se aos temas que conseguem conjugar, simultaneamente, a experimentação de novos caminhos de “produção do conhecimento” (*op.cit.*:22) com a averiguação de suas possibilidades de “emancipação social”.

2. A formulação do projeto.

Foi seguindo a trilha da experimentação dos novos caminhos da emancipação social no Brasil dos anos 90, que chegamos ao nosso objeto de pesquisa: as propostas para a educação da Igreja Católica do Brasil que defende como sua “missão” a objetivação, nos países latino-americanos, desde os anos 70/80, a formação e o fortalecimento de uma consciência social. Nos anos 90/00, uma vez “conquistada” a democracia institucional, tal “missão” torna urgente a necessidade de “construir”, “ampliar” uma “cultura cidadã”, que se daria através da educação.

A partir dos documentos da Igreja por nós analisados, observamos a ênfase desta instituição nas ações coletivas, através do apoio de ações na construção de “bases” democráticas, como a formação das CEBS (Comunidades Eclesiais de Base) e paralelamente pela concessão de subsídios jurídicos e materiais para a organização dos movimentos sociais (como por exemplo, os que defendiam a moradia, a educação, o trabalho, a vida). Estes

elementos estão presentes nos documentos produzidos pela Igreja nas Conferências de Medellín/1968 e Puebla/ 1978, onde o *slogam* “Opção preferencial pelos pobres” sinaliza o significado da “missão” da Igreja neste período.

Para entender as mudanças operadas na Igreja Católica temos também que considerar, a partir dos anos 80, no cenário brasileiro, o surgimento de inúmeras seitas religiosas que competem com a hegemonia da Igreja Católica, no âmbito da legitimação da sua base religiosa. A decorrência deste acontecimento espelha-se nos documentos do período que abrange do ano de 1992 - “IV Conferência Episcopal Latino-americana” – até a Campanha da Fraternidade de 1998 (CF98), através de uma maior atenção, por parte da Igreja, da dimensão individual, devido justamente à perda acentuada de “fiéis” que haviam “migrado”, em número cada vez maior, para tais seitas.

“Fraternidade e Educação”, o Tema da CF de 1998, teve como um de seus principais objetivos “promover e apoiar - dentro e fora da instituição - uma grande mobilização em torno da “Educação Cidadã” - educação esta que se associa à obtenção de direitos sociais que devem ser garantidos a todos os brasileiros -, além de um convite às pessoas de “boa vontade” para promover, através da educação, o Brasil desejado: “...economicamente justo, socialmente solidário, politicamente democrático e culturalmente pluralista”(Panini,1998:16).

A proposta de “Educação Cidadã” é efetivamente apresentada na CF98. No entanto, nas diretrizes apresentadas no documento de “IV Conferência Episcopal Latino-americana/SãoDomigos/1992” e no documento que expõe o projeto: “A Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio” (ICRNM, um documento de

1996), já se evidenciavam mudanças para uma ação política da Igreja Católica no Novo Milênio que se anunciava.

A leitura dos documentos acima citados nos levou a formular como objetivo geral desta dissertação, a seguinte proposta:

3. Objetivo geral

A partir da análise de vários documentos, selecionou-se a proposta de “Educação Cidadã”, formulada pela Igreja Católica no ano de 1997, apresentada e divulgada na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no ano de 1998. Tal proposta foi considerada a diretriz da Campanha da Fraternidade de 1998 (CF/98) intitulada FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO. É a proposta de “Educação Cidadã” que nos permite analisar a natureza, o sentido e o significado do termo cidadania nos documentos que apresentam orientações práticas para as escolas católicas.

4. Objetivos específicos

Para se atingir o objetivo acima descrito, propomos:

a- Resgatar as “concepções” de Cidadania que esta instituição apresenta em documentos produzidos no período de 1968 a 1998 nos seguintes encontros:

- II Conferência Episcopal Latino-Americana realizada em Medellín (Colômbia), no ano de 1968.
- III Conferência Episcopal Latino-Americana realizada em Puebla de Los Angeles (México), no ano de 1979.

- IV Conferência Episcopal Latino-Americana, realizada em Santo Domingos (República Dominicana), no ano de 1992.
- “Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio (ICRNM)”, documento de 1997.
- “Campanha da Fraternidade de 1998: Fraternidade e Educação”.

b- Explorar nestes documentos, os conteúdos que evidenciam o ideal de cidadão, cidadania e educação.

c- Exemplificar, através de algumas experiências presentes no cenário educativo brasileiro, propostas onde as diretrizes contidas na “Educação Cidadã” são observadas, a saber:

- O projeto “Escola Cidadã” do município de Porto Alegre (RS).
- O projeto “Escola Cidadã” formulado pelo Instituto Paulo Freire (PF).

5. Metodologia

Nossa pesquisa segue o seguinte roteiro: inicialmente (capítulos I e II) faremos um breve recorte histórico dos conceitos de cidadania e de “Educação Cidadã”.

Num segundo momento (capítulo III), faremos uma leitura e uma análise de vários documentos da Igreja Católica, divididos em dois grupos: no primeiro, apresentar-se-ão os documentos que “sinalizam” mudanças das diretrizes de ação da Igreja Católica no âmbito educacional da América Latina, no período de 1968 a 1992 - as três Conferências Episcopais Latino-Americanas. No

segundo grupo, encontrar-se-ão as análises dos documentos elaborados no Brasil, decorrentes das reuniões episcopais, que propõem as mudanças preconizadas nos documentos do “primeiro grupo” que acabaram por “modelar” a proposta de “Educação Cidadã” da Igreja Católica: “Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio (IRCNM)” e “Texto Base” da Campanha da Fraternidade de 1998 (CF/98): “Fraternidade e Educação”.

5.1. Fonte de dados

Os documentos por nós pesquisados podem ser encontrados no *site* da CNBB: www.cnbb.org.br.

5.2. Critério de escolha dos documentos

Os documentos finais, elaborados nas reuniões episcopais latino-americanas, no período de 1968 a 1992 e os documentos elaborados no Brasil pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), decorrentes destas reuniões episcopais, foram selecionados por representarem a síntese das discussões e das orientações a serem seguidas pelas escolas católicas no Brasil.

5.3. Sistematização dos dados

Os dados da pesquisa estão sistematizados segundo uma periodização que contém os seguintes critérios:

- a- conjuntura sócio-política do país;
- b- práticas efetivas de comunidades religiosas através da participação de grupos religiosos no Brasil no período acima referenciado;
- c- diretrizes para a atuação da Igreja no Brasil nesse período.

5.4. Análise

A análise de conjuntura deu-se em duas etapas: na primeira etapa (1968/1989) caracterizaremos as três Conferências Episcopais Latino-Americanas (Medellín/68, Puebla/1979, Santo Domingo/1989), cujos dados nos dão as referências para a compreensão do conceito de cidadania e cidadão defendidos pela Igreja neste período, e ainda as primeiras evidências da “transformação” deste conceito que já se apresentam no documento da “IV Conferência Episcopal Latino-Americana” (Sto Domingos/1989). Essas referências foram reafirmadas em mais dois documentos que fazem parte da segunda etapa desta análise: o IRCMN (Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio), datado de 1996, e o documento denominado “Texto base da CF (Campanha da Fraternidade)”, de 1998.

6. Síntese da dissertação

A dissertação divide-se em três (3) capítulos: *Cidadania - das origens à atualidade - como prática educacional* (capítulo I), *Educação Cidadã:*

teorias e práticas (capítulo II), *A Igreja Católica e sua proposta de Educação Cidadã* (capítulo III), *Considerações finais*, além da *Apresentação*, *Bibliografia* e *Anexos*.

No primeiro capítulo: *Cidadania - das origens à atualidade - como prática educacional*, faremos um breve resgate do conceito de cidadania em termos de sua discussão teórica. Partiremos da contribuição da cidadania liberal, sintetizada por T. H. Marshall (1967). Finalizaremos com a retomada do conceito de “Cidadania no Brasil”, com um breve histórico que resgata três momentos de sua construção, que na concepção de Gohn (1995), Dagnino (1997), Durhan (1996), Telles (1992) e Carvalho (2002), são os mais significativos para a compreensão dos avanços e limites das atuais concepções sobre a cidadania.

O processo histórico de construção da cidadania no Brasil tem deixado um legado positivo - e por essa razão foi aqui “recuperado” -, quanto aos avanços promovidos na própria noção de cidadania e ilustra bem o percurso para a “construção” de uma democracia ampliada (Paoli, 2002:376), quando a noção (re)trabalhada de cidadania ganha centralidade em um debate público sobre desigualdade e exclusão.

O primeiro momento, denominado cidadania concedida (Salles,1994) ou cidadania tutelada (Demo,1995), refere-se às práticas de paternalismo e clientelismo presentes nas relações de poder entre o Estado e o “homem comum”, desde o Brasil colônia. Estas relações que são, obrigatoriamente, mediatizadas pelos representantes das “nossas” elites políticas e econômicas.

O segundo momento deste percurso histórico - “cidadania regulada” (Santos,1995) - retrata o período da expansão do capital industrial nos anos 40 e da conquista, pelos trabalhadores urbanos, de um conjunto de Leis Trabalhistas (CLT), que foram promulgadas pelo Estado brasileiro, na tentativa de modernizar as relações entre capital e trabalho.

O terceiro momento refere-se às décadas de 70 e 80, quando o fenômeno dos Novos Movimentos Sociais⁶, (Evers,1984:12, Gohn,1985, Jacobi,1988, Doimo,1995:39, Dagnino,1997, Hellmann,1996), invade a arena pública para reivindicar direitos, transformando definitivamente as relações entre sociedade civil e instituições de poder tradicionais. Conseqüentemente, a concepção de cidadania foi, neste período, re-trabalhada (Paoli; 2002:376) e/ou ressignificada (Gohn,1995:202).: Isso tudo ocorreu em um período de transformação da sociedade brasileira, que ganhou impulso no contexto da ditadura militar (1964 a 1984), quando canais de participação e representação política, para maioria da população, estavam fechados (vide: *Idéias*,1998/99:17).

No segundo capítulo: *Educação Cidadã: teorias e práticas*, partiremos das contribuições teóricas de alguns cientistas sociais, no Brasil e fora dele: Jonh Dewey, Karl Manheinn e Paulo Freire⁷ que apostaram na Educação como um caminho para a construção, ampliação e aprofundamento da democracia. Segundo Romanelli (1998), os argumentos destes autores nos levaram à reflexão da “Construção de uma Cultura Cidadã” através de um projeto

⁶ Por que novos? Evers (1984) responde: porque trazem novos temas, novas formas de sociabilidade que afetam diretamente o cotidiano de seus participantes e uma vinculação entre Cultura e Política.

educacional. Analisando alguns destes “princípios”, podemos observar, no Brasil, desde os anos vinte do século passado, o movimento “Escola Nova” e o “Manifesto dos pioneiros da Educação” (1932) inspirados por John Dewey.

Atualmente, no Brasil, estes princípios (re)aparecem em algumas propostas teóricas e práticas de “Educação Cidadã”. Embora saibamos que muitas destas propostas e experiências são originárias de matrizes e situações político-sociais muito díspares (Silva,1998), a exemplo da Escola Cidadã de Porto Alegre, na gestão do PT (de 1992 a 1996), elas tiveram um papel fundamental neste trabalho: são referências teóricas para construção das “balizas” que o circunscrevem.

Na dimensão das “experiências”, como primeiro exemplo, trazemos uma síntese que inclui princípios fundamentais e resultados concretos da “Escola Cidadã” do município de Porto Alegre (RS), um projeto que aparece como um desdobramento das lutas dos movimentos sociais nesta cidade. Estas lutas promoveram uma profunda transformação nas relações daquela sociedade com as instituições do poder local, resultando numa experiência inovadora de “gestão da coisa pública”: o Orçamento Participativo (OP), (Genro,1996), que para alguns autores como Dagnino (1997), Paoli (1996), Carvalho (1997), representa uma das mais significativas experiências de participação cidadã da nossa história.

No segundo exemplo, apresentamos a concepção de “Escola Cidadã” do Instituto Paulo Freire. Esta instituição foi escolhida devido a sua origem, pelo prestígio que goza, tanto pelo trabalho de continuidade da obra de

⁷ Dewey, J. (*apud*: Freitag ,1996) e Romanelli (1998, 20ª edição), Manheinn, K. (1986) e Freire, P. (1970).

seu fundador, quanto pela sua contribuição no campo das propostas pedagógicas alternativas no universo da educação no Brasil e no mundo.

No terceiro capítulo: *A Igreja Católica e a proposta de Educação Cidadã*, apresentamos as relações que justificam a presença dos capítulos I e II neste trabalho. Nele, fazemos a análise de vários documentos produzidos pela Igreja Católica no período que abrange os anos de 1968 a 1989, documentos que orientam as ações desta instituição nos países latino-americanos e que abrangem três encontros denominados “Conferência Episcopal Latino-Americano”; Puebla (1968), Medellín (1979) e São Domingos (1989). Tais encontros objetivaram aprofundar as discussões sobre as especificidades das sociedades latino-americanas para, a partir daí, direcionar ações que intervissem diretamente nas comunidades onde esta instituição encontra-se presente.

A dissertação se conclui com as *Considerações Finais*, onde apresentamos, através da análise dos documentos da Igreja, as relações estabelecidas entre as diretrizes neles apresentadas e o contexto sócio-político do período em que foram elaborados.

Reapresentar, mesmo que superficialmente, estas experiências, tem para esta pesquisa, a função de reconstruir parte de um cenário em mudança, onde os movimentos sociais perderam a centralidade devido às transformações em suas práticas, que podem ser explicadas pela desorganização das estruturas sociais desencadeada pela “Globalização Neoliberal”. No entanto, há também, neste mesmo cenário, o otimismo causado pela rede de ações contra-hegêmicas de onde emerge uma “Globalização alternativa” (Santos, 2002) que mantém vivo o debate sobre a cidadania no centro do processo político. É isso

que nos remete ao nosso objetivo geral: a análise de uma concepção de cidadania proposta por uma instituição secular no Brasil (a Igreja Católica).

Assim, nossa indagação é em que medida essa concepção, que deve ser “obtida” através do processo educacional nas escolas católicas, caminha na direção de um processo contra-hegemônico, no sentido da democratização da democracia (*idem*, 2000).

Concordamos, neste sentido, com Gentilli (2000), quando este afirma que a garantia legal de determinados benefícios comuns promovem uma igualdade política entre membros de uma mesma comunidade; porém este princípio de igualdade formal choca-se com a realidade de desigualdade social acentuada - como é o caso brasileiro - e anula seus possíveis efeitos positivos.

A “Mundialização” de idéias e ideais, através de políticas neoliberais, impõe-nos regras comerciais diferenciadas, juros exorbitantes, flexibilização das leis trabalhistas, etc. Tudo isso inviabiliza e desestimula os investimentos no processo da produção, ampliando ainda mais o desemprego, as desigualdades e a exclusão, causando um enfraquecimento das lutas sociais, principalmente nas instituições tradicionais de defesa de direitos do cidadão (por exemplo, os sindicatos).

Acreditamos que nos processos de transformação, sejam eles sociais, econômicos, políticos, alguns canais se fecham e outros vão se abrindo. Esta premissa produziu a curiosidade necessária para desenvolvermos esta pesquisa: em que medida as orientações normatizadas sobre a cidadania, contida nos documentos eclesiais às escolas católicas congregadas, estão abrindo caminhos em direção à mudança e à transformação social?

CIDADANIA - DAS ORIGENS À ATUALIDADE - COMO PRÁTICA EDUCACIONAL.

1.1. A Cidadania Liberal

“...os súditos de um governo se tornaram cidadãos de um Estado e o cidadão usufrui direitos não menos importantes que deveres. Esses direitos e deveres são válidos contra o governo da mesma forma que são válidos contra os outros cidadãos, já que esta é uma característica primordial do Estado, baseada na Cidadania: estabelecer o império da Lei e submeter seus próprios funcionários a essa soberania impessoal” (Hobhouse 1950:60)

Um dos autores que tem sido freqüentemente citado, na atualidade, sobre o tema da cidadania é T. A. Marshall. Sua concepção circunscreve-se na perspectiva dos liberais que se apresentou na Inglaterra do século XVIII. Neste período, a defesa de um conjunto de direitos e deveres, mais ou menos fixos, que devia ser indistintamente garantido a todos os membros de uma mesma sociedade, contemplava, ao menos formalmente, os anseios do movimento trabalhista inglês que emerge como um importante ator social no cenário urbano naquele país e que contribui - após sua ascensão política - para a legitimação de mais um conjunto de direitos de cidadania, os direitos sociais - direito à educação, à habitação, à saúde, etc. O resultado disso foi a construção de um “Estado de bem estar social” nas democracias européias - França, Alemanha, Bélgica, Suécia, etc - experiência que, inegavelmente, promoveu, nestes países, uma “coesão social” capaz, como afirma Marshall (1967), de

“manter o tecido social intacto” por pelo menos quatro décadas no pós-segunda guerra mundial.

Neste trabalho, consideramos importante a sistematização das análises de Marshall por dois motivos: pelo papel que a contribuição desse autor teve na elaboração de uma teoria sobre a cidadania e porque elas fundamentam o conceito de cidadania e de cidadão de duas das propostas de educação cidadã que apresentamos nesta dissertação. No entanto, não é esta concepção de cidadania - a liberal - que adotamos como “nossa” concepção. Os limites da cidadania liberal encontram-se, como já citamos anteriormente, na gênese do liberalismo, que determina o cidadão como o indivíduo “condenado” à esfera da lei e ao compromisso de respeitá-la.

Contribuições advindas da experiência concreta dos Novos Movimentos Sociais (NMS) acrescentam à concepção de cidadania uma nova dimensão: a do “direito a ter direitos”. Tais contribuições (re)constróem e/ou ressignificam o conceito, ampliando enormemente as possibilidades de “transformação” da sociedade brasileira, conseqüentemente, da cidadania dos brasileiros no sentido da (re)construção democrática (Vaidergorn, 2000). Porém, as desigualdades sócio-econômicas, agravadas pela introdução - desde os fins dos anos 80 - de modelos políticos e econômicos neoliberais, geraram uma crise econômica que enfraqueceu as lutas sociais em suas formas tradicionais - sindicalismo, movimentos sociais... - fato que promoveu o deslocamento do eixo das ações sociais para outras “vias” que também “promoveriam” a transformação social. Tal contexto sócio-político faz emergir, no cenário da educação, propostas como as de “Educação Cidadã”, “Educar para Cidadania”, “Escola Cidadã”, etc,

que aparecem como uma alternativa possível de consolidação democrática que se daria com a ampliação de uma “Cultura Cidadã” dada por uma formação escolar centrada nas teorias e práticas da “Educação Cidadã”.

Marshall (1967), teorizando sobre o conceito de cidadania liberal, afirma que a conquista da cidadania ou o acesso ao conjunto de direitos que compõe a cidadania - direitos políticos, econômicos e sociais - deve ser uma garantia a todos os membros de uma sociedade; esta é a única forma possível e aceitável de convivência humana dentro de uma sociedade marcada pela desigualdade de um sistema de classes.

Em sua obra, “Classe, Status, Cidadania”, afirma que a cidadania deve ser entendida como um conceito de participação integral do indivíduo na sociedade em que vive, independentemente de sua posição na estrutura social - esta marcada por uma divisão entre classes - e que esta participação deve ser garantida pelo Estado e regulamentada através das leis.

Neste sentido, todos os membros de uma determinada sociedade devem partilhar de um conjunto de direitos e deveres comuns, ou seja, deve haver um patamar mínimo de igualdade, independentemente das diferenças pré-existentes, tais como: diferenças sociais, econômicas, religiosas, raciais, etc. Esta possibilidade de integração do indivíduo na sociedade em que vive deve ser mediada por três esferas: civil, social e política que se complementam e se relacionam. Portanto, a conquista da cidadania baseia-se numa utopia, ou seja, na crença de que esta poderia ser um bom mecanismo para o “efeito de integração” de um grupo social, pois por meio dela, minimizar-se-iam os conflitos inerentes à

sociedade de classes, reduzindo assim os possíveis processos de desintegração desta sociedade.

Na defesa dos direitos da cidadania e do Estado de Bem-Estar-Social, Marshall foi à busca de soluções para os inúmeros conflitos sociais que assolaram os europeus no período entre guerras. O reconhecimento formal dos direitos é, sem dúvida, ponto-de-partida para a construção de uma comunidade de cidadãos e cidadãs. No entanto, para que o “efeito integrador” proposto por Marshall se concretize, é preciso que os direitos de cidadania sejam efetivamente garantidos. Nesta perspectiva, o “cidadão pleno” é o detentor dos três conjuntos de direitos - direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, simultaneamente - num processo de construção que se dá ao longo da história de cada formação social.

Segundo Carvalho (2002), Marshall descreve o processo de conquista da cidadania como lento, gradativo e histórico. Na Inglaterra tal processo obedeceu, enquanto uma característica específica do seu desenvolvimento histórico, uma seqüência lógica e cronológica. Numa primeira fase vieram os direitos civis - século XVIII -; no século XIX, os direitos políticos. O exercício dos direitos civis - votar e ser votado - permitiu a criação e posterior ascensão do Partido Trabalhista Inglês. Este foi o responsável pela introdução dos direitos sociais, segundo a concepção de Marshall. Em meados do século XIX Inglaterra, um destes direitos sociais introduziu um programa de “Educação Popular” que objetivou ampliar uma “consciência cidadã” e forçou a expansão dos outros direitos.

Diante da idéia das especificidades de cada processo histórico de construção da cidadania, torna-se impossível transportar a lógica do processo inglês como referência para uma análise da construção da cidadania em qualquer outra formação social.

1.2. A Cidadania no Brasil

No caso brasileiro, segundo Carvalho (2002), o processo de conquista de cidadania iniciou-se no ano de 1822, com a proclamação da independência. Foram quase dois séculos de percurso marcado por avanços e recuos.

Carvalho analisou este percurso afirmando que seríamos ainda “cidadãos incompletos”. Teríamos avançado muito nas últimas duas décadas, mas o otimismo das décadas de 70 e 80 do século passado, auge da ação dos movimentos e lutas sociais, esvaiu-se diante dos obstáculos impostos pela globalização neoliberal que se concretizou nos anos 90 e pela ausência de um programa de Educação Popular, pois este deveria ser garantido a todos os cidadãos brasileiros como um pré-requisito para expansão de outros direitos. Neste sentido, “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política no Brasil...” (Carvalho, 2002:11).

Por estas razões, ao realizarmos a análise sobre o processo histórico e cidadania, devemos atentar, como afirma Gohn (1999), para o conceito

de participação e aos processos de formação e ampliação de uma cultura política como elementos fundamentais na construção de uma cultura cidadã.

Para além da simples formalização de direitos, está a dimensão educativa definida como fundamental por autores como Dewey, Manheinn e Carvalho, para a consolidação dos processos de formação e ampliação de uma “cultura política” e “consciência cidadã”. Neste sentido, a cidadania só se realiza se dois caminhos forem simultaneamente percorridos: o da normatização das instituições que “garantiriam” a efetivação dos direitos de cidadania e o da transformação das relações sociais em seu conjunto.

A simultaneidade destes dois caminhos poderia ser dada pela consolidação de uma Educação Cidadã que, no primeiro momento – anos 70/80 –, deu-se pela participação direta dos sujeitos nos Novos Movimentos Sociais (NMS), mas que, em um segundo momento - 90/00 -, aparece relacionada à luta pela expansão de instituições educacionais comprometidas em educar o cidadão.

“Educação Popular”, “Educação Cidadã”, “Educação Comunitária” são propostas educativas que trazem como “eixo condutor” a formação do cidadão e podem - segundo os autores acima citados - contribuir para conquista da cidadania plena para a construção de uma cultura cidadã.

Direitos civis, direitos sociais e direitos políticos são conjuntos de direitos fundamentais que existem para a garantia da liberdade individual, da sobrevivência material e da participação de todos os indivíduos nas instâncias políticas de uma dada sociedade. Porém, preconizamos a abordagem dos que defendem a possibilidade da sociedade ampliar estes conjuntos de direitos, construindo uma “cultura cidadã” ou uma “cidadania plena” que ultrapasse as

dimensões da noção de cidadania liberal e que contemple, cada vez mais e melhor, as demandas advindas de todos os segmentos sociais. Esta idéia, que surgiu a partir da experiência de luta dos movimentos sociais, aponta a necessidade de conceder à noção de cidadania uma ressignificação, para que tal conceito contemple as novas demandas que emergem das mudanças sociais provocadas pelos movimentos sociais. Seguindo esta premissa, a defesa do “direito a ter direitos” (Telles, 1994) transforma o cidadão portador de direitos e deveres pré-definidos em sujeito “produtor” de “novos direitos”.

A construção da cidadania no Brasil dar-se-ia em três momentos: o momento da cidadania concedida (Salles,1994); o momento da cidadania regulada (Santos,1995) e o momento que abrange a experiência dos chamados “Novos Movimentos Sociais” e “Nova Cidadania”.

Salles (1994) define a experiência da cidadania concedida nos seguintes termos: no período histórico da Primeira República, a redistribuição de poder do Estado era mediatizada pelos grandes proprietários de terras, através da figura conhecida como “os coronéis”. Neste contexto, o homem livre e pobre, para usufruir alguns direitos elementares da cidadania civil, dependia necessariamente dos favores dos senhores territoriais, uma prática que traz para o universo da participação social um elemento de confusão; os sujeitos receptores desses “direitos” advindos do Estado não estabeleciam com este uma relação direta. Esta relação, quando mediatizada pela figura de um “protetor”, estabelecia entre o indivíduo e este “mediador” uma relação de dependência baseada na lógica do favor, fato que impedia o indivíduo de se reconhecer como um portador de direitos e fortalecia uma relação de dependência - com conseqüente obrigação de

retribuição - que podia se dar de várias formas: a mais comum era a formação dos “currais” eleitorais, uma forma de retribuição do indivíduo favorecido.

Santos (1995) afirma que a cidadania regulada instaura-se, no Brasil, a partir de 1943, no período de expansão e consolidação do capital industrial. O Estado formaliza uma legislação especial⁸ de garantia de direitos aos trabalhadores. Neste período, o cidadão portador de direitos limita-se aos trabalhadores urbanos de “carteira assinada”, fato que exclui da expansão destes direitos os demais indivíduos da sociedade, como os trabalhadores rurais e trabalhadores autônomos urbanos.

Neste contexto, a ditadura comandada pelo presidente Vargas encampa as bandeiras de luta das organizações sindicais ocorridas ao longo da nossa história. Regulamenta-as na forma de um código de leis trabalhistas (CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas) e como contrapartida, proíbe as organizações sindicais autônomas estabelecendo, em seu lugar, a obrigatoriedade de filiação dos trabalhadores às instituições controladas pelo Estado.

Segundo Carvalho (2002), o período 1930 a 1945 no Brasil, foi um importante momento desta legislação. A CLT foi introduzida pelo Estado Novo e permanece em vigor com poucas modificações. Este período, embora possa ser definido como um grande momento da legislação social, na forma como foram distribuídos os direitos sociais, através de sua outorgação pelo Estado, dificultou e comprometeu o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

⁸ A construção da cidadania regulada se deu sob o comando do ditador Getúlio Vargas, que inicia o processo de formalização de uma legislação especial de garantia de direitos aos trabalhadores urbanos (Santos, 2002).

O terceiro momento, o da “Nova Cidadania”, ao qual damos maior ênfase, descreveremos a seguir.

1.3.1. A “Nova” Cidadania

A partir do final dos anos 70 inicia-se, no Brasil, uma série de movimentos populares que, por possuírem características específicas que os diferenciam dos movimentos tradicionais⁹, são denominados os “Novos Movimentos Sociais” (NMS). São movimentos fundamentalmente de tipo urbano, ligados à ação reivindicatória de direitos por atores sociais que, até este momento, pouca ou nenhuma representação tinham no cenário político brasileiro. São mulheres, negros, homossexuais, ecologistas, grupos oriundos das periferias urbanas, etc, que até aqui se encontravam à margem das decisões políticas. Até mesmo as instâncias do poder local, que tratavam de questões que os atingiam diretamente, não estavam abertas à sua participação.

Estes atores sociais organizam-se em torno de necessidades básicas para sobreviver no meio urbano, tais como: moradia e equipamentos sociais coletivos. Eles passam a disputar espaços no cenário político, o que possibilitou-lhes uma nova configuração no que se refere à percepção, assimilação e reivindicação dos direitos de cidadania.

⁹ Podemos distinguir os “movimentos sociais tradicionais” dos “novos movimentos sociais” do seguinte modo: a característica “novos” implica na reivindicação de direitos por estes movimentos não relacionados estreitamente à organizações sociais tradicionais, como sindicatos e partidos políticos. Tais “novos movimentos” agem de forma mais autônoma, associando-se, por exemplo, às Ongs, à Igreja, etc.

Estas novas formas autônomas de expressão social desenvolvem práticas para a construção de uma “nova sociabilidade” que promove um alargamento da esfera do político (Evers,1984).

Uma das hipóteses para o surgimento dos NMS, no Brasil, é que eles foram uma alternativa ao fechamento dos canais de participação promovido pelo regime militar. O caráter inovador de sua forma de organização e suas ações práticas, contrastam com as práticas generalizadas de tutela, de paternalismo conservador, da lógica do favor e da manipulação populista, até então predominantes em nosso cenário político. Estes movimentos, no plano das demandas (Gohn,1995), articulam valores morais e carências econômicas e no plano político, o desejo de mudança. São as expressões de demandas concretas dos seus participantes que lhes garantem forte legitimidade social, e que também dá a indicação das mudanças que estão ocorrendo nas ações sociais.

Discutir idéias, organizar-se em grupos, debater, confrontar-se com as mais variadas instituições em busca de direitos, sejam estes ligados às formas mais tradicionais de luta das comunidades das periferias urbanas, como construção de creches, postos de saúde, escolas, moradias populares etc, ou então, na constituição de novos direitos, como ampliação dos direitos reivindicados pelos movimentos dos homossexuais, dos negros, dos deficientes físicos, dos ambientalistas, etc, amplia a visão de mundo dos indivíduos e sua percepção como portadores de direitos, ou mais precisamente, como um cidadão portador de direitos.

Em 1988, após longo período de lutas e reivindicações, foi promulgada a “Constituição Cidadã”, assim denominada por conter grandes

avanços na questão dos direitos sociais, contando, inclusive, com uma legislação especial no que tange à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Se o Estado se “enfraquece” ou, como no caso do Estado neoliberal, retrai-se, tornando-se Estado Mínimo¹⁰, os reflexos destes fatos apresentar-se-ão na noção de cidadania, pois a instituição responsável pela garantia dos conjuntos de direitos, ou seja, o Estado, retira-se das responsabilidades sociais delegando-as para entidades sociais autônomas que representam os mais variados segmentos da sociedade, tais como: Ongs, Movimentos Sociais, entidades assistenciais, etc.

Atualmente, no Brasil, é possível observar o avanço deste processo. Desde a promulgação da Constituição de 1988, temos um enorme aparato legal para a concretização dos direitos políticos, com uma democracia formal institucionalizada: voto direto garantido a todos, em todas as instâncias formais do poder, eleições democráticas que têm sido referência mundial pela eficácia das técnicas de controle sobre as possibilidades de fraudes, através da informatização do processo. Porém, no que se refere aos direitos sociais, a situação se apresenta de forma diferente. Direitos sociais mínimos como: educação, saúde, moradia, etc, estão muito longe de serem efetivados para a maioria da população brasileira.

Além disso, nossa cultura política ainda é marcadamente autoritária, com práticas sociais, como enfatiza Dagnino (1997) de autoritarismo

¹⁰ Estado Mínimo é a denominação feita ao projeto neoliberal de Estado, quando este, pouco a pouco, retira-se da sociedade civil como instituição de garantia de direitos de cidadania, sobretudo no que se refere aos direitos sociais.

social historicamente determinado e culturalmente enraizado. Temos o legado de séculos de economia e organização social baseadas fundamentalmente no latifúndio e na mão-de-obra escrava. Tal fato contribuiu enormemente para uma hierarquização mais fechada em nossa estrutura de classes; se “produz” uma situação que associa um processo de exclusão econômica a outros critérios mais subjetivos de exclusão, que se traduzem em uma infinidade de preconceitos: preconceito de classe, de gênero, de idade, de raça, etc. Inegavelmente, isso dificulta ainda mais as relações sociais. As limitações impostas pela negação dos direitos sociais às camadas mais pobres da população resultam em nossas conhecidas tragédias cotidianas: a fome, a violência, a infância abandonada, a exploração do trabalho infantil, as precárias condições de vida nas periferias das grandes metrópoles, etc.

A exclusão social e a pobreza colocam-se como tema de incansáveis debates públicos e de discursos políticos, tanto por parte de grupos políticos caracterizados por defenderem posições mais conservadoras, quanto pelos mais progressistas. Porém, como afirma Telles (1992), devemos atentar para as dificuldades que estes discursos apresentam no tocante à centralização da questão da pobreza na sua correlação com a necessidade de justiça e de igualdade. O traço mais marcante desta configuração de valores e que caracteriza esta postura é a percepção da ordem política como uma estrutura hierarquizada, onde a distância entre governantes e governados só pode ser superada através das relações pessoais, nos moldes de uma cidadania concedida a que já nos referimos. Esse fato, que evidencia o baixo nível de informação sobre a organização e operação do sistema político nos faz atentar para um aspecto da

cidadania: seu “alicerce” está no aprofundamento e ampliação de uma cultura política, ou se preferirmos, na inclusão de uma cultura política democrática na vida dos cidadãos.

1.3.1. A concepção de Cidadania para esta pesquisa

A concepção de “nova cidadania”, que deriva da experiência de participação popular nos Novos Movimentos Sociais e que, neste processo, foi sendo re-trabalhada (Gohn, 1995) e ressignificada (Dagnino, 1997), é nosso referencial de cidadania. Quando nos referimos a uma “Educação Cidadã” é a concepção desta “nova cidadania” que a fundamenta. Foi esta “nova cidadania” que nos trouxe os três parâmetros para a demarcação dos alcances do conceito de cidadania nesta pesquisa. O primeiro é o fato de que este conceito deriva, ou está diretamente ligado à experiência concreta dos NMS (Novos Movimentos Sociais). O segundo relaciona-se às transformações que esta experiência promoveu na “visão de mundo” de seus integrantes ou, como afirma Evers (1984), quando vivências práticas de processos de democracia interna, presentes nesse tipo de organização, promoveram mudanças nas relações sociais com avanços positivos e evidentes também na relação Estado/sociedade. O terceiro parâmetro merece destaque: a cidadania, na concepção adotada, organiza uma estratégia de construção democrática e de transformação social, ao afirmar um nexo constitutivo entre cultura e política. Tal construção amplia e aprofunda uma concepção de democracia, para além do nível institucional formal.

“...estes movimentos e suas reivindicações traziam conflitos e atores que não só reinventavam formas e espaços de luta que abriam os horizontes de um regime democrático formal, como também assinalavam às classes populares, sua capacidade para gerar critérios de legitimidade política democrática...neste país, eram “novos” em vários sentidos sobretudo em sua demanda de direitos, dignidade e cidadania.” (Paoli, 1996:29)

Se a construção da cidadania aponta para a elaboração e difusão de uma cultura democrática, quando a dimensão educativa aparece como pré-requisito à expansão de vários direitos (Carvalho, 2002), podemos afirmar, como hipótese, que os processos alternativos e democráticos de escolarização contribuem para uma “Cultura Cidadã”. Esta afirmação, no entanto, nos remete a alguns complicadores que não podem ser negligenciados, pois apontam seus limites. O primeiro, é que a centralidade na agenda política brasileira do tema da “ação transformadora das relações sociais via escolarização” (Fiorelli,2000:11), não passa de uma concepção de Estado ambígua, que desloca o centro da discussão da igualdade e da cidadania para o viés da educação, por ser esta uma dimensão capaz de aglutinar classes antagônicas, portanto, uma esfera menos conflitiva. O segundo, refere-se aos que apresentam a Escola como uma dimensão da “reprodução” da estrutura social na qual se inserem todas as características - positivas e negativas - desta sociedade, impossibilitando qualquer transformação.

Há ainda um terceiro “complicador” que é apresentado por Paoli (2002:377). Esta autora afirma que, a partir dos anos 90, através dos ideais neoliberais, as noções de cidadania e de solidariedade passaram a ter significados muito próximos e em muitos casos aparecem como sinônimos; uma proximidade

que tem sido promovida através da disseminação de uma idéia de “responsabilidade social” partilhada, que retira do Estado parte significativa de sua responsabilidade como instituição fundamental de garantia dos direitos de cidadania e a redistribui, sob forma de ações “solidárias”, entre os cidadãos, Ongs, e alguns “novos atores”, como as. empresas de “compromisso social”. Nesse caso, as Ongs, as instituições privadas e os “novos atores” deveriam estabelecer um nexó entre as demandas populares e o Estado, pois seriam capazes de formular tecnicamente estas demandas e constitui-las como parte integrante de uma relação “profissionalizada”, que dispensaria a necessidade de uma base ampliada de participação popular.

A aplicação desta lógica traz duas conseqüências à noção de cidadania adotada nesta pesquisa: a primeira é que ela impede o desenvolvimento de uma “cidadania ativa” nos moldes propostos por Benevides (1998). A segunda é que a defesa de uma noção de cidadania como sinônimo de filantropia foi o que possibilitou a inserção de novos atores sociais, entre eles o empresariado educacional. Tais atores possuem um projeto de “intervenção social” que se assenta na idéia da “Empresa de ou com Responsabilidade Social”. Tal proposta alteraria contundentemente a relação cidadão/cidadania/Estado, de tal modo que Paoli (2002) até sugere ser este o tempo de uma “Nova Cidadania Tutelada”.

II

EDUCAÇÃO CIDADÃ: TEORIA E PRÁTICAS

A escola socializa, forma o ser social. Não podemos contestar tal afirmação se partimos dos primeiros estudos dos processos de socialização via educação escolar, desde Émile Durkheim¹¹. A investigação que se faz necessária é: a escola socializa de que forma e com que fins?

Desde o “nascimento” da Sociologia, com Durkheim, a escola - mais especificamente os processos de socialização através da escola -, aparece como um dos mais importantes objetos de investigação sociológica. Para este pensador, o homem é produto de uma civilização e, como tal, deve estar preparado para a cooperação, seguindo as tradições desta mesma sociedade. Na concepção durkheimiana, educar consiste num esforço contínuo para impor aos educandos maneiras de ver, pensar, agir, etc, pois tais características não seriam assimiladas espontaneamente pelos indivíduos. Aqui, a educação é o meio através do qual cada sociedade prepara a formação dos indivíduos que dela participam, mantendo assim as condições essenciais de sua própria existência e reprodução.

Quando Durkheim delimita os papéis de cada ator no cenário da tarefa educativa, determina que é o Estado a instituição responsável para “facilitar” esta tarefa, no sentido de fornecer as condições materiais para sua existência. Sua ação em relação à educação esgotar-se-ia no cumprimento desta tarefa.

¹¹ A obra de Durkheim que abarca tal tema é *Education et Sociologie*, Paris: Puff, 1993.

Desta forma, a sociedade é quem deve dar a direção a todo processo educativo; é ela quem deve determinar quais as idéias, sentimentos e valores devem ser impressos no espírito do educando, com o objetivo de que o futuro “cidadão” possa viver em “harmonia” com o meio.

De lá pra cá, outros pensadores¹² defendem a centralidade da educação na construção social, mas eles divergem da harmonia organicista apresentada na teoria durkheimiana. São pensadores que defendem a escola como um espaço de “transformação social”. Nesse espaço, educadores e educandos, trabalhando conjuntamente com auxílio de práticas diferenciadas de organização e gestão do universo escolar, podem ampliar consideravelmente sua cultura política e, conseqüentemente, sua consciência cidadã.

A escola como importante espaço de socialização até a pré-adolescência é uma afirmação que perpassa quase todas as teorias educacionais. Através dela se potencializa, estimula-se, “constrói-se” o conhecimento em interação com o educando, possibilitando-lhe um aprendizado prático e teórico de participação igualitária em alguma dimensão de sua existência. Pode-se dizer que esta é também uma das características fundamentais da “Educação Cidadã”. No modelo de educação e escola cidadã que adotamos neste trabalho, suas características fundamentais estão diretamente ligadas às idéias e ideais de pensadores e educadores, cujas propostas, no universo da educação, são definidas como “alternativas”. Elas se contrapõem aos objetivos de uma educação durkheimiana. Os educadores da escola cidadã acreditaram e acreditam na

¹² Dentre eles, podemos citar: Dewey (*apud*: Freitag, 1986), Manheinn (1993), Freire (1970).

capacidade transformadora da ação humana - tanto individual, quanto coletiva – lançando, assim, as bases de uma “Educação Cidadã”.

A teoria humanista de John Dewey (*apud*: Freitag, 1986) facilitou-nos, num primeiro momento, a construção de pontes entre as categorias necessárias para esta dissertação, como por exemplo, a de “Transformação Social e Educação” e, em um segundo momento, entre “Transformação-Cidadania-Educação”. Dewey foi um dos primeiros a defender a escola como um espaço de “transformação social”, apontando para a possibilidade de se construir nela uma sociedade democrática em miniatura. Esta experiência concreta se desdobraria em ações que se transportariam para além das dimensões escolares, transformando um universo social mais amplo.

Para Dewey não deve haver separação entre a educação e a vida. Tal autor defendeu os princípios de uma educação humanista no sentido de que esta não seria apenas uma preparação para a conformidade do indivíduo ao status quo, mas sim um caminho para seu crescimento e desenvolvimento integral.

Já o filósofo alemão Karl Mannheim (1993), pensando a reconstrução democrática da Europa pós-segunda guerra, defende que a educação não deve ser um mecanismo de correção e ajustamento do indivíduo à sociedade. Neste sentido, tal autor apostava no ato inovador do indivíduo, para que este estivesse habilitado a atuar no contexto onde vive baseando-se em suas experiências para que, assim, pudesse realizar uma análise crítica que o levasse a reorganizar seu comportamento; uma posição muito diferente da defendida por

Durkheim, que via no educando um mero reproduzidor das experiências das gerações anteriores.

Dewey e Mannheim são os autores que chamaram inicialmente nossa atenção para esta dimensão da educação, quando a apontam como uma possibilidade para a “transformação social”. Outros autores, Freire (1990), Gadotti (2000) e Buffa (2002) avançaram mais nesta discussão e apreenderam a “transformação social” como sinônimo de “conquista da cidadania”. Baseando-nos em alguns princípios básicos trabalhados por estes autores, conseguimos estabelecer um patamar mínimo para uma análise inicial da noção de cidadania, princípios de natureza teórica que nos permitem avaliar se, nesta ou naquela sociedade, os sujeitos que dela participam possuem ou não o *status* de cidadão.

Em contraposição a noção liberal¹³, temos a experiência de luta dos Novos Movimentos Sociais (NMS), que ressignificam a noção de cidadania, ampliando seu campo de ação e, conseqüentemente, a concepção de cidadão nele contido. Diferentemente da concepção liberal, quando o cidadão é um receptor quase estático de direitos e um cumpridor de deveres já previamente determinados, a “nova” noção de cidadania, baseada na experiência destes movimentos, abre e até permite a possibilidade de se falar em “invenção” de direitos, os “novos direitos”; objetiva-se, neste sentido, um desenvolvimento crítico da concepção de cidadania e sua assimilação por estes cidadãos que passariam a conceber o surgimento dos direitos sociais através das experiências de lutas históricas e não meramente como uma concessão formal por parte do Estado.

¹³ Para a análise da concepção de educação liberal, ver o capítulo I desta dissertação.

As perguntas que fazemos nesta dissertação são: por que a Igreja Católica no Brasil - que participou como agente mediador em vários movimentos sociais dos anos 70 e 80 - mudou, ao longo dos anos 90, sua estratégia de ação, deslocando-se da área de atuação junto aos movimentos sociais para a área da educação? Quais são seus compromissos com a “transformação” da sociedade brasileira?

2.1. Resgatando a memória

Em 1924, um grupo de educadores brasileiros - Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e outros¹⁴ - compartilhavam idéias “renovadoras” sobre a educação. Tais idéias baseavam-se em princípios liberais para a criação de um modelo educacional até então inédito no Brasil. A “Associação Brasileira de Educação” (ABE), organização criada por estes educadores, encarnava, assim, um movimento com reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais importantes da educação brasileira.

A partir de 1920 surgiram, no cenário educativo brasileiro, várias reformas estaduais, que prenunciavam as reformas nacionais que se apresentaram a partir de 1930. Tais reformas foram empreendidas em São Paulo por Sampaio Dória em 1922-1923, no Ceará por Lourenço Filho em 1928, na Bahia por Anísio Teixeira em 1930, etc.

¹⁴ A referência a tais educadores está contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (*apud*: Romanelli, 1998).

Este movimento teve na ABE seu órgão representativo e centro divulgador. Foi o começo de uma luta ideológica entre intelectuais laicos liberais e intelectuais ligados aos princípios das doutrinas da igreja católica, que culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” (1932), resultando daí o projeto de Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, denominado Reforma Francisco de Campos, ministro da educação do governo Vargas.

Fernando Azevedo, um dos líderes do Manifesto dos Pioneiros, afirmou que

“A vida cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico numa dualidade de correntes e depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, susceptível de denominações muito diversas”(apud: Romanelli:130)

Diretamente influenciado pelas correntes liberais de pensamento européias - sobretudo pela obra de Dewey -, este grupo apontava para a necessidade de transformação da “velha estrutura” do serviço educacional no Brasil. Segundo o Manifesto, esta estrutura estava assentada em uma concepção de sociedade ultrapassada, que não levava em conta as “transformações sociais” já acontecidas, nem a complexidade crescente advindas da ascensão de novas classes sociais, basicamente o novo operariado urbano e a nova classe média urbana do Brasil nos anos 20 e 30 do século passado.

As principais reivindicações contidas neste Manifesto cobravam do Estado uma ação mais objetiva em relação à educação, que deveria ser

pública, gratuita, universal, obrigatória, leiga e assegurada como direito a todos os brasileiros. Tal iniciativa contestava diretamente a concepção de educação como privilégio de classe até aqui predominante.

Estes educadores evidenciaram, para a sociedade brasileira, uma concepção avançada sobre educação. As reivindicações deste Manifesto continuam presentes e, portanto, sem solução nos atuais projetos pedagógicos “alternativos”, que vêm ganhando cada vez mais espaço no atual cenário da educação.

Entre os anos 30 e 70, o Brasil experimenta uma intensa expansão industrial e urbana com conseqüente crescimento da demanda por qualificação. Neste período a bifurcação entre a educação tradicional e a educação profissionalizante se acentua. Este evento “facilita” a introdução do paradigma de “capital humano” (Schurilt *apud*: Sobral, 2000:4) nos estudos econômicos da educação que defendiam a educação como garantia de mobilidade social ascendente (via qualificação) e nos programas educacionais desenvolvidos pelo Estado neste período.

No final da década de 70, o “milagre econômico”, que até aqui alimentava a crença de que a escola seria um caminho seguro rumo a uma “ascensão” social para indivíduos da classe média urbana, perde sua força. Além disto, segundo Sobral (2000), um início de “abertura” política contribuiu para que a educação passasse a ser considerada politicamente, quando se colocou, sobretudo, o seu papel “na construção da cidadania” relacionada diretamente com a (re)construção democrática. Esta característica se acentua nos anos 80, quando a questão da construção da cidadania através da educação ganha centralidade.

2.2. Escola Cidadã - experiências no Brasil

Nos anos 90 surgem novas propostas no cenário educativo brasileiro como a da “Escola Cidadã”, “Educação Cidadã”, “Educar para Cidadania”, entre outras. No entanto, este cenário incerto apresenta pelo menos dois paradigmas de “Educação Cidadã”: à primeira vista eles parecem compartilhar de um mesmo objetivo, mas se diferenciam ao evidenciar o ideal de cidadania e de cidadão que os fundamenta.

Segundo Sobral (2000), o primeiro paradigma se afina com a concepção liberal de cidadania e de cidadão. Temos, neste sentido, uma concepção de educação voltada, sobretudo, para a constituição de um cidadão trabalhador, para que este se configure como mais qualificado para o mercado de trabalho. Tal paradigma educacional foi gestado no período de maior intervenção do Estado na economia, período este denominado de desenvolvimentista.

O segundo paradigma foi gestado no bojo das lutas dos movimentos sociais, das décadas de 70 e 80, quando a conquista da cidadania passou a se configurar como uma estratégia de luta na aquisição de direitos sociais frente a um Estado autoritário.

Destes dois paradigmas se originaram algumas propostas de educação cidadã que só podem ser diferenciadas se tomarmos como referência de análise as categorias que as fundamenta: “novos conteúdos” e “novas práticas”. São estas dimensões que apresentam o ideal de cidadão e de cidadania nas referidas propostas.

A seguir apresentamos uma síntese dos princípios fundamentais dessas duas concepções de escola cidadã: a primeira concepção se origina da experiência concreta de participação popular na gestão pública na cidade de Porto Alegre (RS). A segunda concepção resultou da produção teórica do Instituto Paulo Freire. Ambas as concepções foram reconhecidas mundialmente como constituidoras de uma rede universal (Santos, 2002) de ações contra-hegemônicas à globalização neoliberal. Tais experiências foram escolhidas por evidenciarem, em seus princípios, os mesmos ideais de educação e de cidadania que defendemos.

2.1.1. A experiência de Porto Alegre (RS)

Como já afirmamos anteriormente, a partir dos anos 70 e mais efetivamente nos 80, a experiência dos Novos Movimentos Sociais (NMS) contribuiu para uma nova concepção de cidadania. Esta concepção passou a alimentar propostas de “Educação Cidadã” e contribuiu para ampliar e solidificar uma “cultura de direitos” e/ou uma “cultura democrática” em nosso recente processo de democratização.

Projetos de “Educação Cidadã” foram indistintamente aplicados em escolas públicas e privadas. Apesar das inúmeras experiências, a “Escola Cidadã” de Porto Alegre, na concepção de Azevedo (1998), tem se revelado a mais significativa. Trata-se de um projeto derivado dos desdobramentos da experiência de administração popular desta cidade, desde início dos anos 90. Ao

longo do tempo, esse projeto passou a se vincular diretamente aos projetos “Cidade Constituinte” e “Orçamento Participativo”(OP).

Porto Alegre, como várias das metrópoles brasileiras, viveu, a partir da década de 80, um período de grande e desordenada expansão urbana simultaneamente a uma forte mobilização popular¹⁵, que reivindicava melhores condições de vida. A partir da primeira gestão petista (1988), este processo recebeu “respostas políticas” diferenciadas, inaugurando assim, pela via democrática, novas formas de controle popular sobre a fração do Estado mais próxima da população: a Prefeitura Municipal.

O projeto “Escola Cidadã” inicia-se em 1993 com a segunda gestão do Partido dos Trabalhadores nesta cidade, o que significou uma articulação do projeto educacional com o projeto de administração popular. A proposta, desde o início, foi a de “radicalizar a Democracia” (Azevedo,2000) democratizando as relações com o Estado.

Tal proposta reverteria a hegemonia dos interesses privados na definição das políticas públicas. Para alcançar tal objetivo, uma série de mudanças referente à participação popular foi promovida, destacando-se entre elas as Plenárias, os Fóruns e os Conselhos Municipais.

O projeto “Escola Cidadã” de Porto Alegre se iniciou com a “Constituinte Escolar”, que reafirmou os mesmos princípios de “radicalização da Democracia” (Genro,1995) presentes nas outras esferas desta experiência de

¹⁵ Estas mobilizações que reivindicavam melhores condições de vida e moradia, inserem-se no conjunto de movimentos que aqui denominamos “Novos Movimentos Sociais”.

participação popular tais como: democratização da gestão, democratização do acesso com a ampliação de vagas e democratização do acesso ao conhecimento.

Isto foi feito através da centralização das ações em alguns pontos fundamentais deste processo: a reestruturação dos currículos, a transformação das formas de gestão com conseqüente ampliação da participação comunitária, adesão a modelos pedagógicos alternativos e a criação de projetos de inclusão social que ampliam e complementam esta “Educação Cidadã”.

Na “democratização da gestão” destacamos as seguintes experiências: eleição direta e uninominal¹⁶ de diretores e vice-diretores (onde se tem a participação de toda a comunidade escolar: pais, alunos, funcionários e professores) e a Constituição do Conselho Escolar formado por representantes eleitos desta mesma comunidade, com poderes deliberativos de intervenção direta na organização e na gestão da escola.

Os “Projetos de Inclusão” fazem parte da “democratização do acesso” e a rede escolar pública atende a totalidade da demanda no ensino fundamental obrigatório. São estes os “Projetos de Inclusão”: o SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), o MOVA (Movimento de Alfabetização de Porto Alegre) que atua junto a meninos e meninas de rua e o Projeto “Escola para crianças portadoras de Necessidades Especiais de Aprendizagem” (Azevedo,1998:318).

A concepção de “Democratização do Conhecimento” passa pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico na articulação do contexto

¹⁶ O termo uninominal significa o voto com igual peso no resultado final para todos os votantes.

cultural desenvolvido na escola à vida cotidiana dos educandos na sua comunidade.

A análise do projeto “Escola Cidadã” de Porto Alegre apresenta um modelo de educação patrocinado pelo Estado voltado às políticas “inclusivas”, na perspectiva de inserção do Cidadão ao meio social onde vive, preparando-o para que nele possa atuar, no presente e no futuro. Assim, tal modelo pode justificar, plenamente, a denominação que recebe: “Escola Cidadã”.

2.2.2. Projeto “Escola Cidadã” do Instituto Paulo Freire.

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio... ainda que tenha validade em outros espaços e outros tempos, meu esforço educativo foi todo marcado pelas condições da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória” (Paulo Freire, 1976:35)

Paulo Freire nasceu em 29 de setembro de 1921 em Recife (Pernambuco) e faleceu em 2 de maio de 1997 em São Paulo. Freire é reconhecido internacionalmente como o mais importante teórico das pedagogias “alternativas”, que promovem uma “Educação Libertadora”.

Sua filosofia educacional já se expressou em suas primeiras experiências de alfabetização em 1963 (Angicos, RN). Sua concepção de transformação expressa em sua principal obra “Pedagogia do Oprimido”, faz a defesa do seu mais importante princípio teórico: sua crença no “potencial

transformador das relações sociais” através de uma “educação libertadora”¹⁷ para que o “oprimido” possa se descobrir sujeito de seu próprio destino histórico, ou seja, uma pedagogia que

“...procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através de uma retomada reflexiva do próprio processo em que vai se descobrindo...” (Freire,1975:32).

Tal proposta de educação, coloca uma oposição clara à “pedagogia do colonizador” que, segundo Gadotti (2000), produz indivíduos “submissos e obedientes”, quando o papel do educador limita-se ao de “policar” o processo educativo para que este não se desvie da “ideologia dominante”.

O Instituto Paulo Freire é, desde sua fundação oficial em 1º de setembro de 1992, a mais importante Instituição de apoio a pessoas e instituições, através da realização de projetos e pesquisas em torno dos princípios que fundamentam a pedagogia de seu fundador. Tal instituto é uma organização civil, sem fins lucrativos, que se constitui em uma rede internacional de pessoas e instituições, que se agregaram em torno do objetivo primeiro e mais importante para sua criação: “dar continuidade ao legado de Paulo Freire”.

Antes de sua oficialização, desde de abril de 1991, a idéia já circulava entre um grupo de pesquisadores reunidos em uma Conferência ocorrida em Los Angeles (EUA), em abril de 1991. Nessa Conferência, segundo documentos pesquisados¹⁸, alguns pesquisadores - parceiros de Paulo Freire em

¹⁷ Uma educação que visa, como princípio fundamental, dotar o educando das ferramentas necessárias a sua autonomia individual e coletiva.

¹⁸ Ver, para a análise destes documentos, o site: www.cnbb.org.br.

outros trabalhos - como Moacir Gadotti, Alberto Torres, Pilar O'Cadiz, Peter Mc Larem e o próprio Paulo Freire traçaram as primeiras diretrizes para a criação do Instituto, que foi coordenado por Moacir Gadotti até sua concretização em 1992.

A idéia inicial de Paulo Freire era a de criar uma instituição capaz de reunir pessoas que, movidas por interesses comuns, desejassem ampliar suas reflexões no sentido de alcançar uma transformação social.

Através do IPF, uma série de levantamentos, pesquisas, estudos e trabalhos de consultoria foram realizados dentro e fora do país, dentre eles a série "Guia da Escola Cidadã, do Instituto Paulo Freire", uma coleção que já reúne sete volumes¹⁹ e que objetiva, como o próprio nome sugere, ser um guia a pessoas e instituições na defesa e promoção dos princípios norteadores da pedagogia freiriana e que possibilite

“dar vida às idéias...indicando o papel de cada segmento na prática do planejamento e sugerindo quais são os passos necessários a serem dados, do referencial à proposta e da proposta à ação” (Padilha, 2002:13).

Segundo Padilha, a aproximação entre uma concepção freiriana de Educação e uma “Educação Cidadã” pode ser feita, pois os princípios e a pedagogia que as fundamentam “nascem” da mesma fonte, ou seja, dos princípios

¹⁹ São estes os volumes já publicados: *Autonomia na escola: princípios e propostas*, organizado por Moacir Gadotti e José E. Romão; *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*, cujo autor é José E. Romão; *Ecopedagogia e cidadania planetária*, cujo autor é Francisco Gutierrez e Cruz Prado, *Organização escolar e democracia radical*, cujo autor é Licínio C. Lima, *Educação de jovens e adultos*, organizado por Moacir Gadotti e José E. Romão, *Saber e pensar*, de Pedro Demo.

de um dos modelos de educação comunitária, presente no cenário educativo brasileiro desde a década de 60.

Alguns princípios que fundamentam a educação freiriana podem assim ser elencados: 1. direito de todos à educação e a equidade social; 2. direito do educando à liberdade de tomar decisões sobre sua própria vida; 3. autonomia escolar; 4. teoria e prática enquanto conceitos inseparáveis; 5. proposta de uma educação política visando uma “consciência transitiva crítica”; 6. “educação problematizadora”, através do diálogo reflexivo entre educadores e educandos acerca do contexto no qual estão inseridos.

Segundo Paulo Freire a Escola Cidadã é

“... aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para cidadania. A escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza a luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo” (apud: Padilha, 2002:61).

Neste sentido, a cidadania é entendida, segundo Padilha (2002:62) “...como o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia” e onde “escola cidadã” é apresentada como o “lócus central” de um processo educativo que procura compreender as mais variadas relações presentes nesta instituição, o que inclui relações institucionais, interpessoais, profissionais, etc, sempre objetivando uma avaliação que procura a ampliação da participação de seus diferentes atores. Por

conta disso, a determinação do conceito de cidadania pode ser “construída” através de sua gestão; estas devem ser as primeiras dimensões a serem trabalhadas num planejamento de “escola cidadã”, planejamento que incluiria, segundo Padilha (2002) a capacitação de todos os segmentos que compõe uma escola (professores, funcionários, pais e alunos); consultas permanentes e divulgação intensa de informações que devem ser acrescidas com realizações de seminários, debates, assembléias etc.; institucionalização da gestão democrática e sua regulamentação através de regras claras para a participação de toda comunidade escolar; realização do processo de definição da gestão da forma mais transparente possível, o que incluiria fixação de normas, ampla divulgação e discussão e fiscalização dos processos de escolha de seus “dirigentes”.

Além disso, deve-se pensar neste “planejamento de uma escola cidadã” como um “planejamento socializado” que respeite os princípios do conceito de “socialização de caráter ascendente” (*op.cit:67*), quando as hierarquias burocráticas são eliminadas para que este “planejamento” se dê de forma coletiva e que proporcione aos indivíduos que dele participam capacidade de desenvolver cada vez mais uma autonomia de decisões.

Nesse processo, a “autonomia” se dá como sinônimo de participação integral da comunidade escolar nos processos de gestão, o que inclui, segundo Gadotti (2000) a criação de conselhos, mas com a ressalva de que “estes fracassam se forem instituídos como medida isolada e burocrática ... que multiplicam os Conselhos, mas diminuem a participação” (*idem :50*).

Quando tal autor propõe a questão: “Como seria esta escola?”, elenca, para a resposta, 10 princípios básicos que fundamentam esta concepção de “escola cidadã”.

1. tal escola deve ser democrática no acesso, na gestão e na permanência;
2. deve ser autônoma, ou seja, independente de “órgãos intermediários” que elaboram as diretrizes executadas por ela;
3. deve valorizar o contrato de trabalho de 40 horas semanais de seus educadores que devem ter “dedicação exclusiva a esta escola”;
4. deve promover a valorização das iniciativas pessoais e dos projetos coletivos da comunidade escolar;
5. deve cultivar a “curiosidade” e estimular o gosto pela leitura, escrita, produção de textos, etc.;
6. deve ser uma “escola disciplinada” quando “disciplina” é sinônimo de um processo “sistemático e progressivo”;
7. deve ser uma “escola aberta” que mantém estreita ligação com o mundo do trabalho, das profissões e das mais variadas atividades humanas;
8. deve se transformar lentamente, através de pequenas e continuadas ações que admitem, neste processo de “transformação”, a existência de conflitos como parte inerente deste processo;
9. deve reconhecer sua singularidade, admitindo que cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas contradições;

10. deve ter autonomia suficiente para organizar o seu trabalho, onde o “conselho de escola” tenha poderes deliberativos inclusive para contratar e/ou exonerar seus funcionários.

A partir dessas análises, procuraremos estabelecer no próximo capítulo algumas relações entre as concepções da escola freiriana e os princípios de educação da igreja católica, através da análise dos documentos por nós selecionados.

O que desde já podemos afirmar é que os princípios defendidos no projeto de Escola Cidadã desenvolvido no IPF apresenta muitos pontos de congruência com os outros projetos aqui apresentados. No entanto, quando a referencia é a experiência concreta de “Escola Cidadã” do município de Porto Alegre (RS), diferenças significativas se explicitam. Tais diferenças, serão melhor explicitadas quando nas “considerações finais” deste trabalho elencamos simultaneamente as características de cada uma das propostas de “Escola Cidadã” aqui apresentadas.

III

A IGREJA CATÓLICA E A PROPOSTA DE “EDUCAÇÃO CIDADÃ”

Neste capítulo faremos a análise de vários documentos produzidos pela Igreja Católica no período 1968 a 1998. Estes documentos apresentam as diretrizes para as ações concretas e/ou para a “missão” desta instituição nos países latino-americanos. Para tanto, desenvolveremos o seguinte roteiro: num primeiro momento, apresentaremos um resumo dos pontos mais importantes de cada um dos documentos, enfatizando as passagens que referenciam o universo educacional. Num segundo momento, apresentaremos uma síntese para destacar o que a Igreja, como instituição que almeja interferir no contexto social em busca de sua “transformação”, preconiza como sua “missão” e sua “atuação cidadã”. Finalizando, retomaremos a discussão de cada um dos documentos para que possamos destacar seus pontos comuns e divergentes, que evidenciam as mudanças e as permanências na orientação do trabalho desta instituição, tanto os trabalhos pastorais quanto não pastorais.

A forma por nós escolhida para apresentação de tais documentos obedece a seguinte ordem: 1. síntese com os subtítulos “missão da igreja”, “da Educação”, cujas passagens se referem às propostas educacionais, 2. transcrições textuais de passagens destes documentos que fortalecem as premissas propostas nestes, 3. citações que enfatizam pontos fundamentais que evidenciem os avanços, limites, mudanças de rumos, etc das diretrizes da Igreja em relação à questão da transformação social. Este material será sintetizado nas “Considerações Finais”.

Além disso, a análise se dará em duas etapas obedecendo uma ordem cronológica e sendo assim divididas quando tomamos como referência o contexto histórico-político de cada uma delas:

A primeira etapa – 1968 a 1979 – inclui dois documentos: 1. “Conclusões da II Conferência Episcopal Latino Americana” Medellín/1968, 2. “Conclusões da III Conferência Episcopal Latino-Americana” Puebla/1979. Neste período, a Igreja Católica encontra-se sob a doutrina do Concílio Vaticano II²⁰, quando as encíclicas dos “Santos Papas” João XXIII e Paulo VI apresentam como “missão” da igreja alguns princípios²¹ que entram em choque com os princípios do Estado autoritário, uma unanimidade em toda América Latina.

No que se refere à Educação, a igreja, nestes documentos, chama para si a responsabilidade de uma “Educação Popular” que, neste período, apresenta-se, como nos mostra Gohn (2002), suas ações para a construção de uma “democracia de base” onde se tem

“...sua presença como instrumento de organização, formação e desenvolvimento da consciência social junto a inúmeros movimentos populares que lutaram pela transformação de regimes autoritários, liderados por militares ou caudilhos locais”. (*op.cit.*:53).

²⁰ Trata-se de uma revisão do código do “Direito Canônico” proposta pelo Papa João XXIII no ano de 1959. São estas normas que fixam linhas e diretrizes para atuação da Igreja Católica no mundo. Neste Concílio, destacamos como importante as declarações que fazem referência ao papel da igreja na América Latina.

²¹ Os princípios fundamentais deste Concílio para este trabalho são as determinações sobre o papel da Igreja a partir deste. Ela deve obedecer a um código que deve ser único a todas as igrejas católicas do mundo - uma contraposição direta às diferenças que a igreja católica latino-americana apresentava neste período. O argumento para esta definição é o de que seria impossível manter a unidade diante da adversidade.

Ainda no campo político há um desencanto com as experiências de “socialismo real”, com conseqüente revisão das posições tradicionais de alguns grupos de esquerda que, devido ao fechamento de quase todos os canais tradicionais de participação política – sindicatos, partidos, eleições diretas, etc – apoiavam as iniciativas de “democratização das bases”.

No Brasil, estas ações têm como suporte teórico obras como as de Leonardo Boff (1968) produzidas a partir da “Teologia da Libertação” e Paulo Freire (1970) como a “Pedagogia do Oprimido” e outros mais. Estas produções subsidiaram as ações eclesiais de resistência na luta contra os regimes autoritários que violaram direitos, tanto individuais como coletivos e promoveram a ampliação das desigualdades econômicas, exclusão e miséria, além da violência, das prisões ilegais, torturas, perseguições, exílios e assassinatos.

Para a “segunda etapa da análise”, selecionamos 3 documentos: 1. VI Conferência Episcopal Latino-Americana” Santo Domingos/1989, 2. “A Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio (ICRNM)” da 34ª Assembléia Geral da CNBB” no ano de 1996, 3. “Texto Base da Campanha da Fraternidade de 1998 (CF/98)”, cujo *slogan* foi “Fraternidade e Educação”.

Neste período, o contexto político latino-americano já apresentava significativas mudanças no sentido da transição para os regimes democráticos. No caso do Brasil, já no final dos anos 70, o regime militar já apresentava sinais de enfraquecimento, com algumas evidências como o processo de “abertura” política que se consolida com a promulgação da Constituição de 1988.

Uma vez formalizada as novas bases institucionais da democracia brasileira, percebe-se um deslocamento das propostas apresentadas nestes documentos - referentes às décadas de 80 e 90 - quanto à “transformação” da realidade social brasileira em relação à etapa anterior – décadas de 60 e 70 – que foi considerada o “caminho possível” de transformação, dado o contexto de fechamento das instâncias de garantia de participação e de direitos.

Na segunda etapa desta análise – décadas de 80 e 90 – as ações visam ampliar uma consciência de direitos, como a “Educação Cidadã”, o que resulta em projetos educacionais que se assemelham às argumentações formuladas por Gohn (2002), que realiza um “balanço paradigmático” da educação popular (EP) da América Latina. Tomando como referência conferências realizadas por renomados educadores populares, segundo tal autora os textos analisados apontam à necessidade de uma nova interpretação das ações dirigidas às transformações sociais nesta nova conjuntura. Neste sentido, os educadores populares passam a preconizar a “desideologização” das ações desenvolvidas junto aos grupos populares de base. Entretanto, os educadores que não preconizam tal “desideologização” parecem ignorar

“...a necessidade de se ter um outro tipo de olhar e de atuação em relação ao Estado e às políticas públicas considerando, principalmente, as mudanças no político de vários países da América Latino, de ditaduras militares para regimes democráticos” (Gohn, 2002:53).

3.1. Primeira etapa da análise – Medellín/1968, Puebla/1979.

3.1.1. Conclusões da II Conferência Episcopal Latino Americana de 1968.

A II Conferência Episcopal centrou sua atenção no homem do continente americano por este estar, neste período, vivendo um momento decisivo do seu contexto histórico. No caso do Brasil, é o momento de um maior “endurecimento” da repressão política quando o Estado, comandado pelo militar Emilio Garrastazu Médici, outorga o ato institucional nº5²², o que impossibilitou quaisquer ações políticas em canais formais de participação, devendo estas se dar em outros espaços ou de outras formas. Neste período, a ação da Igreja se dirigiu à “construção de uma democracia de base” através de sua atuação na formação das CEBS (Comunidades Eclesiais de Base), segundo as orientações do Concílio Vaticano II (1964) e da Conferencia de Medellín (1968).

Passaremos, assim, à exposição e análise dos documentos referentes a este período.

Da “Missão” da Igreja:

Nos aspectos político-econômico este documento propõe que

²² O Ato Institucional no 5 (AI5) foi outorgado em março de 1967. Este decreto autorizava, entre outras disposições, o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores. Além disso, autorizava a Federação em intervir em todos os estados e municípios, em suspender direitos políticos individuais, suspender a garantia de *habeas corpus* nos casos de crimes políticos contra a “segurança nacional”, ou seja, qualquer manifestação contrário aos desígnios deste Estado autoritário (*Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986:98).

“...o verdadeiro desenvolvimento é a passagem de condições de vida menos humanas para condições mais humanas. Menos humanas: as carências materiais dos que são privados do mínimo vital e as carências morais dos que são mutilados pelo egoísmo. Menos humanas: as estruturas opressoras que provenham dos abusos da posse do poder, das explorações dos trabalhadores ou da injustiça das transações. Mais humanas a passagem da miséria para posse do necessário, a vitória sobre as calamidades sociais, a ampliação dos conhecimentos, a aquisição da cultura” (Medellín/1968:3).

O segundo momento desta reflexão se dirige especialmente às “elites”, no sentido de objetivar a promoção de valores como “justiça”, “paz” e “educação”. Desta forma,

“Mais humanas também: o aumento de consideração da dignidade pelos demais, a orientação para o espírito da pobreza, a cooperação no bem comum, a vontade de paz. Mais humanas ainda: o reconhecimento, por parte do homem, dos valores supremos de Deus, que deles é a fonte e o fim...um serviço de inspiração e de educação das consciências dos fiéis, para que percebam as exigências e responsabilidades de sua fé em sua vida pessoal e social (*op.cit.*:3).

São sugeridas algumas ações concretas para se atingir os objetivos acima citados. São elas

“...a formação de comunidades nacionais que reflitam uma organização global, onde toda a população e especialmente as classes populares, tenham, através de estruturas territoriais e funcionais, uma participação receptiva e ativa, criadora e decisiva, na construção de uma nova sociedade” (*op.cit.*:4).

Como estratégia para atingir tal objetivo, tem-se o estímulo da formação de “estruturas intermediárias” entre a população e o Estado. Estas deveriam ser organizadas livremente, sem a intervenção indevida de qualquer “autoridade” ou grupo dominante, somado a uma reforma política que

“...resulte como única finalidade o bem comum, através de normas jurídicas, garantir os direitos e liberdades inalienáveis dos cidadãos e o livre funcionamento das estruturas intermediárias” (*op.cit.:4*)

Esta tarefa de “Conscientizar” e/ou “Educar Socialmente” é parte integrante dos planos de Pastoral de Conjunto, em todos os seus níveis. Neste processo de transformação - segundo o documento -, além de sacerdotes, religiosos e leigos, a igreja se propõe convidar líderes que trabalhem em programas nacionais e internacionais de promoção dentro do país, merecendo especial atenção os “homens-chave”, ou seja, aquelas pessoas que estão em postos de decisão e comando e cujas atitudes repercutem nas estruturas básicas da vida nacional e internacional.

A Igreja também

“...prestará sua ajuda aos desamparados de qualquer tipo e ambiente social, para que tomem consciência de seus próprios direitos e saibam fazer uso deles, onde utilizará sua força moral e procurará a colaboração de profissionais e instituições competentes, através da formação de Comissões de Justiça e Paz, em todos os países em nível nacional” (*op.cit.:7*).

Para a realização desta “missão pastoral”, as Conferências Episcopais constituem algumas “comissões de ação” ou de “pastoral social”, que elaboram doutrinas e assumem as ações que transformam a Igreja em “estimuladora da ordem social”, pois dada a complexidade que, neste período, emerge em relação aos problemas educacionais nos países latino-americanos, a orientação presente nos documentos para ação da pastoral educacional é a de que esta não pode se dar a partir de “normas desconexas”, mas sim através de um verdadeiro planejamento, “sempre renovado” e composto dos seguintes elementos:

“1.Reconhecimento das urgências na pastoral de conjunto, 2.Elaboração das metas educacionais, fixando as prioridades, 3. Censo e ordenação dos recursos humanos disponíveis, 4. Censo dos instrumentos e meios institucionais, financeiros e outros, 5. Elaboração das etapas do plano” (*op.cit.*:14).

A orientação para os assuntos da “pastoral educacional” é que “se procure gradualmente uma adequada articulação entre os organismos episcopais de educação” e os “organismos correspondentes das Conferências de Religiosos e das Federações de Colégios Católicos”.

1. Compete aos cristãos, estar presentes em todas as possíveis iniciativas no campo educacional, e da cultura e conhecer para o “Plano Divino da Salvação”;
2. Para atender ao grande número de alunos das universidades e escolas não-católicas, será necessário organizar equipes de sacerdotes, de religiosos ou de leigos educadores, que se responsabilizem pelas tarefas apostólicas dessas instituições.
3. A atitude da

Igreja no campo da educação não pode se contrapor à “escola confessional” à “não-confessional”, à “escola particular” à “escola oficial”, mas colaborar junto a elas, assim como, iniciativas extra-escolares de formação e de educação.4. A Igreja deve procurar prioritariamente a melhoria das Universidades católicas existentes, antes de promover a criação de novas instituições.5. Deve procurar uma coordenação efetiva entre as instituições educacionais da Igreja e os organismos nacionais e internacionais, interessados na Educação. A II Conferência do Episcopado Latino-Americano, teve o propósito de introduzir a Igreja no processo de transformação dos povos latino-americanos, tendo a Educação, como fator básico e decisivo, no desenvolvimento deste continente” (*op.cit.*:18).

Neste documento, a Igreja reconhece

“...que o panorama geral da educação nos países latino-americanos, padece de sérias deficiências e inadequações. Neles a Educação não deveria consistir apenas incorporar os irmãos às suas estruturas culturais, mas em algo mais profundo: deveria capacitá-los a virem a ser autores de seu próprio progresso, desenvolvendo de maneira criadora e original, um mundo cultural próprio, especialmente no caso dos indígenas (*op.cit.*: 18).

Segundo esta visão, do ponto de vista social, os sistemas educativos na América-latina estão orientados para a manutenção das estruturas sociais e econômicas imperativas. Tal visão possui um sentido “humanista” e “cristão” da Educação, ou seja, a “Educação libertadora”.

Aqui, a “Educação libertadora” (Paulo Freire) é apresentada como resposta às nossas necessidades. Propõe-se, assim, uma “visão” integral da educação, isto é, que ela seja efetivamente o:

“...meio-chave” para libertar os povos da servidão e para fazê-los ascender, de condições de vida menos, para mais humanas. Para tanto, a educação, em todos os seus níveis deve ser criadora, e antecipar o novo tipo de sociedade, que buscamos na América Latina; deve basear seus esforços na educação das novas gerações, aprofundando-lhes a consciência de sua dignidade humana, favorecendo sua livre autodeterminação e promovendo seu sentido comunitário” (*op.cit.*:19).

A “Educação libertadora” e a “missão” da Igreja

“A Igreja na América Latina sente-se particularmente solidária com todo esforço educativo tendente a libertar nossos povos”. Para isto, admite que “deve promover e fomentar a Educação Cristã a que todos os batizados têm direito, para que alcancem a maturidade de sua fé”.

Enquanto “servidora de todos os homens”, os autores deste documento afirmam que “obra educadora da Igreja” não deve ser obstaculizada por discriminações de qualquer espécie.

Diante deste contexto, a “II Conferência Episcopal Latino-americana, Medellín/68”, recomenda os seguintes critérios e orientações que, devido à sua importância, foram aqui literalmente transcritas:

“1. Reconhecendo a transcendência da educação sistemática para a promoção do homem, em escolas ou colégios, convém não identificar a educação com qualquer dos instrumentos concretos. Dentro do conceito educativo moderno, esta transcendência é enorme, pois a educação é a maior garantia para o desenvolvimento das pessoas e do progresso social; já que conduzida corretamente para os autores do desenvolvimento; e é também ela a melhor distribuidora dos frutos do progresso, que são as conquistas culturais da

humanidade, constituindo-se no elemento mais rentável da nação.

2. Este conceito ultrapassa a mera institucionalidade dos centros docentes e projeta sua dinâmica apostólica em outros setores que reclamam urgentemente a presença e o compromisso da Igreja. Por isso, a Conferência Episcopal faz um apelo aos responsáveis pela educação para que ofereçam oportunidades educativas a todos os homens, em vista da posse sempre maior de seu próprio talento e de sua própria personalidade, a fim de que, através dela, consigam alcançar, por si próprios, a sua integração na sociedade, com plenitude de participação social, econômica, cultural, política e religiosa. Exorta, portanto, os educadores ao cumprimento de seus deveres e à guarda de seus direitos. A Igreja, de seu lado, por sua missão de serviço, compromete-se a utilizar todos os meios a seu alcance.

3. Dirige-se em primeiro lugar aos pais de família, «os primeiros e principais educadores». Não podem ficar marginalizados do processo educativo. É urgente auxiliá-los a tomarem consciência de seus deveres e direitos e facilitar-lhes a participação direta nas atividades e na organização dos centros docentes, através das Associações de Pais de Família, que devem ser criadas ou encorajadas onde existirem, ao nível local, nacional e internacional.

4. No que se refere aos educandos, insiste para que se leve em conta sua problemática. A juventude pede para ser ouvida com relação à sua própria formação. É preciso não esquecer que o aluno tende para seu auto-aperfeiçoamento, e por isso é preciso apresentar-lhe os valores, a fim de que ele adote uma atitude de aceitação pessoal em face deles. A auto-educação, que deve ser ordenada com sabedoria, é requisito indispensável para alcançar a verdadeira comunidade de educandos.

5. Quanto aos educadores é preciso antes de mais nada valorizar sua missão decisiva na transformação da sociedade e chegar a uma decisão consciente e corajosa na preparação, seleção e promoção do professorado.

A seleção e a promoção deverão insistir fundamentalmente nos dotes humanos de personalidade e atitude de serviço em permanente evolução; e para a preparação deve a Igreja latino-americana apoiar os institutos de formação do pessoal docente, confessional ou não.

A Igreja deve, além disso, trabalhar para que todas as tarefas sociais lhes sejam retribuídas

convenientemente, colaborando com eles em suas justas reivindicações.

6. Dentro da comunidade educacional ocupam hoje lugar prioritário os grupos juvenis, que vencem a distância crescente entre o mundo adulto e o mundo dos jovens. Por isso, a Conferência Episcopal recomenda a formação de movimentos juvenis que realizem toda sorte de atividades, de acordo com seus próprios interesses e com uma direção suficiente, gradual e cada vez maior dos próprios jovens. Além disso, aos que tiverem qualidades humanas apropriadas devem ser dadas oportunidades de se formarem como líderes.

7. A Igreja toma consciência da suma importância da educação de base. Em atenção ao grande número de analfabetos e marginalizados na América Latina, a Igreja, sem poupar sacrifício algum, se comprometerá a promover a educação de base, que não visa somente alfabetizar mas também capacitar o homem para convertê-lo em agente consciente de seu desenvolvimento integral” (*op.cit.*:20-21).

Da Escola

Nesta "II Conferência Geral do Episcopal Latino-Americana", a igreja afirma que continuará se preocupando, através de seus "Institutos Educacionais", com a tarefa de "prosseguir", adaptando-se às mudanças históricas. Assim sendo, incentiva todos os educadores "católicos e de congregações docentes" a darem sua contribuição através da "abnegada função apostólica", a se "especializarem" e "atualizarem", cada vez mais, para que possam desenvolver uma "autêntica consciência social" que os capacite como "educadores sociais" e para que possam concretizar seu ideal de escola católica, qual seja, uma "escola aberta, democrática e cristã".

Neste sentido ela deverá:

1. Ser uma verdadeira comunidade, formada por todos os elementos que a integram.
2. Integrar-se à comunidade local, nacional e latino-americana;
3. Ser dinâmica, viva e estar em contínua experimentação.
4. Estar aberta ao diálogo ecumênico;
5. Partir da escola para a comunidade, transformando-se em centro cultural, social e espiritual, partir dos filhos para chegar aos pais e à família, partir da educação escolar, para chegar aos demais ambientes educacionais (*op.cit.*:21).

3.2. Puebla/1979 “Conclusões da III Conferência Geral Do Episcopado Latino-Americano”

Esta “III conferência episcopal latino-americana” realizada na cidade de Puebla de Los Angeles, México no ano de 1979 é, de todas, a mais divulgada.

Neste período, no Brasil, temos um contexto político especial que somava, de um lado, nove anos de ditadura militar que proibiu, através do AI5 (Ato Institucional nº 5), liberdades civis, com o fechamento de sindicatos, partidos, etc. Por outro lado, este regime já apresentava sinais de enfraquecimento. Tal contexto trouxe-nos duas conseqüências diretas. A primeira refere-se ao início, até meados dos anos 70, do completo fechamento da possibilidade de participação popular nas instâncias tradicionais de poder – sindicatos, partidos, imprensa, etc. Por estas instituições estarem inviabilizadas pela ditadura, coube à igreja “abrigar” várias facções da esquerda, que encontraram ali uma possibilidade concreta para ação social dos que defendiam o princípio de “democratização das bases” para uma posterior transformação política.

A presença destas facções de esquerda no interior desta instituição “facilitou” a propagação dos princípios da educação freiriana apresentados na obra “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1960) e também da “opção pelos pobres” defendida na “Teologia da Libertação” de Leonardo Boff (1968).

O “eixo condutor” deste documento se anuncia já nos seus primeiros parágrafos. Aqui, a igreja católica se propõe, através da “evangelização”, a “libertação” e a “promoção humana” para todos os indivíduos que habitam as Américas, atingir tal objetivo.

A “Missão” da Igreja.

Na sua “missão” de “defensora e promotora da dignidade humana”, “defensora dos direitos humanos” e “responsável em denunciar todas as misérias e sofrimentos que afligem o homem”, a igreja defende também a necessidade de um sistema econômico justo que não entre em choque com o princípio do Concílio (Vaticano II), qual seja, o de “alcançar uma vida mais digna para os homens, pautada na sua libertação”, tomando como conceito de liberdade um sentido amplo: a libertação econômica, política, social e cultural.

Além disso, a questão dos direitos também recebe destaque, direitos fundamentais tais como; “direito de nascer”, “direito à vida”, o “direito à procriação responsável”, “direito ao trabalho”, “à paz”, “à liberdade” e a “justiça social”, etc.

As “orientações doutrinárias” e de “critérios de ação”, para que se atinja tal objetivo, são denominados “doutrina social da Igreja” e objetivam trazer a todos os católicos sua “visão própria de homem e de humanidade”. Neste sentido, apresentam esta libertação total da pessoa humana, em sua dimensão “terrena e transcendente” contribuindo, assim, para a construção do “Reino último e definitivo”.

Para que essa “doutrina social” seja aceita por todos, ela deve responder de maneira eficaz aos desafios e aos problemas graves que surgem na realidade latino-americana. Aqui, “promoção humana”

“...supõe atividades que ajudem a despertar a consciência do homem, em todas as suas dimensões e a lutar, por si mesmo, como protagonista de seu próprio desenvolvimento humano e cristão” (Puebla, 1979:18).

“Educar para a convivência”, “impulsionar a organização social”, “fomentar a comunicação cristã”, “ajudar de modo eficaz a comunhão e a participação” são ações propostas no empenho de libertação e de promoção humana.

“Para tanto, cada país e cada Igreja deve organizar sua pastoral social, com meios permanentes e adequados, que mantenham e estimulem o compromisso comunitário, garantindo a necessária coordenação de iniciativas e o diálogo constante com todos os membros da Igreja” (*op.cit*:41).

Da Educação: “Missão mais comprometida”

No que se refere à educação, a orientação é de que a igreja incentive os religiosos a assumirem um “compromisso preferencial pelos pobres”, não se esquecendo do

“...que disse João Paulo II: Sois sacerdotes e religiosos; não sois dirigentes sociais, líderes políticos ou funcionários dum poder temporal. Por isso vos repito: não tenhamos a ilusão de servir o Evangelho se

permitimos que o nosso carisma se "dilua" através dum exagerado interesse pelo vasto campo dos problemas temporais" (*op.cit*:41).

Portanto a escola deverá:

1- Ser instância efetiva de assimilação crítica, sistemática e integradora do saber e da cultura geral. 2- Lugar mais apto para o diálogo entre a fé e a ciência. 3- Ambiente privilegiado, que favoreça e estimule o crescimento na fé, que não depende só dos cursos de religião programados. 4- Alternativa válida para o pluralismo educacional. 5- Ajuda religiosos e religiosas educadores, a redescobrirem e aprofundarem o sentido pastoral de seu trabalho na escola, de acordo com o seu carisma próprio, prestando-lhes apoio em tarefa tão difícil. 6- Promover o educador cristão, especialmente o leigo, para que assuma a sua "pertença" e posição na Igreja, como chamado a participar de "missão evangelizadora" no campo da educação. 7- que o educador cristão dê prioridade, no campo educacional, aos numerosos setores pobres da nossa população, marginalizados material e culturalmente, orientando seu acesso aos serviços e recursos educativos da Igreja. 8- Educar prioritariamente líderes e agentes de transformação que irão: a- acompanhar a alfabetização dos grupos marginalizados com atividades educacionais que os ajudem a comunicar-se eficazmente, se dêem conta dos seus "deveres e direitos", discirnam suas causas e efeitos, organizem-se nos campo civil, trabalhista e político e assim possam participar plenamente dos processos decisórios, que lhes dizem respeito; b- Promover a educação e a cultura populares, incentivando tentativas que, por meio da imagem e do som, destaquem os valores e símbolos profundamente cristãos, da cultura latino-americana; c- Estimular a comunidade civil em todos os seus setores a um "diálogo franco e receptivo", a fim de que ela assuma suas responsabilidades educativas e consiga transformar-se, junto com suas instituições e recursos, numa autêntica "cidade educativa", d- Promover a coordenação de tarefas, agentes e instituições educativas na ação pastoral da Igreja particular, por meio de um organismo competente, vinculado ao bispo, a cujo encargo estarão as funções de planejamento e avaliação. e-

Elaborar, sobretudo em nível de comissões episcopais, a doutrina ou teoria educativa cristã, baseada nos ensinamentos da Igreja e na experiência pastoral. Isto dará ensejo a examinar, à luz da referida doutrina, os princípios, objetivos e métodos dos sistemas educativos vigentes, para interpretá-los adequadamente e avaliar criticamente seus resultados” (*op.cit*:119).

Na “conclusão” apresentada neste documento, aponta como “doutrina social” da igreja o dever desta em ter um

“...particular cuidado na formação de uma consciência social em todos os níveis e setores da sociedade...” concluindo que “... o contexto social deste período dificulta a participação ativa e responsável dos leigos nos campos político, social e rural...” (*op.cit*:102).

Para a Igreja, educar o homem é parte integrante de sua “missão evangelizadora”, pois quando a Igreja

“...evangeliza e consegue a conversão do homem, também o educa, pois a salvação (dom divino e gratuito) longe de desumanizar o homem, o aperfeiçoa e enobrece; faz com que cresça em humanidade. A evangelização é, neste sentido, educação. Todavia, a educação enquanto tal não pertence ao conteúdo essencial da evangelização, mas ao seu conteúdo integral” (*op.cit*:117).

Aqui, como proposta de “transformação deste contexto”, a igreja apresenta:

“...um apelo urgente aos leigos para que se comprometam na missão evangelizadora da, Igreja, missão evangelizadora da Igreja, missão da qual a promoção da justiça é parte integrante e indispensável e que

mais diretamente diz respeito à tarefa leiga, sempre em comunhão com os pastores. Exortamos a uma presença organizada do laicato nos diversos setores pastorais, o que supõe a integração e coordenação dos diversos movimentos e serviços dentro de um plano de pastoral orgânica do setor leigo” (*op.cit.*:104).

3.3. Segunda etapa da análise – Santo Domingos/1992, ICRMN/1996 e CF/1998.

Nesta “segunda etapa da análise”, apresentamos 3 documentos que foram produzidos pela igreja no período 1992 a 1998. O primeiro deles – por ordem cronológica – é o resultado da “IV Conferência Episcopal Latino-Americana” que aconteceu na cidade de Santo Domingos/Martinica no ano de 1992.

Tal documento se inicia com a defesa dos “direitos humanos” e da “igualdade entre os homens” como um exercício de “aceitação” do princípio do “destino universal dos bens da criação e a promoção da justiça e solidariedade” enquanto valores indispensáveis.

O segundo documento, ICRMN (Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio), foi elaborado no ano de 1996 e defende para o “novo milênio que se anuncia” os mesmos princípios que se apresentaram no documento anterior – IV Conferência Episcopal de Sto Domingos/1992 .

O terceiro documento, CF/98 (Campanha da Fraternidade de 1998), elaborado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), apresenta os princípios defendidos nos documentos acima citados – ICRMN/1996- só que agora em uma dimensão mais particularizada. Trata-se de um documento que apresenta como “orientações concretas” os desdobramentos das “ações”

apresentadas de forma genérica para toda população latino-americana, no primeiro e no segundo documentos. Neste sentido,

“Cabe aos cristãos:

1- Não se isentarem de responsabilidade em relação aos modelos de desenvolvimento, que provocam os atuais desastres ambientais e sociais.

2- Há que se empreender uma tarefa de reeducação de todos diante do valor da vida e da interdependência dos diversos ecossistemas.

3- Cultivar uma espiritualidade, que recupere o sentido de Deus, sempre presente na natureza. Explicitar a nova relação estabelecida pelo “mistério da encarnação”, pela qual Cristo assumiu tudo o que foi criado.

4- Valorizar a “nova plataforma de diálogo” no campo da ecologia e questionar a riqueza e o desperdício.

5- Aprender dos pobres a “viver com sobriedade” e a partilhar e valorizar a “sabedoria dos povos indígenas” no tocante à preservação da natureza, como ambiente de vida para todos.

6- Aprofundar as mensagens do Santo Padre, por ocasião da jornada mundial da paz, especialmente dentro de uma configuração de “ecologia humana”.

7- Levar os cristãos a assumirem o diálogo com o Norte, através dos canais da Igreja Católica, assim como, de outros movimentos ecológicos e ecumênicos” (Santo Domingos/1992:20).

A Igreja, neste documento, defende a legítima autonomia da ordem temporal e não tem um modelo específico de regime político. Encara com simpatia o sistema democrático, na medida em que este assegure a participação dos cidadãos nas suas opções políticas e garanta aos governados a possibilidade, quer de eleger e controlar os próprios governantes, quer de serem substituídos pacificamente quando esta medida seja necessária.

A “missão” da Igreja (Santo Domingos/92).

“1. Proclamar insistentemente à sociedade civil os valores de uma genuína democracia pluralista, justa e participativa, 2. Criar condições, para que os leigos, segundo a Doutrina Social da Igreja, exerçam influencia política, dirigida ao saneamento e aperfeiçoamento da democracia e prestem serviço efetivo à comunidade, 3. Orientar a família, a escola e as diversas instâncias eclesiais, para que eduquem, nos valores que fundam uma autêntica, democracia: corresponsabilidade, participação, respeito da dignidade das pessoas, diálogo, bem comum, diante de uma “nova ordem econômica mundial que afeta a América-latina”, 4. Fomentar e acompanhar os esforços em prol da integração latino-americana como pátria grande, partindo de uma perspectiva de solidariedade” (Santo Domingos/1992.:27).

Da Educação

A Educação deve:

“...promover a justiça e a participação no interior das nações educando nestes valores, denunciando situações, que os contradizem e dando testemunho de relação fraterna. Há um projeto de homem encerrado em qualquer projeto educativo, e este vale ou não, segundo construa ou destrua o educando. Este é o valor educativo; quando falamos de uma educação cristã, queremos dizer que o mestre educa para um projeto de homem, no qual Jesus Cristo viva” (*op.cit*:34)

No campo escolar, segundo este documento, há outro desafio que representa, em vários países, o problema das relações entre a “educação estatal” e “educação cristã”, embora argumentem que

“...em outras nações se tenha produzido maior viabilidade entre essa relação, há países, em que ainda não se compreende que a educação católica é um direito inalienável dos pais católicos e de seus filhos. Nesses, ou não se recebe recursos necessários para ela, ou simplesmente é proibida” (*op.cit:36*).

Outros “desafios” são dados como significativos: a “ignorância religiosa da juventude”, a “educação extra-escolar” e a “educação informal”.

Além disso, dentro destes “desafios”, há o de transformar a “Escola Católica” numa comunidade que seja centro de irradiação evangelizadora, com alunos, pais e mestres empenhados em

“...fortalecer a comunidade educativa e nela um processo de formação cívico-social e político, inspirado no Evangelho e no magistério social da Igreja que responda às verdadeiras necessidades do povo. Para tanto defende a formação das organizações dos estudantes, docentes, pais de alunos e ex-alunos, como método de educação cívico-social e política que possibilite a formação democrática das pessoas” (*op.cit:56*).

3.3.1. “A Igreja Católica e o projeto Rumo ao Novo Milênio” (ICRNM/1996)

A Igreja no Brasil, acolhendo o apelo do Papa João Paulo II, elaborou um “Projeto de Evangelização em preparação ao grande Jubileu do ano 2000”, aprovado com o nome de “Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio”, na 34ª Assembléia Geral da CNBB (abril de 1996).

Segundo este documento, o projeto cobre o período que vai do “Advento de 1996 até a Epifania de 2001”, ou seja, o Ano Jubilar e os três anos de preparação.

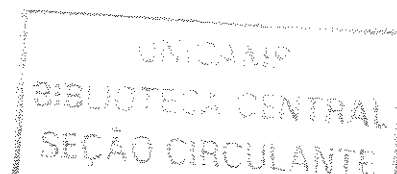
Neste documento, a CNBB se propõe uma questão de continuidade para tanto elabora algumas questões: o que fazer depois do ICRNM (Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio)?; como desenvolver e fazer frutificar o trabalho de evangelização realizado, tão intensamente, nos anos que encerram o século XX?; como renovar o elã missionário da Igreja, no início do século XXI?

O projeto consiste basicamente no seguinte objetivo: “a finalidade de “renovar a consciência da identidade e da missão da Igreja no Brasil, num contexto de rápida mudança”.

Neste “renovar da consciência da identidade e da missão da Igreja”, dois aspectos operam simultaneamente: a evangelização como sinônimo de “docilidade do espírito” e como função de manter “viva e perseverante, a fidelidade das comunidades eclesiais de base’. Deve-se aqui particular atenção à “educação da fé do povo cristão”. Para tanto, deve-se investir na habilitação dos evangelizadores, para que estes sejam capazes de ampliar o diálogo com o mundo contemporâneo, como uma das formas de melhor compreender os novos questionamentos.

Quanto às “orientações”: a evangelização, para o ICRNM, deve ser uma exigência permanente, no sentido mais cristão do termo, ou seja, deve enfatizar a revalorização dos ritos do batismo, da crisma, eucaristia (...). Num segundo plano, aparecem como tendo também relativa importância o “Ecumenismo” e a “luta pelos direitos humanos”.

Para seus autores, o projeto ICRNM é uma reflexão sobre a “missão da igreja na atual conjuntura” e constitui uma oportunidade preciosa para



avaliação da caminhada pastoral. Também é uma oportunidade para por em prática e aperfeiçoar o chamado “planejamento pastoral”.

Vê-se, a partir das “direções” propostas no documento, que o projeto é claro, enfatizando repetidas vezes a necessidade de melhor discernir “o que queremos como Igreja”; neste sentido, a “questão teológica” é defendida como o eixo central da questão.

Para tanto, propõe-se o uso intenso da “criatividade” na vida pastoral da igreja, com “ações efetivas” para a “reorganização” ou “retorno” dos fiéis às paróquias através da valorização da vida comunitária, reflexão de temas em pequenos grupos, etc. “O projeto ICRNM é uma aposta no valor da vida comunitária, para o cultivo e transmissão da fé”.

Algumas evidências, neste documento, atestam a preocupação da Igreja Católica no Brasil com a perda de prestígio junto às comunidades e a expansão de “novas igrejas”. Preocupação, confirmada nesta passagem do texto.

“...vivemos um tempo em que cada vez menos, a religião passa de pais para filhos, portanto, torna-se urgente a necessidade de um processo de formação capaz de responder às grandes questões existenciais, que estão na raiz desta opção” (ICRNM/1996:16).

Em uma passagem deste documento denominada “O Caminho” constróem-se justificativas, tomando como base para analogias, passagens bíblicas que elucidam as ações propostas até aqui. A partir do “Atos dos Apóstolos”, este documento enfatiza o “aperfeiçoamento de nossa vida cristã e nosso testemunho como evangelizadores”.

O livro dos “Atos”, segundo o documento, foi escolhido por propor uma analogia com a situação na qual a Igreja se encontra hoje, quando possui uma “missão” urgente: a de recuperar sua “identidade” perdida.

Neste contexto, o livro “Atos” é apresentado como o “código genético” de toda comunidade cristã. Seus traços fundamentais expressam a necessidade de “perseverar” o que, para vida cristã, significa ter um comportamento constante, permanente: “perseverar no ensinamento dos apóstolos”, “perseverar na comunhão” (fraterna e de bens materiais).

Temos aí uma ênfase nas ações filantrópicas de auxílio “aos irmãos necessitados, os irmãos que passam fome, perseverando na oração” que, neste contexto, significa comprometer-se com os sagrados ritos católicos: o batismo, a crisma, a eucaristia, casamento e a prática da “solidariedade” simbolizada na contribuição do dízimo.

Há algumas orientações nas “estratégias” que a Igreja deve utilizar para alcançar os objetivos propostos neste documento: a primeira “deve ser dinâmica”, capaz de “encarnar” a diversidade e pluralidade das “situações humanas”. Para tanto, a orientação é a de que se utilize todos os meios existentes para alcançar “seus fiéis”, para além dos tradicionais, tais como os “encontros nos templos”. Neste sentido, ela deve promover ações que utilizem todas as formas de comunicação do mundo contemporâneo, principalmente, os meios de comunicação de massa, rádio, TV, internet, etc.

Neste documento, propõe-se a revisão de modelos e práticas de comunicação da Igreja no Brasil, tanto no campo das relações “inter-pessoais”,

“grupais” e “organizacionais”, quanto no uso de instrumentos ou meios de comunicação na “tarefa evangelizadora”, sob o compromisso de

“1-desenvolver a espiritualidade do comunicador cristão, que se fundamenta no exemplo de Jesus Cristo, 2-assumir o comunicador cristão como um ser em relação com Deus. 3-formar de comunidades de comunicadores cristãos, onde todos os que, em nível local, exercem funções de liderança nas relações humanas, 4-Valorizar a celebração do Dia Mundial das Comunicações e atuar, para evangelização junto aos profissionais da comunicação, que trabalhem em meios massivos, 5- Valorizar e incentivar a presença e a atuação das ordens religiosas, nos vários meios de comunicação” (ICRNM/1996:29).

Na segunda parte deste documento (ICRNM/1996) apresenta-se o subtítulo: “Fundamentos Éticos para Pastoral da Comunicação”. Nela, a igreja propõe alguns compromissos diante de um novo contexto político fazendo uso das novas tecnologias da comunicação que permitem cada vez mais uma unificação global no que se refere à comunicação. São estas as premissas:

“1-Eleger o tema da Ética e Comunicação, como campo de preocupação permanente, a partir desta data; 2-Dedicar especial atenção ao tema das políticas e da legislação, no campo da comunicação social. Chegar a um consenso mínimo, entre os diferentes segmentos que constituem a sociedade eclesial, a respeito das bases teóricas e metodológicas, sobre as quais construir uma política de comunicação da Igreja, 4-Promover o diálogo com a Cultura, desenvolvendo projetos, que permitam uma maior aproximação do “homem contemporâneo” à sociedade e à opinião pública, 5-Cuidar da imagem pública da Igreja; 6- Envolver-se com as “grandes causas” da humanidade como: defesa da vida, do planeta, da justiça, do bem comum” (Sto Domingos/1997:32).

Da Educação

Na dimensão da educação, este documento propõe rever os projetos e programas de educação desenvolvidos pelas instituições vinculadas à Igreja, informatizar as dioceses e atentar para as concessões que o governo distribui.

O projeto ICRNM/96, tem como finalidade central renovar a consciência da “identidade” e da “missão” da Igreja no Brasil afirmando ser este um “contexto em rápida mudança”, que leva ao questionamento das

“...formas de existir e de agir, das comunidades eclesiais e de cada cristão, como as primeiras comunidades, conforme o testemunho dos Atos dos Apóstolos” (*op.cit*:36).

A diretriz primeira para esta “Evangelização” deve ser a procura da “docilidade ao Espírito e o discernimento dos sinais da sua vontade”. Simultaneamente todo cristão deve:

“...cuidar de manter “viva e perseverante” a fidelidade das comunidades eclesiais ao ensinamento dos Apóstolos, à comunhão fraterna, à Eucaristia e às Orações, intensificando a participação comunitária na liturgia, na escuta da Palavra de Deus, na partilha espiritual e material, dentro das nossas comunidades” (ICRNM/1996:45).

Segundo este documento., o Papa insiste sobre a importância do Concílio Vaticano II e afirma:

“...que a passagem para o novo milênio não poderá exprimir-se, senão pelo renovado empenho na aplicação, fiel quanto possível, do ensinamento do Vaticano II à vida de cada um e da Igreja inteira” (*op.cit.*:46)

A importância do Concílio II, segundo o Papa João Paulo, é que este desperta em toda a Igreja “uma consciência nova da missão salvadora recebida de Cristo”, sendo também, um reforço à “consciência” da “missão” evangelizadora da Igreja.

3.3.2. - A Campanha da Fraternidade de 1998 (CF98) “Fraternidade e Educação” e a proposta de Educação Cidadã.

Histórico das CFs

A Campanha da Fraternidade (CF), lançada em dezembro de 1963 e realizada, pela primeira vez, em 1964, constitui-se em um patrimônio de especial valor na missão evangelizadora da Igreja no Brasil. Um “mutirão nacional” que, segundo o documento, “canaliza, todos os anos, as energias dos fiéis rumo à conversão e ao exercício da caridade”. É uma especial manifestação de “evangelização libertadora”, que insere em suas temáticas anuais conteúdos que têm o objetivo simultâneo de promover “a renovação da vida e a transformação da sociedade”.

Estes conteúdos fazem, invariavelmente, referência direta aos problemas sociais que naquele momento se mostram mais evidentes, no contexto social brasileiro. Conteúdos que, nestas campanhas, são tratados “à luz do projeto

de Deus” e cujo objetivo permanente é o de despertar o “espírito comunitário e cristão”, em toda a sociedade.

Deste “despertar do espírito comunitário”, três dimensões são destacadas como as mais significativas: a Justiça, o Amor e a Consciência da responsabilidade na “promoção humana”²³. Elas devem ser articuladas com ações concretas (através de palestras, cursos, seminários etc.) que transcendam os “momentos litúrgicos”, atingindo outras dimensões da articulação Igreja/Comunidade, como da Catequese, dos encontros de grupos, dos meios de comunicação social, etc.

A Campanha da Fraternidade de 1998 (CF98) foi a concretização de uma idéia, que surgiu a partir do Concílio Vaticano II. Seus objetivos, “sua natureza” e sua “missão evangelizadora” foram norteados pelos princípios aprovados neste Concílio.

Em 1968, na Conferência Geral da América Latina (CGEAL), Medellín (Colômbia), a Igreja, após “profunda reflexão” sobre a realidade latino-americana no que se refere à “pobreza” e “desigualdades sociais”, foi levada a propor ações para enfrentá-las, um desafio que objetivou, segundo os mesmos documentos, a “transformação das estruturas sociais” que nestes países “são profundamente desiguais e injustas”.

Onze anos depois, em Puebla (1979), acentua-se ainda mais a dimensão social das ações da Igreja na América Latina, com a discussão de

²³A expressão “promoção humana”, para este documento, significa a construção de uma “sociedade mais justa e mais solidária”.

temas como: “a superação da marginalização”, da “opressão” e da “exclusão” da maioria da população que compõe esses países; cria-se um espaço de “comunhão” e “participação” para estes grupos.

A partir dos documentos analisados é possível distinguir três fases das CFs referentes aos temas que as dinamizam: numa primeira fase, que corresponde aos anos de 1964 a 1972, a Igreja Católica assume uma “busca de renovação interna” refletida nos temas das Campanhas da Fraternidade deste período: CF64 “Igreja e Renovação”, CF65 “Paróquia e Renovação”, CF66 “Fraternidade”, CF67 “Co-responsabilidade”, CF68 “Doação”, CF69 “Descoberta”, CF70 “Participação”, CF71 “Reconciliação”, CF72 “Serviço e Vocação”.

A chamada segunda fase das CFs corresponde ao período de 1972 a 1984, quando os encontros de Medellín e Puebla trazem novos subsídios que se transformam em referências para a escolha dos seus temas.

A consciência cada vez maior da realidade sócio-econômica e política da América Latina, caracterizada pela exclusão, injustiça, miséria, etc; amplamente discutidas nesses encontros, são os aspectos que determinam a escolha dos temas desse período.

As Campanhas, a partir de 1973, já apontam para essa nova “orientação”: CF73 “Fraternidade e Libertação”, CF74 “Reconstruir a Vida”, CF75 “Fraternidade é Repartir”, CF76 “Fraternidade e Comunidades”, CF77 “Fraternidade na Família”, CF78 “Fraternidade no Mundo do Trabalho”, CF79 “Por um Mundo mais humano”, CF80 “Fraternidade no mundo das Migrações”, CF81 “Fraternidade e Saúde”, CF82 “Educação e Fraternidade”, CF83 “Fraternidade e Violência”, CF84 “Fraternidade e Vida”.

De 1985 a 1998 tem-se a terceira fase destas Campanhas. Nesta fase, as campanhas voltam-se mais para os “problemas existenciais do povo brasileiro”; CF85 “Fraternidade e Fome”, CF86 “Fraternidade e Terra”, CF87 “Fraternidade e Mulher”, CF88 “Fraternidade e o Negro”, CF89 “Fraternidade e a Comunicação”, CF90 “Fraternidade e a Mulher”, CF91 “Fraternidade e o “Mundo do Trabalho”, CF92 “Fraternidade e Juventude”, CF93 “Fraternidade e Moradia”, CF94 “Fraternidade e Família”, CF95 “Fraternidade e Excluídos”, CF96 “Fraternidade e Política”, CF97 “Fraternidade e os encarcerados”, CF98 “Fraternidade e Educação”.

A organização das CFs está a cargo das equipes regionais, que têm a função de estimular a formação de equipes locais, assessorando-as nas atividades que devem ser desenvolvidas. Neste período, destacam-se três momentos importantes: o primeiro antecede a campanha e inclui o encontro regional para elaboração do Texto Base²⁴. Neste texto inclui-se a “produção de subsídios adaptados à realidade” e o repasse destes subsídios às outras regionais. Num segundo momento, as equipes regionais encontram-se e fazem um intercâmbio das experiências mais significativas, relacionadas ao tema da Campanha daquele ano. Num terceiro momento, a campanha se efetiva, dando-se o encontro regional para avaliação, redação e envio de uma “síntese regional” à secretaria executiva da CF; há também o encontro Nacional de avaliação e planejamento e o repasse desta avaliação às dioceses, durante todo o ano.

²⁴ Todas as CFs (Campanhas da Fraternidade), são divulgadas através deste documento denominado “Texto Base”. É nele que estão contidos todas as “diretrizes” que orientam as ações concretas nas paróquias e dioceses no período em que vigoram as campanhas.

Todo esse processo é coordenado sob a responsabilidade da “Equipe diocesana da CF”. A ela compete estimular a formação das equipes paroquiais e as de nível diocesano.

Para seus idealizadores, as ações das campanhas não podem ser isoladas, mas sim devem se apresentar articuladas à Paróquia, com ações concretas junto às comunidades onde a igreja está presente, circunscrevendo um universo amplo, que vai desde a “Oração” às ações específicas, que estejam diretamente ligadas ao Tema. Como exemplo: “batalhar para que todos tenham acesso à terra para nela trabalhar”, “visitar presos e garantir-lhes assistência jurídica”, “proteger os direitos humanos”. Além disso, toda a comunidade é chamada a participar, com uma contribuição financeira, definida como uma colaboração “generosa, gratuita, solidária e libertadora”.

Estes recursos são destinados à manutenção de obras sociais, programas de formação e infraestrutura pastoral. São assim distribuídos: 45% fica na própria paróquia onde foi recolhido, 35% vão para as dioceses e 10%, para a CNBB regional.

3.3.3. “Fraternidade e Educação” CF/98. O Texto-base da Campanha da Fraternidade de 1998

No “Texto-base” da CF-98 destaca-se, como “ponto-de-partida”, a “missão” da igreja nesta campanha: “Evangelizar”, propondo que todos os envolvidos com a campanha “ampliem, enriqueçam-se de dados, aprofundem a reflexão e, sobretudo, busquem meios concretos para melhorar a Educação”.

Este “Texto-base” encontra-se disponível no *site* da CNBB; é composto de 60 páginas, aproximadamente, e descreve em detalhes as “diretrizes” para a ação da Igreja no que se refere à Educação deste país. Nele se apresenta a defesa da Educação, num sentido mais amplo, para que se ultrapasse a formação escolar e que se apresente como “a serviço da vida e da Fraternidade” uma educação que “promova a cidadania”, o que é para esta instituição “uma missão”, ou seja, um compromisso que deve ser assumido pela sociedade como um todo, desde a família - primeira educadora - passando pela Igreja, Escola, Universidades, etc.

Referindo-se à Campanha de 1998

“A Campanha da Fraternidade deste ano interpela a cada um de nós sobre a realidade da educação em nosso país, para avaliar seus acertos, suas falhas, suas limitações e seus novos desafios para aperfeiçoá-la ainda mais, a fim de que seja promotora da dignidade humana e da verdadeira solidariedade... Que a Campanha da Fraternidade deste ano promova o desenvolvimento pessoal, a formação para vida fraterna e para cidadania.” (Texto-Base da CF/1998:02).

Da Educação

A educação aparece como um “direito social” de todos integrantes de uma mesma sociedade, “Um direito do cidadão e um dever do Estado”. Como contrapartida, deve a “sociedade” - inclusive a Igreja - fazer “vigilância”, exigindo do Estado a efetivação deste direito, para que se avance, cada vez mais, na construção de uma sociedade mais “Justa, Fraterna e Igualitária”. Esse é, portanto - segundo

este documento - a razão pela qual a CNBB escolheu como tema, para reflexão na Campanha da Fraternidade de 1998, a educação e sua relação com a questão dos direitos, portanto, sua relação com a cidadania.

Segundo este documento, a educação como “direito humano”, promulgado na “Declaração dos Direitos Humanos da ONU”, em dezembro de 1948 e na “Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem”, em março deste mesmo ano, é, conforme dados do IBGE (1996), um direito à se realizar. Atentar para a realidade social brasileira, em especial a da educação é, neste documento, uma urgência “que exige uma profunda conversão de todos a uma mudança de mentalidade e de atitude”, para um

“...sério compromisso na busca de uma Educação verdadeiramente Libertadora para todos, que promova o crescimento e o amadurecimento da pessoa humana, em todas as suas dimensões: material, intelectual, moral, espiritual e religiosa” (Texto Base/CF/1998:10).

Os objetivos da CF98

Na CF98, a Igreja se propõe a “contribuir” para que, no Brasil, a Educação se concretize como um “direito humano”, promovendo o “desenvolvimento pessoal e formação para a vida fraterna e para a cidadania, despertando em todos uma especial solidariedade com os milhões de analfabetos, privados de progresso, trazendo-lhes a “vitória sobre a marginalização e a verdadeira libertação”. Este caminho - promover Educação - foi escolhido por ser “um dos meios privilegiados” para se atingir tal meta.

ORAÇÃO DA CF/98 (grifo nosso)

Pai de todos nós,
Fonte de Vida e sabedoria,
acendei em nós o fogo do Vosso amor,
*para que possamos crescer
em ciência e santidade.*
*Livrai-nos da influência de uma cultura superficial,
violenta, sem ética, sem sentido.*
Ajudai-nos a organizar, nesta Campanha da
Fraternidade,
um grande mutirão a serviço da vida e da esperança,
*conscientes de que a educação é urgência nacional
e que, sem ela, a sociedade não pode mudar.*
Dai-nos a graça de sermos protagonistas da civilização do
amor,
a caminho do terceiro milênio,
*trabalhando pela construção do País,
plenos de solidariedade e sadia convivência.*

Seguindo a proposta deste documento, destacamos algumas passagens que nos dão uma compreensão mais ampla dos significados de “educação”, “cidadania” e “transformação social”.

Como primeira instituição educadora, a família tem papel central.

Neste sentido,

“Ser educado é saber conviver. Isto se aprende na família e se cultiva com esforço pessoal. A maior herança dos pais é a educação. A única herança que posso deixar aos meus filhos é a educação. É o que posso dar aos meus filhos e que ninguém rouba”(CF/98 – Texto Base:10).

Neste contexto, ser educado e/ou capacitado significa:

“é quem aprendeu a ler e escrever; a entender e compreender o que lê e escreve; a buscar informações e conhecimentos novos; a fazer coisas novas; a mudar costumes; a inventar e transmitir descobertas; a julgar os acontecimentos e não deixar-se levar pela cabeça dos outros; a estar preparado profissionalmente para entrar no mercado de trabalho; aprendeu a aprender...”(*op.cit.*:10).

Além da “educação permanente”, a “educação religiosa” também é parte integrante deste ideal de educação que neste documento se apresenta como “utopia humana”. Aqui destacamos alguns elementos desta utopia:

“Educação para quê? As pessoas pensam que a educação pode ajudar a resolver algumas necessidades e a realizar a grande utopia humana:

a) a necessidade de ser mais gente, cultivar as próprias capacidades, ser sujeito consciente, crítico e ativo, ser

feliz, superar suas dificuldades pessoais, exercer uma profissão;

b) a necessidade de participar da comunidade, aceitar e colaborar com outros, criar e respeitar a cultura, construir amizades, solidariedade;

c) a necessidade de exercer a cidadania, conhecer e viver os próprios direitos, respeitar os direitos dos outros e cumprir os deveres, ser responsável e co-responsável, construir uma sociedade mais igualitária e justa;

d) o sonho humano da fraternidade, da justiça, da igualdade e da paz entre todos os povos, raças e culturas;

e) relacionar-se com Deus e praticar sua religião, cultivar a espiritualidade própria, dialogar com as outras religiões e com os que não têm religião, com espírito de tolerância e sem proselitismo”(op.cit.:11).

Outras organizações são reconhecidas como “colaboradoras” desta missão da igreja.

“Igrejas, comunidades, movimentos sociais, ONGs, associações, sindicatos, partidos políticos. Através de suas múltiplas atividades (reuniões, encontros, cursos, assembléias, pastorais sociais, escolas de formação política...), estes grupos realizam uma grande tarefa educativa: dão valor à educação, incentivam a leitura, o diálogo, a participação, a reflexão, a freqüência a cursos, encontros, debates, mobilizações... Nestes grupos e comunidades, as pessoas têm voz, aprendem a participar, a relacionar-se com os outros, a valorizar o trabalho em comum, a procurar a cidadania, a enfrentar os conflitos e os poderosos, a celebrar a vida e alimentar esperanças, etc. Infelizmente, ainda existem paróquias, movimentos e grupos que não se integram numa pastoral de conjunto e cultivam uma espiritualidade intimista, sem compromisso com a transformação da realidade” (op.cit.:12).

Neste documento, a igreja também defende fazer parte da sua “missão” a denúncia das deficiências da educação no Brasil elencando problemas estruturais que consideram os mais importantes.

Na questão do acesso:

“... as classes populares têm dificuldades para o acesso à escola e são as que mais sofrem com a evasão escolar e a repetência. Muitos problemas dificultam os pobres de participarem da escola. Mesmo tendo escola gratuita perto, eles não têm recursos para condução, roupa e saúde, e os filhos pequenos precisam trabalhar para ajudar na renda familiar... Muitos que conseguem o acesso à escola não têm onde estudar em casa ou no barraco. As leis, por vezes, são também excludentes, como ocorre com filhos de imigrantes, privados de documentação legal” (*op.cit.*:16).

Na questão da qualidade:

“... mesmo construindo prédios complexos como os CAICS e CIEPS, o Estado não dá conta de cuidar das escolas públicas. Não há suficiente segurança nos prédios, equipamentos sofisticados são, às vezes, providenciados e, logo depois, roubados; além disso, se investe pouco no principal, que é a valorização do professor e o preparo da rede escolar para trabalhar com esses equipamentos e até com coisas bem mais simples. A grande preocupação da escola, muitas vezes, acaba sendo a merenda, indispensável, sim, na situação precária do povo, mas que não é o objetivo final da instituição. As escolas públicas acabam sendo rotuladas como ‘escolas para pobres’. Pergunta-se: isso não seria uma confirmação da apartação social? O pobre tem que se sentir pobre até na escola?” (*op.cit.*:16).

Na questão da qualificação de seus educadores:

“O descaso com a formação dos professores. Há três décadas vêm se acentuando o descaso pela educação e, de modo especial, no investimento na formação de professores para as séries iniciais. As escolas particulares que ofereciam cursos de magistério já não os oferecem” (*op.cit.*:16).

Na questão da crise do sistema de escolarização:

“A crise do sistema de escolarização. O Governo e as famílias investem pouco e mal na educação escolar, os professores são muito mal pagos e têm formação frágil, as escolas não oferecem a necessária qualidade do ensino. Além disso, cada vez mais, as crianças e jovens, por diversos motivos, estão sem motivação para o esforço que o estudo requer” (*op.cit.*:16).

Na questão das desigualdades:

“...educação brasileira é um abrigo de escolaridade desigual. Os componentes mais perversos são: a) desigualdade da escolaridade média por Unidade da Federação: varia de 2,7 anos de estudo no Piauí a 7,5 anos no Distrito Federal; b) desigualdade de escolaridade média por região: varia de 3,3 anos na região Nordeste a 6,3 anos na região Sul; c) desigualdade de escolaridade média por gênero: varia de 5,1 anos do homem para 4,9 da mulher (vale lembrar que 52% da população brasileira são mulheres); d) desigualdade de escolaridade por cor: varia de 5,9 anos para a população branca a 3,3 para a população negra; e) escolaridade média por localização de residência: varia de 1,8 ano na zona rural a 4,0 anos nas cidades (PNUD/IPEA/96). Mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero, de cor e de localização de residência, o quadro iníquo da escolarização desigual no País revela os resultados decorrentes do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza”(*op.cit.*:16).

Apresentadas todas estas questões que, segundo esta instituição, são os “problemas estruturais” mais significativos, propõe-se, neste sentido, algumas alternativas que contribuiriam para solução de tais problemas.

“...educação escolar não é oferecida apenas pelo Estado. Outros grupos, instituições e entidades atuam direta ou indiretamente na área escolar como Igrejas, empresas, fundações, cooperativas de pais, organizações de bairro, sindicatos, movimentos sociais... A educação escolar, embora livre para a iniciativa privada, é um dever do Estado e um direito dos cidadãos, da família e da sociedade (Constituição, art. 209). Cabe ao Estado realizar uma supervisão responsável, quando outras instituições e organismos atuam no campo da educação (...) Escolas da Igreja. A Igreja Católica e muitas outras denominações cristãs e grupos religiosos têm dedicado grandes esforços no campo da educação e, como resultado, há muitas experiências positivas desenvolvidas por estas instituições. Muitas escolas católicas têm seu projeto pedagógico-educativo baseado numa proposta evangelizadora. No entanto, constatam-se deficiências que devem ser eliminadas” (*op.cit.*:18).

Ainda evidenciando uma disposição em contribuir para a solução dos problemas educacionais no Brasil propõe:

“O ano de 1998 constitui um momento privilegiado para que os cristãos, como um todo e, em especial, as escolas geridas pela Igreja (dioceses, paróquias, congregações, famílias, associações), avaliem, entre outros, os seguintes itens: a) a importância de empenhar grandes esforços no campo da educação; b) as finalidades dessas escolas dentro da realidade brasileira; c) a metodologia usada no serviço à pessoa humana e à sociedade; d) os esforços empregados para promoverem

o acesso à educação das pessoas mais desfavorecidas; e) o desempenho da Pastoral da Educação, Pastoral Estudantil, Pastoral Universitária, Pastoral da Universidade e o Ensino Religioso; f) o seu compromisso concreto para reverter de vez a situação de analfabetismo...”(op.cit.:18).

Para além dos problemas estruturais da educação brasileira, a igreja também apresenta, através deste documento, suas “soluções” aos problemas do campo educacional que são decorrentes dos processos de transformação ocasionados por um “mundo em mudança”. Neste contexto estão inseridos todos os “problemas” ocasionados pela globalização econômica que se acentuou nas duas últimas décadas. São eles (grifos nossos):

“Mudanças na economia. A globalização da economia e as políticas neoliberais representam hoje as tendências fundamentais nas áreas econômica e política do nosso País. O motor do processo é colocado no poder do livre mercado. A globalização e o neoliberalismo se organizam a partir da livre concorrência e provocam um padrão de acumulação do capital, a partir de um alto grau de concentração, seja no setor produtivo, seja no setor financeiro (...) *A política e as leis.* A educação depende, em grande parte, das leis e das políticas governamentais. A política educacional determina a distribuição dos recursos, organiza as estruturas educacionais, normatiza as atividades de professores e alunos e orienta as escolhas rumo a um tipo determinado de sociedade. Ela pode ajudar a solidariedade e a convivência ou criar maior discriminação e exclusão, pode dar incentivo à cidadania e pode, também, impedir o acesso de certos grupos sociais ao saber e ao conhecimento (...) *O mundo do trabalho.* Este é um dos campos que experimenta uma fase de maiores mudanças. Fenômeno muito visível é o desemprego. E quem mais está sofrendo neste momento são os adultos despreparados e imensa parcela dos jovens. Preparar-se para entrar no mundo do trabalho, ou a ele voltar, ou mudar de emprego é uma tarefa cada

dia mais difícil. Na cultura rural tradicional, a criança aprende a trabalhar com os pais. Hoje, no mundo em mudança, é necessária uma longa e intensa preparação e o desenvolvimentos de muitas habilidades. Mas a crise do desemprego trouxe, pela necessidade e criatividade do povo, um forte crescimento da economia informal e do artesanato. Cada dez novos postos de trabalho que surgem, oito se situam na área da pequena empresa e da economia informal (SEBRAE 96). Quem tem direito ao emprego formal? (...) *A ecologia*. As pessoas estão percebendo que somos parte do planeta terra e que é preciso respeitar o ciclo, os ritmos e as exigências da natureza. Durante milênios, tratamos a terra como escrava e ela já oferece sinais de cansaço e esgotamento. O planeta terra é mais que nossa casa, é um organismo vivo. Se dele não cuidamos, fica doente, enfraquece... Um sinal de educação é cuidar bem da mãe terra, do ar, da água, das plantas, dos animais, como nos ensinou a CF de 1979 com o lema 'preserve o que é de todos' (...) *A ética*. Parece existir uma quase unanimidade: os valores da nossa sociedade estão em crise. De um lado, valores antes pouco apreciados estão em alta. As pessoas valorizam a sua liberdade, o não se deixar levar pela cabeça dos outros, a participação na comunidade, a oportunidade de conhecer e exercer seus direitos, a confiança nos outros, os diferentes grupos e culturas... Mas, paradoxalmente, e, ao mesmo tempo, por outro lado, não se confia mais na palavra dada, ainda permanecem muitos preconceitos, existe muita acomodação, e há certas convicções não éticas entrando na vida das pessoas. Às vezes, o que vale é a 'vida privada', o 'consumir', 'o espertinho', o 'levar vantagem em tudo...' (...) *Quem não trabalha para a solidariedade e a convivência cria exclusão e violência*. A Campanha da Fraternidade visa exatamente direcionar a educação para 'o novo nome da paz, a solidariedade' (João Paulo II). (...) *Pessoa, comunidade, cidadania e alfabetização*. Ao considerar a questão da educação como instrumento de fraternidade, teremos em vista os quatro grandes objetivos deste trabalho: a) ajudar a pessoa humana a realizar-se; b) favorecer a criação e fortalecimento de comunidades fraternas e participativas; c) estimular o exercício da cidadania; d) promover ações de erradicação do analfabetismo, no sentido amplo. Servirão de iluminação a Palavra de Deus, a tradição da Igreja e os princípios pedagógicos que respondem melhor às necessidades da nossa realidade.

Essas três fontes se entrelaçam e interagem, na busca de princípios para uma educação integral (...) *Educação para a liberdade que se dá no amor*. Deus nos educa através da vida, respeitando a liberdade que ele mesmo nos deu. Incentivando com amor e responsabilidade a liberdade de cada um é que se educa para o uso fraterno e solidário dessa mesma liberdade (...) *Educação a serviço da vida e da esperança*. Nosso mundo valoriza o êxito mais imediato possível. Gera-se aí uma cultura de superficialidade e insensibilidade. Não estamos já um tanto “anestesiados” diante dos escândalos e atrocidades? Corumbiara, Clínica Santa Genoveva, Caruaru, Carandiru, Eldorado dos Carajás, Cidade de Deus, Favela Naval, índio Galdino são nomes que passaram pelos noticiários, com suas trágicas histórias. Passaram e a indignação, neste País de maioria cristã, foi insignificante; não produziu medidas saneadoras (...) *Educação em uma sociedade de exclusão*. A educação tem que ajudar a despertar em cada homem e mulher a consciência de sua própria dignidade, e, também, a sua capacidade de assumir a responsabilidade de fazer a sua parte para possibilitar vida, e vida de qualidade, para todos e cada um na comunidade. Um desafio central para a educação hoje é exercer seu papel de instrumento de promoção humana numa sociedade de exclusão, onde grande número de pessoas são simplesmente consideradas dispensáveis. O acesso ao conhecimento, o resgate do belo, da verdade, do bem, a valorização da pessoa humana podem determinar significativamente a manutenção ou a transformação desta realidade (...) *Uma responsabilidade diante das novas gerações*. Um educador que quis um Brasil melhor deixou-nos um alerta: ‘Não é possível este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torna-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos

da vida e dos outros’ – Paulo Freire”
(*op.cit.*:18,20,23,26,27).

Para este contexto, onde os problemas gerados pela globalização dificultam ainda mais este “universo da educação” sugerem alguns princípios para alteração de tal contexto (grifos nossos):

“Educação, individualidade e alteridade. Não é possível sermos completamente felizes numa sociedade onde os outros não o são. Respeitar as necessidades coletivas não é aniquilar as individualidades, as histórias pessoais. O coletivo se constrói com identidades diferentes, onde cada um tem o direito de ser o que é e desse jeito complementa o conjunto. Educação padronizada nem desenvolve o potencial individual nem contribui para o enriquecimento da construção coletiva (...) Educação para a promoção do bem. A civilização contemporânea, apesar de cultivar muitos aspectos positivos, também exacerba desejos de dominação e consumismo numa atitude de ‘vale tudo’, ridicularizando comportamentos éticos e religiosos, minando valores essenciais. Nesse campo, se apresenta um significativo desafio para uma educação que proponha caminhos de verdadeira felicidade para a pessoa humana e a sociedade. Para isso, seria necessário que, interessados num futuro melhor para todos, nos ocupássemos com dois aspectos: a) educação, formal e não formal, de boa qualidade para todos; b) educação guiada por critérios éticos, a serviço da vida e da esperança. Por isso, a educação deverá ser personalizadora, comunitária e aberta ao Transcendente (...) Educação e mudanças. Há um novo mundo surgindo. Mudanças tecnológicas, políticas, culturais e econômicas transformam a vida, produzem um batalhão de excluídos. Cresce em muitas pessoas o desejo de participar, construindo um mundo novo com outros critérios, que coloquem a pessoa humana no centro do desenvolvimento. As mudanças exigem uma atualização da educação, privilegiando o aprender a ser, o aprender a aprender, o ter acesso ao saber acumulado sabendo o que fazer com ele, o aprender a conviver em

solidariedade. Não se trata tanto de aprender coisas, mas de saber viver em qualquer realidade (...) *Educação e a globalização*. Famílias e escolas sentem-se impotentes diante da hipnotizadora pressão do mercado. Nessa conjuntura, é imprescindível que a educação descubra caminhos novos, norteados por uma ética de valorização do ser humano e da construção da solidariedade. Não há receitas nem caminhos prontos; teremos que reinventar o papel dos agentes de educação (...) *Educação para a transformação da sociedade*. Os desafios atuais estão exigindo transformações muito profundas da maneira de viver e relacionar-se. Não basta só mudar atitudes pessoais, é preciso, também, renovar estruturas que impedem a solidariedade e a justiça. É nesse sentido que a UNESCO fala de uma educação para suprir as necessidades de aprendizagem básica”(op.cit.:27).

Apresentam ainda a “educação desafiadora” como um princípio para transformação deste contexto de exclusão social, desigualdades econômicas, não cumprimento pelo Estado dos direitos sociais mínimos.

“Educação e exclusão social. Sempre, falamos em partilha de bens. Hoje, temos que nos empenhar muito na partilha do saber. Ser analfabeto, seja por não saber ler, seja por não saber lidar com a complexidade do mundo e da vida, é fator de exclusão. Individualmente e como Igreja, temos que nos perguntar se estamos de fato partilhando nosso acesso à informação de forma fraterna, como instrumento de promoção humana”(op.cit.:36).

Uma vez elencados todos os “problemas” que, segundo os documento, transformam a sociedade brasileira em uma sociedade marcada pela desigualdades e exclusão, propõem uma educação para cidadania que:

“...inclui participar das decisões dos grupos sociais, respeitar e ser respeitado, ouvir e ser ouvido. Não se

educa para a cidadania mantendo as pessoas passivas, dependentes de quem sabe mais, desinformadas de seus direitos e deveres. Uma educação comprometida com a cidadania fornece instrumentos para o resgate das dívidas sociais, que retardam a conquista de um mundo mais humano. Mas requer também que o próprio processo de educar seja uma experiência em que o educando é sujeito do seu desenvolvimento” (op.cit.:36).

Para as ações concretas que esta instituição propõe, verifica-se uma passagem no documento denominada “níveis do agir” onde o “agir” necessita

“...do engajamento na defesa dos direitos humanos, hoje facilmente desrespeitados; o da mobilização em favor da transformação social na busca incansável, e de modo organizado, de mudanças nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, tendo como base os critérios evangélicos, sobretudo, de justiça, solidariedade e paz” (op.cit.:41).

Aqui, a cidadania se apresenta como o caminho desta transformação pretendida por esta instituição. Neste sentido, o documento apresenta tal conceito (grifos nossos):

“Cidadania. Cada um de nós é membro de um povo. Todo o nosso ser é povoado. Nosso chão, bairro, cidade, Estado, País, com todas as pessoas, o ar, as plantas, os animais, a água, a nossa história, tradições e costumes fazem parte de nosso ser. Amamos nossa Pátria, tão rica de gente e de bens. E a queremos cada vez melhor para nós e os que depois de nós vierem. Mas sem cidadania, ficamos sem raízes e perdemos nosso chão. O que fazer? Obviamente é necessário investir e muito em iniciativas a favor da educação da e para a cidadania. Assim, por exemplo: a) criar e dinamizar espaços de informação, de reflexão, de oração e de discernimento sobre questões políticas; b) realizar em todas as

escolas atividades pedagógicas específicas de educação para a cidadania: amor aos símbolos pátrios, “boas maneiras”, boa vizinhança, preservação e conservação de bens públicos e da natureza, solidariedade, etc.; c) sintonizar as comunidades com a Semana Social, a Semana da Cidadania, o Grito dos Excluídos e com outras iniciativas de mobilização do povo em prol da cidadania. d) participar ativamente de Conselhos Comunitários, Associações de bairro, Conselhos de Educação, Conselhos Escolares, de Saúde, Conselhos Tutelares e outras instâncias a serviço do povo, principalmente dos mais pobres; e) realizar um trabalho persistente quanto à corresponsabilidade social de cada cidadão e cidadã com o bem comum: cuidado com o meio ambiente, com o lixo, com o telefone público, com os brinquedos da praça, muros, paredes, os meios de transporte, a água, a energia, etc. e com as normas de comportamento social (cordialidade, respeito às pessoas e às leis de trânsito, etc.) (...) Escola, compromisso de todos. Para acontecer a escola que queremos, há muitas atividades práticas possíveis. Assim, por exemplo: a) motivar a participação de pais, professores, alunos, de toda a comunidade, no processo da regulamentação e execução da LDB em cada Estado e Município. Promover, portanto, debates, encontros, cursos, artigos sobre a nova Lei; apoiar iniciativas neste sentido; colocar pais, professores, alunos, o povo todo a par dos pontos principais da referida Lei e alertar criticamente a respeito de aspectos falhos da mesma; b) impulsionar a luta organizada para se exigir do Estado escola gratuita e de qualidade para todos; c) providenciar a fiscalização quanto à aplicação dos recursos financeiros para a educação e colaborar na criação dos Conselhos de acompanhamento, monitoramento e controle da repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; d) cobrar, também, em coerência com a fraternidade, a garantia, pelo Estado, nesta reforma da educação escolar, da melhoria da oferta de oportunidades educativas específicas aos que, por motivos naturais ou sociais, enfrentam dificuldades particulares, como os portadores de qualquer tipo de deficiência, os carentes e abandonados; e) dar especial atenção às escolas nas zonas rurais para que valorizem a cultura local e

efetivamente preparem os jovens para atuarem em seu ambiente e não os empurrem para as periferias das cidades; neste sentido, dar mais apoio às escolas de tecnologia agrícola; f) cobrar das autoridades educativas um maior investimento na profissionalização de nossos jovens e de nossos trabalhadores, face a um mundo cada vez mais exigente neste campo; f) lutar para que em todas as escolas aconteça um processo educativo que, efetivamente, liberte, promova, dê as condições indispensáveis para aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a empreender. Participando na construção da escola que queremos, estaremos ao mesmo tempo nos educando no exercício da cidadania e permitindo que todos tenham oportunidade de se educarem” (*op.cit.*:42).

As escolas católicas se apresentam como as instâncias fundamentais desta transformação:

“Escola católica. Em carta de 15 de outubro de 1996, a Congregação da Santa Sé para a Educação Católica, além de agradecer a existência e os serviços das escolas católicas, em nome da instância maior da Igreja, diz que ‘as incertezas em relação ao futuro do apostolado educacional das escolas católicas leva-nos a fazer-vos sentir que estamos convosco nas dificuldades que sois desafiados a enfrentar, e a dirigir-vos um apelo, servindo-nos das próprias palavras de João Paulo II, a guardar com máximo empenho, como a pupila dos olhos, este grande, incomparável serviço à Igreja. Temos certeza, não obstante as dificuldades, não vos faltará a confiança no valor da escola e no seu papel determinante para que as crianças, os adolescentes e os jovens, que passam pelas vossas mãos de educadores, sejam um instrumento para a transformação do mundo, a fim de o tornar mais humano, solidário e fraterno’ (...) Escolas evangelizadoras. A partir do impulso da CF-98, a comunidade cristã ajude as escolas da Igreja a serem efetivamente escolas evangelizadoras: a) com um projeto educativo próprio fundamentado nos critérios do Evangelho; b) com um ambiente educativo perpassado pela liberdade, pelo diálogo crítico entre cultura e fé, pela convivência fraterna e de cooperação

entre os diferentes e, sobretudo, pela caridade; c) com especial preferência pelos pobres e pela educação para a justiça social, à luz da Doutrina da Igreja, desenvolvendo audaciosos projetos específicos de justiça social; d) com um forte trabalho quanto à educação para a paz e a integridade da criação; e) sendo, também, um meio propício para que os educadores católicos se firmem na fé e na missão de evangelizadores. Cabe particularmente às escolas católicas o apostolado da formação e acompanhamento dos educadores católicos, como ministros do Evangelho no mundo da educação formal, pelo testemunho e pela ação; f) é de fundamental importância, também, que as escolas católicas se integrem e sejam integradas na Pastoral Diocesana e Paroquial, com profunda cooperação mútua, e g) as escolas católicas coloquem, ainda mais do que já o fazem, seus recursos a serviço da promoção do povo pobre e se engajem na erradicação do analfabetismo em nosso País (...) Educadores. A CF-98, ao tratar o tema educação, constitui-se num processo motivador e animador para um 'fórum permanente' pela valorização, em todos os sentidos, dos(as) educadores(as), dos quais depende visceralmente a qualidade da educação escolar para uma sociedade solidária, justa e fraterna. O que fazer? Quatro são as principais prioridades para um agir concreto em relação aos professores: a) a motivação vocacional para professor(a); b) a visão da educação como missão evangelizadora; c) a luta por um salário digno; d) iniciativas para a qualificação humana e profissional dos professores. É preciso acentuar, com os professores, a formação deles na questão dos valores, tais como amizade, direitos humanos, ética, moral, justiça, solidariedade, cidadania..."(op.cit.:43-44).

Justificam

“A Igreja. Historicamente presente e atuante na formação de nossa cultura, desde o começo do Brasil, a Igreja tem sido um grande agente educativo, formal e informal. É importante dar especial atenção, por exemplo: a) à valorização da própria participação numa comunidade eclesial (paróquia, atividades pastorais), que em si já configura uma oportunidade educativa; b) ao exercício da fraternidade na comunidade eclesial: relações

humanas cálidas, acolhida, diálogo, cooperação, comunhão. Urge superar as formas autoritárias e frias de tratamento na Igreja, que ferem gravemente o Mandamento Novo; c) ao desempenho, por rodízio, de coordenações, lideranças, pois possibilitam treinamentos que aguçam a sensibilidade para com o bem comum, o diálogo, a dedicação, a busca de consensos; d) ao bom funcionamento do serviço da educação da fé, na catequese, em cursos, liturgias, retiros, celebrações, novenas, romarias, etc.; e) à concretização do serviço aos mais pobres, aos pequenos, necessitados, excluídos, sofredores, aflitos; f) à caminhada do ecumenismo para maior aproximação entre todos os que seguem Jesus Cristo e maior união no testemunho da fé e no engajamento pela transformação evangélica da sociedade. Retomem-se as características da comunidade cristã primitiva de Atos 2, 42-47 e 4, 32-37.5. O anúncio do Evangelho necessita do apoio do testemunho, pessoal e comunitário, do serviço e do diálogo. Portanto, que se possa, de fato, dizer de nossos grupos, de nossa Igreja: 'Vejam como eles se amam!' (...) Pastoral da Educação. A CF-98 constitui um momento forte para desencadear a implantação ou reforço, em todas as dioceses, da Pastoral da Educação, que, não se limita à educação formal, pois 'é a presença e ação da Igreja, proclamando e construindo o Reino, no e através do mundo da educação' (cf. CNBB: Educação Igreja e Sociedade, nº 47) e é um 'espaço de reflexão e ação onde o educador possa descobrir formas de evangelizar através dos processos educativos. Buscará uma educação libertadora, conforme a definem Medellín e Puebla, visando recuperar no ser humano a dignidade de sujeito e o exercício da cidadania. O compromisso de incentivo à educação transcende os limites da escola, apoiando as múltiplas formas de educação popular e os projetos de reeducação dos excluídos' (PRNM, 136). Assim a Pastoral da Educação abrange todos os agentes educativos. É importante, portanto, no caso da Igreja, que todas as suas instâncias (dioceses, paróquias, CEBs, Movimentos, Associações, Pastorais...) aproveitem, ao máximo, a oportunidade deste ano dedicado à educação para serem deliberadamente educativas, criando condições de participação, corresponsabilidade, intercâmbio, aprendizado da liberdade, da cooperação e da acolhida do diferente e de apoio concreto aos mais necessitados. A Pastoral da Educação, evidentemente, dê todo o seu apoio ao grande projeto de erradicação do

analfabetismo no Brasil. Este conviver, planejar, refletir, orar, agir juntos, avaliar e procurar juntos caminhos novos... constitui um importante processo educativo de renovação das pessoas, de grupos, da própria Igreja e da sociedade. E, neste sentido, toda a ação educativa deve ser evangelizadora e toda a evangelização deve ser ação educativa”(op.cit.:45/47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto-de-partida desta dissertação é a história do desenvolvimento da cidadania no Brasil nas décadas de 80/90. Desde os anos 80, a discussão sobre a cidadania vem ganhando progressiva centralidade no debate político deste país. Uma centralidade que tem relação direta com a experiência da ditadura militar - 1964 a 1984 - e que desde o final dos anos 70 dava os sinais de sua derrocada.

Inicialmente, algumas leituras genéricas de publicações referentes ao tema nos chamou a atenção pelo uso freqüente do conceito de cidadania em situações e significados muito dispares, dependendo do “ator social” que dele se utilizava. Enquanto para os “Novos Movimentos Sociais” (NMS) tal conceito representou uma estratégia de luta diante do fechamento, no período ditatorial, dos espaços de participação política para a maioria da população, para outros projetos, a cidadania se apresenta como ferramenta que permite ao indivíduo ganhar autonomia para que reivindique seus direitos.

A partir dos anos 90, tal conceito aparece cada vez mais como eixo fundamental de várias propostas de educação cidadã, porém perpassado por uma caracterização nova: o termo cidadania aparece como um caminho de ampliação e/ou concretização da cidadania dos brasileiros.

Aprofundar-se nas particularidades deste conceito nas propostas de “educação cidadã” foi o caminho por nós escolhido, no sentido de se diferenciar

as várias propostas de cidadania com as quais nos deparamos. Como se trata de um conceito historicamente determinado, uma outra medida se fez necessária: um resgate histórico do conceito de cidadania neste período.

Foram estas as premissas que acabaram nos “guiando” até nosso objeto de pesquisa: a Igreja Católica no Brasil e sua proposta de “Educação Cidadã” elaborada na Campanha da Fraternidade de 1998, uma escolha que se justifica pela história de participação desta instituição no processo de democratização deste país como importante agente de intermediação de vários movimentos sociais ao longo dos anos 70 e 80.

Para analisarmos tal proposta definimos os seguintes objetivos:

a. Exemplificar, através de algumas experiências presentes no cenário educativo brasileiro, propostas de “Educação Cidadã” que apresentam influências das orientações contidas nos documentos da Igreja que aqui analisamos:

- O projeto “Escola Cidadã” do município de Porto Alegre (RS).
- O projeto “Escola Cidadã” formulado pelo Instituto Paulo Freire (PF).

b. Resgatar as “concepções” de cidadania que esta instituição apresenta em documentos produzidos no período de 1968 a 1998, nos seguintes encontros: II Conferência Episcopal Latino-Americana realizada em Medellín (Colômbia) no ano de 1968, III Conferência Episcopal Latino-Americana realizada em Puebla (México), no ano de 1979, IV Conferência Episcopal Latino-

Americana, realizada em Santo Domingos (México) no ano de 1992, Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio (ICRNM)”, documento de 1997, Campanha da Fraternidade de 1998: Fraternidade e Educação”.

c. Explorar nestes documentos os conteúdos que evidenciam o ideal de cidadão, cidadania e educação.

Para alcançar tais objetivos elaboramos um roteiro de análise, dividindo estes documentos em duas etapas que obedeceram tanto o critério cronológico, quanto o critério de “conjuntura política”.

Na primeira etapa, apresentamos documentos referentes as duas (I e II) “Conferências Episcopais Latino-Americanas”: a de 1968 realizada na cidade de Medellín/Colômbia e a de 1979 realizada em Puebla de Los Angeles/Martinica.

Na segunda etapa, apresentamos mais 3 documentos: “IV Conferencia Episcopal Latino-Americana” realizada em Sto Domingos/1992, o documento “Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio” de 1997 e “Texto Base da Campanha da Fraternidade de 1998”.

Mais a diante, deparamo-nos com as inúmeras “apropriações” do conceito de cidadania nos discursos políticos da “esquerda”, “direita”, “centro”, nos projetos educacionais, tanto públicos quanto privados, ligados também a estas facções que, ao longo da década de 90, emergem no cenário educacional deste

país. As dúvidas suscitadas nestas mais variadas “apropriações” do conceito de cidadania foi o “a motivação” para o desenvolvimento desta pesquisa.

Algumas leituras iniciais nortearam este “caminho”, dentre elas: História dos Movimentos e das Lutas Sociais dos Brasileiros (Gohn, 1995, 1999), além de outros autores como Benevides (1991), Demo (1995), Dagnino (1997), Gadotti (2000), etc. Estas leituras iniciais nos despertaram para mais uma dimensão do conceito de cidadania, qual seja, o da sua “construção” e o da sua relação direta com os processos de “construção democrática”, quando se destaca a necessidade de um processo educativo para que tal construção se concretize.

Tomamos a vertente da “Educação Cidadã” como referência, pois foi ela quem nos colocou frente à proposta de “Educação Cidadã” da Igreja católica. Esta instituição, como já nos referimos nesta dissertação, teve um importante papel neste processo de “(re)democratização” do cenário político brasileiro. Suas ações percorreram vários caminhos; alguns deles - a construção das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), por exemplo - foram estratégias construídas pelos seus membros como “caminhos alternativos” de ação política ao fechamento dos canais tradicionais de representatividade com a experiência da ditadura militar.

Além das experiências das CEBS, esta instituição teve importante papel nas décadas de 70 e 80 do século passado, como “agente mediador” de vários movimentos sociais.

Na década de 90 apresentam-se significativas mudanças neste “cenário”, com a promulgação da Constituição de 1988 que oficializa o término da ditadura militar. Verifica-se, neste sentido, uma redução significativa das lutas sociais na forma dos NMS (Novos Movimentos Sociais), a expansão de uma “globalização econômica” que traz consigo “idéias” e “ideais neoliberais” que se associam - no caso brasileiro - à necessidade de uma “democratização da Democracia”; uma democracia que, embora garantida formalmente os direitos, padece de uma fragilidade no que se refere a sua efetivação. Neste sentido, ações educativas são sugeridas como “complementares” à sua efetivação no sentido de que os direitos atinjam todos os cidadãos. Esta “transformação” do cenário aparece, de forma bem objetiva, nos documentos analisados. A Igreja Católica no Brasil propõe as mudanças nas diretrizes de sua “missão” no sentido de uma “transformação social” muito afinada com estas mudanças da conjuntura econômica e política.

Este contexto histórico-político é um fator determinante para a elaboração de sua “missão”. Na “primeira etapa” de nossa análise - 1968 a 1979 - o continente latino-americano apresentava em quase todos os seus países (Brasil, Argentina, Chile...) regimes políticos ditatoriais que justificavam a preocupação da Igreja Católica com a questão dos direitos, sobretudo com a garantia dos direitos humanos que estavam sendo sistematicamente violados e com uma construção de bases democráticas que mantivessem acesa a chama de uma retomada futura da democracia.

Na “segunda etapa” desta análise - 1988 a 1998 -, mudanças significativas se apresentam no contexto político brasileiro, como: a queda do regime ditatorial e a (re)construção da democracia com consequentes avanços na questão dos direitos de cidadania, que leva a discussão da cidadania ao centro do debate político.

No período 1968 a 1979, que tomamos como “primeira etapa de nossa análise, há nestes documentos uma grande ênfase nos processos coletivos para obtenção de uma “transformação social” quando objetiva-se a “reconstrução da democracia”. Esta ênfase no coletivo se traduziu na formação de inúmeros grupos em todas as dioceses, paróquias, denominados CEBS, cuja função principal era a de reunir grupos de pessoas “comuns” para que se discutisse problemas cotidianos referentes ao seu bairro e sua comunidade a partir das doutrinas apresentadas pela instituição naquele período. Neste caso, “a opção pelos pobres” e as denúncias sistemáticas da violação de direitos, através da imprensa internacional, somadas à formação de CEBS, são estratégias de ação previstas para este período. Estas ações, como já afirmamos, objetivavam a construção de bases democráticas que contribuiriam, no futuro, para uma efetivação de um regime democrático.

Nesta segunda etapa, que corresponde aos anos de 1979 a 1998, percebemos que as ações desta instituição se afinam com as questões decorrentes do processo de globalização e com a consolidação de uma democracia que ultrapasse as fronteiras da formalidade e contemple, com seus benefícios na forma de direitos - políticos, civis, sociais - todos os cidadãos.

Outro elemento fundamental para a compreensão das “mudanças” das diretrizes de ação da igreja está associado com as perdas significativas de seus “fiéis” que, neste período, migraram para as inúmeras seitas que apareceram no cenário religioso do Brasil e da América-Latina. Os direitos mais enfaticamente destacados nos documentos correspondentes a esta primeira etapa são os direitos humanos.

Há, também, a defesa dos direitos básicos de uma cidadania humanista como, por exemplo, direitos elementares como comer, vestir-se, abrigar-se, etc., que comporiam uma “vida digna”.

Nesta segunda etapa observamos que, além da afirmação dos direitos anteriormente conclamados e que se referem diretamente a uma cidadania humanista, outros direitos que podemos classificar como “novos” direitos, embora em menor destaque, também se apresentam. O direito às diferenças de etnia, gênero, religião, etc., são os “novos” direitos.

Pela primeira vez tem-se uma preocupação com os direitos culturais modernos como os que tratam da ecologia e do meio-ambiente. Estes aparecem sempre associados à educação.

No que se refere aos conceitos de cidadão e cidadania percebe-se, nas duas fases, mudanças significativas. Enquanto no período que abrange 1968 (Medellín) e 1979 (Puebla) há uma preocupação com a “transformação social” através da “conscientização” e/ou “educar socialmente”, quando o cidadão, no plano político, é o participante de uma comunidade de “iguais”, uma igualdade

que deve ser reconhecida pelas elites através da promoção de valores como “justiça”, “paz” e “educação”, através de uma reforma política que resulte em mudanças concretas “; tem-se também a discussão de normas jurídicas que garantam os direitos inalienáveis dos cidadãos e o livre funcionamento das instituições intermediárias entre “Estado e cidadãos”. Para além disso, destaca-se a execução de ações através da formação das CEBS que enfatizam a emancipação de toda coletividade. Aqui o cidadão é o sujeito que se emancipa através de emancipação de todos e a cidadania é uma conquista de direitos civis, políticos e sociais que pode e deve se dar coletivamente.

Na segunda etapa, 1989 (Sto Domingos) a 1998 (CF/98), o foco desloca-se do coletivo para o individual, a “transformação social” passa a ser expressão freqüente que, nos documentos anteriores foi tratada como “promoção humana” que devia se dar através da “evangelização”. Aqui, a indicação é de que o indivíduo seja o protagonista de seu próprio desenvolvimento, humano e social. Destaca-se, assim, a educação como um direito social que contribui para a “... construção de um país pleno de solidariedade e sadia convivência”.

A “missão” assumida pela igreja neste período é a de proclamar insistentemente à sociedade civil os valores de uma “democracia justa e participativa”. Neste novo contexto, a igreja apresenta sua proposta de “Educação Cidadã” na Campanha da Fraternidade de 1998 como parte desta sua “missão”. Através dela se objetiva “...formar cidadãos conscientes de seus direitos e portadores de autonomia para reivindicá-los nos canais competentes...”, quando estes não fossem respeitados.

Também é possível observar a inserção de alguns direitos novos nesta discussão. Ecologia e “qualidade de vida” são dados novos neste universo da “promoção social e humana” que devem ser responsabilidade de todos os cristãos.

Neste período, o modelo político preconizado é o da “convivência democrática”, embora haja um reconhecimento de que esta democracia vinha se deteriorando por fatores como: corrupção administrativa, distanciamento das lideranças partidárias dos interesses das bases e desatenção ao espaço social e ao ético-cultural por parte dos governos eleitos que não “se orientam por planos para o bem comum”.

Na primeira etapa da análise, percebe-se, na questão dos conceitos de cidadania e cidadão, a defesa do cidadão e da cidadania no sentido da construção de direitos básicos. O conceito de cidadania passa a abranger um conjunto de direitos (sociais, políticos e civis) e se apresenta como mecanismo de inclusão social num contexto de “injustiça social” dada pela “miséria”, pela “negação” dos direitos civis, políticos e sociais. Esse conceito de cidadania se amplia e tem-se alguns novos critérios de sua definição que se associam a uma proposta de “transformação social” através da construção de uma democracia de base (como exemplo, podemos citar a experiência das CEBS).

Na segunda etapa, tem-se o deslocamento do coletivo para o individual, a ênfase nos processos de formação através da educação, a ser desenvolvida em escolas católicas que são escolas particulares, invariavelmente

dirigidas às classes mais abastadas, fato que sinaliza uma aproximação com projetos de educação cidadã que tomam como eixo central a inserção de conteúdos programáticos que ampliem no educando sua consciência cidadã nos moldes de uma cidadania liberal.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, J. C. (2000). *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis:Vozes.
- AZEVEDO, J. C. (org.) (2000). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto alegre: Editora da Universidade.
- BENEVIDES, M. V. (1991), *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo:Ática.
- BOFF, L. (1968). *Teologia da libertação*. São Paulo: Ática.
- BUFFA, É., ARROYO M., NOSELLA P. (2002) *Educação e Cidadania:quem educa o Cidadão?* São Paulo:Cortez.
- CANIVEZ, P. (1991). *Educar o Cidadão?* Campinas: Papyrus.
- CHIZZOTTI, A.(1998). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo:Cortez.
- CARVALHO, J.(2002). *Cidadania no Brasil*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira.
- DAGNINO, E. (org.) (1997). *Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. (cidade e editora).
- DEMO, P. (1995). *Cidadania tutelada e Cidadania Assistida*. Campinas: Autores Associados.
- DIMENSTEIN, G. (1998). *O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo:Ática.
- DOIMO, A. M. (1995). *A Voz e a Vez do popular: Movimentos Sociais e participação política no Brasil*. Rio de Janeiro:Relume Dumará/Anpocs.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- DURKHEIM, E. (1993).*Education et Sociologie*. Paris: Puff.
- FIORELLI, S. F. (2000). *Educação e desigualdade social*. GT 02 ANPOCS.
- FREIRE, P. (1970). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- _____ (1999). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRETAIG, B. (1986). *Escola Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes.

- GADOTTI, M. (2000). *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez.
- GENTILLI, P. e Silva, T. T. (1997). *Neoliberalismo, Qualidade Total Educação*. Petrópolis: Vozes.
- GENTILLI, P. in AZEVEDO, J. C. (2000) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Petrópolis: Vozes.
- GENRO, T. e SOUZA U. (1997). *Orçamento Participativo, a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Fundação Abramo.
- _____ (1996). "O controle público do Estado". *Folha de São Paulo*. 9 de junho.
- GOHN, M. da G. (1982). *Reivindicações Populares Urbanas*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1985). *A força da periferia*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1991). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1992). *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola.
- _____ (1995). *História dos Movimentos Sociais: a construção da Cidadania dos Brasileiros*. São Paulo: Loyola.
- _____ (1997). *Os sem terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez
- _____ (1997). *Teoria sobre os movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.
- _____ (1999). *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2000). *Mídia, Terceiro Setor e MST*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2001). *Conselhos Gestores e Participação Sócio-Política*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2002). "Educação popular na América Latina no novo Milênio: impactos do novo paradigma". In: *Educação temática digital*. Campinas: no1, dezembro.
- GRAMSCI, A. (1991). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HELLMAN, M. (org.) (1990). "Movimentos Sociais e a Democracia no Brasil". In: *Cebrap*: São Paulo.

- MARSHALL, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MEJIA, M. R. (1996). *Recontruyendo la transformación Social*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editoria Magisterio.
- MELO, A. S. (1998). *Educação e Hegemonia no Brasil de hoje*. Maceió: Edufal.
- MORAES, R. (2001). *Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC.
- PADILHA, P. R. (2002) *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- PAIVA, V.(org.), (1985). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Petrópolis: Vozes.
- PAOLI, M. C., (1996) *Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo*. Unicamp-mimeo.
- _____ (2002). "Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil". In: SANTOS, B. de. S. (org.) *Reinventar a Emancipação social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I.
- PAOLI JUNQUEIRA, N. (1981) *Ideologia e Hegemonia: as condições de produção da Educação*. São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, O. (1998) *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 20ª edição.
- ROPÉ, F. e TANGUY, L. (1994) *Saberes e Competências* Campinas: Papyrus.
- SALLES, T. (1994). "Raízes da desigualdade social na cultura brasileira". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais (ANPOCS)*. São Paulo, nº 25.
- SANTOS, B. S. (org.), (2002) *Democratizar a Democracia, os caminhos da Democracia Participativa*. Volume I da coleção "Reinventar a Emancipação Social". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, W. G. (1993) *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus.
- SEVERINO, A J. (1983) *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, L. H. (org.), (1998) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis : Vozes.

- SILVA, J. M. (org.), (1996) *Educação comunitária: Estudos e Propostas*. São Paulo: SENAC.
- SILVA, T. T (org.), (2000) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SOBRAL, A. F. (2000) *Educação para Competitividade ou para Cidadania? GT 02 ANPOCS*.
- TELLES, V. (1994) *A Cidadania inexistente : incivilidade e pobreza*. São Paulo: USP (tese de doutorado).
- VAIDERGORN, J. (2000). *O direito a ter direitos*. Campinas: Autores Associados.

Documentos consultados no site www.cnbb.org.br

Nº 1 - Conclusões da “II Conferência Geral do Episcopado Latino-americana” Medellín- 1968.

Nº 2 - Conclusões da “III Conferência Geral do Episcopado Latino-americano” Puebla-1979.

Nº 3 - Conclusões da “IV Conferência Geral do Episcopado Latino-americano” Santo Domingos- 1988.

Nº 4 - “Igreja Católica Rumo ao Novo Milênio” (ICRNM). Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) 1997.

Nº 5 - Texto Base da “Campanha da Fraternidade de 1998, FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO”, elaborado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no ano de 1997 e apresentada em 1998.

ANEXO

Texto Base da Campanha da Fraternidade de 1998.