

**EDUCANDO PARA A CIDADANIA EM CONTEXTOS DE  
TRANSFORMAÇÃO**  
**Citizenship Education in Contexts of Transformational Change**

Fernanda Coelho LIBERALI (PUC, São Paulo, Brasil)

Maria Cecília MAGALHÃES (PUC, São Paulo, Brasil)

Angela CAVENAGHI LESSA (PUC, São Paulo, Brasil)

Sueli Salles FIDALGO (PUC, São Paulo, Brasil)

**Abstract**

*Aiming at discussing an educational program, this paper focuses on four theoretical perspectives considered essential for the education of those involved in the creation of loci for the constitution of critical agents (here understood as students, teachers, parents, coordinators, and researchers, i.e., the other in general, including oneself). This theoretical framework is discussed within a program which is carried out in the outskirts of Sao Paulo, and assumes that, in order for schools to take on the role of promoting changes – inherent to this social context –, joint actions involving the university, the schools and the community (especially those whose family members or relatives attend the school) is needed, each of them fulfilling their part to re-think education and citizenship.*

**Key-words:** *citizenship; critical agents; teacher education; locus for change; collaborative work.*

**Resumo**

*Este artigo, cujo objetivo é discutir um programa educacional, tem foco em quatro pilares teóricos considerados essenciais para a formação de educadores conscientes de seus papéis na construção de espaços para a constituição de agentes críticos (docentes e discentes). Partimos do pressuposto de que uma educação transformadora se fundamenta em um trabalho colaborativo entre a universidade, as escolas e os demais membros da comunidade pedagógica (incluindo os familiares dos alunos que freqüentam a escola) a fim de repensem o ensino-aprendizagem*

*e a formação de cidadãos críticos. Cada um dos membros desse grupo de apoio à escola cumpre um papel importante na formação do cidadão crítico (incluindo ele próprio). O referencial teórico discutido aqui é utilizado em um programa de formação que se desenvolve em uma escola pública de São Paulo.*

**Palavras-chaves:** *cidadania; agentes críticos; contexto de transformação; formação de professores; trabalho colaborativo.*

## 1. Introdução

Este artigo discute o quadro teórico que embasa nossa concepção de formação docente e discente no contexto de um programa – Ação Cidadã – que vem sendo conduzido em escolas da Rede Oficial Estadual de Ensino da Regional de Carapicuíba, na Grande São Paulo. Mais especificamente, tem como objetivo debater quatro pilares teóricos que consideramos fundamentais para a formação de profissionais conscientes de seu papel na construção de espaços para a constituição de agentes (docentes e discentes) críticos, a saber: a centralidade na e da linguagem, a perspectiva de cidadania como condição legal e como atividade desejável, a ação colaborativa como geradora da construção de conhecimento e de si, e a formação dentro de um paradigma crítico.

O Programa de *Ação Cidadã* (PAC), discutido neste artigo, tem como foco um trabalho colaborativo em educação que envolve uma universidade (PUC-SP), profissionais da educação, alunos (tanto da universidade, quanto das escolas públicas nas quais o programa se desenvolve) e demais membros da comunidade escolar acima citada. Neste Programa, partimos do pressuposto de que, para a construção de uma escola transformadora, é preciso que, em uma ação conjunta, universidade, escola e comunidade assumam novas formas de pensar e agir sobre a Educação no Brasil. Neste artigo, buscamos descrever o contexto desse trabalho e discutir aspectos teóricos subjacentes a cada um dos temas que denominamos como centrais.

## 2. Mapeando o contexto

Como explicado anteriormente, o PAC se desenvolve em Carapicuíba, cidade da Grande São Paulo, com uma população estimada em 450.000 (Quatrocentos e Cinquenta Mil) habitantes, cem por cento urbano, que apresenta taxa de crescimento de 0,34% ao ano. O crescente aumento populacional, por não ter sido, devidamente acompanhado de planejamento, não dá conta da infra-estrutura necessária para saúde, moradia, saneamento básico e, evidentemente, educação. Isso implica em um alto índice de analfabetismo, evasão escolar e falta de preparo profissional, o que leva boa parte de seus habitantes a trabalhar em atividades informais, sem nenhum amparo legal ou regulamentação trabalhista.

É dentro desse macro-contexto que se insere a escola na qual o programa esteve, durante mais de um ano, exclusivamente, inserido. Hoje, o PAC se desenvolve na Diretoria de Ensino, em um projeto intitulado *Leitura nas Diferentes Áreas*, que, tendo também se iniciado com os cerca de quarenta professores da escola em questão, hoje abrange um público de mais de cem professores. No entanto, o *Projeto de Leitura* é foco de outros artigos (Liberali et al, no prelo; Cavenaghi-Lessa et al, no prelo). Aqui, nos interessa o arcabouço teórico que nos levou a Carapicuíba.

O primeiro contacto com o município foi feito através de uma ONG<sup>1</sup> que tinha como objetivo promover a inclusão, no sistema educacional da região, adolescentes em liberdade assistida e com crianças e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, a organização não-governamental tinha contacto com diversas escolas da rede pública no município. Além disso, vários de seus funcionários eram educadores da rede pública local, além de pertencerem (ou terem pertencido) ao Conselho Tutelar. Foram eles que nos apresentaram algumas escolas – que começamos a frequentar para conhecer melhor a cidade, seus moradores e as necessidades das escolas. Nossa proposta

<sup>1</sup> Agradecemos à ONG: *Conexão: serviço de integração social* pela colaboração naquele momento inicial.

era, em primeiro lugar, conhecer as comunidades interna e externa da escola. Com essa compreensão, acreditávamos que poderíamos propor um projeto de formação em colaboração com a comunidade discente e a equipe diretiva da(s) escola(s). Muitos foram os contratempos na inserção do programa, já que, contrários à proposta que levávamos, éramos vistos como um grupo externo que trabalhava *para* a escola e não *com* ela. Não sendo objetivo deste trabalho, as questões que envolvem a nossa aceitação pela comunidade pedagógica são discutidas em um texto de Fidalgo (no prelo).

A unidade educacional selecionada para ser aqui descrita, situa-se, como diversas outras, em um bairro violento do município, sendo o seu ambiente interno o único espaço de lazer para a comunidade local. Dessa forma, crianças e adolescentes das duas favelas que circundam a escola freqüentam as atividades oferecidas pelo projeto “*A família na escola*” (projeto do Governo do Estado) nos fins de semana. É uma unidade com cerca de três mil alunos distribuídos em três turnos, em turmas de Ensino Fundamental II (manhã e tarde) e Ensino Médio (manhã e noite). Ao todo são aproximadamente 40 professores, uma coordenadora pedagógica (OP), dois vice-diretores e uma diretora, além de diversos funcionários administrativos. As salas de aula são salas-ambientes, distribuídas em três andares que cercam, em um formato triangular, um jardim interno ao redor do qual os alunos também fazem seu intervalo. Como ocorre em outras escolas estaduais, essa unidade também serve merenda escolar. O prédio não possui estacionamento, ficando os carros de pais e professores estacionados nas calçadas, ao seu redor.

Ao entrarmos nessa unidade, a demonstração de interesse por parte da equipe diretiva pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo diminuiu bastante a resistência encontrada em outras escolas visitadas, anteriormente, no início do programa. Como é esperado de uma ação colaborativa, a entrada no campo se deu aos poucos. A resistência que tivemos por parte da comunidade educativa se devia, em grande parte, ao costume de receber pesquisadores que ora lhes dizem o que fazer, criticando o que eles fazem, ora coletam dados para suas publicações individuais e sequer lhes dão um retorno sobre o que descobriram. Essa resistência, como já esperada, é também resultado

da difícil relação entre teoria e prática no contexto escolar, em que, como discutido por Magalhães (2003) e Celani e Magalhães (2002), a prática é valorizada em detrimento da teoria.

Os alunos que estudam nessa escola chegam a partir da 5ª. série e, via de regra, são avaliados pela coordenação e pelos professores para que possam estabelecer suas dificuldades. Por ocasião de nossa permanência lá, vários alunos participavam das classes de aceleração (na 8ª. série) e, como descrito por Gonçalves e Lemos (no prelo), de projetos de reforço – aulas extras em períodos alternativos aos de suas aulas regulares. Em todo o nosso trabalho (seja no projeto de Leitura nas Diferentes Áreas, seja nas aulas de reforço) a linguagem é vista como protagonista das transformações possíveis, como descrevemos abaixo.

### **3. A centralidade na e da linguagem**

Partindo de uma perspectiva da Lingüística Aplicada, que, diretamente ligada às ciências sociais, é uma área de natureza dinâmica que se dispõe a estudar assuntos de preocupações diversas, em contextos também distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem, o Programa Ação Cidadã se propõe a estudar as situações da escola e da comunidade com base na compreensão das ações verbais que as realizam. Em uma perspectiva transdisciplinar e crítica, o estudo dessas ações é realizado pela busca de diferentes áreas do conhecimento, incluindo, essencialmente, o conhecimento acumulado pela comunidade sobre seu contexto, o conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem, das teorias sobre formação crítica, e das teorias de linguagem.

A percepção de que, através da linguagem, o sujeito se constitui e é constituído pelo contexto particular no qual está inserido (Bakhtin/Volochinov, 1929; Bakhtin, 1953), nos remete a uma concepção polifônica de nossas ações no mundo, seja este concebido como macro-contexto, ou em termos micro, como no PAC discutido aqui. É essa percepção polifônica que nos permite ouvir e trazer para a arena de conflitos - que é a própria palavra (Bakhtin/Volochinov, 1929) - as vozes dos diversos pesquisadores, diretores, coordenadores, professores, alunos

envolvidos, assim como de demais participantes da comunidade, para que essas vozes possam servir como base para a reconstrução da identidade de cada um. Em outras palavras, a centralidade na linguagem mantém para nós, como discutido por Fidalgo (et al, no prelo), um dos objetivos centrais do PAC, qual seja, o de

*Debater e aprofundar o sentido de colaboração – necessariamente interligado ao de conflito (Schneuwly, 1994), ou ao de dissensos e consensos em uma perspectiva cidadã (Gentili, 2001), ou, em termos habermasianos, ao sentido de ação comunicativa (Habermas, 1985), já que, como diz Bakhtin/Volochinov (1929:45): “Todo signo (...) resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.*

Assim, a linguagem existe inserida em contextos nos quais é, ela mesma, uma forma de ação que, como os próprios contextos, é constitutiva dos sujeitos envolvidos e constituída por eles. Nesse sentido, como afirma Bronckart (1997), “a linguagem deveria ser considerada como *autora do mundo*,” (nosso grifo) já que é uma forma de ação dentro de diferentes grupos sociais cujas ações ela constitui. Além disso, como aponta Moita Lopes (2002), é através do discurso que aprendemos a ser quem somos e percebemos como somos nos mundos sociais em que nos inscrevemos. Essa percepção da possibilidade de várias inscrições revela, assim, a heterogeneidade de nossas identidades sociais que são, ao mesmo tempo, fragmentadas e construídas em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição.

Também Moita Lopes (1998) nos diz que as identidades das pessoas no mundo estão em constante processo de criação e construção a partir da vinculação dessas pessoas a práticas sociais. Em outras palavras, longe de serem dadas a priori, as identidades são construídas nos embates constantes dos indivíduos com a cultura em que estão inseridos. Ou, como explica Rutherford (1990:19), “a identidade marca a conjuntura do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas dentro das quais vivemos. Cada indivíduo é a síntese não só das relações existentes, mas da história dessas relações”. Assim, em uma sociedade marcada por mitos de origem, ou mitos fundadores

(Chauí, 2001), ações de dominação e subalternidade, a maior ferramenta com a qual a escola, talvez, possa equipar seus alunos será a capacidade de ler criticamente, nas entrelinhas dos discursos perpassados por relações de poder para que, praticando uma cidadania que pressupõe *dissensos e consensos*, estes alunos-cidadãos sejam capazes de quebrar grilhões que os vêm mantendo (há gerações) subalternos de uma cultura auto-denominada superior – à qual, muitas vezes, irrefletidamente defendem (Cf. Fidalgo, 2005).

Assim, retomamos os fundamentos da Lingüística Aplicada como uma área que estuda as ações humanas em contextos variados e, por meio de diferentes áreas do conhecimento, observamos como a linguagem realiza/medeia/transforma tais ações, tendo por base as condições de injustiça dentro das quais os sujeitos circulam.

#### **4. A perspectiva de cidadania como condição legal e como atividade desejável**

O programa em foco neste texto se ocupa, fundamentalmente, da construção de ações cidadãs, estando o conceito de cidadania, para nós, essencialmente, atrelado a questões éticas peculiares ao contexto sócio-histórico com o qual o programa está envolvido, indo além da simples concepção de cidadania como a formação de eleitores responsáveis, consumidores inteligentes e trabalhadores comprometidos e competitivos (Gentili, 2001). Nesta direção, como apontam Kymlicka e Norman (1997), a cidadania pode ser entendida em duas dimensões: como *condição legal* e como *atividade desejável* – concepções que definimos a seguir.

Em uma perspectiva tradicional, a cidadania tem sido concebida como condição legal, na qual cada cidadão tem direitos e deveres assegurados pela constituição ou Comissão de Direitos Humanos. Nessa perspectiva, a cidadania é compreendida como um conjunto de atributos formais que restringem e/ou condicionam as ações dos cidadãos (Gentili, 2001). Exercer cidadania, nesse sentido, seria fazer valer direitos e deveres já formalmente reconhecidos. Aceitar essa concepção é dizer que educar para a cidadania é, então, “um mecanismo de difusão, de

socialização e de reconhecimento dos direitos presentes na constituição e leis vigentes” (Gentili, 2001:71). Nesse caso, a cidadania é entendida como *concedida* - visão que mantém muitas das ações sócio-educacionais realizadas no nosso país.

Por outro lado, a concepção de cidadania como atividade desejável remete a uma busca ativa por direitos que estão além daqueles concedidos pela lei. Nessa perspectiva, exercer a cidadania estaria diretamente relacionado a valores que constituem o campo da ética cidadã (Gentili, 2001: 72). A cidadania seria, então, entendida como um tipo de ação social, i.e., como aspiração a ser *construída* socialmente, como espaço de valores, de ações e de instituições. Seria também concebida como uma prática política fundamentada em valores tais como: liberdade, igualdade, autonomia, respeito às diferenças e às identidades, solidariedade, tolerância e desobediência a poderes totalitários.

O primeiro tipo de cidadania – como condição legal – é, como dissemos, concedida. Sendo assim, está impregnada de um assistencialismo que mantém alguns em posição de recebedores da assistência que outros lhes podem dar, ao invés de permitir que aqueles sejam agentes de suas próprias ações. A concepção de cidadania que embasa o trabalho desenvolvido no programa aqui discutido está apoiada nesta segunda definição, ou seja, no conceito de cidadania como *processo construtivo*, que se organiza pela compreensão da necessidade de constante redefinição de valores e práticas que constituem a ação. Para nós, a assistência de que necessitam os educadores para transformar a situação atual das escolas deve ser sempre partilhada e discutida; nunca aprioristicamente determinada ou doada. Tampouco é uma assistência no sentido estrito do termo – uma vez que tanto a escola, como seus visitantes (os pesquisadores), transformam suas práticas a partir das experiências e saberes partilhados. Em resumo, cidadania é entendida a partir de ações que vão além do simples ensinar os direitos e deveres pré-concedidos, mas que se desenvolvem no debate com os cidadãos sobre critérios éticos e políticos que configuram a práxis cidadã nos diversos contextos de ação.

Com base nessa dimensão de cidadania como atividade desejável, estabelecemos, então, como foco de nossas ações, a compreensão do agir dos pesquisadores, diretores, coordenadores,

professores e alunos participantes como pautadas por valores éticos que precisam ser questionados para serem compreendidos pelos agentes e para que, como resultado dessa compreensão (ou compreensões em cadeia), novas possibilidades éticas e políticas possam ser construídas, de forma conjunta, na escola e na comunidade. Partimos da percepção de que a moralidade só poderá ser construída de forma colaborativa e dentro de uma dimensão social, histórica e culturalmente definida, fora da qual as ações podem não ter significado algum. Entendemos, com isso, que não caberá aos pesquisadores, aos diretores, aos coordenadores, aos professores, aos alunos ou aos demais membros da comunidade sozinhos a definição da ética ou dos princípios morais *a serem seguidos, em um dado contexto*. Ao contrário, será na intersecção desses vários segmentos e papéis que possibilidades de novas formas de ação pautadas em padrões morais serão construídos de forma conjunta e terão implicações e pressupostos valorativos a serem afirmados pelas ações de cada um.

Não é função do nosso programa (PAC) ditar quaisquer regras. É função do programa criar espaços para o questionamento dos valores, normas e direitos, para que os participantes possam superar a percepção naturalizada de moralidade que os impede de reconhecer suas posições de sujeitos históricos, isto é, de uma moral que os subjuga a uma condição de executores de uma ordem inevitável, inquestionável e universal que os domina, embora não por uma coerção visível.

Assim, nesse programa, a compreensão de cidadania passa pelo reconhecimento dos direitos e deveres que a constituem ao mesmo tempo em que se preocupa em tornar esses direitos e deveres parte de uma realidade substantiva na vida dos participantes. Como diria Gentili (2001:88), “A moralidade se constrói socialmente no processo histórico de formação da subjetividade humana”. Partimos, dessa forma, do princípio moral de que a cidadania é construída, essencialmente, por uma perspectiva democrática. Esse reconhecimento histórico do valor da democracia nos faz atribuir sentido às ações na construção com o outro, pelo reconhecimento da diferença. Essa cidadania se propõe a construir uma moralidade plural que dialogue com outras moralidades para a formação ética na e para a igualdade, a democracia, a autonomia, e a liberdade (Gentili, 2001).

Portanto, no programa, o trabalho com a cidadania se relaciona mais com as ações que cada participante assume no desenrolar da atividade do que com as discussões explícitas sobre cidadania. Esse tipo de trabalho provoca “um pensar e um agir que tenham implicações diretas na formação de indivíduos para que exerçam sua capacidade de agência perante si mesmos e o mundo” (Lessa, s/d). São nossas propostas de ação: a construção de espaços que propiciem aos envolvidos a participação, o questionamento, o pensamento crítico, a assunção de compromissos, e a (alter/auto-) avaliação (Fidalgo, 2002) de valores, normas e direitos, inclusive daqueles tidos como democráticos e justos, tendo em mente a concepção de escola como um dos mais importantes espaços institucionais para “a constituição de quem somos” (Moita Lopes, 2002).

O programa se fundamenta, pois, em uma profunda transformação de valores – saindo do que é aceito inquestionavelmente, para o que é construído conjuntamente. Está estreitamente ligado a uma concepção de linguagem que, como discutido por Liberali (2000), se organiza pela argumentação. Implica, portanto, uma forte capacidade de questionamento e reflexão crítica sobre as ações realizadas nas atividades de formação, na escola e na comunidade, bem como uma construção colaborativa, que será discutida a seguir.

## **5. A ação colaborativa como geradora da construção de conhecimento e de si**

A essência da construção colaborativa está na ação conjunta para o agir com foco na compreensão de que a busca por uma perspectiva transformadora da sociedade não pode se realizar no isolamento, mas na solidariedade dos agentes envolvidos. Dessa forma, pensamos ser essencial distinguir colaborar de cooperar. Como apontam Damon & Phelps (1989 *apud* Romero, 1998): “cooperação é entendida como o trabalho conjunto de um grupo ao redor de uma tarefa subdividida em partes a serem completadas individualmente. A colaboração, por outro lado, envolve trabalho e aprendizado conjunto através de interações face-a-face”.

Semelhante diferença é apontada por Cole e Knowles (1993), quando discutem o conceito de colaboração associando-o ao de igualdade de relações. Para esses autores, a colaboração pode congrega pessoas de diferente *status* – supervisores, diretores, professores, pesquisadores, pais, etc. – unidos por objetivos comuns. No entanto, é essencial que cada um dos participantes, realmente, possa acreditar que sua contribuição será considerada. Dessa forma, a escola, costumeiramente, *loci* de relações hierárquicas e até um tanto competitivas, pode tornar-se palco de padrões de interatividade pautados mais pela horizontalidade das discussões e da produção de saberes partilhados, do que pela verticalidade das posições ou funções sociais. Logo, haveria, em espaços desse tipo, um poder compartilhado que empodera os próprios participantes – bem distante do que se tem, costumeiramente visto, com o poder do conhecimento deixado em mãos de poucos.

Nesse programa, levamos em nossa bagagem para a escola, esse conceito de colaboração. Além disso, no quadro da pesquisa sócio-histórica-cultural, na qual nos inscrevemos, colaborar tem duas funções: (1) como a relação entre os indivíduos na construção conjunta de si e do mundo e (2) como metodologia de pesquisa. É pressuposto da primeira concepção, com base nos escritos de Vygotsky (1934), que o indivíduo constrói conhecimentos em relações inter e intrapessoais que o constituem e ao outro em um espaço de conflito e construção denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) - conceito central para a Teoria Sócio-Histórico-Cultural.

Segundo Schneuwly (1994), a ZPD é o resultado da intersecção de duas lógicas: uma da educação e outra do desenvolvimento. Pela lógica da educação, o ensino ultrapassa o desenvolvimento e oferece ao indivíduo instrumentos e conteúdos novos, o que o coloca em situações desconhecidas, nas quais ele não é capaz de agir por si próprio. Por outro lado, na lógica do desenvolvimento, há a percepção da ausência de uma determinação mecânica desse ensino, uma vez que o indivíduo não constrói conceitos passo a passo, de maneira linear, aditiva ou predeterminada. O conflito dessas duas lógicas colocadas pelo indivíduo seria responsável pela construção criativa de novos “*eus*”. Na conjugação desses saberes conflitantes e do seu questionamento, surge a possibilidade de criação de algo novo para ambos, o eu e o outro.

Nessa zona de conflitos cognitivos e afetivos, o foco recai sobre a negociação, a mediação, a internalização e externalização dos chamados conceitos científicos que foram culturalmente acumulados por uma determinada sociedade. Pode-se dizer, então, que a ação de outros age, de maneira limitadamente determinante, na internalização, pois a necessidade do outro é constitutiva, mas não por determinar, aprioristicamente, o sujeito. Ao contrário, essa constituição se dá por criar um espectro de possibilidades dentro do qual o sujeito circulará (Góes, 1994) e tomará suas decisões. Do conflito entre esses conceitos científicos com os conceitos cotidianos, desenvolvidos no dia-a-dia dos sujeitos, novos conceitos serão externalizados, permitindo a constituição da criatividade colaborativa (Moran & John-Steiner, 2003)

Esta questão nos remete, novamente, à concepção dialógica de que trata Bakhtin, ou seja, às muitas formas como duas ou mais vozes entram em contato, se completam, se questionam, se reconstituem. Como já discutido na seção de linguagem deste artigo, dentre as formas pelas quais as enunciações podem interagir está a prática de uma voz assumir palavras e expressões de outras, ou seja, a polifonia (Bakhtin/Volochinov, 1929). A forma como essas vozes passam a integrar e constituir o discurso dos outros poderia dar pistas de como atividades intermentais se tornam gradativamente intramentais (Vygotsky, 1930), por meio da mediação do discurso. Para Bakhtin, o sujeito se constitui, ouvindo e assimilando as palavras e discurso dos outros, cujos sentidos ele negocia. Disso resulta o processamento de palavras e discursos, metade seus e metade de outrem. Desse processo conjunto de ação surgem novas criações, novos saberes, novos “eus”.

Em relação à segunda concepção citada aqui, a colaboração é entendida como um quadro metodológico para condução de pesquisas no contexto escolar. Como afirma Magalhães (2003), o conceito de colaboração, na condução de pesquisas em escolas, pressupõe que todos os agentes tenham voz para construir não só o direcionamento do programa e dos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos, mas também a sua participação nos mesmos. Como também apontado por Bray, Lee, Smith e Yorks (2000), a pesquisa colaborativa é um processo que envolve episódios repetidos de reflexão e ação através do qual os participantes procuram responder a questões importantes a todos. Assim, está embasada em

*compreensões sobre a importância da participação de todos os envolvidos, em todos os momentos da pesquisa, com voz e vez, desde o diagnóstico inicial, levantamento da situação problemática, estabelecimento de objetivos, coleta e interpretação de dados, até a escritura de relatório, mas, levando em consideração as múltiplas perspectivas (Magalhães, 2003).*

Essa discussão acerca de colaboração implica em uma questão fundamental, para formadores e pesquisadores – questão essa que abarca as duas concepções de colaboração e traz, para o centro do trabalho em escolas, a necessidade de se deixar surpreender pelas colocações dos outros participantes. Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

Assim, nesse programa, entendemos que colaborar pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes que, inevitavelmente, acabarão por servir de base, seja para a desconstrução do que cada um já trazia consigo, seja para a reconstrução de novos “eus”, embora essa reconstrução não seja pontual, determinada e sim, vista a longo prazo, como toda construção de vida.

Em nosso contexto - que engloba pesquisa, formação contínua, sala de aula, entorno da escola - colaborar significa agir no sentido de tornar os processos mentais claros, explicar, demonstrar com o objetivo de criar, para os outros participantes, a possibilidade de questionar e também expandir, explicar, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, em conflitos e em questionamentos, que propiciem, aos interagentes, possibilidades de estranhamento, resultando em criativas compreensões e críticas – que, em última instância re-iniciaria o processo de (re-)construção a cada suposta linha de chegada.

## 6. A formação dentro de um paradigma crítico

Não poderíamos esquecer que, da forma como se organiza, o PAC traz a percepção de que, para a formação da cidadania como atividade desejável, é necessário, também, que o pensamento crítico seja protagonista das ações. Em outras palavras, não haverá colaboração transformadora do *status quo* sem que a base de formação seja o pensar criticamente. Segundo Brookfield (1987), esse tipo de pensamento tem algumas características específicas – que o difere de outros tipos de pensar. Para nós, essas características estariam ligadas a outros preceitos já discutidos aqui (colaboração, cidadania como atividade desejável, centralidade na linguagem), que juntos formam as bases quase indivisíveis de um tipo de ação cidadã. O pensamento crítico seria, assim, definido como:

- uma atividade produtiva e positiva, ligada à visão de si como capaz de criar e re-criar aspectos pessoais, profissionais e políticos de sua própria vida;
- um processo, não um resultado;
- uma manifestação circunscrita a contextos específicos;
- um pensar iniciado por eventos positivos e negativos que levam a questionamentos sobre pressuposições desenvolvidas ao longo das histórias de cada um;
- um pensamento embasado tanto em emoções, como na razão.

Nesse sentido, o pensamento crítico se aproxima da perspectiva de reflexão crítica como proposta por Smyth (1992), com base em Freire (1970), proposta essa que está pautada em uma postura de autoconhecimento, em um posicionamento em relação ao mundo, em uma confrontação da ação, e na chance de reconstrução de si e da própria ação. Através da reflexão crítica, é possível que o agente olhe para si com o distanciamento proporcionado pela descrição da própria ação que realiza(ra). A partir desse descrever, o agente pode se posicionar frente a teorias sobre o agir *per se* – que foram acumuladas historicamente. É nesse momento que a discussão de cidadania como atividade desejável se torna possível, uma vez que abre-se espaço para

o questionamento sobre as ações, para verificar se condizem com os interesses pessoais, com os interesses do grupo e com a necessidade de criação de oportunidades de transformação social mais ampla. É com base nessas avaliações que os agentes poderão assumir um papel mais consciente sobre uma mudança de atitude, ação e participação na história de sua própria ação e de seus companheiros. Esse seria, portanto, o critério para a avaliação das práticas de nosso programa.

É foco de nossa ação a formação de um grupo capaz de rever seu papel como o de intelectual e não mais como quem simplesmente aplica teorias pesquisadas por outros (Giroux, 1988), como tradicionalmente se tem visto a ação e função de educadores. Nosso trabalho pauta-se no aceitar a voz dos educadores como a de um grupo com possibilidades de levantar questionamentos sobre o que ensinar-aprender, como ensinar-aprender, e quais são as metas mais amplas com as quais estão lidando (Giroux, 1988:161), sempre buscando apoio nas teorias que embasam suas ações.

Assumir esse tipo de postura crítica, nesse programa, implica em ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro de uma instituição. Portanto, os participantes do programa passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro de suas comunidade – por sua vez, espaços com funções sociais concretas, que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Como explica Liberali (no prelo), nessa proposta de formação crítica, cujo pano de fundo é a Lingüística Aplicada, a formação crítica ocorre por meio da linguagem - “objeto a ser construído para criar espaços para a participação maior dos professores nas discussões sobre sua prática.” Dessa forma, a linguagem “se tornaria o instrumento (Vygotsky, 1934) que serviria para desenvolver idéias e construir propostas concretas para a reconstrução” das ações de cada um. Em outras palavras, seria pelo pensar lingüisticamente sobre os próprios discursos que cada um dos agentes conseguiria ver as ações que os realizam, com a clareza necessária para pensar sobre esse fazer, reconstruindo, assim, sua atividade mental e re-planejando suas ações

educacionais. Em outras palavras, estaríamos pensando, como nos apontou Vygotsky (1934), em um instrumento revolucionário que traz dentro dele o próprio resultado que, por sua vez, nos impulsiona à busca de outras soluções, uma vez que ao trazer o resultado, modifica também o ambiente e as pessoas que, inevitavelmente, identificam novas necessidades.

## 7. Considerações finais

O programa descrito, neste momento, em seu quarto ano de existência<sup>2</sup> está sendo organizado dentro dos conceitos teóricos acima discutidos. É foco de nossa ação a formação de um grupo capaz de rever seu papel como o de intelectual e não mais como quem simplesmente aplica teorias pesquisadas por outros (Giroux, 1988; Lessa, mimeo). Com esse foco em mente, nossas ações têm estado voltadas para a formação de grupos de apoio nas escolas de Carapicuíba para que, juntos, educadores e demais membros da comunidade pedagógica possam identificar problemas e buscar soluções para os mesmos, de forma colaborativa. Nesse sentido, entendemos os processos de questionamento e colaboração como inseparáveis para que possa haver negociação, compreensão e, conseqüentemente, novas construções.

Assumir um tipo de postura crítica, como discutimos neste texto, implica em ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro de um contexto particular, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais. Os participantes do programa são, portanto, entendidos como intelectuais transformadores – sejam eles educadores, pais, equipe diretiva, alunos ou pesquisadores – todos eles responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade a que pertencem, estando, eles mesmos (assim como todos nós), em (trans)formação constante como resultado dos embates que o PAC nos propicia.

Recebido em: 07/2005; Aceito em 11/2005.

<sup>2</sup> O Programa Ação Cidadã foi iniciado em outubro de 2002; mais detalhes sobre o seu início pode ser conferido em Fidalgo (no prelo), Magalhães et al (no prelo); Schettini (no prelo).

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1953 *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Livraria Martins Fontes. 1992.
- \_\_\_\_\_/VOLOCHÍNOV, V.N. 1929 *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Hucitec. 1999.
- BRAY, J.N.; LEE, J.; SMITH, L.L. & YORKS, L. 2000 *Collaborative inquiry in practice: action, reflecting, and making meaning*. Sage Publications.
- BRONCKART, J.P. 1997 *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. EDUC.1999.
- BROOKFIELD, S.D. 1987 *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- CAVENAGHI-LESSA, A.; LIBERALI, F.C. & FIDALGO, S.S. no prelo. A leitura em diferentes áreas. IN: S.S FIDALGO & F.C. LIBERALI (orgs.) *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Unier.
- CELANI, M.A. & M.C.C. MAGALHÃES 2002 Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: L. MOITA LOPES & L.C. BASTOS (orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Mercado de Letras.
- CHAUÍ, M. 2001 *Mito fundador e sociedade autoritária*. Fundação Perseu Abramo.
- COLE, A. & KNOWLES, J.G. 1993 Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, **30.3**: 473-495.
- DAMON, W. & PHELPS, E. 1989 Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, **13**: 9-19.
- FIDALGO, S.S. 2002 *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para constituição de agentes críticos*. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC/SP.
- \_\_\_\_\_. 2005 Conceitos eugênicos minam os discursos veiculados em ambientes escolares. *Revista da ANPOLL*, **19**: 185-204.

- \_\_\_\_\_ no prelo. Contextos imbricados e caminhos percorridos: histórico de ações e papéis assumidos. IN: S.S FIDALGO & F.C. LIBERALI (orgs.) *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Unier.
- \_\_\_\_\_ LIBERALI, F.C.; CAVENAGHI-LESSA, A. & MAGALHÃES, M.C.C. no prelo. Prefácio. IN: S.S FIDALGO & F.C. LIBERALI (orgs.) *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Unier.
- FREIRE, P. 1970 *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- GENTILI, P. 2001 Escola e cidadania em uma era de desencanto. IN: S. SILVA & E.M. VIZIM (orgs.) *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras.
- GIROUX, H.A. 1988 *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução do inglês de Daniel Bueno. Artes Médicas.
- GÓES, M.C.R. 1994 The modes of participation of others in the functioning of the subject. IN: N. MERCER & C. COLL (eds.) *Teacher learning and interaction*. Infancia y Aprendizaje.
- GONÇALVES, M de S. & LEMOS, M. F. no prelo. IN: S.S FIDALGO & F.C. LIBERALI (orgs.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Unier.
- KYMLICKA, W. & NORMAN, W. 1997 El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente em teoria de la ciudadanía. IN: *La política, revista de estudos sobre el estado e la sociedad*. Paidós.
- HABERMAS, J. 1985 *O Discurso filosófico da modernidade*. Tradução do alemão de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Livraria Martins Fontes. 2000.
- LESSA, A.B.C.T. mimeo. Formação de professores: um contexto de desconstrução ontológica e epistemológica.
- LIBERALI, F.C. 2000 Argumentative Processes in Critical Reflection. *The ESPECIALIST*, **21.1**: 69-86.
- \_\_\_\_\_ no prelo A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. IN: L. ROTTAVA (org.) *Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Editora da UNIJUI.
- \_\_\_\_\_, CAVENAGHI-LESSA A.; FIDALGO, S.S. & MAGALHÃES, M.C.C no prelo O conceito de gênero e o trabalho com competências e habilidades do SARESP. IN: S.S FIDALGO & F.C. LIBERALI (orgs.) *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Unier.

- MAGALHÃES, M.C.C. 2003 A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. IN: M.C.C. MAGALHÃES (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. da. 1998 A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? IN: I. SIGNORINI, (org.) *Língua(gem) e identidade*. Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 2002 *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado de Letras.
- MORAN, S. & JOHN-STEINER, V. 2003 Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. IN: R.K. SAWYER; V. JOHN-STEINER; S. MORAN; R.J. STERNBERG; D.H. FELDMAN; J. NAKAMURA & M. CSIKSZENTMIHALYI (eds.) *Creativity and development*. Oxford University Press.
- ROMERO, T. 1998 *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de Doutorado. LAEL - PUC/SP.
- RUTHERFORD, J. (ed.) 1990 *Identity: community, culture, and difference*. Lawrence & Wishrt.
- SCHETTINI, R.H. no prelo O trabalho com as diferenças dentro de uma escola. IN: S.S FIDALGO & F.C. LIBERALI (orgs.) *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Unier.
- SCHNEUWLY, B. 1994 Contradiction and development – Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, **9**: 281-292.
- SMYTH, J. 1992 Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, **29.2**: 267-300.
- VYGOTSKY, L.S. 1930 *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1934 *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Livraria Martins Fontes.

*Fernanda C. Liberali holds a PhD in Applied Linguistics from the Catholic University of Sao Paulo, in whose Post-Graduate Program she lectures. She is also a lecturer at the English Department of the same University. She works primarily in the field of Teacher Education, both in pre-service and in-service programs – where she carries out her research on Language Studies – especially in regards to the role of Argumentation on Critical Reflection. [liberali@uol.com.br](mailto:liberali@uol.com.br)*

*Maria Cecília Camargo Magalhães is Dr in Education by the Virginia Polytechnic Institute and State University, USA, professor at the Applied Linguistic and Language Studies Post-Graduate Program at the Pontifical Catholic University. She conducts research with teacher continuing education within the theoretical frames of Socio-Historical-Cultural Activity Theory and Critical Reflection. She works with teaching-learning processes and her main interest is on theoretical-methodological issues towards critical research of collaboration. [cicamaga@gmail.com](mailto:cicamaga@gmail.com)*

*Angela B. Cavenaghi T. Lessa is Head of the English Department and Professor of the Catholic University of São Paulo (PUC-SP). She is also a lecturer at the Post-Graduate Program of Applied Linguistics, area in which she completed her Doctorate Degree. Her investigations are carried out in the field of Teacher Education, especially with regard to Critical Reflection, Identity and Transversality. She has published a number of papers in Brazil and abroad in which these themes are discussed. For her Postdoctorate research, completed in 2004 at IEL [Institute for Language Studies] – UNICAMP, she focused on the constitution of identities within educational contexts. [cavenagh@uol.com.br](mailto:cavenagh@uol.com.br)*

*Sueli Salles Fidalgo is an English teacher and holds a Master's Degree in Applied Linguistics – also the area of her current doctoral studies at the Catholic University in São Paulo (PUC-SP). For the last eight years, she has been working with Teacher Education, first as coordinator of a Language Institute in São Paulo and, later, in pre-service programs (undergraduate courses in language and literature) and in-service programs (especially in extramural courses). Her main interests include the Inclusion/Exclusion dichotomy – especially Language Inclusion – Critical Thinking and Learning Assessment matters. [ssfidalgo@terra.com.br](mailto:ssfidalgo@terra.com.br)*