

ADNILSON JOSÉ DA SILVA
DARLAN FACCIN WEIDE
MILTON STANCZYK FILHO
MICHELLE FERNANDES LIMA
PAULO GUILHERMETI

Fundamentos da Diversidade e Cidadania:
percursos conceituais, históricos e escolares

REVISÃO TEXTUAL
Loremi Loregian-Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Éverly Pegoraro

EDIÇÃO E IMPRESSÃO: PREMIÈRE
273 exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

F981 FUNDAMENTOS da diversidade e cidadania: percursos conceituais, históricos e escolares / Adnilson José da Silva, Darlan Faccin Weide, Michelle Fernandes Lima et al.; organizado por Alessandro Melo – – Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.
104 p. - (Educação para a diversidade e cidadania)

Bibliografia

1. Ensino. 2. Avaliação institucional. 3. Gestão educacional. I. Título.

CDD 370.114

Copyright: © 2010 - UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.

Sumário

05

CAPÍTULO 1

A formação do ser humano pela educação
e a questão da diversidade
ADNILSON JOSÉ DA SILVA
e DARLAN FACIN WEIDE

31

CAPÍTULO 2

Educação e Diversidade:
um desafio à prática pedagógica
PAULO GUILHERMETTI

49

CAPÍTULO 3

Cidadania no Brasil: um percurso histórico
MILTON STANCZYK FILHO

85

CAPÍTULO 4

A Escola como Locus da Diversidade
MICHELLE FERNANDES LIMA

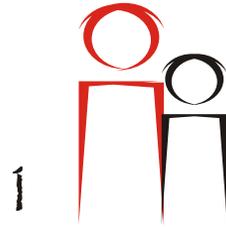
PRESIDENTE DA REPÚBLICA:
Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO:
Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR:
Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR:
Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO:
Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO:
Maria Aparecida Crissi Knuppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO:
Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knuppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

COORDENADOR DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA:
Alessandro de Melo



A formação do ser humano pela educação e a questão da diversidade

Adnilson José da Silva e
Darlan Faccin Weide

Estamos iniciando um curso de aperfeiçoamento que traz conteúdos indispensáveis para atitudes educacionais. A palavra aperfeiçoamento já denota atitude, pois significa um processo com esforço e cuidado para se aproximar ao máximo da perfeição. O esforço constante e bem cuidado para ser cada vez melhor está visceralmente relacionado ao processo de educação e consequentemente ao movimento de formação humana.

Esta será uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento, tanto no que diz respeito aos conteúdos e reflexões, quanto no que se refere à metodologia. Como novidade para alguns, os métodos de estudos semipresenciais oferecem algumas facilidades, ao mesmo tempo em que exigem disciplina pessoal. Tudo isso, desde que bem cuidado, proporcionará uma boa formação.

O que se estudará neste módulo?

Neste módulo estudaremos *Fundamentos da educação: formação humana, diversidade e direitos humanos*. Não será pouca coisa, visto que teremos um programa de conteúdos humanísticos que vão desde a Antropologia até a Política, bastante denso, mas com linguagem acessível e de agradável leitura e estudo.

Os conteúdos apresentados neste módulo se constituem em uma síntese de materiais elaborados para aulas e cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão. Isso significa que são atualizados e identificados com os programas acadêmicos que pautam a formação de professores na Unicentro e em outras universidades. Os estudos deste módulo começarão com reflexões e provocações sobre a vida humana, que é o assunto basilar para se tratar de educação e de seu efeito humanizador. Na sequência se enfocará a educação como o processo responsável pela formação de pessoas. Passar-se-á, então, para um tema igualmente interessante que é o das relações entre educação, identidade e cidadania. E, depois, para uma discussão muito importante sobre diferenças culturais.

Após essa base conceitual se tratará de como a educação foi conduzida, no Brasil, e que tipos de pessoas as nossas escolas formaram em nossa história recente. Ao final, vamos nos concentrar na educação relacionada a direitos humanos.

Para que estudar estes conteúdos?

Os conteúdos deste módulo chamam a atenção para os sentidos da educação. Em linguagem pedagógica e filosófica, diz-se que toda educação tem uma *teleologia*, ou seja, que todo empreendimento pedagógico somente acontece com algum sentido, algum direcionamento.

Como não existe apenas um direcionamento possível ou necessário à educação, nem é possível educar todas as pessoas do mundo de acordo com um único modelo pedagógico e com um único direcionamento, pois as culturas, valores e perspectivas gerais são muito diversificados, é preciso estudar temas relacionados à diversidade cultural e às identidades cidadãs. Isso contribui para uma convivência harmoniosa na diversidade e para o cuidado com o que é essencial no processo educacional: a formação humana.

O que se pretende, especificamente, com estes estudos?

Este módulo segue, em um plano geral, os propósitos do curso, que consiste em proporcionar aperfeiçoamento em educação na diversidade e cidadania. Especificamente, o módulo *Fundamentos da educação: formação humana, diversidade e direitos humanos* busca apresentar conhecimentos fundamentais das áreas de Antropologia, Filosofia, Política, Sociologia, Economia e História que permitam uma compreensão mais refinada sobre as relações entre a educação e a formação humana em um contexto de diversidade cultural.



De maneira sucinta, este módulo quer informar e provocar profissionais da educação, e demais interessados, em assuntos relacionados a possíveis sentidos da educação, de cultura e de cidadania.

É importante destacar também o que este estudo *não* pretende, que é engessar discussões sobre os temas já citados. Não se busca, aqui, dar uma palavra final sobre esse assunto, que é bastante antigo e sempre atual.

Como serão feitos os estudos?

Basicamente teremos uma agenda de leituras, reflexões e exercícios sempre por intermédio do ambiente Moodle. Vamos alternar fundamentação teórica e provocações.

O texto terá uma fluidez, ou seja, uma sequência agradável que será assegurada por uma linguagem tranquila e bem cuidada. O texto terá uma fluidez, ou seja, uma sequência agradável que será assegurada por uma linguagem acessível ao leitor. Isso não significa que será um texto sem densidade.

Ao longo de todo o material serão encontrados alguns quadros, que facilitarão a compreensão do conteúdo por meio de ênfases a alguns conceitos e por intermédio de provocações para a sua reflexão e aprofundamento.

Os exercícios avaliativos serão objetivos e terão o texto deste módulo como referência principal. A plataforma Moodle também trará materiais adicionais como vídeos e outros textos relacionados ao tema do módulo. Para tratar de assuntos relacionados ao conteúdo e aos exercícios de avaliação, todos poderão recorrer ao professor responsável pelo módulo. Para questões referentes à operacionalização do Moodle, e outras de natureza técnica, deverão reportar-se aos tutores e/ou ao pessoal do suporte técnico. Em linhas gerais, o estudo concentrado, a reflexão esmerada, o domínio dos recursos metodológicos disponibilizados e a atenção aos prazos são as atitudes básicas para um bom aproveitamento deste módulo e de todo o curso.

Ecce persona!¹ – Apresentando o ser humano

Neste primeiro momento de fundamentação teórica vamos tomar contato com conceitos de pessoa e com as relações entre educação e

¹ Em latim: “Eis a pessoa!”.



humanização. Veremos que a educação não se restringe a processos escolares, mas abrange desde relações com o mundo objetivo até relações interpessoais. Veremos também que quando se instala um quadro tenso de conflito, as relações podem contribuir para a desumanização dos envolvidos. Nesses casos a educação, para recuperar a humanidade, deve ser libertadora.

A existência humana é radicalmente diferente da vida dos animais. Os animais são levados pela vida, seguindo simplesmente o movimento interno de seu dinamismo biológico. A vida não lhes é problemática, pois se encontram já sempre plenamente constituídos em seu ser. Não podem ser mais do que já são. As pessoas são diferentes dos animais, pois podem ser mais do que aquilo que receberam ao nascer.

Pessoas não nascem prontas e realizadas. Por isso, precisam assumir a vida como tarefa e responsabilidade sua. Não lhes basta ir vivendo, simplesmente. Precisam assumir o compromisso de ter que ir realizando suas vidas como projetos seus. A vida de cada pessoa vai se dando como concretização de suas capacidades e potencialidades. Isto porque cada pessoa é um projeto.

A pessoa, como um ser dinâmico e diferente dos demais seres vivos, faz lembrar alguns versos de músicas bastante conhecidas, como *Metamorfose ambulante* cantada pelo Raul Seixas e *Solução para a vida*, de Paulinho da Viola e Ferreira Gullar. Na primeira, se diz que é preferível ser “essa metamorfose ambulante / do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Na segunda, se afirma que “E por isso eu lhe digo / Que não é preciso / Buscar solução para a vida / Ela não é uma equação / Não tem que ser resolvida / A vida, portanto, meu caro, / Não tem solução”.

Assim, a existência humana é um ir desenvolvendo as potencialidades e capacidades e, neste processo, construindo a própria vida. E quando isso não ocorre mais, a pessoa não vive, mas **vegeta** nisso se assemelha aos outros seres vivos.

Viver humanamente é também projetar-se para o futuro. É lutar, preparar, construir um futuro.



É propor-se ideais, objetivos, metas e ir em busca de sua realização, de sua concretização. E, neste movimento, ir constituindo a própria vida. Cada pessoa é o que ela vai fazendo de si mesma, de sua vida. E o melhor de tudo é que sempre se pode ser mais, pois nunca se esgotam plenamente as possibilidades de realização na vida.

Somos pessoas porque conjugamos reflexão e ação

Sujeito de realizações, a pessoa é um ser no mundo. Vive no mundo. Precisa do mundo para realizar sua vida, para caracterizar o que projeta ser. Isto é, toda pessoa sempre se encontra numa determinada circunstância, num contexto determinado, que é seu mundo, no qual e a partir do qual vai realizando-se e construindo sua vida. Com efeito, ao nascer, todo mundo se insere num mundo e é submetido às suas leis. Ao mesmo tempo, e ao longo de sua existência, cada um vai enfrentando os obstáculos e desafios que o mundo lhe apresenta. E, nesta atividade de enfrentamento e superação dos desafios que o mundo lhe apresenta, vai construindo sua própria vida. E mais: vai criando um mundo propriamente humano - o mundo cultural - segundo seu modo de ser.

No mundo, a pessoa compreende-se como distinta do mundo. Diferentes dos animais, que nele vivem totalmente imersos e submetidos às suas leis naturais, as pessoas vivem no mundo e com o mundo, pois são seres conscientes e os únicos capazes de compreenderem a si mesmos. São capazes de dizer o que as coisas são e qual o significado de suas vidas, de compreenderem o contexto em que vivem e, a partir disso, de escolherem o que querem ser, como devem agir, como vão realizar as suas vidas. E, por isso, podem assumir suas vidas como responsabilidades suas, como tarefas e projetos seus.

Como seres conscientes, as pessoas são capazes de tomar distância frente ao mundo e de tomá-lo como objeto de sua compreensão e, a partir disso, são capazes de agir conscientemente sobre o mundo e de transformá-lo de acordo com essa compreensão.

Neste processo, que é a própria vida humana entendida como práxis, toda pessoa vai atualizando as suas potencialidades e capacidades e, nisso, realizando a sua vida. A práxis, unidade indissolúvel entre ação e reflexão, é a atualidade e a manifestação do ser humano.



Com efeito, é pela práxis que o homem vai desenvolvendo suas potencialidades e realizando sua vida como projeto. E, neste sentido, a práxis é simplesmente o movimento de humanização.

A práxis se dá na unidade indissolúvel entre ação e reflexão e permite a atualidade e a manifestação da humanidade. Por isso é que os outros seres, como um cachorrinho ou um pé de couve, por exemplo, não realizam práxis. Ora, animais e plantas não associam ação e reflexão e por isso têm uma evolução puramente biológica.

Somos pessoas porque nos relacionamos

A vida humana, compreendida como práxis, manifesta que as pessoas são constitutivamente seres de relações. Relações que constituem sua própria vida, aquilo que são. Por exemplo: alguém só é pai ou mãe na medida que estiver em relação de paternidade ou de maternidade com um filho. Sem filho, ninguém pode ser pai ou mãe. E a relação é de paternidade, que constitui alguém como pai, e de maternidade, que constitui alguém mãe. Daí a relação constituir o homem e a mulher naquilo que são: seres humanos. Sim, pois paternidade e maternidade não são condições ligadas exclusivamente a processos e critérios biológicos, mas também culturais.

As pessoas vão realizando as suas vidas na medida em que conjugam reflexão e ação e estabelecem relações para além das orientações biológicas.

Há, fundamentalmente, dois níveis distintos de relações humanas: a relação com o mundo das coisas (a natureza) e a relação com outras pessoas. No jogo dessas relações, cada pessoa se relaciona também consigo mesma.

A relação humana com o mundo das coisas se caracteriza por ser uma relação de manipulação, de utilização, de apropriação. Isto é, as coisas são utensílios com os quais cada pessoa conta para ir construindo a sua vida.

Com efeito, o ser humano é um ser de necessidades, um ser de carências. A necessidade, a carência, é a falta do necessário para a vida (casa, alimentos, roupas...). Assim, o ser humano abre-se ao mundo desejando aquilo de que necessita.



Quando obtém, supre a sua necessidade material e vai realizando a vida culturalmente. É importante frisar que nem tudo de que o ser humano necessita encontra-se imediatamente, e pronto, ao alcance da sua mão. Neste caso, a coisa útil precisa ser produzida. E, assim, a abertura do homem ao mundo não é apenas desejante, mas também produtiva. Isto é, o homem precisa produzir, por meio do trabalho, o necessário (produto de seu trabalho) para ir vivendo. Assim, o trabalho, relação fundamental do homem com a natureza, é atividade humana que produz (põe na existência) a coisa útil (produto) de que o homem necessita para ir realizando sua vida.

Os objetos disponíveis no mundo das coisas são úteis porque homens e mulheres os manipulam, transformam, empregam e consomem, conjugando ação e reflexão.

Na produção da cultura e no processo de humanização é fundamental que cada ser humano se relacione também com outros seres humanos. Esta relação é o ato pelo qual o sujeito humano se dirige diretamente a outra pessoa (aperto de mão, beijo, agressão...), ou indiretamente, por mediação do mundo das coisas.

Nas relações entre humanos, o outro não é uma coisa, um instrumento ou um objeto que pode ser manipulado, transformado e consumido como se faz com os objetos do mundo das coisas. O outro, em cada relação, é uma pessoa que exige ser reconhecida como tal, mediante apelo constante ao diálogo, à convivência, à comunhão. Isto tudo parece bastante simples, mas é a base para a humanização e para a convivência social.

Sem práxis na relação com o mundo natural e nas relações entre as pessoas, não é possível humanização e nem convivência social. Isso evidencia que é vital conjugar ação e reflexão.

O processo de humanização é também um movimento de autoconhecimento, pois se pauta por interrogações de ordem prática, mas também de ordem existencial. A respeito disso, Paulo Freire (1994, p. 27) observa que



O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está constantemente na busca. Eis aí a raiz da Educação.

Nessa perspectiva, as relações entre educação e humanização ficam mais esclarecidas, pois entende-se que a educação só é possível porque os homens e as mulheres são seres incompletos e inacabados. No desejo pela perfeição, o ser humano se projeta como sujeito de sua própria história e de sua educação, logo, de sua humanização. A busca pela educação pode ser traduzida como um querer ir além (por isso *projeção*).

Vale lembrar aqui que o ser humano é um ser de relações. O homem relaciona-se com as coisas, consigo mesmo e com os outros seres, donde a necessidade de suas realizações não ser algo apenas de sua exclusividade individual. Suas buscas são buscas com outros seres que também procuram ser mais em comunhão com outras consciências. Caso contrário, algumas consciências seriam meros objetos de outras.

Somos pessoas porque lutamos

A educação é um processo histórico, pois acontece em períodos caracterizados por conjunturas, ou seja, por situações políticas, econômicas, sociais, culturais, que podem ser benéficas ou prejudiciais. E, se educação é humanização, então a formação das pessoas como tais também se constitui como um processo histórico.

Como se sabe, as relações humanas não são sempre amistosas ou harmoniosas. Uma situação de conflito se instala quando, em relações humanas, alguém começa a reduzir o outro a mero objeto, desdenhando de sua condição de pessoa.

O oposto da humanização é a desumanização, que não tem nada a ver com destino mas com ordens injustas, caracterizadas principalmente pela exploração. Em situações de conflito, como a que mencionamos acima, Paulo Freire identifica a ocorrência de duas categorias de pessoas: os oprimidos



e os opressores. E, nesse caso, ele defende que a educação cumpre seu papel de humanização na medida em que deflagra e embasa uma luta não violenta para restaurar a humanidade de ambos. Quem deflagra esse processo são os oprimidos, e essa é a sua tarefa humanista e histórica: recuperar a própria humanidade e a de seus algozes. Essa recuperação é um processo libertador.

Para Paulo Freire, em situações de conflito em que há oprimidos e opressores, ambos perdem sua humanidade: os oprimidos são desumanizados porque são reduzidos a objetos de exploração, e os opressores são desumanizados porque não veem nos outros a sua humanidade. A educação libertadora, deflagrada pelos oprimidos, visa restaurar a humanidade tanto de oprimidos quanto de opressores.

Muitos dos oprimidos vivem sob as prescrições das ordens daqueles que os dominam; de forma que vivem à sombra de seus opressores e por isso temem a liberdade, uma vez que esta implicaria o abandono dessa forma de vida e o esforço de construção de um viver autônomo. Porém, adverte FREIRE (1987, p.35) que “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é uma libertação para todos”.

Assim, o processo emancipatório de libertação humana passa pela lógica dialética. A contradição inerente ao opressor-oprimido, no decorrer do percurso histórico, foi marcada pelas constantes sínteses, que por sua vez se abrem em espirais dialéticas rumo a novas sínteses, em que se percebe a dinâmica progressiva da conquista e da dignidade do ser humano em detrimento de um retrocesso com atitudes desumanas.

Cabe agora ir um pouco mais a fundo e verificar como é que a humanização se dá pelo processo de aprendizagem. Pois bem, a hominização se dá no processo de conhecimento da realidade. A realidade e as situações limites desafiam a cada um a empreender uma ação pessoal ou coletiva no sentido de superar o desafio.

Uma vez superados, se é interpelado por novos desafios. Dessa forma, a existência humana não é um mar de rosas, mas uma luta constante para ser mais.



Luta para manter aceso o foco reflexivo do saber, direcionado para a realidade e seus desafios. A construção humana só é possível dentro de uma caminhada histórica, envolvendo o processo científico do conhecer que é inerente à própria natureza humana. Conforme VIEIRA PINTO (1979, p.82), “o homem constitui o conhecimento no mesmo processo que o conhecimento o constitui homem”.

Assim, torna-se difícil definir quando começou o processo de hominização. Muitos delimitam o fogo e a agricultura como momentos humanizadores; certo que são expressivos mas não assinalam o começo, pois se inscrevem numa sucessão de dados, percepções e gestos criadores, que precedem e condicionam o ser humano. Então, compreende-se que o homem é totalidade histórica, permanente, sempre em curso, o todo de um processo em marcha. VIEIRA VIEIRA PINTO (1979, p.83) realça que

na perspectiva do processo histórico de hominização tanto é legítimo dizer que a espécie humana começa quando o antropóide precedente dominou a técnica de produzir fogo à sua vontade como dizer que começa quando o ser que entendemos por homem fez explodir a primeira bomba atômica.

Assim, qualquer marco é apenas o momento culminante de um processo, por meio do qual torna-se possível compreender o ser humano e suas manifestações sociais e culturais. Ter a educação como processo de construção humana é admiti-la como fato histórico, o que envolve a construção da própria história de cada ser humano, bem como a contínua evolução vivida pelo grupo social em que esteja inserido. Tê-la como fato existencial é admiti-la como constitutiva do ser humano, englobando toda sua realidade, ou seja, o processo no qual o ser humano se humaniza. Nas palavras de FIORI (1987, p.21),

os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores - o povo.



Analisar a educação enquanto fato social é vê-la diante de uma dupla contradição: ela determina o interesse que move a comunidade e integra a todos à forma social vigente, ou trilha pelo caminho do progresso, rompendo com o equilíbrio presente, partindo na direção do novo. Essa contradição faz parte da própria essência da educação enquanto natureza histórica. E, por conseguinte, faz parte também da própria humanização.

Educações diferentes para diferentes classes sociais

Numa sociedade marcada pela divisão de classes, o processo educacional mostra-se diferenciado para seus membros, sem oferta de iguais oportunidades, e nesses desníveis se perpetuam as desigualdades sociais. Nesse quadro “a Educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo ou classe” (VIEIRA PINTO, 1987, p.32).

Os grupos dominantes, pela sua posição privilegiada, procuram definir aquilo em que deve consistir a educação institucionalizada, escolarizada, incorporando ao conteúdo educativo os fragmentos representativos de suas culturas e classificam as demais formas de saber como incultas.

Torna-se evidente que a educação se desenvolve sob os fundamentos do processo econômico da sociedade. Aqueles que o controlam possuem domínio sobre o processo educativo e ditam os seus sentidos.

Os conhecimentos, daí oriundos, só aumentam as desigualdades sociais. E tem-se modelos pedagógicos diferentes para formar modelos diferentes de pessoas.

Entende-se, então, o empenho de tantos movimentos sociais e das sociedades subdesenvolvidas na construção de propostas alternativas para fazer frente às hegemônicas posturas dominantes que só legislam em causa própria. Quando essas bandeiras reconhecerem seus valores e confiarem em suas forças, se terá o despontar de novos horizontes.

Onde compreender-se-á que “o analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura, as quais coexistem às vezes com uma nascente consciência crítica de seu Estado, de seu papel social, de seu trabalho” (VIEIRA PINTO, 1987, p.37).



Educação e cidadania

Educação como direito fundamental

A educação não é apenas um processo natural que garante a humanização. É preciso que a educação seja muito bem cuidada para que os sujeitos se desenvolvam plenamente. Logo, todos são chamados a encarar e a assumir a educação como um direito pelo qual todos são responsáveis. Essa responsabilidade inclui uma vasta legislação e uma infinidade de ações pelo bem de todos. Como a educação é um processo de desenvolvimento humano, negá-la seria negar a própria humanidade. Por essa razão, convém enfocarmos a educação como um direito, conhecendo um pouco sobre as bases históricas e legais desse direito.

Durante um bom tempo, os direitos individuais foram negligenciados e todas as decisões sobre os destinos das pessoas eram tomadas pelos reis e por alguns poucos delegados. Esse tipo de poder, centralizado na pessoa de um único soberano, é chamado de absoluto – daí o termo absolutismo, que caracteriza o regime político da Idade Média.

O absolutismo foi combatido pelo Liberalismo e pelo Iluminismo. E com inspiração liberal e iluminista foram proclamados os direitos da pessoa. Em 1776 e em 1789 ocorreram duas importantes revoluções liberais, respectivamente nos Estados Unidos da América e na França, que colocaram fortemente os direitos da pessoa como fundamentos para os Estados modernos.

Logo após a Segunda Guerra Mundial foi adotada e proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso aconteceu na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Essa Declaração assegura os direitos fundamentais que são devidos a todas as pessoas.

Dos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os de número 26 e 27 são diretamente vinculados à educação. Diz o Artigo 26 que

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.



2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos.

No Artigo 27, A Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

Todos os países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU) devem cumprir a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso significa que se algum desses países, inclusive o Brasil, descuidar de sua educação, estará cometendo um crime contra um direito fundamental.

Em outra Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, foi feito o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. No seu Artigo 13, todos os países membros reconhecem

(...) o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece que todas as instâncias de governo, bem como as famílias e toda a sociedade são responsáveis pela educação. Isso está expresso nos Artigos 205 e 206:



Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional número 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é toda vinculada e harmônica à Constituição Federal e à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em seu Artigo 1º, a LDB estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Outra lei nacional que enfoca o direito à educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Trata-se da Lei número 8069, de 13 de julho de 1990. Segundo o Artigo número 53 do ECA, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Também o Estatuto do Idoso (Lei número 10741, de 1º. de outubro de 2003) prevê o direito à educação de maneira bem específica:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.



Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

É importante observar que em toda a legislação que destacamos, nesta unidade de estudos, a diversidade está claramente contemplada. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até as leis nacionais mais específicas, a educação e outros direitos fundamentais são garantidos a todas as pessoas “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Outro detalhe importante é que as legislações estaduais e municipais precisam ser completamente coerentes com os princípios de direitos humanos e sociais, nacionais e internacionais.

A simples menção ou previsão dos direitos humanos e sociais nos dispositivos legais nacionais e internacionais não garante que a educação e outros direitos sejam de fato garantidos. É preciso fiscalizar se as leis são cumpridas e se as pessoas são realmente atendidas em seus direitos. Convém lembrar que a desobediência às leis se configura como crime e tem também punições previstas em lei. Desde a família até o Estado poderão ser punidos se descuidarem da educação.

É preciso também educar para os direitos humanos. Segundo Benevides,

O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a



formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

No Brasil, foi lançado em 2003 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse plano é desenvolvido em parceria entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), e contempla medidas e ações a serem executadas pelas mais diversas instituições para a promoção, dentre outras coisas, da educação em Direitos Humanos e de uma cultura voltada para o respeito de direitos fundamentais da pessoa humana.

Para ter acesso ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, basta acessar <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Brasil/texto/pnedh.2003.html>

Educação e formação da identidade

De maneira provocativa, vamos tratar agora das relações entre educação escolar e cidadania. A relação entre educação e cidadania não pode ignorar o conceito de identidade, e é a partir dele que essa nossa provocação começará.

Toda essa provocação não pode perder de vista os pontos basilares de nossa reflexão inicial: que a educação proporciona a humanização, que a humanização ocorre em sociedade e que é no ambiente social que nossas identidades se constituem.

A palavra *identidade* é muito usada em nosso cotidiano. Quando somos crianças, vemos no cinema, em desenhos animados e em histórias em quadrinhos que os super-heróis têm as suas identidades secretas; a maioria de nós procurou, logo na adolescência, um órgão oficial para fazer o documento de identidade (o RG); e é possível que muitos de nós tenham experimentado, uma ou mais vezes na vida, uma crise de identidade.



Como podemos perceber, o termo *identidade* pode ter vários significados, dependendo do contexto em que é utilizado, mas basicamente a identidade é aquilo que identifica algo ou alguém, que torna uma pessoa ou um objeto conhecido e reconhecível.

Provavelmente as mais antigas formas de identidade surgiram quando os nossos ancestrais começaram a perceber as diferenças físicas entre eles e os demais seres da natureza e foram, aos poucos, constituindo uma identidade humana.

Ao mesmo tempo, os semelhantes foram se identificando quanto aos sexos e, mais tarde, quanto aos grupos a que pertenciam. Então, a identidade está na base da civilização! E é aí que entra o conceito de nação.

O conceito de *nação* é bastante discutido, sobretudo entre sociólogos. Sabe-se que para a maioria das pessoas a idéia de nação é a mesma de pátria ou de país; contudo, há diferenças entre esses três objetos. Para entendermos melhor, vamos por partes, iniciando pelo conceito de país.

Um país é uma unidade política reconhecida internacionalmente, com a sua própria organização interna de poderes, por meio de leis e de instituições executivas, legislativas e judiciárias. O Brasil, neste caso, é um país reconhecido por todos os demais países do mundo e se faz representar por seu presidente e pelos seus delegados, os diplomatas. Há alguns símbolos que são próprios do Brasil e pelos quais a presença brasileira é comunicada em qualquer parte do mundo, que são a Bandeira Nacional e o Brasão da República, por exemplo.

Fica claro que um país é a maneira formal de organização e de apresentação de um povo com unidade política perante o mundo, tanto em tempos de guerra quanto em tempos de paz.

Mas, e uma pátria, o que seria? Bem, o conceito de pátria está colado ao conceito de país, todavia, ele é mais simbólico do que político. A pátria abriga os valores que caracterizam o país do ponto de vista das instituições e que, por consequência, dão identidade às pessoas conforme querem as instituições. Curiosamente, os valores da pátria são mais evocados



em situações de tensão e de conflito nacional ou internacional. Vejam bem: durante a ditadura militar, no Brasil se deu especial importância ao conceito de pátria, que passou a ser ensinado nas escolas.

Daí se fortaleceram expressões e sentimentos ligados, por exemplo, aos vultos da pátria (que eram as personalidades da história oficial do Brasil), aos símbolos da pátria como a Bandeira Nacional (que não era chamada nos livros e nas aulas de símbolo “do país”, e sim, “da pátria”), à semana da pátria que era comemorada no período que envolvia o dia 7 de setembro (Independência do Brasil) e a outros objetos que levavam à complementação “da pátria”. As escolas colaboravam para formar o perfil ou a identidade do cidadão patriótico – e aqui percebe-se a ligação entre escola, identidade e pátria.

É importante reforçar que esse aspecto simbólico da pátria procurava dar uma identidade nacional ao povo, de tal forma que todos os corações brasileiros fossem invadidos pelos mesmos sentimentos e convicções pelo país afora. E outro detalhe relevante: os valores da pátria estavam intimamente ligados aos valores militares, o que nos traz a constatação interessante de que o conceito de pátria estava a serviço de um projeto de país concebido pelas elites dirigentes. Ora, as elites dirigentes, durante a ditadura militar no Brasil, eram compostas por oficiais das Forças Armadas que procuravam impor à sociedade em geral um funcionamento semelhante àqueles verificados nos quartéis, com uma hierarquia rígida e uma organização milimétrica, garantidas pelo respeito a um universo simbólico chamado pátria. É por isso que a grande virtude do cidadão brasileiro que melhor traduzia o lema da bandeira (Ordem e Progresso) era a de servir à pátria.

A escola e a formação para a cidadania

Nas escolas, o Brasil tradicionalmente foi enfocado de duas maneiras: como país e como pátria. Como país, era estudado principalmente em Geografia, com atenção à sua organização política em estados e territórios, que se dividiam em regiões brasileiras com aspectos climáticos e de relevo diferenciados e com atividades econômicas distribuídas como engrenagens de um relógio (Ordem e Progresso). Como pátria, o Brasil era estudado principalmente em História e nas disciplinas de Educação Moral e



Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), de maneira factual e sem margens para muita reflexão. Estudava-se os símbolos, os nomes das autoridades, as datas de grandes eventos e pouca coisa além disso. Com dessa organização pedagógica, a escola servia como um poderoso aparelho por meio do qual o conceito de pátria era moldado nas mentalidades. Todo mundo estudava as mesmas coisas, no país inteiro, e isso era chamado de garantia da identidade nacional, que deveria ser única e idêntica em todas as cidades do Brasil.

Seria possível impor que todas as pessoas do país pensem e se comportem de uma única e mesma maneira?

Por isso é que se começa a entender que a cidadania patriótica, tal qual queriam os militares, não poderia se tornar realidade. Nas diferenças entre as pessoas das diversas regiões brasileiras, e mais, nas necessidades vivenciadas por estas mesmas pessoas começa a surgir um sentimento diferente, que está ligado ao conceito de nação.

Embora também pertença ao universo simbólico, o conceito de nação é diferente do conceito de pátria, principalmente porque brota de situações concretas. Enquanto o patriotismo vem de cima para baixo, amarrado aos deveres, o nacionalismo vai de baixo para cima, ligado aos desejos, às necessidades e às paixões do povo. Pode-se dizer também que em um contexto de patriotismo o povo é passivo, enquanto num contexto de nacionalismo o povo é ativo.

Diferenças entre pátria e nação

Vejamos: para entendermos isso vamos usar três ilustrações. Na primeira, imaginemos um menino frente a uma bandeira do Brasil no dia 7 de setembro de 1974: o menino se mantém em uma posição solene, previamente orientada, em um silêncio respeitoso enquanto ouve o Hino Nacional Brasileiro. Agora, na segunda ilustração, pensemos neste mesmo menino cerca de dez anos mais velho, participando de um comício pelas Diretas Já: ele tem a bandeira do Brasil sobre as costas, enquanto canta o mesmo Hino Nacional Brasileiro e chora junto com milhares de outros meninos e meninas que sentem os corações arderem e se comportam de uma



maneira que ninguém precisou lhes ensinar. Na terceira ilustração, aquele menino tem 25 anos de idade e se juntou a um grupo de cidadãos em uma manifestação contra a corrupção na política: em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, ele grita palavras de ordem e novamente canta o mesmo Hino Nacional Brasileiro enquanto agita a bandeira do Brasil ao lado da sua namorada. Acompanhando o raciocínio que vem desde o início deste texto, fica evidente que na primeira ilustração está presente o conceito de pátria e que nas duas últimas ilustrações transparece o conceito de nação.

É possível sintetizar algumas diferenças básicas entre modelos de cidadania no Brasil pátria e no Brasil nação:

1) no Brasil pátria o povo precisa se comportar de acordo com os símbolos dos governantes, enquanto no Brasil nação os governantes é que têm que se comportar de acordo com os símbolos do povo;

2) no Brasil pátria temos uma participação involuntária, orientada e observada muito mais por deveres legais e morais do que por direitos, enquanto no Brasil nação temos uma participação de livre escolha mais estimulada por direitos.

De qualquer maneira, são os aspectos simbólicos de pátria e de nação que dão movimento (ou alma) ao país e identidade às gerações que se alternam na história. Essa alternância, com os seus respectivos modelos de identidade, são possíveis graças a processos de educação. Isso faz a ligação entre identidade e humanização.

Cultura e cidadania: quem é culto?

Diversidade cultural

Agora, vamos tratar de cultura, etnia e identidade. Todos esses conceitos estão ligados ao processo básico de educação e de humanização.

Contudo, ao se tratar de identidade e etnia é preciso desfazer algumas confusões conceituais. Para a maioria das pessoas, e também em alguns manuais escolares, o conceito de etnia é apresentado como sinônimo de raça. Isso é duplamente lamentável porque está provado pela ciência que



podemos ter uma variação étnica muito grande, mas que não existe variação de raças entre os seres humanos (pois existe uma única raça: a humana).

Entende-se que existem várias etnias entre os negros, várias etnias entre os brancos e várias etnias entre os índios, por exemplo. E mais: que negros, brancos e índios pertencem todos a uma só raça que é a humana.

Agora, vamos desenvolver uma reflexão que nos ajude a entender as relações entre etnia e identidade. A identidade cultural de uma pessoa se relaciona à sua cidadania e não à biologia.

Em muitas cidades existem grupos folclóricos que cultivam símbolos e expressões de etnias específicas. No estado do Paraná, por exemplo, há muitos grupos artísticos ligados à etnia alemã, à etnia polonesa, à etnia ucraniana, à etnia japonesa e outras. Isto porque o Paraná recebeu muitos imigrantes da Europa e do Japão. Frequentemente esses grupos se encontram em eventos chamados de encontros das etnias, nos quais se assiste a apresentações de coreografias, a exposições de roupas e de artesanato e se saboreia pratos típicos de cada etnia. Fica evidente nestes encontros que a enorme variedade de símbolos, de arranjos musicais, de receitas culinárias e de visões de mundo não podem ser restritas ao conceito biológico de raça. Etnia vai além de raça e se filia ao universo da cultura.

Atenção: etnia vai além de objetos e de apresentações, pois também envolve valores!

E por essa razão a etnia deixa de parecer uma imposição da cultura em que se nasceu e passa à condição de possibilidade. Vejamos: é comum vermos jovens descendentes de alemães, por exemplo, se integrando a grupos de samba ou de reggae; da mesma maneira, muitos descendentes de africanos participam de escolas de judô, de karatê ou de bonsai e investem seu tempo e sua energia no estudo dos fundamentos dessas artes – o que prova que elas não são restritas aos japoneses e seus descendentes. Não existem aspectos físicos, morais ou legais que impeçam um sujeito de qualquer grupo humano de tomar contato e de internalizar aspectos de etnias variadas, justamente porque a cultura não tem amarras biológicas com qualquer tipo humano.



Considerando que uma pessoa se faz na medida em que experimenta, escolhe e cultiva valores e práticas ao longo de sua vida, e que tais práticas sempre têm alguma ligação com um universo cultural originado em alguma etnia no tempo histórico, é possível afirmar que as identidades coletivas e individuais se formam graças à variedade étnica disponível.

E quando as relações étnicas não são harmônicas? Bem, aí ocorrem as chamadas barreiras étnicas com os seus conflitos, que se apresentam de variadas formas. A História é repleta de acontecimentos dessa natureza. Vejamos um dos mais polêmicos.

Na Idade Média, fortaleceu-se um pensamento único sob os dogmas do cristianismo. Qualquer forma local de cultura, qualquer traço étnico que se chocasse com a verdade religiosa era imediatamente considerado errado. Esse pensamento único tomou conta da Europa e veio para a América junto com os exploradores e colonizadores, sob a forma de um etnocentrismo armado.

O choque da cultura européia com as etnias locais foi violento. Das muitas nações indígenas restaram poucos grupos, cujos símbolos e valores foram rebaixados à condição de credice, de superstição e de feitiço. No mesmo cenário do Brasil Colônia, assistiu-se semelhante processo de discriminação étnica contra os negros que foram trazidos da África como escravos. Esse fenômeno de destruição da cultura do outro vem sendo denominado como etnocídio.

Ocidente e Oriente: choque de culturas?

Deixando à parte as ocorrências de ditadura e de terrorismo de ambas as partes, é importante ter em mente que diferenças étnicas, por si só, não justificam e nem exigem qualquer tipo de conflito armado ou de discriminação em qualquer parte do planeta. Mas vemos entre os líderes orientais e ocidentais um processo de demonização da cultura do outro em que criam uma cortina etnocêntrica para esconder os seus mísseis e suas bombas.

Está claro que a questão das etnias supera o universo do folclore, embora o enriqueça, e que em meio a tantos conflitos de cultura, marcados por etnocentrismos e etnocídios, o Brasil é privilegiado por celebrar periodicamente os encontros de etnias e, mais do que isso, por ser o resultado de uma mistura irreversível de etnias.



Então, pode-se dizer que nenhum outro povo do mundo teria condições de compreender tão bem essa ética da aceitação do que é diferente do ponto de vista étnico.

E olha que interessante: tanto a palavra etnia quanto a palavra ética tem a mesma raiz etimológica que é o termo grego *ethos*, que significa “comportamento”. Sintetizando, vivemos um tempo histórico que requer uma identidade pautada por um novo comportamento (*ethos*) que respeite (ética) todas as variações culturais de comportamentos, símbolos e valores (etnias).

A humanização pela cultura

Desde que nascemos, ouvimos a palavra cultura sendo empregada em diversas situações. Expressões como “falta cultura ao povo”; “fulano é uma pessoa sem cultura” e “programação cultural” são muito frequentes e talvez por essa razão nós não nos preocupamos em parar para pensar sobre o que é cultura.

Sabemos que o conceito de cultura está ligado a ações humanas como o trabalho, o conhecimento e as artes. Nas lavouras são praticadas diversas culturas, como a do milho, a do café, a da soja e a do arroz. Quando encontramos alguém que sabe se expressar com profundo conhecimento sobre algum assunto, dizemos que se trata de uma pessoa culta, ou seja, que tem cultura. Ao ouvirmos uma sonata de Mozart ou apreciarmos um quadro de Salvador Dalí sabemos que estamos diante de um objeto de cultura.

Quando trabalhamos em uma fábrica ou em uma loja de calçados, quando ouvimos as histórias engraçadas ou repletas de misticismo que são contadas pelos mais velhos e quando escutamos os pagodes do Martinho da Vila, podemos dizer que também se trata de situações em que temos contato com a cultura.

Essa é questão importante e merece toda atenção para se evitar a confusão de conceitos que leva aos preconceitos. Antes de qualquer coisa, deve ficar bem claro que a cultura é uma possibilidade exclusivamente humana e está ligada a todas as ações dos homens em sociedade desde os tempos mais remotos. Mesmo os povos que hoje chamamos de primitivos tinham a sua cultura, que era passada de geração a geração.



Hoje, nós também comungamos de crenças religiosas, de sistemas jurídicos e de valores éticos que refletem as nossas maneiras de agir, de sentir e de pensar, ou seja, o nosso patrimônio cultural.

Fica evidente que a cultura é um produto humano. Isso significa que somente os seres humanos produzem cultura, enquanto os vegetais e animais não a produzem. Os vegetais e os animais seguem ciclos próprios e naturais, repetitivos e perenes; enquanto os homens e mulheres evoluem de maneiras diversificadas e com alterações perceptíveis em curtos espaços de tempo.

Como se viu no início deste estudo, para bichos e plantas as regras são naturais, mas para as pessoas as regras são culturais.

Outro aspecto importante da cultura é a sua evolução. Se perguntarmos a qualquer um de nós se a cultura à qual pertencemos foi criada depois do nosso nascimento, a resposta será **não**. Mas, se perguntarmos também se a cultura permanece idêntica e sem nenhuma alteração desde que nascemos, novamente a resposta será **não**. Isso porque a cultura é uma herança que recebemos quando nascemos, mas que está em contínua mudança, pois desde que nascemos vamos ampliando nossos horizontes por meio de contatos com diferentes grupos humanos, seja pessoalmente, pela televisão ou por outros meios de comunicação.

A evidente ligação entre cultura, educação e cidadania

Os novos costumes e valores vão influenciando os comportamentos até que novos padrões culturais se estabelecem. E, se analisarmos bem, há alguns séculos as mudanças culturais demoravam mais para acontecer; hoje, ao contrário, os padrões de valores e de comportamentos mudam com maior rapidez e é por isso que atualmente são tão comuns os desentendimentos entre as pessoas de gerações diferentes, seja em uma mesma família ou em uma escola, por exemplo. As mudanças culturais são responsáveis pela evolução das pessoas e das sociedades. Graças a elas, hoje em dia as mulheres não são mais vistas como um tipo humano inferior aos homens, os negros e os índios têm mais respeito garantido por lei e as crianças são consideradas em sua condição de infância sem representarem adultos em miniatura. O contato entre as diversas culturas enriquece as pessoas.



Mas e as diferenças culturais? Ao longo do tempo foram se construindo diferenças entre a chamada cultura erudita (ou alta cultura) e a cultura popular (ou baixa cultura). A cultura erudita compreende as artes clássicas como o balé, a música clássica, pinturas e esculturas de séculos de idade ou mesmo as chamadas contemporâneas. Por outro lado, a cultura popular envolve as músicas sertanejas, a capoeira e o folclore em geral. Essa diferenciação representou uma barreira entre as classes sociais, pois acreditava-se que pessoas mais pobres não tinham espírito refinado o suficiente para apreciarem e praticarem a chamada alta cultura.

Essa tese preconceituosa não se sustenta porque não existem culturas superiores ou inferiores e sim culturas diferentes. Mozart pode provocar emoções tanto quanto Martinho da Vila e, ainda, a música clássica e o samba podem ser apreciados por pessoas de quaisquer classes econômicas e sociais. Aliás, se permanecerem isoladas em contextos culturais, as classes sociais estarão condenadas à estagnação.

Todos nós percebemos que atualmente a mídia tem dado mais espaço para a cultura que nasce das periferias. Muitos movimentos culturais têm se fortalecido a partir de contextos específicos de favelas de grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo e alcançado projeção nacional. É o caso do movimento hip-hop que tem toda uma visão de mundo expressa nas letras de suas músicas que são recheadas de crítica social e de mensagens de contestação. Da mesma maneira, existem iniciativas pedagógicas que valorizam a chamada cultura clássica em currículos de escolas públicas e levam, por exemplo, composições de Mozart, Beethoven, Bach e Strauss juntamente com quadros de Picasso e de Van Gogh e textos de Sófocles, Shakespeare e Machado de Assis até crianças de periferia.

Todos nós vivemos em um oceano de cultura e, como todo oceano, também o cultural somente nos revelará as suas belezas se nos dispusermos a visitar as suas águas mais profundas e as suas correntes mais diversas. Novamente nos deparamos com o nosso papel ativo em nosso processo de educação, de humanização e de refinamento cultural.



Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em 21 abr. 2003.

FIORI, Ernani Mairia. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

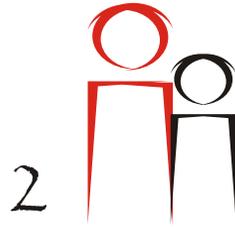
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: Problemas filosóficos da pesquisa Científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a Educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.





Educação e Diversidade: um desafio à prática pedagógica

Paulo Guilhermeti

As discussões atuais sobre educação e diversidade se fundamentam, *grosso modo*, a partir de duas perspectivas: uma que entende a diversidade como uma necessidade de expansão e manutenção do *status quo* do capitalismo internacional, portanto, funcional ao sistema; e outra que entende a defesa da diversidade como uma afirmação de ideias, valores e experiências que, cada vez mais, perdem a evidência diante da lógica hegemônica do mercado e que, portanto, constituem um espaço de resistência.

David Harvey, ao investigar as mudanças culturais dos tempos atuais, defende a ideia de que enfrentamos uma compressão do espaço e do tempo que acelera os impulsos sociais e impõe uma experiência instantânea aos indivíduos, que são obrigados a lidar com a obsolescência quase momentânea de tudo que é percebido.

Estes têm que aprender a se readaptar constantemente, com rapidez, para atender aos fins particulares do capital, mas que no entanto aparecem como sendo sociais. A hegemonia ideológica da sociedade agora depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência social, por isso o capital passa a personificar seus produtos, interferindo na opinião, no gosto e no desejo.

Em meio à rapidez em que as mudanças se processam, o indivíduo não reconhece mais o seu ambiente de individuação. Perde-se o sentido de continuidade histórica, que constitui a referência para a formação da identidade. Essa condição é reforçada pelos meios de comunicação, que dispensam o contato efetivo entre as pessoas e suas relações com o mundo. O universo cultural dos indivíduos torna-se um complexo de signos e representações cada vez mais difícil de ser entendido pela incrível aglutinação de estímulos voláteis e efêmeros que perdem de vista o seu sentido histórico.

No processo de adaptação social proporcionado pelas experiências substitutivas, em que as mediações entre o sujeito e o mundo social tornam-se imediatas, prevalecem as experiências ideológicas e alienantes que o pseudo-indivíduo procura dar sentido a partir da estereotipia, do personalismo (e, por decorrência, do preconceito), que são proporcionados pela institucionalização das relações de trabalhos e pelos produtos culturais oferecidos pelos meios de comunicação de massa.

Neste texto, vamos fazer uma breve análise das tendências históricas do capitalismo atual, a partir de algumas reflexões da teoria crítica, para mostrar que a defesa da diversidade é uma condição fundamental para a própria existência da educação, enquanto experiência que produz em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2008). Na unidade entre educação e diversidade, encontramos os elementos fundamentais para pensarmos a construção de uma cidadania e uma democracia plenas.

O texto será desenvolvido em três partes. Na primeira parte procuramos mostrar que na própria lógica do desenvolvimento da sociedade capitalista está inscrita a necessidade da sua superação, a partir da construção de outra sociedade justa e igualitária.

Na segunda parte procuramos apontar os limites da educação e da diversidade pelo esquema da indústria cultural e da semiformação, que negam a experiência formativa dialética, ao mesmo tempo que impõem aos sujeitos uma experiência adaptativa que propicia uma personalidade autoritária, potencialmente preconceituosa e formada a partir de estereótipos, da personificação e da mentalidade do ticket ou a tendência de pensar em bloco.



Na terceira parte discutimos, a partir de alguns fundamentos filosóficos da educação, possibilidades para construção de uma prática pedagógica fundamentada na relação entre indivíduo e sociedade e da consideração do outro.

Algumas dessas ideias aqui apresentadas foram expostas de maneira fragmentada em outros trabalhos. Mas o esforço a ser empreendido nesta análise busca uma maior articulação e coerência lógica das questões para pensarmos algumas alternativas de intervenção pedagógica.

Quando pensamos a diversidade como importante e necessária, há nessa perspectiva o reconhecimento de que toda experiência cultural da humanidade é construída historicamente, ou seja, a partir das demandas que os próprios homens enfrentam ao longo da produção da sua existência. De certa maneira, a educação ocorre a partir da mesma lógica, pois constitui um processo de apropriação e transformação, pelas novas gerações, do legado cultural produzido historicamente pelas gerações anteriores. Mas é importante entender que este processo não segue uma marcha linear do progresso em direção a patamares necessariamente mais elevados de humanidade. Como trata-se de um processo histórico e dialético, podemos encontrar, no seu interior, avanços e retrocessos que envolvem a práxis social. Somente com a análise e a crítica desse processo podemos entender os dilemas e desafios que envolvem a educação e a diversidade na atualidade.

A lógica do capitalismo é avessa à educação e à diversidade enquanto experiências necessárias ao processo de construção da cidadania, da democracia e da humanização. O capitalismo é uma forma histórica que organiza toda a vida social a partir do mercado. O mercado é o centro de convergência para o qual se dirigem a produção e a reprodução da sociedade, a distribuição da riqueza e do poder político, o comportamento da família, da religião e das instituições. Assim, é a lógica da mercadoria que determina o comportamento dos agentes no mercado e não outros valores ou crenças religiosas e culturais.

A análise, feita por Marx, do capitalismo mostrou que o mercado é o centro em torno do qual se organiza a sociedade ou, ainda, que todo e qualquer bem deve ter um valor e assumir a forma de uma mercadoria. Assim, com o capitalismo, pela primeira vez na história, o trabalho humano tornou-se uma mercadoria.



Essa mercadoria especial, chamada por Marx *força de trabalho*, constitui a capacidade física e mental do homem de utilizar máquinas e equipamentos para produzir mercadorias. Essa conclusão, por sua vez, mostra que nem sempre o homem esteve separado das máquinas e dos instrumentos de trabalho, necessários à produção da sua vida.

Mas esse processo, que Marx descreve em *O capital* como “acumulação primitiva”, foi possível porque a riqueza da sociedade foi acumulada nas mãos de um pequeno segmento de pessoas, que empregaram essa riqueza na aquisição de equipamentos e máquinas recém-inventadas, fazendo deles “capital” e tornando-se, as próprias pessoas, capitalistas.

E, de outro lado, grandes contingentes de camponeses foram expulsos de suas terras a partir de várias estratégias, como a revogação das leis feudais e, assim, foram obrigados a migrar para as cidades e se sujeitarem ao trabalho assalariado, tornando-se proletários. Dessa maneira, Marx mostra como se formaram as duas classes fundamentais do capitalismo: os capitalistas, que detêm os meios de produção; e os proletários, que vendem a sua força de trabalho por um salário, como a única alternativa que lhes restou de sobrevivência.

Além de promover a troca de mercadorias, o mercado aprofunda as desigualdades sociais, pois acumula a riqueza do lado dos capitalistas e a miséria do lado dos proletários. Essa contradição fundamental do capitalismo ocorre porque há uma diferença entre o salário que os proletários recebem e o valor que a força de trabalho é capaz de produzir. Essa diferença, que é realizada no mercado sob a forma de lucro, é chamada por Marx de mais-valia.

Mas o mercado não é assim percebido a partir das mediações acima apontadas. Pelo contrário, ele aparece como numa instituição neutra, que funciona com regras universais, válidas para todos, independente da posição social que cada sujeito ocupa no processo produtivo.

Por isso, o mercado dá a ideia de que a relação de troca é justa e, assim, se constitui como a instituição que garante os ideais de igualdade e liberdade para todos na sociedade capitalista. Entretanto, na perspectiva de Marx, enquanto existir o lucro não é possível realizar a igualdade e a liberdade prometidas pelo capitalismo.



Se, por um lado, a lógica do mercado aponta para uma promessa ilusória de liberdade e igualdade, essa promessa, por outro lado, também está dada objetivamente pelo desenvolvimento das forças produtivas, ainda que a sua realização depende da destruição dessa forma histórica de organização social. Marx aponta para essa possibilidade a partir da lógica interna do capitalismo – a tendência da queda da taxa de lucro – como também pela ação política, consciente e revolucionária do proletariado contra o capital.

Mas a realização da liberdade e da igualdade, ou a emancipação do proletariado na análise marxista, dependem tanto da superação das ilusões produzidas pelo mercado quanto da resistência, do enfrentamento e da repressão do poder político e econômico nas suas mais diversas formas de manifestação. Essa possibilidade manteve-se aberta desde a época de Marx - a segunda metade do século XIX - até as duas primeiras décadas do século XX. Porém, no contexto da emergência da Segunda Guerra mundial e o seu posterior desenvolvimento, segundo os pensadores marxistas da chamada Escola de Frankfurt, houve um bloqueio estrutural da prática transformadora da sociedade.

Para Marcos Nobre, esse diagnóstico foi fundamentado, sobretudo, nas análises econômicas de Friedrich Pollock, um importante integrante do Instituto de Pesquisa Social, a quem o famoso livro *Dialética do esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno, publicado em 1947, foi dedicado.

Para Pollock, o capitalismo apontava uma mudança estrutural no seu funcionamento, na qual a intervenção do Estado na organização da produção, distribuição e consumo tinha adquirido um caráter nitidamente planejado. Essa nova forma de capitalismo, que alterou alguns dos prognósticos apontados por Marx, foi denominada por Pollock como “capitalismo de Estado” e por Adorno e Horkheimer como “capitalismo administrado” ou “mundo administrado”.

Enquanto nas formas anteriores do capitalismo (a liberal ou concorrencial e a monopolista) havia um horizonte para além de si mesmas, ou seja, a superação do capital e a instauração de outra sociedade justa e igualitária; sob o “capitalismo administrado”, a sociedade torna-se um sistema que se fecha sobre si mesmo, bloqueando as possibilidades de superação e transformação do existente.



Isso ocorre porque o velho paradigma do capitalismo liberal – o da auto-regulação do mercado – não mais se aplica, e o novo mecanismo que o substituiu é ainda mais opaco. O sistema econômico no capitalismo administrado é controlado de fora, politicamente. No entanto, esse controle não é exercido de maneira transparente, mas sim burocraticamente, segundo a racionalidade própria da burocracia, que se chama, na linguagem de Horkheimer e Adorno “instrumental”: trata-se de uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente ao agente. (NOBRE, 2004, p. 50-51).

Essa racionalidade abandonou os projetos históricos de emancipação, calcados na determinação racional dos fins, ou seja, na efetivação de valores como o belo, o justo e o verdadeiro, para calcular e fixar previamente meios adequados para alcançar fins alheios aos ideais de humanidade. Essa racionalidade não serviu apenas para adequar a economia aos interesses do capital, mas produziu também um sistema político e uma burocracia nas instituições sociais que envolvem e determinam a forma de ser dos processos de socialização, do ensino, da aprendizagem e cultura em geral. Sob a lógica da “razão instrumental”, formou-se um sistema social que não só bloqueou as possibilidades de emancipação, mas também transformou os indivíduos em engrenagens de um mecanismo que eles próprios não compreendem, não dominam e sob o qual se adaptam e são impotentes.

Na continuidade da análise da crítica social de Adorno, emergem as problemáticas da cultura de massa (ou indústria cultural) e da semiformação¹. A cultura de massa é um novo tipo de cultura que, em todos os seus ramos (rádio, jornal, televisão, etc.), segue um mesmo plano de produtos adaptados ao consumo das massas e, por isso, determinam esse consumo.



¹ Uma análise mais aprofundada dessas duas questões estão na obra *Dialética do esclarecimento* de Horkheimer e Adorno e *Teoria da semicultura* de Adorno.

Os diversos ramos assemelham-se e somam-se para formar um sistema, graças aos meios técnicos e a concentração econômica e administrativa. Adorno diz que “[...] A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores”. Por isso, as massas não são o fator primeiro da indústria cultural, mas um elemento secundário, acessório desta. O consumidor não é sujeito da indústria cultural, mas seu objeto. “Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber a voz do seu senhor” (ADORNO, 1994, p. 93).

Essa finalidade claramente ideológica da indústria cultural se funde com os seus objetivos econômicos. Toda prática da indústria cultural transfere a motivação do lucro às criações artísticas e espirituais, pois a partir do momento que essas mercadorias asseguram a vida dos seus produtores no mercado, a motivação do lucro está implícita.

A semiformação é a outra face da indústria cultural, ou seja, é a apropriação da cultura pelos sujeitos de maneira distorcida, deturpada, unilateral ou, ainda, unidimensional, segundo Marcuse.

O conceito clássico de formação cultural como *Bildung* (educação num sentido amplo) comportava dois momentos: a adaptação e a liberdade. A adaptação era o momento necessário para o sujeito se apropriar do mundo e suas contradições, enquanto o momento da liberdade era o instante emancipatório em que o sujeito superava a adaptação e procurava transcender as contradições com as quais se defrontava, fazendo uso da sua própria razão.

Para Adorno, sob a lógica da indústria cultural, o momento emancipatório se perdeu, permanecendo apenas o momento da adaptação. Assim, a formação cultural, ou seja, a educação num sentido amplo encontra-se bloqueada, pois ela não consegue ir além dos limites da sociedade alienada. Por isso, “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente (essa) se converteu”. (ADORNO, 1996, p. 410).

Assim, a semiformação seria o momento subjetivo da sociedade na consciência das pessoas como cópia ou como objetivação coisificada, que corresponde à continuidade do modo de produção social enquanto cultura afirmativa.



É diante deste contexto da indústria cultural e da semiformação, que transformou a produção artística e cultural em bens de consumo mediados pelo mercado, que levantamos as questões dos limites da educação e as possibilidades da diversidade, pois a semiformação não indica apenas uma limitação do processo formativo, mas uma formação real e efetiva como dominação que, para o sujeito semiformado, parece “natural”, mas que, na verdade, é uma “segunda natureza”.

Na primazia desse momento subjetivo, produzido pela semiformação, o sujeito ofuscado, mas solto no mundo, estabelece uma relação com o objeto de distanciamento, sem o momento de reflexão e solidariedade que caracteriza a construção do conhecimento. Tal comportamento impede a relação do sujeito com o mundo e as pessoas como constituição de uma razão plena e de sujeitos plenos, desencadeando, assim, a falsa projeção típica do comportamento preconceituoso.

Essas são as condições objetivas para a existência de ações irrefletidas, de pseudo-indivíduos que só conseguem ver no objeto algo estranho ou uma coisa indiferente. Nessa incapacidade de de ver o outro como o seu igual, mas tão somente como coisa, é que reside o preconceito ou os limites da alteridade e da diversidade. Os autores da *Dialética do esclarecimento* expressam essa ideia ao dizerem que:

[...] A tendência à falsa projeção é tão fatalmente inerente ao espírito que ela [...], ameaça dominar tudo o que vai além dela: a cultura. A falsa projeção é o usurpador da reino da liberdade e da cultura; a paranóia é o sistema do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse do espírito de tudo aquilo que a sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transforma também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes a culpa que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura que, por



oposição a simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência [...] Os sistemas obscuros realizam hoje o que o mito do diabo da religião oficial permitia aos homens na Idade Média: a atribuição arbitrária de um sentido ao mundo exterior, atribuição essa que o paranóico também faz em seu isolamento segundo um esquema privado, que não é partilhado por ninguém e que por isso mesmo parece rigorosamente louco (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 182-183).

Além dessa espécie de aversão ao pensamento, a tendência desses sujeitos com uma consciência coisificada é de se agrupar com outros sujeitos, pois seus adeptos têm medo de acreditar sozinhos em seus próprios delírios. Segue daí um comportamento irrefletido, como a cega adesão ao coletivo que entre a juventude escolar, ainda hoje, motiva a promoção de rituais de iniciação, como os trotes, que causam dor física e emocional como um prêmio por alguém pertencer a uma coletividade. A motivação de tais atos de irracionalidade, segundo os seus próprios autores, é apenas o “costume”; portanto, algo que não precisa ser questionado, nem repensado.

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno diz que muitos costumes folclóricos, como os rituais de iniciação, são precursores da violência nacional-socialista e, ainda, constituem um ideal que desempenha um importante papel na valorização da educação pela disciplina, pela dureza. Para o autor, essa concepção, que muitas vezes está presente até em certas diversões populares com nítidos traços sadomasoquistas, deve ser combatida, pois,

A imagem da educação pela dureza, na qual muitos creem irrefletidamente, é basicamente errada. A concepção de que virilidade signifique o máximo de capacidade para suportar já se transformou há tempos em símbolo de um masoquismo que – como



demonstra a psicologia – se funde com demasiada facilidade ao sadismo. Em última análise, a elogiada têmpera para a qual se é educado significa pura e simplesmente indiferença à dor. E não se faz tanta distinção assim entre uma e outra. Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, da mesma forma como deve ser fomentada uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la. Em outras palavras, a educação deve dedicar-se seriamente a idéia que não é em absoluto desconhecida da filosofia: que não devemos reprimir o medo. Quando o medo não for reprimido, quando nos permitirmos ter tanto medo real quanto essa realidade merecer, então possivelmente muito do efeito destrutivo do medo inconsciente e reprimido desaparecerá. (ADORNO, 1995, p. 39-40).

Esse diagnóstico do comportamento de pessoas que se enquadram cegamente em coletividades e omitem-se como seres autodeterminantes combina, segundo o autor, com a disposição de tratar os demais como massa amorfa.

E essa não é uma manifestação exclusiva do contexto nazifascista. Em outro estudo, realizado nos Estados Unidos, na década de 1950, intitulado *Personalidade autoritária*, Adorno confirmou que também nas chamadas sociedades democráticas do livre mercado existe o potencial fascista como traço comportamental do processo semiformativo, disseminado pela indústria cultural.

Neste estudo, Adorno encontrou dois traços, característicos de pessoas propensas às condutas fascistas e preconceituosas, que são simultâneos: o pensamento por estereótipos (com padrões fixos e dados previamente para qualificar pessoas e coisas) e a personificação. Assim, diz o autor:



Tanto a estereotipia quanto a personificação são inadequadas à realidade. Sua interpretação pode assim ser vista como um primeiro passo a compreensão do complexo de pensamento “psicótico” que parece ser uma característica crucial do caráter fascista. É obvio, contudo, que esse malogro subjetivo na apreensão da realidade não é primária e exclusivamente uma questão da dinâmica psicológica dos indivíduos envolvidos, mas é em certa medida devido a própria realidade, à relação ou carência de relação entre essa realidade e o indivíduo. Na medida em que se esquia do concreto e se contenta com idéias preconcebidas, rígidas e supergeneralizadas, às quais o indivíduo atribui uma espécie de onipotência mágica, a estereotipia não alcança a realidade. Por seu lado, a personificação esquia-se da abstração real, vale dizer da “reificação” da realidade social, que é determinada por relações de propriedade e na qual os seres humanos figuram como se fossem meros apêndices. A estereotipia e a personificação são duas partes divergentes de um mundo não experimentado efetivamente, partes que não apenas são irreconciliáveis entre si como também não permitem qualquer adição que reconstruísse o quadro do real. (ADORNO *apud* COHN, 1998, p.13-14).

Se de um ponto mais geral da análise é possível compreender que o pensamento e a conduta fascista estão presentes na sociedade atual como uma tendência que envolve inteiramente a civilização, de um ponto de vista mais específico é possível compreender que tanto a estereotipia quanto a personificação apontam as dificuldades das relações entre indivíduo e sociedade. Em última análise, essa forma de pensar constitui a orientação que o sujeito ofuscado tem para encontrar o seu caminho na opacidade da realidade reificada.

Mas na continuidade do processo semiformativo, a polarização “estereotipia-personificação” apresenta-se como uma unidade, denominada



por Horkheimer e Adorno como “mentalidade do ticket”, ou seja, uma associação na tendência de “pensar em bloco”, conforme padrões prontos, que se apresentam como coerentes para o sujeito, que aceita os seus elementos sem um esforço de reflexão e sem levar em conta pontos contraditórios. Por isso, “[...] a experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa pela recepção ávida [...]. No mundo da produção em série, a estereotipia – que é o seu esquema – substitui o trabalho categorial. O juízo não se apóia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 187-188). É um modo de pensar que fechou o espaço para “ponderação”, para “hesitação” ou para reflexão, que permite deslocar o predicado do sujeito sem amalgamá-lo no estereótipo.

Desta “mentalidade do ticket” do indivíduo, resta o “ticket geral” da sociedade: “a raiva feroz pela diferença”. Não é mais necessária essa conduta fascista singular, porque ela foi substituída por uma forma de pensar universal, que é incapaz de “enxergar o outro com os olhos abertos”, pois, segundo Cohn (1998, p. 22), “Já não se trata mais de soltar pseudo-sujeitos como bodes expiatórios, mas de assegurar a coesão da sociedade por meios menos pontuais e mais seguros. Ao invés de dar a ilusão da iniciativa a indivíduos ofuscados desloca-se toda iniciativa para o pólo objetivo, da produção material e simbólica organizada em grandes conglomerados empresariais”.

Os grandes conglomerados econômicos impuseram uma nova psicologia para o indivíduo. Na etapa concorrencial do capitalismo, o ego era formado a partir da dialética ou da tensão entre id e superego. Esse tipo de personalidade foi importante para a constituição do sujeito e o empreendimento burguês que absorvia a iniciativa, a disposição para formar a livre empresa capitalista. Mas, sob a égide do “capitalismo administrado”, com os grandes conglomerados e a institucionalização das relações de trabalho, os sujeitos passaram a ser formados por inúmeras instâncias, e sua economia pulsional é expropriada e gerenciada racionalmente pela sociedade. Na esfera profissional, as decisões do indivíduo passam a ser tomadas pela hierarquia; na esfera privada, pela indústria cultural. É nesse contexto que o potencial e a aversão ao pensamento, ao diferente e ao desviante, elaborados na perda da experiência formativa, são anunciados pela mentalidade do ticket e mobilizados pelo ticket geral.



Se pensamos a educação enquanto processo formativo do sujeito, que se apropria e transforma o legado cultural das gerações anteriores, e quando reconhecemos a imperiosa necessidade ética da transformação da sociedade atual e, ainda, se pensarmos a importância da diversidade como a necessidade dos sujeitos reconhecerem no outro o seu igual; a análise empreendida aponta os limites da educação e da diversidade na sociedade atual, já que a produção e a reprodução da vida social, com a institucionalização das relações de trabalho e a hegemonia da indústria cultural e da semiformação no tempo livre, não proporcionam a experiência de pensamentos e condutas construídos enquanto mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Assim, da mesma maneira que a educação enquanto realização da experiência universal no indivíduo encontra-se bloqueada ou limitada, podemos afirmar que não vivemos numa sociedade autenticamente cidadã e democrática no Brasil, pois os resultados das eleições não refletem o desejo da construção coletiva de uma sociedade racional, justa e igualitária, mas a identificação ou personificação de cada indivíduo singular com um líder carismático, que vende ideias a partir de campanhas de marketing político, que capta desejos reprimidos de certos segmentos da sociedade. A liberdade de ir e vir é limitada objetivamente pela posição que o indivíduo ocupa no processo produtivo, e a livre expressão do pensamento é determinada pelo esquema da estereotipia, da personificação e da mentalidade do ticket.

Diante desta constatação, o que fazer para uma formação autêntica, capaz de reconhecer a alteridade e a necessidade da verdadeira cidadania e democracia? A primeira questão é reconhecer que não podemos aceitar apenas uma cidadania formal como um conjunto de “direitos” e “deveres” jurídicos do indivíduo. O cidadão é o morador da cidade, que participa ativamente da comunidade na qual está inserido. Essa participação ou cidadania ativa (conforme DALLARI, 1998) significa que o cidadão precisa se envolver e discutir com propriedade os problemas comuns, que exigem uma solução comum. O cidadão não pode ser o receptor passivo das mensagens e da ideologia veiculada pelos meios de comunicação de massa, ou de ideias elaboradas a partir de esquemas privados, que se apoiam em clichês – típicos do processo semiformal – ou, ainda, de ideias que são exteriores ao próprio sujeito e forjadas por líderes carismáticos, que se



apresentam como “Salvadores da Pátria” de uma sociedade que perdeu de vista os seus objetivos.

Por isso, para o professor e jurista Dalmo Dallari os princípios fundamentais da ordem democrática devem constituir uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, pois,

[...] Na consideração da liberdade individual deve estar presente a responsabilidade social que deriva da natureza associativa dos seres humanos. A igualdade democrática deve levar em conta a igualdade quanto aos direitos fundamentais mas também a efetiva igualdade de oportunidades, que é bem mais do que a igualdade apenas formal ou a igualdade perante a lei. A escolha de representantes deve ser verdadeiramente livre para ser democrática, além de não excluir a possibilidade de controle do desempenho dos representantes do povo, bem como a permanente influência do povo sobre o comportamento dos eleitos (DALLARI, 1998, p.20).

Em análise anterior, defendemos o espaço escolar como indispensável para a necessária resistência à lógica do capitalismo administrado, pois se a sociedade atual produz a alienação pelo trabalho e reproduz essa condição pela ideologia, talvez a escola seja o último espaço que as classes trabalhadoras dispõem para acessar a cultura erudita e fazer a crítica da sociedade. Essa seria uma condição básica para que os destituídos de poder possam defender os seus interesses. A educação, nesse processo, não se apresenta apenas como uma instância contra-ideológica, pois assim ela seria meramente ideológica. A educação, ao proporcionar as condições subjetivas para explicar as contradições sociais, seria uma condição fundamental para que o sujeito faça o uso da sua própria razão sem a tutela de outrem. Aqui está presente o limite da educação, em especial a educação escolar: ela propicia o conhecimento, mas o seu uso depende das prerrogativas éticas do próprio educando².



² Conforme o texto *Educação, ética e princípios democráticos*, em Guilhermeti (2009).

Mas se a escola é fundamental, o que é possível em relação à prática pedagógica? Ao final do ensaio *Teoria da semiformação*, Adorno dá uma indicação importante para pensarmos a educação enquanto enfrentamento da semiformação e recuperação da experiência formativa, quando diz que: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Portanto, para o pensador frankfurtiano é fundamental manter viva a cultura enquanto síntese das experiências humanas, necessárias à apropriação e transformação da sociedade atual; é indispensável proporcionar aos indivíduos, danificados do capitalismo administrado, a experiência que possibilita descortinar a ilusão das falsas promessas, ideias e valores dessa sociedade. O desafio realmente é muito difícil, porque exige de quem se propõe esse enfrentamento “nadar contra a correnteza”, contra as tendências que impõem “sempre o mesmo”, a partir de formas renovadas pelos mecanismos da indústria cultural.

Nesta tarefa, o poder educativo do pensamento crítico é decisivo e sua construção depende de um esforço que ensina a ler as entranhas de cada objeto, que contêm, ao mesmo tempo, no seu particular as suas idiosincrasias e as relações sociais e históricas, ou seja, tanto a essência quanto a aparência. Adorno expressa essa convicção numa lapidar passagem da sua obra *Mínima moralia*, quando diz que: “[...] é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1993, p. 58).

Pucci (1999) diz que, procedendo dessa maneira, Adorno descobre uma incongruência entre essência e aparência do objeto, fazendo com que se vislumbre a distância entre a promessa de igualdade e liberdade e a sua realização. Assim, do dado ideológico é possível observar a verdade do conteúdo das palavras e a defesa de uma sociedade justa e, ao mesmo tempo, a falsidade que essa promessa se encontra efetivamente realizada. Este seria o método da dialética negativa que, ao se apoiar na crítica imanente ao próprio objeto, poderia orientar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e contribuir com o desenvolvimento da experiência formativa verdadeira, a partir da mediação entre indivíduo e sociedade.



Este método da teoria crítica é tributário do conceito hegeliano de negação determinada. Embora os frankfurteanos tenham criticado a forma como Hegel finaliza o raciocínio na dialética, eles também concordaram com a intuição hegeliana de que o verdadeiro conhecimento não se restringe ao dado imediato do objeto, mas compreende suas relações como produzidas historicamente pelos homens, organizados em sociedade. Há, neste conceito, uma negação do dado imediato para posteriormente compreendê-lo como parte de um processo social e não apenas como parte de um todo.

A partir desta orientação, segundo Pucci (1999, p. 110), se faz necessária a retomada do contato do sujeito consigo mesmo pela mediação do trabalho, objetivando não só o auto-reconhecimento de si, como também o reconhecimento do outro. Esse pressuposto deve ser considerado, pois a concretização das aspirações pessoais depende do trabalho em conjunto entre o sujeito e os seus semelhantes, uma vez que a satisfação da autoconsciência só é alcançada mediante o contato com outras consciências. Essa ideia é expressa por Adorno, ao afirmar que: “O homem Pedro só se refere a si próprio como homem através da sua relação com o homem Paulo, seu semelhante” (ADORNO, 1973, p. 52).

Mas este *como fazer* depende da redefinição dos objetivos da educação por parte da escola e dos docentes, pois estes perderam a evidência na sociedade administrada. Ou seja, não se trata apenas de restituir o *para quê* da educação exteriormente – como um juízo de valor abstrato, tal qual o que existe hoje ao pronunciar o discurso recorrente e vazio que a função social da escola é “formar o cidadão crítico”, sem a necessária compreensão dos envolvidos no processo educativo -, mas inseri-lo na própria crítica da formação cultural contemporânea. Ou seja, os objetivos educacionais devem comportar a crítica das promessas não realizadas da sociedade e o compromisso político com a sua transformação.

Além de resgatar os objetivos da educação a partir da crítica da sociedade administrada, é também fundamental resgatar a dimensão emancipatória da educação enquanto formação cultural (*Bildung*), considerando dois princípios indispensáveis da prática educativa: a continuidade e a temporalidade. Enquanto a primeira refere-se à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes e de



maneira continuada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; a segunda refere-se à necessidade de serem considerados os vínculos temporais dos objetos de estudo enquanto produtos históricos.

A educação, dessa maneira, apresenta-se como uma exigência política “[...] de que os homens também tenham que se libertar de sua auto-inculpável minoridade [...]” (ADORNO, 1995, p. 141). A educação, assim, seria concebida como emancipação. Nesse pressuposto reside a ideia radical de democracia. Por isso, Adorno defende a tese de que a emancipação precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional, para enfrentar a realidade da ideologia e a decisiva pressão exercida pela sociedade no processo educacional. É decisivo considerar o peso do obscurantismo da consciência produzido pelo existente e não perder de vista o significado da emancipação como racionalidade e conscientização.

Nesta breve reflexão, procuramos, a partir da análise crítica da sociedade administrada, levantar alguns elementos para pensarmos uma prática pedagógica que considere a diversidade como indispensável para preservar o próprio sentido de humanidade, que a barbárie da alienação e da ofuscação de sujeitos semiformados vem destruindo. Mas essa prática pedagógica depende de um enorme esforço teórico para compreensão das contradições atuais da sociedade; dos limites e possibilidades da educação; do compromisso político dos educadores e, finalmente, acreditar que os homens não podem desistir de si mesmos e permanecerem alinhados passivamente, pois, como afirma Adorno (1994, p. 146) ao terminar um dos seus ensaios, “Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem”.



Referências

ADORNO, Theodor. Educação após Aschowitz. Theodor Adorno. **Sociologia**. Gabriel Cohn (Org). São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Mínima moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Papyrus, N. 56, 1996.

ADORNO, Theodor.; HORKHERMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo; Cultrix, 1973.

COHN, Gabriel. Esclarecimento e ofuscação. **Revista Lua Nova**. São Paulo: N. 43, 1995.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Editora Moderna, 1998. (Coleção Polêmica).

GUILHERMETI, Paulo. Educação, ética e princípios democráticos. **Gestão e educação**. Darlan Faccin Weide; Adnilson José da Silva e Paulo Guilhermeti. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2009. (Coleção Gestão Escolar e Contemporaneidade).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

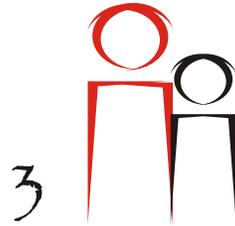
MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1985.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno – o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).





Cidadania no Brasil: um percurso histórico

Milton Stanczyk Filho

*“Uma nação que nada pede de seu governo
além da preservação da ordem
já está escravizada em seu coração”*
Alexis de Tocqueville (1805 – 1859)

Cidadania. Esta palavra, que será tema deste texto, está com frequência presente em nosso cotidiano. Basta ligar a televisão, ler jornais, revistas, livros didáticos, escutar letras de músicas ou ainda ouvir discursos políticos que lá está a tão clamada cidadania. Faça um teste: digite a palavra cidadania nos buscadores da internet e observe a quantidade de páginas que se abrem. Mais ainda, esteja atento para a variedade de assuntos que a cidadania está ligada, principalmente a aqueles que envolvem os chamados “movimentos sociais” e seus olhares para as mulheres, as crianças e adolescentes, minorias étnicas e raciais (negros e indígenas), homossexuais e toda gama dos chamados “excluídos” de um modo geral. Assim, ainda que genericamente, a percepção de cidadania está muitas vezes atrelada à participação social e política num lugar específico, no caso o Estado.

Mas uma questão ainda se faz presente: como é possível que um único conceito abarque as realidades e os anseios de toda uma população? Há um único conceito do que vem a ser cidadania? Ao longo da História, houve

alteração no que se considera cidadania, ou melhor, quem se reconhece como cidadão? O objetivo deste capítulo não é apresentar as múltiplas faces do que vem a ser cidadania e como se deve fazer valer para que os direitos e deveres que a lei promulga sejam alcançados. O que se pretende é mostrar que a cidadania é um conceito histórico, e como tal, varia no tempo e no espaço.

Outro ponto que deve ser destacado é que, muito embora as linhas que serão expostas mantenham uma ordem cronológica clássica, no que tange a separação dos conteúdos, não é propósito abarcar um “livro de ouro” da História do Brasil. Os eixos encadeados desde a época colonial do passado brasileiro até os dias atuais, têm como ponto fundamental a interpretação do significado de cidadão, e por conseqüência, da cidadania ao longo da história. Cabe lembrar que o objetivo é historicizar o conceito CIDADANIA, atentos às miríades de acepções que esta palavra pode conter ao longo dos processos sociais, políticos e econômicos da trajetória nacional. Muito embora historicamente, a cidadania possa ser confundida com democracia (com o direito de participação política) de votar e ser votado, é bom frisar que “nem o voto é uma garantia de cidadania, nem a cidadania pode ser resumida com o exercício do voto” (SILVA; SILVA, 2006, p.48). Entretanto, entende-se que os direitos políticos são a base para se galgar outros direitos que auxiliam a definir a cidadania: são os direitos sociais e civis.

O historiador José Murilo de Carvalho esclarece os direitos civis, políticos e sociais, com base na clássica obra da década de 1950 de T. H. Marshall intitulada “*Cidadania, classe social e status*”, editada no Brasil em 1967. Para Carvalho

[...] Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. (...) São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual. É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. (...) Em geral quando se fala de direitos políticos é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos



políticos, o contrário não é viável. (...) Sua essência é a idéia de autogoverno. Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. (...) Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. (...) A idéia central em que se baseiam é a da justiça social. (2007, p.9-10)

O significado que temos hoje do conceito de cidadania, deriva em muito, das chamadas revoluções burguesas ocorridas entre os séculos XVII e XVIII. Segundo o historiador Jaime Pinsky “a cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão” (PINSKY; PINSKY, 2008, p.10). É possível afirmar, e assim o fazem Kalina e Maciel Silva, que, foram os documentos das Constituições francesa e americana que fundamentaram os princípios da cidadania moderna. Apontam:

[...] tais marcos históricos consolidaram o princípio de que todos os homens nascem e permanecem livres e iguais e têm direito à vida, à felicidade e à liberdade, e de um governo que só será legítimo enquanto garantir esses direitos naturais. (...) A partir daí, surgiu o *Estado de direito*, típico da sociedade burguesa nascida no século XVIII, em oposição ao *Estado de nascimento*, típico da aristocracia e do período feudal. (2006, p.48).

Todavia, é importante observar que compreendendo-se que a lei está acima dos direitos civis, isso não significa dizer os direitos instituídos pela



Declaração de Independência dos EUA, em 1776, e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França revolucionária de 1789, dissessem respeito a todos os membros de suas nações. Na França, as mulheres eram excluídas do direito ao voto. Nos Estados Unidos, retiravam-se do processo as mulheres, escravos e livres pobres. Estes dois exemplos justificam a necessidade de compreender a cidadania, como um conceito histórico, cujo significado varia no tempo e no espaço. Para fins de análise deste texto, são inseridas as Constituições promulgadas no Brasil como meio primordial para interpretar visões, e o reconhecimento através da lei, de quem é o cidadão. Assim, é possível compreender os caminhos por quais foram percorridos o conceito de cidadania até os dias atuais, uma vez que, entende-se a cidadania muito mais como a prática cotidiana necessária para fazer valer os direitos e deveres, do que o conjunto formal desse princípio. “Em resumo, podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola.” (SILVA;SILVA,2006,p.50).

2. PENSAR A CIDADANIA DURANTE O PERÍODO COLONIAL (1500-1822)

Num primeiro olhar, pode o leitor estranhar a tentativa de se buscar reconhecer a cidadania, justamente num momento em que o território hoje conhecido como brasileiro, pertencia à outra nação. É possível dizer que os indivíduos se reconheciam como cidadãos no Brasil durante o período em que fomos colônia portuguesa? De imediato, ainda que este seja um assunto controverso, pode-se afirmar que não. De acordo com José Murilo de Carvalho “não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia 'repúblicas', isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares”. (CARVALHO, 2007, p.24). Mas qual a intenção então de se falar da época colonial? Justamente porque, algumas das características dos três séculos de colonização portuguesa, deixaram marcas profundas, o que torna este momento relevante para se compreender o desdobramento da cidadania no período imperial e republicano brasileiro.



Um dos autores que se dedicaram a pensar o período colonial tendo em vista a uma análise global do passado brasileiro, foi Caio Prado Júnior. Em sua obra “Formação do Brasil Contemporâneo”, propõe que a nação teve sua formação assentada em três pilares: a monocultura, o latifúndio e a escravidão. Em seu primeiro capítulo intitulado “*O sentido da colonização*”, afirma o autor:

[...] se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns gêneros; mais tarde, ouro e diamantes; depois, algodão e, em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais do que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. (PRADO JUNIOR, 2000, p.20)

Muito embora esses olhares advindos das décadas de 40 e 50 sobre o passado colonial, estejam delimitados por uma vertente acadêmica que teve base na Universidade de São Paulo, tais estudos promoveram outras análises, uma vez que era preciso rever os esquemas e versões estabelecidas, principalmente ao deslocar o 'dependentismo' brasileiro vinculado ao pacto-colonial e seus desmembramentos nas questões relativas às relações sociais e a transição da mão-de-obra escrava para a livre. Olhares para aspectos regionais da economia e sociedade, amparados desde estudos demográficos até abordagens da micro-história, contribuíram para enriquecer o conhecimento do passado colonial e a forma como se compreende o presente brasileiro. Neste ponto vale, destacar a historiografia carioca, pautada principalmente em João Luis Fragoso (1992) e Manolo Florentino (1997).

Do ponto de vista da cidadania, este debate se apresenta no momento em que é possível entrever alguns aspectos relativos às desigualdades estabelecidas no ambiente colonial. Tais desigualdades, são aquelas formadas entre: os senhores de engenho e outros habitantes, a escravização indígena e africana, os “desclassificados” do ouro, os possuidores de terras; já que “o poder privado exercia o domínio incontestante.”



(CARVALHO, p.19). Soma-se a esse domínio, por um lado, questões de privilégios simbólicos e materiais a que estavam envolvidos os indivíduos coloniais. Por outro, de um novo controle das autoridades, certo que a expansão territorial leva a um isolamento populacional. O que se segue, é identificar aceções de ordenamento jurídico e civil no Brasil Colonial atento não a cidadania, como vimos, inexistente, mas as distinções sociais e o aparato burocrático formado a partir das câmaras municipais.

2.1 Administração Colonial e o significado de ser “Homem Bom”

Ao longo do período colonial, alguns instrumentos institucionais foram utilizados pelo Império português para fazer valer seu poderio no processo de ocupação das terras além-mar. Nos mais diversos rincões sob o domínio luso, em tese, ainda que pesem diferenças locais, a instalação de povoações se deu por caminhos semelhantes, muito em função do olhar que a coroa tinha para suas regiões, e além disso, destaca-se a importância da legislação que regia todas essas localidades.

O processo que levou ao fortalecimento administrativo da monarquia lusitana foi iniciado na segunda metade do século XIV, pois a partir de então, houve a necessidade de codificar a legislação do reino. Com isso, surgiram as Ordenações Afonsinas (1446) e depois, as Manuelinas (1521) que reuniram as diversas leis e regulamentos administrativos e judiciais do reino (SALGADO, 1986, p.15). Num estudo sobre “As eleições da Câmara Municipal de Curitiba”, os historiadores Antonio Cesar de Almeida Santos e Rosângela Maria dos Santos afirmam que para esses dois códigos, “no que se refere às câmaras municipais, as Ordenações codificaram o seu âmbito de ação, os cargos e funções e elas pertencentes e a forma como se fariam as eleições para o preenchimento de tais cargos, padronizando os municípios do reino”(SANTOS; SANTOS, 2003, p.7).

Em 1603 foram editadas as Ordenações Filipinas, em substituição às Ordenações Manuelinas, uma vez que no século XVII, no contexto da União Ibérica, foi necessária uma revisão na legislação. Para Raymundo Faoro as Ordenações Filipinas

[...] são basicamente e principalmente, o estatuto da organização político-administrativa do reino, com a



minudente especificação das atribuições dos delegados do rei, não apenas daqueles devotados à justiça, senão dos ligados à corte e à estrutura municipal. Elas respiram, em todos os poros, a intervenção do Estado na economia, nos negócios, no comércio marítimo, nas compras e vendas internas, no tabelamento de preços, no embargo de exportação aos países mouros e à Índia. (...) expressa, além do predomínio incontestável e absoluto do soberano, a centralização política e administrativa. (FAORO, 1977, v.1, p.64-65)

No que se refere às câmaras municipais, as Ordenações Filipinas indicavam que a elas eram atribuídas “funções administrativas, judiciais, fazendárias e de polícia, sendo formadas por dois juízes ordinários, um deles com a função de presidente, três, ou quatro, vereadores, um procurador ou tesoureiro” (SANTOS; SANTOS, 2003, p.8). Figuravam ainda, dependendo da localidade, juiz de fora, procurador, tesoureiro e funcionários de menor importância como almotacés, escrivão, porteiro, meirinho, entre outros.

A questão que norteia o entendimento da câmara municipal para uma noção de 'proto-cidadania', é o entendimento de quais indivíduos poderiam figurar em seus quadros. A sociedade colonial tem como marca, a *distinção*, e esta era uma das principais metas que grande parte das famílias do Antigo Regime almejavam dispor. Mesmo nos mais longínquos territórios da América portuguesa, não se pouparam esforços para alçar ou para manter posições dentro da sociedade a fim de dispor de prestígio e distinção social. Entretanto, ser livre não era suficiente para o gozo de reconhecimento. “Para tal era preciso ser 'homem bom'; 'um dos principais da terra'; 'andar na governança'; 'viver à lei da nobreza'; 'tratar-se nobremente'; 'ser limpo de sangue'; 'não padecer de acidentes mecânicos'.” (MESGRAVIS, 1983, p.799)

A distinção se fazia no reconhecimento do 'Homem bom'. Esta foi uma expressão utilizada no Brasil colonial que refletia uma atitude mental típica do Antigo Regime, incapaz de considerar os indivíduos nascidos iguais e portadores dos mesmos direitos. Eram o sangue, a linhagem, a ocupação e os privilégios que estabeleciam as diferenças. Assim, 'homem



bom', era aquele que reunia condições para pertencer a um estrato social, distinto bastante para manifestar a sua opinião e exercer determinados cargos. Associava-se em particular aqueles que podiam participar da “governança” municipal, elegendo e sendo eleitos para os cargos públicos que, então, estavam reunidos nas câmaras, principais instâncias da representação locais da monarquia. (DICIONÁRIO DO BRASIL COLONIAL, 2000, p.284).

A manutenção dos cargos camarários, compreendia uma das estratégias que as famílias da elite utilizavam para assegurar a permanência de sua posição social (FRAGOSO, 2001). Entretanto, uma das formas principais de garantir o pertencimento a um local social diferenciado seria a posse de recursos vinculados a terra. Estudos evidenciam que a transmissão desse patrimônio familiar, no decorrer de muitas gerações, apresenta um papel fundamental na manutenção do *status* dessas mesmas famílias (BACELLAR, 2001). Muito embora, não se possa dizer que esses senhores de terras compreendessem seu 'local' social enquanto cidadãos. A busca era muito mais um processo estamental cuja distinção se fazia pela posse de terras e outros homens (cativos). “Faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei. Eram simples potentados que absorviam parte das funções do Estado, sobre as funções judiciárias. Em suas mãos, a justiça (...) é a principal garantia dos direitos civis, tornava-se simples instrumento de poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas.” (CARVALHO, 2007, p.21).

2.1 A escravidão

A utilização de mão-de-obra cativa no período colonial, pode ser observada em especial, através de duas formas: a escravidão indígena (presente na documentação de época como administrada) e a africana. Empregadas em locais e momentos díspares na América lusa, seu uso variou muito em função da atividade econômica a que estavam destinadas. Os indígenas foram capturados no início da colonização e utilizados até meados do século XVIII, quando a legislação pombalina proíbe seu aprisionamento.

Os bandeirantes paulistas, com a justificativa de buscar 'a cura para sua pobreza', adentravam o sertão para caçar esses índios até mesmo nas reduções jesuíticas. O historiador John Manuel Monteiro, aponta que



“apesar dos pretextos e resultados variados que marcaram a trajetória das expedições, a penetração dos sertões sempre girou em torno do mesmo motivo básico: a necessidade crônica de mão-de-obra para tocar os empreendimentos agrícolas dos paulistas”(MONTEIRO,1994 ,p.57).

A escravidão africana para a América é assunto recorrente, e controverso, na historiografia. Utilizados como mão-de-obra desde a segunda metade do século XVII até 1850 (28 anos após a independência), calcula-se que cerca de 3 milhões de africanos entraram pelos portos brasileiros até 1822 (CARVALHO, 2007, p.19). Num ambiente em que a ênfase para a distinção se fazia presente, a escravidão penetrava em todas as esferas da sociedade. Havia escravos em diversas atividades, inclusive as urbanas. Mas o que significava ser escravo no Brasil colonial? A historiadora Sheila de Castro Faria, cujas idéias se inserem no debate que produz a desmistificação do escravo-objeto ou escravo-coisa, afirma que esta é uma questão difícil de responder.

[...] sabe-se que não era trabalhar, comer e dormir acorrentados a grilhões silenciosos. Em termos figurativos, é a ponta de um véu que, já levantada, deixa entrever uma comunidade não fechada em si mesma, que em seu dia-a-dia trabalhava, comia, amava, odiava, convivia intimamente com os livres, comercializava, andava por caminhos e ruas, conversava, tramava, etc. Vivia, em suma. Mas vivia escrava! E este é um dado fundamental. (FARIA, 1998 ,p.291-292)

Do ponto de vista dos direitos civis, os escravos não eram contemplados na legislação. Poderiam ser castigados, uma vez que lhe imputavam leis sobre sua integridade física, e sua liberdade era realocada nas mãos de outro indivíduo. Ainda que pudessem adquirir sua liberdade, esta era condicionada a vontade de seu senhor (muitas vezes esta era dada em testamento, sob a forma de carta de alforria, em reconhecimento pelos serviços prestados). Outro caminho seria a aquisição da alforria por intermédio de sua compra. Muito embora a vivência escrava durante o período imperial brasileiro, tenha sofrido pouca alteração, vale dizer que do



ponto de vista legal, algumas leis foram de fundamentais até a Abolição da Escravatura ocorrida em 1888. Em 1850 a Lei Euzébio de Queiroz fechou os portos brasileiros ao tráfico negreiro. A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, tornava liberto os filhos das escravas. Finalmente a Lei de 1885 concedia a liberdade a todos os escravos que completassem 60 anos de idade. Mesmo que essas leis suscitem uma idéia de reconhecimento de cidadania, traduzem em seu bojo um ideal político e econômico.

Vale observar no término do período colonial, um cenário que excluiu dos direitos civis e políticos a grande maioria da população, contribuindo para a inexistência de um sentido de nacionalidade. “No máximo, havia alguns centros urbanos dotados de uma população politicamente mais aguerrida e algum sentimento de identidade regional.” (CARVALHO, 2007, p.25).

2. O PERÍODO IMPERIAL: AUTONOMIA E CENTRALIZAÇÃO (1822-1889)

José Murilo de Carvalho apresenta um quadro sombrio quando da Proclamação da Independência do Brasil, em 1822. Ao fixar o olhar na herança da tradição cívica, o cenário era pouco encorajador pois, durante os três séculos de colonização, os portugueses tinham construído um país enorme e possuidor de unidade territorial e cultural. “Mas à época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.” (CARVALHO, 2007, p.18). A independência não introduziu uma mudança radical no panorama até então, por dois motivos: primeiro pelo arcaísmo presente aos moldes coloniais e segundo, devido ao processo de separação com o Estado Português envolver conflitos muito limitados, se comparados a outros processos de emancipação de países latino-americanos.

O mote principal da política da independência brasileira foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, assumindo como figura mediadora o príncipe D. Pedro. Representante dos chamados brasileiros, José Bonifácio tornou-se o maior negociador. Presente durante todo o processo de emancipação política, o Andrada, que geria o grupo dos moderados com pensamento autoritário e conservador, obteve maior identificação do Imperador do que o grupo de *Ledo*, mais radical, e com idéias populares e mais exaltadas (BASILE, In: LINHARES, 1990,



p. 209). “A escolha de uma solução monárquica em vez de republicana deveu-se à convicção da elite de que só a figura de um rei poderia manter a ordem e a união das províncias que formavam a antiga colônia.” (CARVALHO, 2007, p.27)

No que tange aos aspectos sociais, o papel do povo não foi de simples espectador do processo de independência. Obviamente, não teve participação efetiva como na América do Norte ou na América espanhola, mas não se pode dizer que a emancipação se deu à revelia do povo. A partir do momento em que se instalou um governo ao estilo das monarquias constitucionais, exigiu-se a presença de um governo representativo, baseado na separação dos poderes políticos e no voto dos 'cidadãos'. Assim, foi realizada a Assembléia Constituinte em 1823 e a Constituição outorgada em 1824.

2.1 A Constituição de 1824 e o voto como reconhecimento do Cidadão

A Constituição outorgada em 1824 teve um processo conflituoso de confecção, tendo como cenário da trama política a Assembléia Geral Constituinte em 3 de maio de 1823. Os deputados do Partido Brasileiro (membros da elite latifundiária) pretendiam limitar os poderes do Imperador, como aqueles que lhe permitam vetar leis e dissolver a legislatura, pois temiam suas tendências autoritárias. No *Projecto de Constituição* apresentado pelos deputados “ficava patente a intenção de fortalecer o legislativo e restringir os poderes do Imperador” (BASILE, In: LINHARES, 1990, p.211). O projeto propunha uma monarquia hereditária e representativa, constituída pelos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, com força majoritária da Assembléia Geral (membros da Câmara dos Deputados e do Senado). Dessa forma, buscava limitar o poder do Imperador e, por conseqüência, colocar à margem os portugueses, representados pelo partido português, composto em sua maioria por ricos comerciantes e altos funcionários públicos. A proposta, apelidada “constituição da mandioca”, não foi aceita por D. Pedro e a animosidade entre o Imperador e a Assembléia culminou com a dissolução desta em 12 de novembro de 1823.

O Imperador, então, instituiu um Conselho de Estado e este elaborou a Constituição de 25 de março de 1824, com base nas monarquias



européias restauradas após o Congresso de Viena, notabilizada pela centralização política e administrativa, evidenciando ainda a concentração dos poderes nas mãos de D. Pedro.

[...] como o projeto de 1823, estabelecia uma Monarquia hereditária, constitucional e representativa, mas, além dos três poderes políticos tradicionais, adicionava mais um, o Poder Moderador, inspirado no Poder Real proposto por Benjamin Constant. De constituição exclusiva do Imperador, concebia-se este dispositivo como *a chave de toda a organização política*, sendo sua função atuar como um poder neutro que zelasse pelo equilíbrio e pela harmonia entre os demais poderes. (...) E, mesmo detendo tantos poderes, o Imperador mais uma vez não poderia ser responsabilizado por seus atos, sendo sua pessoa considerada *inviolável e sagrada*.(BASILE, In: LINHARES, 1990, p.213)

A Constituição que afirmou o “Império do Brasil” regulou os direitos políticos, definindo quem teria o direito de votar e ser votado. O processo eleitoral ocorreria pelo sistema indireto e censitário, devendo ter os *votes*, uma renda líquida anual de cem mil-réis provenientes de propriedades ou trabalho, os *electores*, duzentos mil-réis e os candidatos a *deputado* e *senador*, quatrocentos e oitocentos mil-réis, respectivamente. Destaca-se que o direito ao voto foi estendido apenas à população masculina livre e adulta, com 25 anos ou mais, que tivessem a renda mínima estabelecida e todos eram os 'qualificados' eram obrigados a votar, alfabetizados ou não. Estavam excluídos do processo as mulheres e os escravos, que obviamente não eram considerados cidadãos, os religiosos regulares, estrangeiros não naturalizados e criminosos, os caixeiros de casas comerciais e administradores de fazendas rurais e fábricas, além de todos aqueles que recebessem salários ou soldos, exceto os criados mais graduados da Casa Real. Com esta composição social, ficava claro o caráter elitista que acabaria predominando na Constituição, já que privava as camadas



populares, o direito de eleger seus representantes. O mandato dos senadores era vitalício e o Estado era ligado a Igreja. Nesse “Estado confessional” o catolicismo era a religião oficial. Quanto à escravidão, não havia qualquer referência a ela em todo o texto constitucional.

(Ver:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)

Ainda quanto aos direitos civis de cidadania imputados na Constituição, estavam contempladas a liberdade e a segurança individual, a igualdade de todos perante a lei, a inviolabilidade da propriedade e, de certo modo, a liberdade de imprensa. (BASILE, In: LINHARES, 1990, p.213). José Murilo de Carvalho ressalta que esta legislação permaneceu sem alterações até 1881 e que com algumas exceções, houve eleições ininterruptas de 1822 até 1930. (CARVALHO, 2007, p.30). Foi a Constituição de maior vigência, perdurando por mais de 65 anos

2. A PRIMEIRA REPÚBLICA E O GOVERNO DAS OLIGARQUIAS REGIONAIS (1889-1930)

A queda do Império, que levou à Proclamação da República no dia 15 de novembro de 1889, é resultado de um processo que tem, em fins de 1860 e no início da década seguinte, o seu ponto de partida. A relação entre o Estado Imperial e os grandes proprietários rurais encontrava-se num processo ambíguo: o Estado, apesar de depender das rendas e do apoio político da elite rural, contrariava muitas vezes os interesses deste grupo, como na Lei de Terras e na política abolicionista. Em contrapartida, os senhores de terras, ao exigirem reformas que reduzissem a concentração de poder nas mãos do Imperador ou do governo central e, ao mesmo tempo, cobrassem “a intervenção deste Estado para a resolução dos mais diversos problemas e conflitos que afetavam as elites” (BASILE, In: LINHARES, 1990, p.293), aumentavam as tensões. Tais jogos de poder fazem parte de qualquer Estado, mas

[...] no Império brasileiro os desajustes políticos chegaram a um ponto tal, (...) que acabou inviabilizando a manutenção do regime, frente às novas demandas surgidas após a Guerra do Paraguai, com a



ascensão de novos grupos sociais em busca de espaço político (as camadas médias urbanas, os militares, os cafeicultores paulistas) e o deslocamento do eixo econômico do Vale do Paraíba para o Oeste Paulista. (BASILE, In: LINHARES, 1990, p.213)

Tais fatores não são causas explicativas diretas da queda do regime monárquico, mas nem por isso deixam de ter um papel decisivo para a derrocada imperial ao caracterizarem e fomentarem um processo de crise aguda que abalou as bases do regime. É importante ressaltar que o advento da República ocorreu muito mais da insatisfação com o Estado Imperial e sua incapacidade de articular velhas e novas demandas do que do efetivo conhecimento sobre o regime republicano. Para o historiador Hamilton de Mattos Monteiro,

[...] o estabelecimento da República, a bem da verdade o estabelecimento da Federação, permitiu que as diversas oligarquias locais ascendessem ao poder, no seu âmbito regional, assumindo o controle da máquina administrativa, em particular da fiscalidade, construindo mecanismos para sua eternização no poder. Essa era a alma do *coronelismo*. (MONTEIRO, In: LINHARES, 1990, p.302).

O coronelismo buscava a manutenção da oligarquia latifundiária com predomínio da oligarquia cafeeira, muitas vezes, fraudando eleições ou influenciando os eleitores, ato denominado “voto de cabresto”. No aspecto político, se o Império havia sido identificado com o unitarismo, e no plano econômico com o intervencionismo, a República, federalista e liberal, não só intervinha nos estados quando achava necessário, como também não hesitava em se utilizar dos mecanismos políticos para garantir os preços da hegemonia cafeeira. Com a anuência da Constituição de 1891, um dos artifícios políticos das oligarquias locais para garantir mecanismos de perpetuação e sucessão no poder, foi a criação de um “pacto oligárquico



institucionalizador”, em que se revezassem oposição e situação no poder, tanto no âmbito estadual quanto federal.

[...] Afirmava-se o Grande Clube Oligárquico responsável, doravante, pela estabilidade do regime republicano, dando respaldo à sucessão alternada, no Executivo federal, das lideranças provenientes de São Paulo e Minas Gerais (por muitos denominada de 'política de café-com-leite') quase sempre com apoio das oligarquias dos demais estados. (MENDONÇA, In: LINHARES, 1990, p.317).

2.1 A Constituição de 1891

A Primeira República, que ficou conhecida como a “república dos coronéis”, não significou grandes mudanças do ponto de vista da representação política. “Os presidentes dos estados (antigas províncias) passaram a ser eleitos pela população. A descentralização tinha o efeito positivo de aproximar o governo da população via eleição de presidentes de estado e prefeitos” (CARVALHO, 2007, p.41). Embora essa aproximação tenha se dado principalmente com as elites locais.

Algumas características que acabaram por romper com a Constituição de 1824 podem ser observadas através da renomeação do país em Estados Unidos do Brasil, o que já denota a proximidade de sua feitura nos moldes da Constituição norte-americana. Houve a extinção do Poder Moderador e a laicização do Estado, com a separação da Igreja católica e pode ser observada um retrocesso nas questões sociais através da retirada, por parte do Estado, da obrigação de fornecer educação primária, constante na Constituição de 1824.

Com relação às questões políticas, a Constituição de 1891 estabelecia eleições diretas tanto para a Câmara, para o Senado e também para o Presidente da República. Este era eleito e mantinha-se no cargo por um período determinado de quatro anos.

O voto tornou-se universal e não-secreto para homens acima de 21 anos e vetados para mulheres, analfabetos, soldados e religiosos.



As províncias, por sua vez, acabaram se transformando em Estados, o que pressupunha uma maior autonomia. (Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm).

Contudo, duas questões devem ser observadas com certa cautela: a idéia autonomia no que tange aos direitos políticos; e a participação efetiva da população no processo de afirmação da república. Na medida em que o coronelismo traduz a corruptela dos indivíduos às margens do mandonismo local, “a lei, que deveria ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado (...) torna-se apenas instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio.” (CARVALHO, 2007, p.57). A consequência imediata é a *não independência* quanto ao exercício do direito político. Nas palavras de José Murilo de Carvalho, “Não havia justiça, não havia verdadeiramente público, não havia cidadãos civis.” (CARVALHO, 2007, p.57).

Outros obstáculos à cidadania eram a escravidão e a grande propriedade rural, diminuídas principalmente com o surgimento de uma classe operária urbana que contribuiu, mesmo que indiretamente, na formação de cidadãos mais ativos (isso por volta da década de 1920).

Em relação a participação popular no momento da proclamação da República, é interessante identificar na historiografia caminhos que apontam para um não entendimento dos indivíduos do que estava acontecendo. Muitos julgavam se tratar de uma parada militar, razão pela qual observavam “bestializados, isto é, atônitos aos acontecimentos. (...) Não houve grande movimentação popular nem a favor da República, nem em defesa da Monarquia. Era como se o povo visse os acontecimentos como algo alheio a seus interesses.” (CARVALHO, 2007, p.81).

Para finalizar, é possível concluir que até 1930, sob a égide política, se não havia um povo organizado, tão pouco eram disseminados os ideais que buscaram retratar em figuras “heróicas” a consolidação de um sentimento nacional.

[...] A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que



considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sentimento político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (CARVALHO, 2007, p.83).

2. DA “REVOLUÇÃO” DE 30 AO ESTADO NOVO (1930-1945)

Sobre o movimento ocorrido no Brasil no ano de 1930, é lícito afirmar que todo o processo que instaurou uma fase de instabilidade, na qual se alteraram ditaduras e regimes democráticos, carece de atenção. Múltiplas interpretações historiográficas buscaram caracterizar este período, como um momento marcado por graves déficits na economia e, por consequência, rusgas na política. O reflexo desta instabilidade originou-se após a queda do preço do café e da entrada maciça de grandes conglomerados estrangeiros. Essa “crise de 1929” afetou ainda mais a oligarquia que, até então, era dominante na República. O preço do café no mercado internacional caiu a preços insustentáveis.

A grave situação econômica aliada a uma atribulada escolha política para a sucessão do então Presidente Washington Luis – que ao preferir a indicação do candidato de Minas, o Presidente do Estado Antonio Carlos de Andrada, pôs fim a política do café-com-leite – deu brechas para que pululassem inúmeras indicações de fraudes no processo eleitoral de 1º de março de 1930.

Derrotada, a Aliança Liberal, partido político que refletia as aspirações de boa parte da classe dominante que não estava associada a cafeicultura e que buscava sensibilizar a classe média, abriu espaço para a retomada do poder pelos membros deste partido, amparados pelo apoio de forças militares sobretudo após o assassinato do candidato a vice-presidente João Pessoa em julho de 1930. Com largo apoio às causas pró Aliança Liberal e ao candidato derrotado a presidência Getúlio Vargas, a classe média urbana e as oligarquias demonstraram-se insatisfeitas e desejosas de reformas que trouxessem mudanças a vida dos brasileiros.



Esta breve visualização do cenário, balizado entre meados de 1929 e outubro de 1930, propõe leituras na historiografia que interpretam tal alteração governamental como uma “Revolução” da “Classe Média” (SANTA ROSA, 1975), da “Burguesia” (SODRÉ, 1963), “Intra-oligárquica” (FAUSTO, 1970), (WEFFORT, 1978) e (VIANA, 1976), e finalmente como “Construção da Memória do Vencedor” (DE DECCA, 1983). Tais obras permitem observar o ano de 1930 como um grande divisor de águas na História do Brasil, pois a partir de então, houve aceleração de mudança tanto social quanto política.

2.1 As Constituições de 1934 e 1937

Antes de interpretar as modificações sociais advindas da Constituição de 1934 e de 1937, cabe ressaltar que ambas foram feitas sob a égide da instabilidade política. “A fase propriamente revolucionária durou até 1934, quando a assembleia constituinte votou nova Constituição e elegeu Vargas presidente. Em 1937, o golpe de Vargas, apoiado pelos militares, inaugurou um período ditatorial que durou até 1945.” (CARVALHO, 2007, 87).

O início da “Era Vargas” é demarcada, do ponto de vista da legislação, como um governo provisório que não estava regido por Constituição. Getúlio Vargas foi eleito indiretamente à presidência, porém, apenas em 1933, quando foi derrotada em São Paulo a “Revolução Constitucionalista”, é que foi eleita a Assembleia Constituinte que redigiu a nova Carta Magna.

Promulgada em 1934, a nova legislação garantiu maior poder ao governo federal, mas o avanço dos direitos políticos foi limitado e sujeito a recuos. Em contrapartida, dedicou grande atenção aos problemas trabalhistas e sociais.

[...] instituiu o voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos e o voto feminino, já instituídos pelo Código Eleitoral de 1932; fixou um salário mínimo; introduziu a organização sindical mantida pelo Estado. Criou o mandado de segurança. Sob a rubrica “Da Ordem Econômica e Social”, explicitava que deveria



possibilitar “a todos existência digna” e sob a rubrica “Da família, da Educação e da Cultura” proclamava a educação “direito de todos”. Mudou também o enfoque da democracia individualista para a democracia social. Estabeleceu os critérios acerca da criação da Justiça do Trabalho e da Justiça Eleitoral. O Poder Legislativo seria exercido pela Câmara dos Deputados com colaboração do Senado, sendo aquela constituída por representantes eleitos pela população e por organizações de caráter profissional e trabalhista. (CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2005, p.7).

A Constituição de 1934, ao criar a Justiça do Trabalho, instituiu elementos significativos para a aplicabilidade das leis trabalhistas, como jornada de 8 horas diária, repouso semanal e férias remunerada. Foi esta vasta legislação que culminou, em 1943, na *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT). Do ponto de vista de duração, foi a mais curta, pois, já em 1935, Vargas suspendeu suas garantias através do estado de sítio. (Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm).

O período constitucional da Era Vargas passa, em 1937, por uma repentina alteração: através da alegação da existência de um plano comunista para a tomada do poder (o Plano Cohen), Getúlio proclama o “Estado Novo” e, no mesmo dia, impõe uma nova Constituição. A “Polaca”, como ficou conhecida a Constituição de 1937, tinha esta alcunha por ter sido escrita com forte influência da Constituição polonesa, marcadamente de viés fascista.

Esta foi uma resposta política gerada pela instabilidade do período de 1934 a 1937, pois os grupos políticos que se mantinham no poder desde a Revolução de 1930, sentiram-se ameaçados tanto pelo extremismo (de esquerda e direita) quanto pelo fortalecimento das oligarquias estaduais que almejavam voltar ao poder. Ciente de um provável revés nas eleições presidenciais de 1938, Vargas contou com o apoio dos militares para, em 10 de novembro, cercar o Congresso e instaurar um período ditatorial. Apesar de aparentemente não contar com a participação popular, grande parte da sociedade apoiou o novo regime



por conta da forte propaganda anticomunista divulgada pelo governo de Getúlio, o que acabou por amedrontar a classe média já a partir de 1935.

Sob a ótica dos direitos civis e políticos, a Constituição imposta em 1937 suprimiu os partidos políticos, a liberdade político-partidária, e extinguiu o cargo de vice-presidente, concentrando todo o poder nas mãos do chefe do estado. Instituiu a eleição de forma indireta, prorrogou o mandato presidencial até que um novo plebiscito fosse realizado (o que, por sinal, não ocorreu) e “anulou a independência dos Poderes e a autonomia federativa”(CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2005, p.8).

Outra de suas marcas foi a censura nos meios de comunicação, agindo diretamente na liberdade de imprensa. Esta legislação permitiu não só a criação de mecanismos coercitivos aos perseguidos políticos de Vargas (que poderiam ser presos e/ou exilados), mas também um aparato intervencionista do Estado na economia. Contudo, as leis trabalhistas foram mantidas nos oito anos em que os “Estados Unidos do Brasil” foram regido por esta Constituição.

(Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm).

Este período de 1937 a 1945 teve como fio condutor na relação entre o governo e seus cidadãos, um fenômeno característico de regimes ditatoriais, com clara inspiração fascista: o *populismo*. Para José Murilo de Carvalho,

O populismo era um fenômeno urbano e refletia esse novo Brasil que surgia, ainda inseguro mas distinto do Brasil rural da Primeira República, que dominara a vida social e política até 1930. O populismo, no Brasil, na Argentina, ou no Peru, implicava uma relação ambígua entre os cidadãos e o governo. Era um avanço na cidadania, na medida em que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham distribuído. A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como



independentes da ação do governo, mas como favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que aí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora. (CARVALHO, 2007, p.126)

Entretanto, muito embora os anos de 1930 a 1945 tenham sido conturbados, no que tange as diferentes propostas de se conceber e reger o Estado nacional, é válido afirmar que esse período foi reconhecidamente interpretado como a 'era dos direitos sociais'. A partir de suas Constituições que o cerne da legislação trabalhista e previdenciária posteriores foi então implementado.

2. A VEZ DOS DIREITOS POLÍTICOS (1945-1964)

O final do “Estado Novo” ocorreu entre fevereiro e outubro de 1945, momento em que partidários do governo de Getúlio Vargas deflagraram propostas que encaminhavam a continuidade do ditador no poder. Por outro lado, havia grande agitação entre seus opositores que, com a derrota dos regimes totalitários europeus ao final da Segunda Guerra Mundial, acenavam a possibilidade de democratização. Vargas e os “*queremistas*”, ou seja, aqueles que o queriam na presidência sem a necessidade de eleição, ainda que apoiados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), se viram impossibilitados de tal estratégia, pois a oposição, em especial a União Democrática Nacional (UDN), já havia afirmado que Getúlio lançara a candidatura do General Eurico Gaspar Dutra. (BEIGUELMAN, 1987, 317-336).

Antes mesmo das eleições, Vargas foi deposto pelos generais uma vez que empossou seu irmão Benjamin Vargas para Chefe de Polícia do Distrito Federal, desencadeando uma reviravolta nos meios militares. O Presidente tentou, em vão, contornar a situação, mas os generais assumiram o governo em 29 de 1945. Getúlio Vargas saiu como se tivesse renunciado, recebendo garantias pessoais e políticas: retirou-se para o Rio Grande do Sul, e manteve seus direitos políticos. No processo eleitoral de novembro de 1945, o General Dutra venceu seu adversário, Eduardo Gomes, e tomou posse em janeiro de 1946.



O período democrático que se inicia após o Estado Novo e que antecede o Golpe Militar de 1964 é marcado por sucessivos governos que ascenderam ao poder dos Estados Unidos do Brasil. De igual forma, múltiplos acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais efervesceram por todo o território nacional, transformando o *habitus* da população.

Pelo enfoque já apresentado na introdução, será priorizado o caminho da aplicabilidade legal da noção de cidadania, observada a partir da Constituição, pois este longo período de dezoito anos esteve sob a égide de um único *corpus* constitucional.

Entretanto, vale lembrar que sucederam-se na presidência: General Eurico Gaspar Dutra, de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951; Getúlio Vargas retornou “pelos braços do povo” entre 31 de janeiro de 1951 até seu suicídio em 24 de agosto de 1954; Café Filho, vice de Vargas, assumiu de 24 de agosto de 1954 a 8 de novembro 1955, pois fora afastado por motivos de saúde, sendo substituído pelo Presidente da Câmara dos Deputados Carlos Luz que ficou apenas três dias no cargo (de 08 a 11 de novembro de 1955); Nereu Ramos, Vice Presidente do Senado assumiu após Luz até a eleição de Juscelino Kubitschek em 31 de janeiro de 1956 com mandato até 31 de janeiro de 1961; Jânio Quadros, do Partido Trabalhista Nacional, foi eleito em 31 de janeiro de 1961 e renunciou ao cargo em 25 de agosto do mesmo ano; seu vice, João Goulart, assumiu 14 dias após em 07 de setembro de 1961 e acabou deposto pelo Golpe Militar em 1º de abril de 1964; Ranieri Mazzilli, assumiu interinamente, como no 14 dias após a renúncia de Jânio, até a posse do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco em 15 de abril de 1964.

2.1 A Constituição de 1946

Com o processo de redemocratização presente na atmosfera política após a queda de Vargas, era evidente que uma nova ordem constituinte fosse promulgada. Aquela, de base ditatorial, não traduzia mais os novos ares republicanos. Assim, o Congresso Nacional recém eleito, assumiu a tarefa de apresentar nova Constituição. “O país entrou em fase que pode ser descrita como a primeira experiência democrática de sua história” (CARVALHO, 2007, 127).



A Constituição de 1946 apresentou eleição direta, mandato presidencial de cinco anos (quinqüênio), autonomia política e administrativa para os Estados, a defesa da propriedade privada, traduzida no latifúndio, e a independência dos Três Poderes. Quanto aos direitos sociais, manteve as conquistas da legislação anterior (regime de trabalho de 8 horas por dia, direito de greve e livre associação sindical), liberdade de imprensa, de opinião e de expressão. “O voto foi estendido a todos os cidadãos, os homens e mulheres, com mais de 18 anos de idade. Era obrigatório, secreto e direto. Permanecia, no entanto, a proibição do voto analfabeto.” (CARVALHO, 2007, 145)

Esta Constituição que vigorou por 21 anos sofreu uma importante reforma, em 1961, com a adoção do parlamentarismo motivado pela crise sucessória após a renúncia de Jânio Quadros. “Foi posteriormente anulada pelo plebiscito de 1963, que restaurava o regime presidencialista.” (CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2005, p.9). (Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm).

2. O ESTABELECIMENTO DO REGIME AUTORITÁRIO (1964-1985)

O Golpe Militar que ocorreu no Brasil em 1964 é um dos grandes temas em debate na historiografia brasileira. A partir de inúmeros olhares, a problemática de 1964 recai sobre os movimentos conjunturais que motivaram a destituição de João Goulart e a implementação de um regime autoritário. Neste sentido, o ano de 1961 se apresenta como o momento chave para interpretar o fenômeno que levou a tomada de poder pelos militares.

Ao refletir acerca dos eventos que levaram ao Golpe Militar, podemos nos referir a dois momentos distintos sobre a produção dos conhecimentos: um referente ao desenrolar dos acontecimentos e processos, outro relativo à produção de interpretações e narrativas sobre esses mesmos acontecimentos. Seguem-se quatro versões a respeito do Golpe de 1964: Interpretações Estruturalistas e Funcionais; Interpretações que enfatizam o caráter preventivo da intervenção civil e militar; Análises que privilegiam a versão conspiratória e Interpretações que destacam as idéias de ação política conjuntural e falta de compromisso com a democracia. Vale apresentar o cenário em questão:



Nos começos de 1964, instalara-se radicalmente (e simploriamente) no cenário nacional a mesma divisão esquemática que cindira a Convenção francesa, quase dois séculos antes. Fora da dicotomia esquerda-direita – que transformara o debate político e cultural numa espécie de partida de futebol em que a maioria torce e poucos jogam, qualquer outro assunto era tido como conversa para boi dormir – hipóbole rural, gostosamente bucólica, que caía em desuso, substituída pela divisão mais atualizada entre os alienados e engajados – por sinal outro galicismo que tardiamente se incorporava na linguagem da época. (CONY, Apud DELGADO, In: REIS FILHO, 2004, p.15)

O chamado 'ponto de partida', de acordo com Daniel Aarão Reis, foi a conjuntura ocorrida na gestão de Jânio Quadros. Os ministros militares, nomeados por Jânio, não se conformaram com seu pedido de renúncia e de modo atabalhado tramaram um 'pré-golpe' para impedir a posse do vice-presidente eleito – João Goulart, o Jango – que estava em visita à China Popular, no momento da abdicação, sendo inclusive, acusado de vínculos com o comunismo internacional.

Entretanto, contra os primeiros prognósticos, o golpe não prosperou muito em função de um movimento de resistência democrática liderado pelo então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. De posse dessa resistência, Jango foi empossado em 7 de setembro de 1961 mas assumiu com poderes castrados por uma emenda parlamentarista do Congresso Nacional. O cenário era tenso: as *direitas* ficaram atordoadas e perplexas com a renúncia de Jânio; os *centristas* sentiram-se aliviados, pois em maior número, identificavam-se com o presidente empossado; embora ele próprio fosse um moderado de esquerda, as *esquerdas* vivenciaram certa euforia. (Ver: DELGADO, In: REIS FILHO, 2004, p.15-28).

Convém retomar também o contexto internacional que se desdobrava neste período, tempos da Guerra Fria entre os EUA e a URSS. As duas superpotências empenhavam todos os recursos no sentido de polarização das contradições existentes em escala mundial, em torno de seus



interesses universalistas e expansionistas. Os partidários dos EUA enfatizavam a defesa da livre iniciativa, dos valores liberais, do ocidente e da civilização cristã. Os partidários da URSS enfatizavam: a justiça, o progresso, a libertação nacional, as reformas e a revolução social.

É possível, então, observar quatro interpretações sobre golpe. Num primeiro momento, apresentam-se as chamadas “**Interpretações Estruturalistas e Funcionais**”, decorrentes dos estudos estruturalistas (num viés de longa duração) que predominaram na década de 1970. Os autores dessa corrente (com predominância de sociólogos, economistas e cientistas políticos), relacionaram a deposição de Jango por um Golpe civil e militar a problemas praticamente atados à realidade nacional, com ênfase no subdesenvolvimento e para o atraso na industrialização do Brasil. (Ver: IANNI, 1971; CARDOSO, 1973; TAVARES, 1975; OLIVEIRA, 1975)

Esses autores enfatizaram “explicações estruturalistas para o processo econômico, social e político que teve como seu maior desdobramento a tomada do poder institucional por segmentos das forças armadas e por setores organizados da sociedade civil e política em 1964.” (DELGADO, In: REIS FILHO, 2004, p.18). Seus escritos convergem quanto a idéia de que o processo tardio de industrialização no Brasil atingiu um ponto crítico, que demandava soluções para a resolução dos conflitos sociais a ele inerentes. Tais soluções se apresentaram sob a forma autoritária de regulação dos referidos conflitos.

Outros autores buscaram “Interpretações que enfatizassem o caráter preventivo da intervenção militar”. Para eles, a principal característica do movimento que depôs o governo constitucional empossado em 1961, foi a **intervenção na ordem política**, estimulado por forte descontentamento com a crescente e autônoma organização de diferentes segmentos da sociedade civil. (Ver: FERNANDES, 1981; TOLEDO, 1981; DELGADO, 1989)

A deposição do governo de Jango é vista como um caráter preventivo: havia a 'crença' de que o Brasil poderia, através da ação crescente dos movimentos populares e pela execução de programas governamentais reformistas, adotar de forma definitiva, um modelo distributivo, ou até mesmo, de acordo com Florestan Fernandes, “caminhar em direção ao socialismo”.



Apresentava-se um quadro conflituoso que gerava forte desconfiança nos setores conservadores que acusaram o governo de João Goulart de incompetência e de aproximação com os movimentos populares. Para eles, “era preciso conter o crescimento dos movimentos sociais reformistas e nacionalistas e por fim à experiência governamental de Jango que, por ser 'demagógica', não conseguia conter os conflitos no interior de seu próprio governo. A 'ameaça socialista' constituía-se em uma realidade palpável. Era necessário contê-la através de um golpe preventivo.” (DELGADO, In: REIS FILHO, 2004, p.21)

As “**Interpretações que privilegiaram a versão conspiratória**” foram publicadas por autores que, no final da década de 1980, desenvolveram teses segundo a qual a ruptura da ordem política foi decorrente de uma ação conspiratória levada, adiante pela aliança de alguns segmentos sociais e de organizações tais como: os setores das Forças Armadas anticomunistas (alguns deles vinculados à Escola Superior de Guerra), parte do empresariado nacional, latifundiários e demais proprietários rurais, os setores conservadores da Igreja, o “capital internacional” (com interesse econômico no Brasil), os partidos políticos (principalmente a UDN) entre outros.

Três foram os autores que relacionaram a conspiração às formas populistas de organização sob o controle da população, para uma organização com maior nível de independência da sociedade civil. (Ver: BANDEIRA, 1978; DREIFUSS, 1981; STARLING, 1986)

Por fim, os intérpretes que “destacaram as idéias de ação política conjuntural e a falta de compromisso com a democracia”. Priorizaram análises conjunturais (tempo curto) e predominantemente políticas. Para eles, houve uma sobrevalorização dos aspectos políticos pré-1964. (Ver: SANTOS, 1986 ; FIGUEIREDO, 1993 ; FERREIRA, 2003). Era necessário aplicar variáveis políticas aos esquemas explicativos estruturalistas de base econômica e “**não foi a fragmentação política, mas sim a radicalização que provocou a ascensão do autoritarismo.**” (DELGADO, In: REIS FILHO, 2004, p.26)

O que se observou no Brasil de 1964 foram fatores inerentes aos tempos históricos conformando uma crise complexa que não caberia ser interpretada através de qualquer tipo de esquema teórico preestabelecido, pois cada dinâmica histórica é singular. Outro ponto é perceber que a



deposição de João Goulart foi empreendida pela ação de grupos políticos civis e militares, que assumiram o poder e definiram novas diretrizes políticas do país. “Foram eles os principais responsáveis pela interrupção da experiência democrática que caracterizou a conjuntura de 1945-1964, foram eles também os principais sujeitos históricos que reproduziram por vinte anos a prática autoritária e excludente, que caracterizou o tempo da ditadura do pós-1964 no Brasil.” (DELGADO, In: REIS FILHO, 2004, p.27)

2.1 A Constituição de 1967

O Regime Militar só foi oficializado e institucionalizado, nas conformidades da lei, após a Constituição de 1967. Chamada por muitos de “Super Polaca”, ela foi promulgada no Congresso Nacional (esfacelado pelas cassações) no governo do Marechal Castelo Branco e perdurou por 21 anos abrangendo as gestões militares do Marechal Artur da Costa e Silva (de 15 de março de 1967 a 31 de agosto de 1969), General Emílio Garrastazu Médici (após breve período governado por uma Junta Militar, assumiu em 30 de outubro de 1969 até 15 de março de 1974), General Ernesto Geisel (15 de março de 1974 a 15 de março de 1979) e o General João Baptista Figueiredo (de 15 de março de 1979 a 14 de março de 1985), responsável pelo período de transição do militarismo para a democracia.

A Constituição de 1967 “conservou o bipartidarismo criado pelo Ato Adicional nº 2 [e] estabeleceu eleições indiretas, por meio do Colégio Eleitoral, para a presidência da República, com quatro anos de mandato” (CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2005, p.10). Em suas “Decisões Transitórias” foram incorporados os dispositivos do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, “dando permissão ao presidente para, dentre outros, fechar o Congresso, cassar mandatos e suspender direitos políticos. Permitiu aos governos militares total liberdade de legislar em matéria política, eleitoral, econômica e tributária.” (CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2005, p.10). Este ato, na prática, congregou as esferas do poder Legislativo e Judiciário nas mãos no Executivo. A República Federativa do Brasil sofria com os reflexos da conjuntura da guerra fria, ambiente propício e formador da “Teoria da Segurança Nacional”, em que os 'inimigos internos', rotulados de subversivos (principalmente indivíduos considerados de esquerda), eram combatidos.



Em 1969 a Constituição passou por reformas que foram outorgadas pela Junta Militar, gerida pelos Ministros do Exército, Marinha e Aeronáutica até a posse de Médici (Emenda Constitucional nº1). Nela, foram complementadas e incorporadas regulamentações à Carta Magna de 1967. É a partir dessa emenda que as características políticas do Regime Militar se tornam evidentes, principalmente na questão das contenções das liberdades individuais, vide a prática do exílio e da censura.

José Murilo de Carvalho questiona do ponto, de vista da construção da cidadania, os 21 anos do governo militar. Segundo ele houve uma “ampliação dos direitos políticos e uma paralisação, ou avanço lento, dos direitos sociais.” (CARVALHO, 2007, 190).

(Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)

2. DA REDEMOCRATIZAÇÃO AOS NOSSOS DIAS

O processo de redemocratização, iniciado ainda no período do Regime Militar no governo de João Figueiredo, passou em muito, pela anistia aos acusados ou condenados por crimes políticos e pelo movimento pelas eleições diretas ocorrido em 1984. As “Diretas Já” foram o ponto culminante de um movimento da “Nova República”, de extrema mobilização política até então inédito na História do Brasil, que demonstrou os caminhos de uma participação “cidadã”.

Até as eleições marcadas para janeiro de 1985, houve um intenso “jogo de cartas” entre os partidos políticos e seus candidatos a caminho da votação no colégio eleitoral. Diante das disputas, saíram-se vencedores: Tancredo Neves (Governador de Minas Gerais) para Presidente da República e José Sarney como vice. Segundo Thomas Skidmore o entusiasmo popular de Tancredo deu-se, pois “sua personalidade e sua imagem era exatamente o que o povo queria (...) Tancredo alcançou proporções virtualmente míticas para a maioria dos brasileiros” (SKIDMORE, 1988, p. 486). O Brasil elegeu, então, seu primeiro Presidente civil desde 1964.

A agenda de Tancredo Neves era exaustiva: nos três meses que precederam sua posse, o Presidente



[...] viajou pelos Estados Unidos, Europa e outros países da América Latina. Em Washington fez contatos com membros do Congresso, da Casa Branca e das agências multilaterais de crédito. Conversou também com religiosos e acadêmicos que sempre criticaram o apoio americano ao regime militar brasileiro. Na Europa Ocidental, conferenciou com governos e partidos políticos e fez peregrinação compulsória ao Vaticano. (SKIDMORE, 1988, p. 493).

Tais atividades serviram para mascarar um grave problema de saúde que acabou levando-o ao hospital na véspera de sua posse. A trágica morte de Tancredo, causou uma verdadeira comoção nacional. O historiador Francisco Carlos Teixeira da Silva, ao analisar os desdobramentos gerados por este acontecimento, aponta que “coube a José Sarney assumir a presidência da República e iniciar a transição à democracia. Parecia irônico, e mesmo um jogo amargo do destino, que após o movimento das 'Diretas Já' e da campanha pró-Tancredo, coubesse ao ex-presidente da ARENA e do PDS, e não a um político da oposição, conduzir a democratização do país.” (SILVA, In: LINHARES, 1990, p.389). O ponto alto da gestão de Sarney foi a formação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1986, cujos membros trabalharam por mais de um ano na redação da Constituição, com amplas consultas e debates aos mais diversos setores da sociedade.

Com o mandato presidencial chegando em seu período final, as novas eleições diretas eram aguardadas como a salvação nacional. Em 15 de março de 1990 foi eleito Fernando Collor de Mello, “um presidente despreparado, autoritário, messiânico e sem apoio político no Congresso.” (CARVALHO, 2007, p.204). Adotou medidas radicais para acabar com a inflação, abrir a economia ao mercado externo, vender empresas estatais entre outros. Sem apoio parlamentar e com denúncias de corrupção praticadas por pessoas próximas a Collor, um ambiente tenebroso pairou sobre o líder republicano.

[...] Humilhada e ofendida, a população que fora às ruas oito anos antes para pedir as eleições diretas repetiu a jornada para pedir o impedimento do



primeiro presidente eleito pelo voto direto. A campanha espalhou-se pelo país e mobilizou principalmente a juventude das grandes cidades. Pressionado pelo grito das ruas, o Congresso abriu o processo de impedimento que resultou no afastamento do presidente, dois anos e meio depois da posse, e em substituição pelo vice-presidente Itamar Franco. O impedimento foi sem dúvida uma vitória cívica importante. (CARVALHO, 2007, p.205).

As eleições seguintes correram dentro da normalidade com a subida ao Planalto do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que se reelegeu para um segundo mandato (figurou como Presidente de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003). Em 2004, após longa batalha no campo eleitoral, o candidato Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), elegeu-se Presidente da República com grande apoio da classe operária. Mais uma vez o país vivenciou um período de comoção nacional com a chegada no governo de um “homem do povo”, um torneiro mecânico com clara aliança à esquerda. Lula reelegeu-se em 2008 e seu mandato perdura até os dias atuais. Todos esses presidentes legislaram a nação com base na “Constituição Cidadã” de 1988.

2.1 A Constituição “Cidadã” de 1988

Promulgada em 1988, no governo de José Sarney e em vigor até hoje, o que caracterizou a Constituição como “Cidadã” foi o amplo debate, desde sua elaboração dois anos antes pela Assembléia Constituinte, que fora eleita e convocada legalmente e a primeira a permitir a incorporação de emendas populares. Dentre seus pontos fundamentais esta a República representativa, federativa e presidencialista. Outros pontos contemplados são

[...] os direitos individuais e as liberdades públicas são ampliados e fortalecidos. É garantida a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O Poder Executivo mantém sua forte influência, permitindo a edição de medidas provisórias



com força de lei (vigorantes por um mês, passíveis de serem reeditadas enquanto não forem aprovadas ou rejeitadas pelo Congresso). O voto se torna permitido e facultativo a analfabetos e maiores de 16 anos. A educação fundamental é apresentada como obrigatória, universal e gratuita. Também são abordados temas como o dever da defesa do meio ambiente e de preservação de documentos, obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, bem como os sítios arqueológicos. (CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2005, p.11).

Outro avanço na legislação são os artigos que contemplam a função social da terra (o que permitiu os caminhos para a discussão acerca da reforma agrária) e a garantia aos índios da demarcação e posse de suas terras. Os novos direitos sociais foram ampliados e se “fixou em um salário mínimo o limite inferior para as aposentadorias e pensões e ordenou o pagamento de pensão de um salário mínimo a todos os deficientes físicos e a todos os maiores de 65 anos, independentemente de terem contribuído para a previdência.” (CARVALHO, 2007, p.206). Para os direitos trabalhistas houve redução da jornada de trabalho semanal, férias remuneradas com acréscimo de 1/3 do salário e seguro desemprego. Esses direitos estendem-se não só aos trabalhadores urbanos e rurais, mas também aos que se dedicam aos serviços domésticos.

Evidentemente, inúmeros contrastes não permitem que os direitos sociais sejam abarcados por toda a população. Desigualdade social, violência, famílias abaixo da linha da pobreza, precariedade das instituições educacionais e de saúde contribuem para um cenário em que se tornam invisíveis a aplicabilidade da lei. Os velhos problemas continuam, porém surgem propostas de novos olhares para uma efetiva prática cidadã no Brasil contemporâneo. (Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

2.1 Velhos problemas, novos olhares

“Pobreza, desemprego, violência, trabalho infantil, meninos de rua, seca no sertão nordestino, favelas e criminalidade nos centros metropolitanos são imediatamente identificados pelo senso comum como



problemas sociais e, portanto, como uma questão social” (COHN, In: MOTA, 2000, p.385). Assim é o início do texto “A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania” da historiadora Amélia Cohn.

Os exemplos elencados não nos causam espanto, pois periodicamente tais retratos brasileiros figuram nos jornais e revistas da grande mídia. Mas que passos devem ser dados para que tais problemas sejam minimizados e, na margem oposta, possa surgir o cidadão pleno de seus direitos? Para a autora, a questão principal se dá no papel do Estado em face desses desafios que representam a crescente distância entre uma democracia formal e outra, real.

É preciso enfrentar o desafio criado pelo binômio “desenvolvimento e democracia” e encarar, por assim dizer, as desigualdades sociais, resgatando a centralidade do Estado.

A cidadania no Brasil ainda é um desafio a ser conquistado, um caminho a ser trilhado. Contudo podem-se citar alguns rumos que até agora são esboçados naquilo que hoje se conceitua como 'cidadania', ou seja, as reivindicações em prol da coletividade. Estudos como o de Mércio Pereira Gomes traz ao centro do debate a cidadania indígena. Para tal, relata o processo contínuo “de quinhentos anos de violência física e rechaço cultural” pelos quais vem passando e ainda passam. Para Gomes,

[...] o caminho para a consolidação da cidadania para os índios é ainda longo e áspero, mas não irreal. A garantia de suas terras, a consolidação de seu crescimento demográfico, a integração social e a participação política ao Brasil, com autonomia cultural, e ainda o fortalecimento de suas economias são estágios a serem vencidos, passo a passo e concomitantemente. (GOMES, In: PINSKY; PINSKY, 2008, p.441).

Outros brasileiros que lutam para conquistar seus direitos de cidadãos, são os descendentes dos quilombolas. Ao reconstruir a história dos quilombos no Brasil que ultrapassem as questões relativas a rebelião escravo, devem ser colocadas num primeiro plano as lutas pelo acesso a terra com seu pleno uso, posse e direito dessa terra. De acordo com Flávio dos Santos Gomes,



[...] no contexto da importância que a questão agrária tem assumido no Brasil, é fundamental articulá-la com outras questões e movimentos sociais. (...) Destacamos finalmente a recuperação da história dos quilombos como importante capítulo das lutas em torno do acesso à terra – face importante da luta pela cidadania – no Brasil, sua dimensão étnica e as reconstruções culturais. (GOMES, In: PINSKY; PINSKY, 2008, p.463).

A cidadania no espaço feminino é outro desafio que deve continuar a ser almejado. Ao longo do tempo, “as mulheres brasileiras, discriminadas e oprimidas, como na maior parte das sociedades, constituem, entretanto, um dos segmentos que mais se destacam na luta pela universalização dos direitos sociais, civis e políticos.” (MORAES, In: PINSKY; PINSKY, 2008, p.495). Relegadas a um segundo plano, somente à maternidade e ao trabalho doméstico, as mulheres subverteram a ordem de um mundo “patriarcal” (no qual estavam destinadas a “maternar” e aos cuidados domésticos), ao voltar sua vida “portas a fora”, inserindo-se no mercado de trabalho. Por um longo período, essas mulheres que trabalhavam fora de casa sofriam o estigma de serem “desonestas”, que “tiravam o lugar de um chefe de família”, razão pela qual recebiam remuneração inferior aos homens. Some-se a isso o fato das mulheres não terem anteriormente direito ao voto e a outros direitos sociais, o que acarretou em leis desiguais entre o gênero masculino e feminino.

Atualmente, as mulheres continuam a buscar seu papel igualitário nas relações sociais, exigindo leis que equiparem os longos períodos em que foram colocadas à margem. Um dos exemplos mais debatidos pela mídia, é a lei contra a violência da mulher – a lei Maria da Penha.

[...] O tema da violência é primordial quando se trata de direitos de cidadania, na medida em que a democracia é incompatível com todas as formas de violência que atingem a integridade física, moral e psicológica de uma pessoa. (...) A violência de gênero é a manifestação das relações históricas de poder entre masculino e feminino que se reproduzem na prática cotidiana. (MORAES, In: PINSKY; PINSKY, 2008, p.505).



Para finalizar este arcabouço “velhos problemas, novos olhares” pode-se reconhecer e buscar a cidadania nas crianças e adolescentes. Objetivos fundamentais da educação de base, fundamental e média; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu Artigo Segundo: “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” afirma que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.” (Ver: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> [grifo meu]).

Esta tarefa de preparar a criança e o adolescente para o exercício da cidadania é o grande desafio que enfrentamos atualmente. Num Estado que mescla democracias reais e formais corre-se o risco de priorizar os educandos na lei, mas não fornecer as bases para que este “cidadão saia do papel”. Este foi um dos objetivos de Gilberto Dimenstein ao compreender que a situação da infância, é um reflexo do estágio de desenvolvimento econômico, político e social pelo qual passa o Brasil. “A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas da nação” (DIMENSTEIN, 1995, p.9), razão pela qual o autor busca compreender os caminhos que levaram essas crianças e adolescentes a saírem de casa e tornarem-se “meninos de rua”.

A proposta que finaliza este texto é, mais uma vez, a compreensão de que o termo “cidadania” é um conceito histórico, e como tal, deve ser historicizado. Compreender que cada evento da história nacional assimilou e interpretou o que vem a ser a cidadania e quem é o cidadão que tem direitos a ela, baliza-nos a observar, nos dias de hoje, o que se reconhece e quais os caminhos para a busca da cidadania.

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACELLAR, Carlos de A. P. **Viver e sobreviver em uma vila colonial** - Sorocaba, séculos XVIII e XIX. 1ª. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Governo João Goulart: As Lutas Sociais No Brasil 1961 – 1964**. São Paulo : Brasiliense , 1978.
- BASILE, Marcello Otavio N. de C. O Império brasileiro: panorama político. IN: Maria Yedda Linhares (org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro : Campus , 1990. pp.188-301.
- BEIGUELMAN, Paula. O processo político-partidário brasileiro de 1945 ao plebiscito. IN: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. Rio de Janeiro : Bertrand , 1987. pp.317-336



CARDOSO, Fernando Henrique. “O modelo político brasileiro”. In F.H. Cardoso (1972) *O Modelo Político Brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. Trabalho apresentado na Universidade de Yale, abril 1971 com o título “Associated dependent development: theoretical and practical Implications”.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2007.

COHN, Amélia. A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. IN: MOTA, Calos Guilherme. **Viagem incompleta**. São Paulo : Ed. SENAC , 2000. pp. 383-403

DE DECCA, Edgar Salvadori. **1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **PTB: do getulismo ao reformismo (1945-1964)**. Cidade São Paulo. Editora Marco Zero. 1989. 317p.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe)**. Petrópolis, Vozes, 1981

DELGADO, L. A. de N. **1964: temporalidades e interrogações**. In: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. S. **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004. pp. 15-28.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo : Ática, 1995.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre : Globo, 1975.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. T. 3, v. 3 (sociedade e política, 1930-1964.) e v. 4 (Economia e Cultura, 1930-1964.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 16 ed. (revisada e ampliada). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FARIA, Sheila de Castro. **Colônia em movimento**. São Paulo: Atual, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera**. Pequenos escritos políticos. Coleção Pensamento Socialista. SP: HUCITEC, 1980

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In _____. **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 343-404.

FIGUEIREDO, Argelina Cheilub. **Democracia ou Reformas? Alternativas Democráticas à Crise Política: 1961-1964**. São Paulo, Paz e Guerra, 1993

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRAGOSO, João Luís R. **Homens de grossa ventura: acumulação e hierarquia na praça do Rio de Janeiro (1790-1830)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

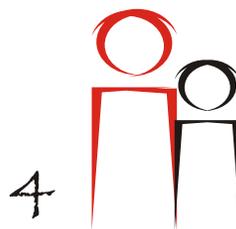
FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda e GOUVÊA, Maria de Fátima. **O Antigo Regime nos Trópicos: a Dinâmica Imperial Portuguesa (séculos XI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

GOMES, Flávio dos Santos Gomes. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. IN: PINSKY, Jaime ; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo : Contexto, 2008. pp. 447-467.



- GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. IN: PINSKY, Jaime ; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo : Contexto ,2008. pp.419-445.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1968.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. Parte B: Estado e Sociedade: a consolidação da República Oligárquica. IN: Maria Yedda Linhares (org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro : Campus ,1990. pp.316-326.
- MESGRAVIS, Laima. “Os aspectos estamentais da estrutura social do Brasil Colônia”, in **Estudos Econômicos**,no. 13 (especial),pp.799-812.
- MONTEIRO,Hamilton. Da República Velha ao Estado Novo. IN: Maria Yedda Linhares (org.).**História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus ,1990. pp.302-315.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo : Cia das Letras ,1994.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. IN: PINSKY, Jaime ; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo : Contexto , 2008. pp.495-515.
- PINSKY, Jaime ; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo : Contexto , 2008.
- PRADO JR.,Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.OLIVEIRA, Francisco M. C. **Crítica a Razão Dualista**. São Paulo: Ed. Boitempo,2003.
- REIS FILHO, D. A. **Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória**. In: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. S. **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc,2004.
- SALGADO, Graça. (coord). **Fiscais e Meirinhos: a administração no Brasil colonial**. Rio de Janeiro:Nova Fronteira,1985.
- SANTOS, Rosângela Maria Ferreira dos (Org.) ; Antonio C. A. Santos (Org.) . **Eleições da Câmara Municipal de Curitiba (1748 a 1827)**. Curitiba: Aos Quatro Ventos,2003.
- SANTOS,Wanderley Guilherme dos. "64: **Anatomia da Crise**". São Paulo: Vértice,1996.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo : Contexto,2006.SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo,1964-1985**. Rio de Janeiro : 1988.
- STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Os Senhores das Gerais: Os inconfidentes e o golpe de 1964**. São Paulo : Vozes,1986.
- SODRÉ, Nelson Werneck, “**Evolução social e econômica do Brasil**”, Segunda edição, Porto Alegre, Editora da Universidade – UFRGS,1996
- TAVARES, Maria da Conceição. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Rio de Janeiro, Zahar,1972
- TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o Golpe de 1964**. 18a.ed. São Paulo: Brasiliense,2004
- VAINFAS, R. (Org.). **DICIONÁRIO DO BRASIL COLONIAL**. Rio de Janeiro: Objetiva,2000.v.1.
- VIANA, Luis Werneck. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.
- WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.





A Escola como Lócus da Diversidade

Michelle Fernandes Lima

Pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo constante de debates e reflexões pelos profissionais da educação. Quando falamos em diversidade, vários pontos são lembrados pelos professores, tais como: inclusão, diferenças étnicas, a questão cultural, o estudo do afrodescendente, os índios, enfim diversos aspectos. No entanto, é preciso pensar a diversidade como algo que está presente no cenário escolar, e que é especialmente nesse espaço que as diferenças são evidenciadas.

Para compreender de fato esta temática e pensar em possibilidades pedagógicas para lidar com as diferenças no espaço escolar, entendido aqui como o lócus da diversidade social, é importante não perder de vista as características sociais que refletem diretamente no contexto escolar. Essa é a nossa primeira tarefa nessa reflexão, pensar sobre a função social da escola e suas relações com a diversidade social.

Num segundo momento desta análise a preocupação será pensar sobre uma questão fundamental que envolve o tema “diversidade”. Como lidar com as diferenças na escola? Ao tocar nessa questão, vários aspectos podem ser delineados, tais como: a inclusão, a necessidade de um ambiente marcado pela cooperação e pelo trabalho coletivo, o combate ao preconceito

e à discriminação na escola. Esses aspectos são primordiais para esta análise, que visa contribuir para o processo de formação dos professores.

1. A ESCOLA COMO CENÁRIO DA DIVERSIDADE SOCIAL

A escola é uma das instituições da sociedade, essa afirmação denota o entendimento de que não há como compreender a sua dinâmica sem considerar os determinantes sociais do período atual. Vivemos num momento marcado por profundas contradições que se configuram nas diferentes instâncias sociais. Uma das contradições é o amplo crescimento da miséria em detrimento do acúmulo de riqueza nas mãos de um pequeno grupo, isso pode ser percebido pelos altos índices de desemprego e pelo aumento avassalador da violência gerada pela desigualdade social, presente de forma evidente no contexto atual.

Wibhy (2003) afirma que “a sociedade vive hoje um momento de profundas transformações, que se refletem no cotidiano das pessoas e nas instituições clássicas da sociedade – família, escola, igreja... – pela ruptura de papéis e funções, onde se questiona seus desvios, a desorganização de seus valores, o arcaísmo de suas idéias, ações, etc.”. Essas mudanças podem ser percebidas no nosso cotidiano, pois as relações pessoais são caracterizadas pelo individualismo e pela competição, a violência ocupa grande parte das notícias e chega às escolas de maneira preocupante. A escola na atualidade se depara com questões que muitas vezes escapa a sua função, as crianças vêm para esse espaço com vivências e experiências diferentes e incorporam as novas situações na escola.

Podemos considerar que essa instituição é um “lócus da diversidade social”, pois esse cenário é composto por pessoas com princípios, valores, características e cultura diversas. Uma outra ideia que é preciso ser considerada refere-se à desigualdade das condições materiais presentes na sociedade atual. Esses pressupostos são condições essenciais para a nossa análise, que busca compreender o como lidar com essas diferenças na escola.

O discurso da “igualdade” impera nos discursos políticos e na legislação brasileira, mas que de fato não se concretiza. Todos perante a lei possuem direitos, no entanto, o que podemos perceber é que o nosso país é marcado pela desigualdade social de forma evidente.



Ao trazer essa discussão para a escola, nos deparamos com a necessidade de contemplar a diversidade no contexto do trabalho pedagógico, seja nos conteúdos de base nacional comum, como também nas questões de convivência e relacionamento entre os alunos e professores.

Antes de tratarmos diretamente sobre a diversidade, é preciso não perder de vista a função social da escola, pois nos dias atuais a escola é chamada a trabalhar com questões familiares, ambientais, assistenciais, psicológicas, entre outras. É evidente que a escola passou por transformações no seu papel e finalidade devido às mudanças já mencionadas.

No entanto, é importante lembrar do seu objetivo primeiro - o acesso ao conhecimento sistematizado. Não estamos querendo dizer que a escola não deva trabalhar com aspectos que estão diretamente ligados à sociedade atual, mas é preciso ter o cuidado de trabalhar as questões acima mencionadas como algo à parte do processo pedagógico, por meio de projetos e ações isoladas, ou seja, desvinculadas da função essencial da escola.

Quando falamos na função essencial da escola, lembramos que esta deve assegurar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, ou seja, da ciência, propiciando o desenvolvimento de uma concepção mais elaborada de mundo, que possibilite sua compreensão e a apreensão de suas múltiplas e complexas dimensões, para uma atuação humana mais racional e consciente. Ao fazer essa afirmação, alguns desafios são apresentados para a escola realizar sua tarefa, a de transmitir os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Na visão de Lima (2007, p.12):

[...] tais dificuldades talvez sejam gritantes justamente porque há um profundo esvaziamento da consciência humana, ou seja, há uma pseudo-consciência humana. Esta não se localiza apenas nos limites da escola, e sim na sociedade como um todo, o que pode sugerir que não há nada a fazer além de sucumbir e aceitar os mecanismos do capital, que continuam determinando o modo de pensar e agir dos homens.



Os desafios são grandes, no entanto não podemos deixar de apontar as possibilidades que a escola tem para a formação da consciência humana, ou seja, uma proposta pedagógica que contemple a diversidade como algo próprio da nossa sociedade, da forma como foi constituída ao longo da sua história.

Duarte (2001), ao referir-se à educação escolar, defende que a escola deve resistir a todas as tentativas de interferência da ideologia dominante, que, além de provocar miséria material, provoca, também, miséria intelectual.

Quando falamos em miséria intelectual podemos lembrar as diversas vivências que os nossos alunos se deparam no contexto social, podemos citar vários exemplos: o apelo do ter em detrimento do ser propagado pela ideia do consumismo; a violência explícita nos desenhos animados; a facilidade de informações rápidas que não permitem muitas vezes o real entendimento dos fatos e algo fundamental para a análise da diversidade: a criação de modelos e estereótipos ideais, almejados especialmente pelas crianças e adolescentes.

É nesse cenário que se coloca a questão da diversidade na escola, diversidade no sentido etimológico significa variedade, diferença, dissemelhança, oposição e contradição. Esse termo pode ser entendido e interpretado de diversas maneiras, pensar sobre ele no contexto educacional demanda alguns questionamentos que nos permitem olhar o tema de maneira diferente. Que temas podemos considerar sobre a diversidade na escola? E de que forma a escola pode trabalhar com esses temas?

Observamos que na ânsia de trabalhar a temática da diversidade, a escola pode elaborar projetos ou propostas desvinculadas da real ideia da diversidade, entendida aqui nessa análise como o estudo da nossa sociedade, ou seja, entendemos que essas temáticas não podem ser vistas como imposição, mas sim como o estudo da formação dos diferentes grupos sociais que fizeram e fazem parte dessa realidade.

Carvalho e Kumov (2006, p.08) afirmam que tratar da diversidade: “[...] é como revirar um baú antigo, pois traz à tona sentimentos empoeirados como racismo, preconceito e egoísmo. O quebra-cabeça da diversidade está guardado neste baú, mas o seu debate é recente devido às problemáticas hoje determinadas pela sua não compreensão”.



Essas considerações iniciais servem como pano de fundo para as nossas reflexões posteriores sobre a escola como espaço da diversidade social.

1.1. DIVERSIDADE NA ESCOLA

O tema diversidade na escola é algo que está ocupando o cenário da formação continuada dos professores no Brasil todo, por diversos motivos. Um deles refere-se à lei 10.639/2003, que determina a inclusão dos conteúdos ligados à História e à Cultura Afro-Brasileira, assim como a entrada do Dia da Consciência Negra (20-11) no calendário escolar. Essa prerrogativa legal gerou nas escolas a necessidade de incluir nos currículos aspectos culturais que já fazem parte da história do nosso país, mas que muitas vezes não são contemplados nas aulas e nos manuais escolares.

Uma outra razão é o amplo debate em torno da inclusão das pessoas com necessidades especiais, que, segundo a LDB (9334/96), a escola regular pode atender, a não ser que esses alunos não tenham condições de se integrar (art. 58). A inclusão é ainda um desafio para as escolas brasileiras, esse atendimento demanda formação específica dos professores e ainda serviços de apoio especializado.

Um outro aspecto relacionado à diversidade, que priorizamos para esta análise, refere-se ao preconceito e à discriminação na escola, que nos últimos tempos é uma questão presente na mídia e nas diversas discussões sobre a diversidade.

Basta um olhar imediato para a nossa realidade e já percebemos que os indivíduos são diferentes. Essas diferenças se expressam no plano das condições materiais, da religião, da personalidade, da inteligência, do físico, da raça, do sexo, da cultura, dentre outros.

As diferenças devem ser consideradas como aspectos elementares da manifestação das desigualdades, que podem ser físicas ou sociais, ou seja, são as formas mais simples de se perceber que os homens não são iguais. Olhando mais atentamente à sociedade em que vivemos, logo iremos perceber que há indivíduos com fácil acesso às condições materiais e uma grande maioria que compõe o quadro dos excluídos do processo social.

Também podemos mencionar as pessoas que não tiveram acesso à escola e aqueles que possuem a melhor formação escolar. Essas questões



mostram, de imediato, que existem diferenças entre as pessoas que formam uma sociedade. Cada sociedade gera formas de desigualdades específicas, que são os resultados de como essas realidades se organizam. As desigualdades se manifestam de um modo diferente de um país para outro.

As desigualdades assumem feições distintas porque são constituídas a partir de um conjunto de elementos econômicos, políticos e culturais próprios de cada organização social. Isso pode ser relacionado às diferentes experiências que cada indivíduo vivencia, possibilitando uma biografia particular e formação de uma personalidade específica.

Esse entendimento é um ponto essencial para pensarmos a diversidade na escola. No entanto, esses indivíduos precisam viver em sociedade e compartilhar essas experiências diversas. Essa compreensão rompe com a ideia de um modelo ideal de “aluno”. Se pararmos para pensar sobre isso e nos perguntarmos: qual o modelo de aluno que tenho em mente? Refletir sobre isso e pensar que não há modelo ideal já é o primeiro passo para o trabalho com a diversidade na escola.



Essa tira demonstra uma questão que está presente na nossa sociedade, o apelo do ter em detrimento do ser. As crianças crescem almejando “comprar” e aqueles que usufruem desse ato ocupam posição de destaque. É fundamental que os profissionais da educação tragam essa discussão com os alunos, mostrando a necessidade do conhecimento para a formação do ser humano, e desmistificando a ideia de um modelo ou estereótipo ideal.

Mas por que temos modelos e estereótipos de alunos? Essa resposta está ligada ao tipo de sociedade em que vivemos. Para Diniz, citado por Carvalho e Kumov (2006, p.03), “a sociedade se padroniza por normas de comportamento, padrões de beleza, de inteligência, entre outros, que se tornam modelos e constituem os estereótipos”.



Esses modelos são criados socialmente e reforçados na mídia, meninas almejam um perfil definido com um ideal - magra, alta, loira, cabelos lisos, e os meninos buscam um perfil de beleza inspirado nos modelos americanos. Esses padrões não se efetivam porque vivemos em uma sociedade rica, tanto nos aspectos físicos como nos aspectos culturais.

É importante considerar, como sugerem Carvalho e Kumov (2006, p.03), que como nem todos conseguem seguir esses estereótipos, surge o pré-conceito que gradativamente pode se transformar em discriminação. A escola precisa estar atenta às manifestações do preconceito e da discriminação e intervir, sempre que necessário, no sentido de promover uma interação entre os alunos, por meio de práticas coletivas e significativas.

Carlos Drummond de Andrade retrata a questão da aparência e da essência, comentada nos parágrafos anteriores, na poesia “Eu Etiqueta”,

Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante, mas objeto
Que se oferece como signo dos outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a Coisa, ciosamente.

Drummond nos chama a atenção sobre a perda da identidade do homem que passa a ser de acordo com um modelo caracterizado pelo consumo, os gostos, os desejos, a originalidade dá lugar à homogeneidade e o homem passa a ser coisa, ou seja, passa a atender aos apelos da sociedade do consumo.

Essa questão está presente na escola, nas situações vexatórias que ocorrem com alguns alunos devido à cor, sexo, estrutura física, condição econômica, entre outros aspectos. A escola deve estar atenta ao tipo de atitude entre os alunos, observando, por exemplo, alunos que ficam sozinhos e preferem não participar de algumas atividades coletivas, demonstrando não estar inserido no grupo.

O recreio nas escolas pode ser considerado um momento no qual podemos identificar situações de preconceito e discriminação, é claro que em



outros momentos também, mas este em especial porque na maioria das vezes fica longe do olhar dos professores. Neste cenário, ganha espaço o chamado bullying, ou mais conhecido como violência verbal e/ou física gerada na comunidade escolar, tem aumentado de ano para ano, cada vez de forma mais intensificada.

Bullying, motivo de preocupação,
de quem é vítima da humilhação,
ato que leva à depressão.
Ato de zombaria,
contra a boa educação,
gerando a exclusão.
À família traz inquietação,
não quer ver seu filho ser desprezado.
O valentão sem coração
tira a paz de seu irmão
em vão!

(Ana Flávia, Ana Paula, Caroline e Júlia - 8ª Série A)¹



¹ Disponível no site: <http://mergulhandonaspalavras.zip.net>. Acesso em: 25/05/2009.

Uma pesquisa, realizada em outubro de 2008 pela organização não-governamental Plan, revelou que, por dia, 1 milhão de crianças em todo o mundo sofrem algum tipo de violência nas escolas. Ainda de acordo com o estudo, no Brasil, 70% dos 12 mil estudantes entrevistados em seis estados afirmaram ter sido vítimas da violência, sendo um terço relacionado ao bullying.

O nome “bullying”, que provém do Inglês, foi inserido na nossa língua há relativamente pouco tempo, tão recente até que muitos ainda desconhecem tal palavra. No cotidiano das escolas podemos perceber situações que, num primeiro momento, parecem ser brincadeira de criança, isso pode gerar consequências sérias para a criança que sofre a agressão verbal, apelidos e nomes pejorativos devem ser combatidos pelos professores e pelos próprios alunos, ou seja, devem discutir sobre o assunto e criar mecanismos de respeito e interação entre as crianças.

O preconceito e a discriminação não são algo natural e sim elaborado pelos homens e reforçado a cada nova geração, é importante considerar que atitudes discriminatórias na escola devem ser tratadas a partir de ações conjuntas que tenham o conhecimento cultural como eixo argumentativo para a discussão com os alunos. É fundamental que essas questões sejam discutidas e as proposições sejam de caráter coletivo, pois somente dessa forma os envolvidos compreenderão a necessidade de conviver num ambiente marcado pela cooperação e pelo respeito às diferenças.

As diferenças sociais são criadas pelas relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Dessa maneira, as desigualdades não são apenas econômicas, mas também culturais, pois expressam concepções de mundo diferentes, de acordo com cada classe social. Participar de uma classe social significa, para o indivíduo, partilhar de múltiplas e diversas atividades sociais, na escola, na família, no trabalho, e que definem uma forma de pensar e de conceber a si próprio e aos outros.

Contudo, é na escola que as diferenças são acentuadas e, com isso, cabe uma análise fundamentada, clara e compartilhada do problema. Hoje, fazer reflexões sobre a diversidade cultural, num contexto como o nosso onde a maioria é afro brasileira, deveria ser algo superado, isso pela própria realidade histórica, cultural e social que passamos nesses últimos quinhentos anos.



Gomes (1999) afirma que a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. A originalidade de cada cultura reside de maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas, ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns à todos os homens e mulheres.

Segundo Barbosa (2005, p.388),

A diversidade na história cultural do ocidente vem ao longo dos séculos sendo desrespeitada, isto não por desvio cultural ou cognitivo, mas pela conceituação advinda sobretudo da necessidade e do desejo de se construir uma identidade padrão, tanto individual como coletiva, que daria coesão e força para o grupo.

Isso nos mostra que, antes de tudo, a diversidade está presente em todos os pontos da sociedade, nos deparamos com ela a todo instante, mas é no contexto escolar que se torna mais visível e ganha forças, pois o sistema escolar tem essa função e finalidade, instrumentalizar, moldar e domesticar indivíduos.

Muitos professores sabem, por experiência, que as crianças são diferentes, que não aprendem no mesmo ritmo, que na mesma idade não têm o mesmo desenvolvimento intelectual. É preciso, então, diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar aos que mais precisam. Barbosa (2005, p.36) nos diz que,

Atualmente, envidam-se muitos esforços em todo o mundo para aprimorar a qualidade da educação da totalidade dos alunos e garantir que essa educação e qualidade superior estejam ao alcance de todos os membros da sociedade e não dependa de critérios étnicos, linguísticos, religiosos, habitacionais ou de gênero.



A distância não é apenas social e cultural, envolve muito mais que isso, é necessário interessar-se pelo trabalho escolar cotidiano, pela

disciplina, pelo uso do tempo, pela vestimenta, pela higiene, pelo barulho, pela língua, enfim, pelo ser humano.

Diante de tudo que já foi dito, vemos que a questão da diversidade envolve inúmeras situações. É preciso um grande esforço no sentido de mudar atitudes em relação às diferenças entre os alunos, para que todos possam ser incluídos nos processos de aprendizagem.

A inclusão é considerada como um paradigma possível mediante a constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana. No entanto, sua implantação esbarra, a todo o momento, em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo), promovendo a exclusão educacional daqueles que se afastam, por uma razão ou outra, do modelo homogêneo.

Assim, Itani, citado por Aquino (1998, p. 86), explica que:

O preconceito é tipo de pensamento ligado à experiência vivida. Sua origem é sempre associada a vivências que são transmitidas culturalmente como verdades. As desigualdades sociais não são acidentais, mais socialmente produzidas por um conjunto de relações que abrangem as várias esferas da vida social. Enquanto os objetos dos preconceitos podem ser universais, culturalmente construídos, as necessidades e motivações às quais eles atendem serão sempre individuais, principalmente, quando se fala de um aluno dentro da sala de aula, esse preconceito relacionado à diversidade (seja econômica ou física) sempre é negativa. Destaca-se a dificuldade dos indivíduos lidarem com o diferente, pela estranheza que a diferença suscita.

Nesta citação, percebemos que a questão do preconceito é algo socialmente produzido. Portanto, espera-se que a reflexão sobre a escola e a diversidade possa significar colocá-la em pauta nas discussões que envolvem o processo educativo. Muito embora o reconhecimento das diferenças não é algo fácil e encantador. Reconhecer as diferenças implica em romper com



preconceitos, superar velhas opiniões formadas em relação à realidade do outro. No próximo momento da análise delinearemos algumas propostas e reflexões práticas de como lidar com as diferenças na escola.

2. COMO LIDAR COM AS DIFERENÇAS NA ESCOLA?

A diversidade na escola é algo que precisa ser discutido pelos profissionais da educação, para criar ações que visem de fato trabalhar com a temática, mas de maneira planejada e coerente com a finalidade da escola.

São inúmeros os aspectos que envolvem a diversidade na escola. No entanto, priorizamos os seguintes pontos: a necessidade de um clima de cooperação e respeito e a questão da discriminação, tanto no que se refere às atitudes dos alunos, como nos textos e atividades dos livros didáticos, que muitas vezes transmitem ideais pautados na naturalização das desigualdades sociais.

Como já afirmamos anteriormente, a escola é, por excelência, o espaço de formação da consciência humana, o direito à aprendizagem é garantido pela lei a todos, independente de cor, religião e características físicas. Isto posto, podemos pensar: como criar um clima de cooperação num ambiente marcado pela diferença?

As diferenças podem ser riquezas no processo educacional, desde que a escola organize um trabalho coletivo em que as decisões sejam pensadas para melhoria do processo pedagógico. Considerar as diferenças como algo que possibilita a troca de experiências e o exercício do respeito é condição essencial.

Libâneo (2004, p.63) argumenta que uma educação intercultural requer:

[...] que as decisões da equipe escolar sobre objetivos escolares e organização curricular reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais existentes na escola (a cultura popular, o urbano e o rural, a cultura dos jovens, a cultura dos homens e mulheres, de brancos e negros, das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais).



Esse clima de cooperação passa por algumas questões essenciais, que servem como ponto de reflexão:

A proposta pedagógica da escola é de conhecimento de todos?

- O currículo contempla as questões da diversidade, especialmente no que se refere à presença dos índios e negros no processo de formação do nosso país?
- As regras da escola são discutidas coletivamente? Os alunos participam dessa discussão?
- Como são tratadas as atitudes preconceituosas na escola? Pela punição ou pela conscientização?
- Os pais participam das discussões da escola? Especialmente sobre o que é a função da família e da escola?
- Os professores convivem entre si num ambiente cooperativo? Trocam sugestões de aula? Trabalham em conjunto?
- As atividades realizadas em sala são analisadas levando em conta a diversidade social?
- Os textos e imagens dos livros didáticos são analisados pelos professores no momento da escolha do livro?

Esses aspectos possibilitam o delineamento do eixo central deste texto: como lidar com as diferenças? Na seqüência, trataremos especificamente dessas questões.

A proposta pedagógica define as concepções essenciais para a efetivação do trabalho pedagógico, esse documento deve ser elaborado e estudado por todos os profissionais da escola. Concepções de sociedade, homem, educação, aprendizagem, planejamento e avaliação estão contidos neste aporte. Relacionando com o tema da “diversidade”, podemos citar alguns preceitos desse documento: como a aprendizagem é concebida? A interação é ponto fundamental para a aprendizagem? O ritmo de aprendizagem de cada aluno é considerado? Como são trabalhadas as dificuldades de aprendizagem dos alunos, separando-os do grupo ou por meio da interação?

A diversidade nessa análise é entendida como algo que faz parte do cotidiano escolar e não algo que deve ser trabalhado separadamente por meio de projetos isolados de curta duração, que muitas vezes não se



solidificam na prática pedagógica. Ou seja, o trabalho com a diversidade deve ser contemplado na proposta pedagógica da escola e as ações planejadas devem contribuir para a inclusão de todos os alunos no processo de ensino/ aprendizagem.

Um exemplo disso é a prerrogativa legal, já mencionada no texto, sobre o estudo da cultura afrodescendente, entendemos que não necessitaria de uma lei para isso, pois os negros estão presentes no cenário da história do Brasil de forma marcante e essa afirmação já denota a necessidade de contemplar esse estudo no currículo de todas as escolas brasileiras.

Vale dizer que os negros, em muitos manuais didáticos, são evidenciados sempre numa posição de inferioridade, que é fruto de uma ideologia que está presente em muitos textos e imagens de livros didáticos. O mesmo poderíamos dizer dos índios que são os “verdadeiros donos das terras” que hoje muitos deles vivem à margem da sociedade. É importante considerar que não é somente no dia do índio e no dia da consciência negra que lembramos desses grupos, por meio de atividades de pintura que não demonstram de fato a situação atual desses grupos.

Um real estudo sobre os negros pode ser exemplificado no texto elaborado pela professora Marlene Lúcia Siebert Sapelli (2006) a partir de dados do livro *As Veias Abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano:

A escravidão dos negros no Brasil²

Quando falamos de escravidão de negros no Brasil, muitas vezes não temos idéia do número de pessoas envolvidas e lembramos, quase sempre, da Princesa Isabel como a boa senhora que libertou os escravos. Há muito mais coisas a se saber sobre essa questão.

Em torno de 10 milhões de negros foram trazidos da África para serem escravizados no Brasil. Quando aqui chegavam, muitas vezes, chegavam a trabalhar 20 horas por dia.

Quando um dono de terras comprava negros para escravizar mandava marcá-los a ferro e fogo com suas iniciais, sobre a nádega ou sobre o peito, em geral.

Os negros não concordavam com o que acontecia. Alguns tinham coragem e rebelavam-se. Tivemos várias rebeliões de negros escravos.



² Texto disponível no site: www.olhoscriticos.com.br. Sugestões de aula. Acesso em: 25/05/2009.

Muitos fugiam e se juntavam a outros fugitivos e muitas vezes formavam quilombos. O mais famoso dos quilombos foi o de Palmares que chegou a ter 50.000 habitantes. No Quilombo de Palmares a propriedade era comunitária e procuravam plantar de tudo um pouco para que ninguém passasse fome, pois, não tinham como objetivo o lucro. As tropas portuguesas invadiram o quilombo e mataram seus habitantes.

Um dos líderes dos negros nessa luta, foi Zumbi, que teve a cabeça cortada. Alguns negros para não continuarem escravos, chegavam a se suicidar. Os negros eram proibidos de praticar suas cerimônias religiosas e de falar seus dialetos de origem. Várias leis foram feitas para libertar os escravos. Temos como exemplos a Lei do Ventre Livre (ficariam libertos os que nascessem a partir daquela data); a Lei do Sexagenário (ficariam livres os que já tivessem 60 anos de idade; isso era difícil porque me geral não viviam tanto), dentre outras. Quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea já tínhamos libertado, em torno de 95% dos negros. Houve muito sofrimento, separação das pessoas da mesma família, muitas mortes. Hoje, ainda não podemos dizer que superamos essa história. Há, ainda, muito preconceito em relação aos negros e muitos tipos ainda de escravidão.

Dia 20 de novembro comemora-se o dia de Zumbi, o dia da Consciência Negra.

Nesse texto, podemos observar que o estudo da cultura afrodescendente demanda a volta ao passado para entender os conflitos e contradições no processo de formação da sociedade brasileira, que muitas vezes não é discutido nos livros didáticos, como podemos observar nessa citação de um livro didático de geografia para a 3ª série: “As primeiras famílias portuguesas que vieram morar no Brasil, por volta de 1532, foram se instalar no campo, nas propriedades chamadas engenhos. Os negros escravos que chegaram ao Brasil a partir de 1580 também trabalhavam nos engenhos [...]. (RIBEIRO, 2005, p.93)”.

Nesse sentido, podemos pensar: como as questões da diversidade estão sendo trabalhadas com os nossos alunos, de maneira naturalizada? Ou numa perspectiva histórica marcada por reflexões do cenário atual? As questões não são tão simples como informa o texto de Ribeiro (2006), nessa história houve conflito, movimento que é evidenciado no texto anteriormente citado (SAPELLI, 2006).



Isso também ocorre com os índios, constantemente costumamos ver que no dia do índio muitas escolas lembram dessa data fazendo, por exemplo, um “cocar” ou pinturas e músicas sobre o índio, sem, no entanto, considerar a real situação desse grupo no cenário atual. Vemos muitos deles nas rodoviárias brasileiras tentando sobreviver por meio da venda de seus artesanatos.

O texto a seguir também possibilita pensarmos sobre essa questão a partir de um olhar histórico, escrito por Paulo Porto (atualmente/2006 – Secretário de Assuntos Comunitários e Segurança da prefeitura municipal de Cascavel)³ que traz reflexões sobre a necessidade do respeito e da tolerância no ambiente escolar:

COISAS QUE NÃO SE DEVE DIZER DO ÍNDIO NO DIA DO ÍNDIO

Novamente estamos chegando em abril e como que de súbito, as escolas brasileiras redescobrem o indígena brasileiro como os portugueses há 500 anos atrás. E nessa redescoberta, vários mitos também são ressuscitados, seja nas reportagens “especializadas” na questão indígena, seja por boa parte dos nossos livros didáticos. Neste texto, apresentarei alguns destes mitos gerados nestes 500 anos de conquista e preconceito em relação a estes povos.



³ Publicado por Marlene Lúcia Siebert Sapelli em 12/5/2006 no site: www.olhoscriticos.com.br Acesso em: 25/05/2009.

Descoberta

Em relação à essa palavra muito já foi dito, mas, nunca é demais lembrar que o que aconteceu nas praias do Brasil em 22 de abril de 1500, não foi uma descoberta, mas, sim, uma conquista violentíssima, com conseqüências funestas para os povos originários destas terras. Falar em descoberta ou conquista, não é apenas uma questão de semântica, mas de postura histórica, a ideia de descoberta absolve o conquistador de todas suas vilezas e violência contra os povos colonizados, que, segundo esta versão, foram descobertos, não domesticados e subjugados. É uma visão oportunista da história construída e veiculada pelas classes dominantes na tentativa de camuflar os crimes coloniais perpetrados pelos povos europeus. Os povos indígenas não foram descobertos; foram conquistados, o que é obviamente é bem diferente. Falar em descoberta, não é apenas ingênuo, antes disso, beira o oportunismo histórico e político.

Índios

Inicialmente não existem “índios brasileiros”, mas, sim, centenas de povos indígenas divididos e caracterizados por culturas distintas. São grupos culturais diversos possuidores de língua, costumes e universos religiosos próprios. Daí, ser complicado falar a famigerada frase; “os índios do Brasil eram assim...”, além de ser falsa, possui o marca da intolerância. Nas palavras de Albert Memmi: “O indígena/colonizado jamais é caracterizado de maneira diferencial: só tem direito ao afogamento coletivo anônimo. (“Eles são isso... Eles são todos os mesmo)”. Esta marca do plural, utilizada indistintamente para designar os diversos povos indígenas do Brasil, termina por desumanizar e descaracterizar toda riqueza cultural destes grupos, entendidos como “índios” e não como povos. Não se fala em povo Xavante, Guarani ou Xerente, como modos próprios de ser, mas, apenas e simplesmente, índios. Por tudo isso, deve-se evitar o termo “índios” e trabalhar com a perspectiva de povos indígenas.

Povos do Passado

É bastante comum nos livros didáticos existirem frases do tipo: “Antigamente os índios do Brasil viviam dessa forma...”, “nos tempos da descoberta, os indígenas



moravam dessa forma...”, como se atualmente estes povos não mais morassem e não mais vivessem de forma alguma. Estes diversos livros e textos didáticos nos falam de um indígena que não existe mais, e cuja lembrança não passa de um sombra longínqua perdida no tempo das caravelas. Ignorando, desta maneira, as dezenas de povos que atualmente existem e reivindicam sua etnicidade junto a sociedade não-índia, como os Pankararu da favela Real de Parque da grande São Paulo. Os povos indígenas, antes de tudo, são povos do presente e devem ser tratados, estudados e pesquisados neste âmbito.

Aculturação

Desde de muito cedo, um determinado indígena nos é apresentado como sendo legítimo: ele fala Tupi, crê em Tupã, mora na oca, veste-se de penas e tem um filho chamado curumim (que de certa forma é personificado pelo personagem Papa-Capim de Maurício de Sousa), pois bem, este indígena não existe. Na verdade existem povos Tupi como os Guarani, os Tenharim e os Parintintin, mas nenhum deles encaixa-se nesta representação que vem do período colonial e passa pelo romantismo brasileiro do século XIX. Porém, informado deste estereótipo, rotulamos todo e qualquer indígena que não possua estas características como aculturado. É muito comum, após incursões as comunidades Guarani próximas aos grandes centros urbanos, os visitantes (sejam alunos, professores ou mesmo curiosos) regressarem com a nítida sensação de que estiveram com um grupo indígena aculturado. Não percebem que estes grupos continuam falando a língua materna e possuem um modo originalíssimo de ver e perceber o mundo. Mas, afinal, não usam penas – usam roupas, e consomem produtos manufaturados em vez de viverem da caça e da pesca (que sequer existe mais em suas pequenas reservas). Estes olhares não conseguem penetrar além da aparência física e perceber que ali existe uma cultura distinta em constante reelaboração, o que não quer dizer, uma cultura dominada e morta. É necessário entender estas culturas como sujeitas a acréscimos e reorganizações constantes. Aliás, como qualquer cultura.

O que fazer?



Como já disse o Guarani Luís Euzébio, da comunidade de Brakuí no Rio de Janeiro: “no dia do índio façam qualquer coisa, mas não fantasiem as crianças de

índios e venham para a aldeia sem sequer avisar ou pedir autorização para as lideranças”. Provavelmente, a melhor coisa a fazer é, quando possível, refletir com os alunos sobre a atual situação destes povos, assim como elaborar projetos nos quais os alunos possam não só discutir sobre a temática indígena, como intervir. Em 1995 em Itanháem/SP, foi elaborado uma proposta para a Semana do Índio junto a escolas estaduais e municipais que culminaram em centenas de cartas para o então presidente da República Itamar Franco, exigindo a demarcação das terras indígenas.

Discuta quais povos existem no estado, qual sua situação, suas terras são demarcadas? Ou seja, na Semana do Índio (que deveria ser Semana dos Povos Indígenas) importa mais discutir sobre o presente e o futuro destes povos, do que sobre seu passado, afinal, a única aliança que é possível constituir é com gente de carne e osso, real, como os povos indígenas que continuam existindo (e crescendo demograficamente!) em todo território brasileiro. E por último, nunca é demais lembrar a necessidade de trabalhar com a temática indígena durante o ano inteiro através de projetos relacionados a cidadania , e não apenas cinco dias de abril. Os povos indígenas agradecem.

Esse texto, apresentado na íntegra, nos faz pensar sobre como estamos trabalhando essa temática na escola? Como estamos lidando com as diferenças na proposta pedagógica da escola? Essas reflexões permitem retornarmos ao ponto inicialmente levantado nesse item, como criar um clima de cooperação na escola que combata o preconceito e a discriminação?

Entendemos que esse clima passa pelo estudo dos diferentes grupos sociais, mas um estudo pautado na pesquisa e no conhecimento científico e com a preocupação com a formação de um homem que saiba viver em sociedade, mas que não simplesmente se adapte à realidade, mas que possa interferir nesse contexto, com vistas à transformação social.

Na linha do preconceito e discriminação na escola, consideramos todos aqueles que de alguma forma escapam do perfil ideal de aluno que muitas vezes é almejado pelos profissionais da educação. Nesse contexto das diferenças, lembramos das crianças com necessidades especiais ou aquelas que não contemplam um padrão de beleza divulgado na mídia e defendido por muitas pessoas. O texto abaixo revela a naturalização das características físicas e a defesa de uma ideologia de que todos são iguais:



Altões e baixinhos, magrelos e gorduchos, bebês ou velhinhos, gigantes ou anões. Todos têm cabeça, uma boca, duas orelhas, dois olhos, um nariz, dois pés e duas mãos. Todos são iguais! (MELO et al, 2000).

O pequeno texto acima faz parte de um livro didático muito utilizado nas escolas brasileiras e querido entre os professores. O mesmo é direcionado para a alfabetização, ou seja, para crianças de 6 a 7 anos.

Fazendo uma análise preliminar, muitas questões já demonstram as contradições que apresenta o referido texto de forma evidente, principalmente no que concerne aos aspectos físicos e morais dos indivíduos. O foco é demonstrar a diversidade e ao mesmo tempo a igualdade e de forma sucinta os preceitos religiosos. Ou ainda, reproduzir o que está escrito na Carta Magna, em seu artigo 5º, no qual apresenta que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”.

Nosso objetivo, ao analisar tal excerto, não se resume a buscar os aspectos legais da igualdade de direitos, mas sim apresentar algumas provocações sobre como o tema diversidade vem sendo, desde as séries iniciais, apresentado aos alunos, pelo viés do livro didático.

É interessante verificar, para além dos visíveis antagonismos, que já de início o texto apresenta implicitamente contradições, como por exemplo, altões e baixinhos, magrelos e gorduchos. Podemos notar que a forma como foi escrita a tal diversidade e o respeito a ela, já incita a discriminação, veja-se os termos “magrelos e gorduchos”, os quais denotam de forma pejorativa uma diferença que não é apenas sutil. Indo mais adiante, observa-se que os aspectos evidenciados referem-se apenas às questões físicas, e aqui cabe uma provocação, todos têm a mesma estrutura normal de um ser humano, ou seja, com partes idênticas? Porém, esta situação é evidente e pode ser observada até pelos pequenos alunos se forem bem atentos e se a professora lhes der espaço para discussão.

Como já afirmamos no item anterior, atualmente acompanhamos diversas notícias sobre a discriminação na escola, o texto acima analisado, que num primeiro momento parece ingênuo, já revela a discriminação. É evidente que não somos iguais, e isso pode ser concebido como uma riqueza no processo pedagógico, desde que essas questões sejam tratadas de maneira cuidadosa.



Uma maneira de lidar com as diferenças é o diálogo constante com os alunos e a elaboração coletiva de regras sobre o respeito às diferenças na escola. O clima de cooperação também deve existir entre os professores, pois os alunos percebem os conflitos entre os profissionais que fazem parte da escola. A troca e o trabalho coletivo entre os professores também contribui para um clima agradável, marcado pela cooperação.

Um outro aspecto a ser considerado é a participação dos pais no processo pedagógico e nas discussões relativas à diversidade. Assim como a escola passou por transformações ao longo da história, a família também. Essa constatação nos faz pensar sobre os diferentes tipos de família na atualidade, essas mudanças familiares refletem diretamente na escola e na relação entre as crianças.

Vale destacar que essas diferenças devem ser consideradas na prática educativa, de modo a não criar situações de discriminação e preconceito com as crianças que não possuem uma família nos moldes tradicionais e presente, muitas vezes, nas imagens de livros didáticos: pai, mãe e dois filhos.

A noção de família está bastante presente nos livros didáticos. Mas o que ressalta é a tensão entre a permanência de um modelo muito próximo do estereótipo de família "estruturada" veiculado pelas escolas e a indicação de mudanças em que emergem e realçam modalidades alternativas. Fortes referências patriarcais em descrições sobre história, cotidiano, divisão sexual do trabalho, cuidado infantil e outras convivem com modelos de famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, lares adotivos, intergeracionais, multirraciais ou com homens exercendo o cuidado infantil. (VIANNA E RAMIRES, 2007)

Vianna e Ramires (2007) explicam também que um exemplo bastante significativo é trazido por um livro de língua portuguesa destinado à 4ª série do ensino fundamental (*Porta aberta: língua portuguesa*, de Carpaneda e Bragança, FTD), o qual apresenta um elenco quase completo da divisão sexual do trabalho que ainda impera na elaboração dos livros didáticos.



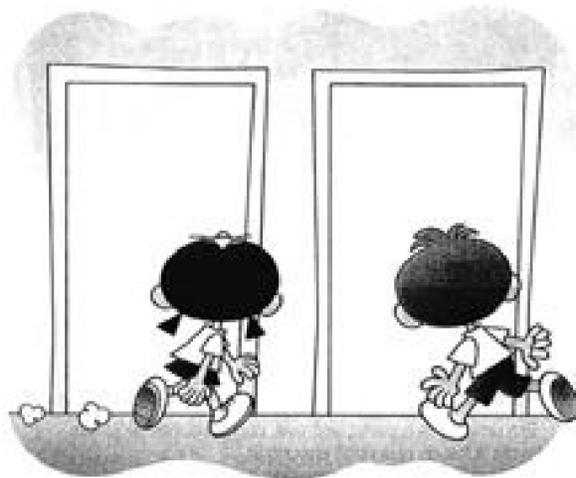


Ilustração do livro *Porta Aberta: alfabetização*, de Isabella e Angiolina Bragança, título analisado na pesquisa *Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*

Essas considerações nos levam a crer que o trabalho com a diversidade na escola está em processo de construção. É importante, nesse trabalho, estar atento às mudanças sociais e deixar de lado um modelo ideal de aluno e lidar com as diferenças a partir do diálogo constante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas não objetivam dar “receitas” de como lidar com as diferenças, mas provocar possíveis mudanças na prática pedagógica a partir dos delineamentos referentes à criação de um clima de cooperação, caracterizado pelo combate ao preconceito e à discriminação na escola.

Este ambiente de interação e respeito é possível quando todos os envolvidos possuem clareza do papel da escola no processo de transformação social e pela compreensão do contexto social no qual estamos inseridos.

O primeiro passo é a defesa de uma escola pública de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, que contemple em seu currículo o estudo da sociedade brasileira não por meio de fatos isolados e a partir da naturalização da desigualdade social, mas por meio de uma prática emancipadora, que leve em conta o movimento da história e ação do homem nesse movimento.

É preciso dialogar com os nossos alunos sobre as diferenças e especialmente pela defesa de que todos nós seres humanos temos o direito à aprendizagem, independente de qualquer diferença.



A escola, sendo um espaço de apropriação do saber elaborado, ela pode contribuir para a formação de alunos capazes de interferir na realidade via conhecimento, e com isso formar “gente que incomoda” parafraseando Ribeiro (2009):

Essa GENTE QUE INCOMODA não aceita a opressão, não aceita atos que violam a integridade humana, e nem aceita a intolerância com a diversidade. Essa GENTE chora a dor do outro. Sensibiliza-se com as causas dos outros. Coloca-se em lugar do próximo. Despreza atos tiranos. Não aceita a maldade justificada pela lei da sobrevivência, “tão necessária no capitalismo selvagem”. Essa GENTE não aceita violência física, verbal, cultural, ou mesmo violência simbólica hipocritamente disfarçados em atos ou discursos vazios. Ah! Que GENTE louca! Não aceita que se minimize o direito de ser, de estar, e de atuar dos cidadãos.

Concluimos esta análise convidando todos os professores a pensarem sobre a diversidade na escola, como um processo que ultrapassa ações isoladas, mas que busca a formação de “gente que incomoda” e que reconheça as diferenças como algo positivo no processo de humanização.

Para refletir e propor mudanças no ambiente escolar:

No início deste item do texto, apontamos algumas questões que podem contribuir para pensarmos sobre a escola e a diversidade social, como forma de concluir essa análise e como proposta de reflexão sugere-se que essas questões sejam discutidas pelos professores e após um possível plano de ações para o trabalho com a diversidade.

A proposta pedagógica da escola é de conhecimento de todos?

- O currículo contempla as questões da diversidade, especialmente no que se refere à presença dos índios e negros no processo de formação do nosso país?
- As regras da escola são discutidas coletivamente? Os alunos participam dessa discussão?
- Como são tratadas as atitudes preconceituosas na escola? Pela punição ou pela conscientização?



- Os pais participam das discussões da escola? Especialmente sobre o que é a função da família e da escola?
- Os professores convivem entre si num ambiente cooperativo? Trocam sugestões de aula? Trabalham em conjunto?
- As atividades realizadas em sala são analisadas levando em conta a diversidade social?
- Os textos e imagens dos livros didáticos são analisados pelos professores no momento da escolha do livro?

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na Escola**. São Paulo: Ed. Summus, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

CARVALHO, Marina Rodrigues; KUMOV, Myrtna Nikolaevna Marangoni. **A Escola e o quebra-cabeça da diversidade humana: O papel das relações públicas na valorização das peças que formam o todo**. Trabalho de Conclusão de Curso de Relações Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Mulheres Negras - do umbigo para o mundo: Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org>. 1999. Acesso em: 25/05/2009

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Michelle Fernandes; WIBHY, Alessandra; FAVARO, Neide Almeida Galvão. **Escola e os limites e possibilidades para a formação da consciência humana**. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA e IX SEMANA DE PSICOLOGIA Maringá, PR, *Setembro de 2007*.

RIBEIRO, Luciane. **Gente que incomoda**. Texto mimeografado. Curitiba, 2009.

RIBEIRO, Mônica. **Geografia: 3ª série**. São Paulo: Escala Educacional, 2005. (Coleção Crescer e Conhecer).

WIHBY, A. **Reflexões sobre a alfabetização na sociedade capitalista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2003.

