

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO-DOUTORADO

CIDADÃO NO PAPEL ?

A construção da cidadania
através das propostas curriculares
das redes de ensino público e privado de Salvador

RITA DE CASSIA DIAS PEREIRA DE JESUS

SALVADOR
Março/2001

CIDADÃO NO PAPEL ?

**A construção da cidadania através das propostas curriculares
das redes de ensino público e privado de Salvador**

Por

RITA DE CASSIA DIAS PEREIRA DE JESUS

Dissertação de Mestrado
Apresentada como requisito parcial para a obtenção do
Título de Mestre em Educação
Sob a orientação do **Prof. Dr. Roberto Sidnei Macêdo**

Salvador- BA
2001

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

J58 Jesus, Rita de Cássia Dias P. de
Cidadão no papel? A construção da cidadania através das
propostas curriculares das redes de ensino público e privado de
Salvador / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. – Salvador : R. de
C. D. P. de Jesus, 2001.
186 f.

Orientador : Roberto Sidnei Alves Macêdo

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia.

1. Currículos. 2. Cidadania. 3. Projeto pedagógico. 4. Escola
Pública. 5. Escola Privada. I. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. II. Macêdo, Roberto Sidnei. III. Título.

CDD 375

AGRADEÇO...

Ao meu Deus que me concedeu a possibilidade de viver com pessoas esplêndidas as ricas experiências que fizeram de mim o que hoje sou.

À minha família – Mary, Adalberto, Meire e Rosa -, cujo convívio permitiu-me trilhar o caminho de sucessivas superações pessoais que resultaram nas conquistas da minha vida.

Aos amigos do NEPEC, locus da minha iniciação científica e do maior aprendizado na arte de confiar na capacidade do outro, pela riqueza de cada dia em que exercitamos uma busca sincera do rumo de todos, respeitando os caminhos de cada um, lição que não teríamos aprendido sem o olhar cuidadoso e apaixonado da mestra, mãe e amiga Profa. Teresinha Froés Burnham.

Ao companheiro sensível que soube pela sua tranquilidade transmitir-me a segurança de que eu precisava para vencer este desafio, o meu orientador, Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Aos amigos que puseram seu tempo, seus conhecimentos, seus saberes como tochas iluminando os caminhos por onde andei em meio aos imponderáveis das Ciências, Drs. Kiser Barnes, Paul Healey, Paul Burnham e Maria Ornélia Marques.

À Humberto Augusto Rodrigues Alves que por sua expressão de renúncia própria do amor, conduziu-me aos caminhos que tornaram possível o início desta trajetória acadêmica.

À Sílvia Humberto dos Passos Cunha, pela constância com que me apoiou, pela crença encorajadora que nunca me faltou desde que Deus uniu as nossas vidas, meu porto sempre seguro.

À Feizi Masrour Milani, amigo, companheiro, cúmplice, conselheiro, minha âncora.

À Lívia Barreto pela sua presença e incentivo nos momentos decisivos desta jornada. À Gervaine Ferreira pela doçura de suas palavras de apoio e pela sincera expressão de seus sentimentos.

Aos parceiros da Faced que viabilizaram os meios para a sustentação prática desta idéia, ao PROESP e às Profas. Kátia Freitas e Iracy Picanço.

Aos amigos que pude aquinhoar ao longo dessa vida, que ao dividirem comigo alegrias, angústias e conquistas fizeram dessa caminhada uma história de prazer e verdadeira comunhão: Luca Costa, Sumaya Queiroz, Silmar Carmo, Sane Maia, Rita Assis, Malu Oliveira, Ana Manoela Assis, Fábio Borges, Márcio Freitas, Cristiane Queiroz, Júlio Ricardo Veloso, Rita Queiroz, Javier Alfaya, Gabriel Marques, Reinaldo Nascimento, Heather Marques, Rita Chagas, Norma Fagundes, Flávio Gonçalves, Inez Carvalho, Aldair Santos, Lídia Pinho, Samuel Vida ...

Aos parceiros desta pesquisa que expondo idéias, medos, insatisfações e alegrias tornaram possível a interlocução entre o mundo concebido e o vivido: as equipes escolares e alunos do Colégio Estadual Odorico Tavares e do Colégio Antonio Vieira.

Muito obrigada.

**À minha fonte
Jamile Borges da Silva,
dedico.**

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

J58 Jesus, Rita de Cássia Dias P. de
Cidadão no papel? A construção da cidadania através das
propostas curriculares das redes de ensino público e privado de
Salvador / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. – Salvador : R. de
C. D. P. de Jesus, 2001.
186 f.

Orientador : Roberto Sidnei Alves Macêdo

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia.

1. Currículos. 2. Cidadania. 3. Projeto pedagógico. 4. Escola
Pública. 5. Escola Privada. I. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. II. Macêdo, Roberto Sidnei. III. Título.

CDD 375

AGRADEÇO...

Ao meu Deus que me concedeu a possibilidade de viver com pessoas esplêndidas as ricas experiências que fizeram de mim o que hoje sou.

À minha família – Mary, Adalberto, Meire e Rosa -, cujo convívio permitiu-me trilhar o caminho de sucessivas superações pessoais que resultaram nas conquistas da minha vida.

Aos amigos do NEPEC, locus da minha iniciação científica e do maior aprendizado na arte de confiar na capacidade do outro, pela riqueza de cada dia em que exercitamos uma busca sincera do rumo de todos, respeitando os caminhos de cada um, lição que não teríamos aprendido sem o olhar cuidadoso e apaixonado da mestra, mãe e amiga Profa. Teresinha Froés Burnham.

Ao companheiro sensível que soube pela sua tranquilidade transmitir-me a segurança de que eu precisava para vencer este desafio, o meu orientador, Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Aos amigos que puseram seu tempo, seus conhecimentos, seus saberes como tochas iluminando os caminhos por onde andei em meio aos imponderáveis das Ciências, Drs. Kiser Barnes, Paul Healey, Paul Burnham e Maria Ornélia Marques.

À Humberto Augusto Rodrigues Alves que por sua expressão de renúncia própria do amor, conduziu-me aos caminhos que tornaram possível o início desta trajetória acadêmica.

À Sílvio Humberto dos Passos Cunha, pela constância com que me apoiou, pela crença encorajadora que nunca me faltou desde que Deus uniu as nossas vidas, meu porto sempre seguro.

À Feizi Masrour Milani, amigo, companheiro, cúmplice, conselheiro, minha âncora.

À Lívia Barreto pela sua presença e incentivo nos momentos decisivos desta jornada. À Gervaine Ferreira pela doçura de suas palavras de apoio e pela sincera expressão de seus sentimentos.

Aos parceiros da Faced que viabilizaram os meios para a sustentação prática desta idéia, ao PROESP e às Profas. Kátia Freitas e Iracy Picanço.

Aos amigos que pude aquinhoar ao longo dessa vida, que ao dividirem comigo alegrias, angústias e conquistas fizeram dessa caminhada uma história de prazer e verdadeira comunhão: Luca Costa, Sumaya Queiroz, Silmar Carmo, Sane Maia, Rita Assis, Malu Oliveira, Ana Manoela Assis, Fábio Borges, Márcio Freitas, Cristiane Queiroz, Júlio Ricardo Veloso, Rita Queiroz, Javier Alfaya, Gabriel Marques, Reinaldo Nascimento, Heather Marques, Rita Chagas, Norma Fagundes, Flávio Gonçalves, Inez Carvalho, Aldair Santos, Lídia Pinho, Samuel Vida ...

Aos parceiros desta pesquisa que expondo idéias, medos, insatisfações e alegrias tornaram possível a interlocução entre o mundo concebido e o vivido: as equipes escolares e alunos do Colégio Estadual Odorico Tavares e do Colégio Antonio Vieira.

Muito obrigada.

**À minha fonte
Jamile Borges da Silva,
dedico.**

SUMÁRIO

1. Introdução	7
• 1.1 O contato com o real	12
• 1.1.1. A vivência com o outro ... descobrindo caminhos e “lugares”	14
• 1.1.2 . O indivíduo em ação	19
2. Panorama histórico do conceito de Cidadania	
22	
• 2.1. O ideal greco-romano	22
• 2.2. O ideal burgês/liberal	25
• 2.2.1. O contrato social	29
• 2.2.2 . O pensamento de Rousseau	37
• 2.3. Cidadania em movimento	49
• 2.3.1. A cidadania institucional: uma aproximação	49
• 2.3.2 . Os Direitos Humanos e a Cidadania	64
3. Currículo e Cidadania	
70	
• 3.1. Educação e Cidadania	85
• 3.2 . A educação para os direitos humanos, a paz e a cidadania	95
4. Res Publica	102
4.1. O papel social da escola	105
4.2. Escola, família e sociedade, trabalhando juntas ?	112
4.3. A proposta pedagógica da escola	123
5. Res Privata	151
5.1. O Projeto Pedagógico	152
5.2. Uma educação para valores	156
6. Considerações finais	178
As possibilidades de construção da cidadania ...	183
Sinalizações da/para a prática	187

RESUMO

Este trabalho aborda o processo de construção da cidadania através das ações, experiências e práticas orientadas pelas propostas curriculares de escolas das redes pública e privada de ensino em Salvador. Investiga como se dá o processo de construção da identidade do cidadão em contextos escolares sócio-econômicos e culturais diferentes.

Apresenta uma perspectiva sócio-histórica da cidadania, discute-se o currículo, sua conceituação, sua prática, seus limites no cotidiano das escolas e seu papel na construção do cidadão preconizado nas propostas oficiais para a educação nacional, buscando estabelecer as possíveis relações entre currículo, cidadania e cultura.

Apresenta ainda, as sinalizações da e para a prática de uma educação para a formação de cidadãos encontradas nos campos de pesquisa, contribuindo para a reflexão coletiva sobre a construção da cidadania em ambientes escolares, à luz de pressupostos advindos da multirreferencialidade e dos estudos culturais.

ABSTRACT

This work approaches the process of construction a citizenship through the actions, experiences and practices guided by the curriculum's proposals of the public elementary schools. The work reserchs the construction's process of the citizen's identity in different socioeconomic and cultural school contexts.

It presents a historical perspective of the citizenship, discuss the curriculum and its conceptualization, its practice and its limits in the daily activities of schooling. Also presentes the curriculum role in the construction of the citizen proposed in the official goes for the national education, looking for a possible establish in the relationships among curriculum, citizenship and culture.

The work also shows the tendences of educating citizens' formation in the research fields, contributing to the collective reflection about the construction of the citizenship in the school through presuppositions that comes from multirreferenciality and cultural studies.

1. INTRODUÇÃO

O mundo não é aquilo que eu penso,
mas aquilo que eu vivo,
sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele,
mas não o possuo, ele é inesgotável.

Maurice Merleau-Ponty

As sociedades do mundo estão diante de uma nova realidade na qual a dinâmica e a rapidez com que se estruturam e desestruturam seus elementos componentes (sociedade civil, instituições políticas, religiosas, educativas etc), exige dos indivíduos cada vez mais a capacidade de ter iniciativas que contribuam para promover as mudanças que alicerçam esta que pode vir a ser a "nova sociedade mundial", gestada ao longo de décadas. Neste contexto, a educação exerce papel de extrema relevância, na busca do desenvolvimento sustentável para os povos do mundo, as campanhas por educação e conscientização dos indivíduos, dos "cidadãos", são as palavras de ordem.

Diante das inovações tecnológicas, de um mundo que demanda maiores e mais amplas possibilidades de inserção dos indivíduos nos mecanismos de produção social (ciência, tecnologia, mercado de trabalho, cultura etc), de fronteiras que ao tempo em que se alargam, retraem-se tornando o mundo uma "aldeia", discutir o conceito de cidadania e as propostas para a educação que estão servindo de lastro para a sua construção, a fim de redimensioná-lo para atender às exigências da contemporaneidade é imprescindível. "Há uma sociedade que se está produzindo através da cooperação e que necessita de um novo saber e de uma nova educação" (BUFFA, 1988:15)

As concepções de sociedade, de saber e educação hoje exercitadas, implicam em novos conceitos de cidadania que tendem a abarcar variadas demandas, tanto individuais quanto coletivas que vão desde o reconhecimento e respeito aos direitos humanos, à participação social organizada (congregações, instituições representativas, organizações públicas governamentais ou não, partidos políticos etc).

A construção da cidadania faz parte de discussões nas esferas política, administrativa, educacional, religiosa, dos movimentos sociais, num clamor coletivo, tornou-se um refrão em

todas as falas, no entanto, sua presença e uso tão marcantes em todos os contextos acaba por esgarçar-lhe, fazendo-se necessário o seu (re)dimensionamento.

Discutir cidadania no atual contexto sócio-político, histórico e econômico toma ainda maior destaque quando o vemos vinculado ao aspecto econômico das sociedades, singularmente, na sociedade capitalista que atrela as noções de cidadania e consumo. Não pode haver uma única proposta que seja efetiva para todos, é necessário atentar para as manifestações concretas nas lutas de cada sociedade para a implementação do status de cidadão, uma vez que a realidade da cidadania contemporânea depende das relações de poder e das situações relacionais relativas à classe, gênero, raça, política, inclusive internacional. (GILBERT, 1995).

Pensar em cidadania não apenas referindo-nos a postulações rigorosas firmemente amparadas sobre pressupostos histórico-filosóficos (ideal greco-romano, liberal) mas, ampliar essa reflexão estendendo-a para pensar o que no cotidiano as pessoas estão construindo com seus exemplos de exercício de cidadania, afigura-se como um caminho a ser percorrido, particularmente, quando as propostas oficiais estabelecem diretrizes para a educação no sentido de preparar o educando para a cidadania, - enquanto "sujeito em situação"-, e para as exigências do mundo produtivo.¹

Encontramo-nos vivendo uma conjuntura específica que engendra fatores os mais diversos, (como o advento da tecnologia da comunicação e da informação - as TIC's, a globalização dos mercados em contraponto com o acirramento da luta pela preservação das culturas locais) em estruturas tão inusitadas que intervenientes, antes minimamente considerados nas análises, - como as questões da individualidade, da subjetividade, dos elementos culturais, religiosos, étnicos etc -, passam a tomar vulto em uma ambiência que antes lhes era estranha e não cabível.

Falar de cidadania hoje, implica falar de um processo de construção cada vez mais íntimo da instituição escolar, num contato direto com as tecnologias da comunicação – e os suportes informáticos; com o processo de globalização (social e econômico); suas interrelações e interdependências com o mundo do trabalho, com o desenvolvimento das levas de

¹ “ ... Portanto, o ensino médio é etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como sujeito em situação – cidadão.” Lei 9394/96

organizações sociais e as estruturas nas quais se corporificam - os movimentos sociais e suas respectivas ONG's -; com a discussão em torno de questões como identidade, cultura, ética. Estes, entre outros elementos, passam a configurar o pano de fundo sobre o qual a cidadania e as expressões que ela tem precisam ser (re)avaliados.

Contextualizar o conceito de cidadania relacionando-o às demandas da contemporaneidade, é uma das motivações deste trabalho, tendo como contra-luz a conjuntura social, política e econômica na qual a cidadania se vem consubstanciando, especialmente, no contexto escolar através do currículo, uma instituição de controle e disseminação. (EIZIRICK, 1994)

A humanidade vive um momento *sui generis* em sua história. A velocidade da comunicação e o poder das tecnologias de informação (rádio tv, vídeo, informática) estreitam as distâncias econômicas, políticas e sócio-culturais entre os povos e as agigantam a um só tempo. Na esfera individual simultaneamente a esse fenômeno social, há um desejo crescente da afirmação das identidades e culturas locais como um reflexo do movimento paradoxal da globalização.

Nessa sociedade (que pode almejar a construção de inteligências coletivas - como afirma P. Levy, 1998) exige-se que o cidadão tenha uma formação flexível, que seja capaz de adaptar-se às novas exigências do mundo do trabalho, onde não há mais lugar para o rígido regime taylorista, mas onde as indústrias deslocam-se com facilidade de um país para outro transformando trabalhadores em "nômades urbanos" (MAFESOLLI 1997).

Neste cenário sócio-político e cultural há um redimensionamento das instituições, em especial das instituições educativas, que se reestruturam estabelecendo novas relações com o mundo do trabalho na formação/profissionalização desse novo cidadão-trabalhador.

Este redimensionamento se faz necessário principalmente, porque o sistema escolar continua refletindo as desigualdades sociais, seja através dos recursos materiais de que dispõe, seja pela qualidade do serviço oferecido, ou ainda, pela clientela à qual atende. A escola, através do currículo que põe em prática pode vir a minimizar ou a acirrar estas diferenças qualitativas.

Por meio do currículo escolar as questões que na prática poderão vir a promover o efetivo desenvolvimento da cidadania, e nela fomentar a postura de participação cidadã, podem ser trabalhados em sala de aula num processo dialético, de câmbio entre os conhecimentos do

acervo individual e aquele que for construído coletivamente, a partir da interação de seus elementos com os diferentes sub-grupos de que faz parte.

Currículo escolar³, nesta perspectiva, pode ser entendido como o processo no qual estudantes e educadores imersos na realidade sócio-histórica, numa atitude de construção, (des)construção, (re)construção dos conhecimentos trazidos pelos indivíduos em contato uns com os outros originam um acervo coletivo, histórica e socialmente elaborado, resultado da permanente tensão entre o mundo vivido e o mundo concebido.

Atualmente estão estabelecidas novas formas de se informar e entender as comunidades a que se pertence, de conceber e exercer os direitos, entretanto, uma parcela significativa da população apresenta-se como 'virtuais cidadãos', situando-se num espaço de conflito entre a cidadania do Estado e a cidadania na vida real.

Tomaz Tadeu adverte-nos quanto a esta tensão atentando para a possibilidade de sua superação num mundo globalizado, a partir de uma nova perspectiva curricular.

(...) Se é verdade que vivemos numa era de globalização - a proclamação preferida de futuristas e neo-liberais realistas - é também verdade que no centro dessa globalização estão relações de poder que inferiorizam, marginalizam, subjagam certos grupos e culturas em favor de outros. Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo atividades e materiais que permitam aos/às estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro. (SILVA; 1995:14)

Nesse contexto é preciso discutir o conceito de cidadania à luz de suas transformações e, argüir como pensar/formar um cidadão que vive nesta transição de ordens, um cidadão ao qual se assegure a expressão/manifestação das múltiplas identidades constitutivas do sujeito (como raça, classe, gênero, orientação ideológica, religiosa, sexual etc) e capaz de auto-eco-determinar-se nesse processo de formação, de onde depreende-se a relação: educação - currículo - cidadania.

Numa sociedade da informação, onde cada vez mais as instituições imiscuem-se nas vidas dos indivíduos corroborando no processo de formação de suas identidades e especialmente, quando a escola vê recair sobre si o peso da responsabilidade pela construção de um indivíduo adequado às exigências sociais do mundo moderno, - um indivíduo flexível ao mesmo tempo em que, fortemente estruturado em valores morais e sociais , o “cidadão” - , pertinente é saber que propostas curriculares vêm sendo postas em prática nas escolas tendo em vista tais objetivos e que diferenciações há nestas propostas, se há, para atender, respeitar e incorporar as diferenças entre os indivíduos envolvidos nestes processos de formação.

Acredito ser um questionamento de fundamental importância: como se constróem - se é que não se impõem - as diferentes modalidades de cidadania para diferentes segmentos da sociedade. Respaldo no fato de que " ... se a cidadania deve sobreviver como um termo significativo este terá que ser recriado no contexto dessa nova realidade psicológica, de classe e social". (GILBERT, 1995:35)

Em face do exposto, os objetivos deste trabalho são os seguintes:

- Saber como a cidadania, vem sendo trabalhada no contexto de uma escola da rede pública e uma da rede privada de ensino em Salvador, via currículo, especificamente nos cursos de Formação Geral, em face das variáveis intervenientes a que está submetido o processo escolar -, cite-se: globalização, tecnologias da informação/comunicação, mundo do trabalho, movimentos sociais e as demandas de um mundo globalizado por um novo 'cidadão-trabalhador', atendendo ao que está disposto no inciso II do Art. 35 da Lei 9394/96 , que afirma:

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

- Investigar que concepções de cidadania estão sendo postas através da prática, na educação formal, nas esferas do ensino público e privado diante das exigências e características da contemporaneidade nas escolas pesquisadas.

³ Conceito trabalhado por BURNHAM, T.F. e equipe do NEPEC - Núcleo de Extensão em Currículo, Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

Proponho neste estudo pesquisar os cursos de Formação Geral em uma escola da rede pública (Res pública) e uma da rede de ensino privado (Res privada) de Salvador, com o fim de caracterizar os diferentes contextos em que estão imersos os currículos e os educandos.

As escolas foram escolhidas adotando o critério de localização espacial na cidade do Salvador, tendo selecionado bairros predominantemente residenciais, de fácil acesso para a população, tanto de baixa renda como por indivíduos de classes sociais mais abastadas (Garcia e Corredor da Vitória), bem como, por serem consideradas escolas de alto padrão de qualidade, tanto no setor público (Escola Estadual Odorico Tavares, no Corredor da Vitória), quanto no privado (Colégio Antonio Vieira, no Garcia).

1.1. O CONTATO COM O REAL: os loci da pesquisa

Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha
Porque alta vive.

Fernando Pessoa

A vida acadêmica é para mim uma fonte de perplexidades, sempre a imaginei como um laboratório onde fosse processada a troca entre as finas matérias de que se compõe o conhecimento através da história da humanidade, idéia e concreto em perfeita conjugação. Imergir no universo da pesquisa científica significava dar asas a essa crença, era a possibilidade de ver a magia dos fatos em processo e a reflexão científica sobre tais acontecimentos se comunicando diretamente.

Da formação em Direito trouxe o olhar de quem vê a “letra fria” da lei refletir as alternativas que o legislador encontrou para acompanhar os acontecimentos sociais, no mais das vezes em atraso, tentando regulá-los, coibi-los, regulamentando, enquadrando e punindo aqueles que os praticam, ansiava por ver uma forma de conjugar as possibilidades da ciência e seus resultados com a dinâmica viva dos fatos no meio social, não compreendia porque o processo não se dava de uma forma dialógica, comunicacional mais íntima e menos preconceituosa e

controladora entre os indivíduos que produzem essa imbricada teia social: fatos – leis – direitos – deveres.

Da formação em Pedagogia trago a certeza de que é no cotidiano que se constroem os pilares da convivência, suas regras, alternativas e que são precisamente os indivíduos em ação, construindo suas histórias individuais e coletivas que conformam o elástico tecido social.

Da conjugação entre esses dois olhares surge o desejo de estudar a relação entre o concebido e o vivido no cotidiano, numa tentativa de estreitar os laços entre pensamento- ação-teoria-prática, acreditando que pela autonomia dialética dos indivíduos, é possível minimizar as injustiças geradas pela separação entre aqueles que concebem o real e aqueles que verdadeiramente o vivenciam.

A temática da cidadania surge então como uma tocha incandescente. Discutir como a relação entre direitos e deveres e a conformação desta relação está posta através da prática escolar, como foco privilegiado das políticas e ações públicas, numa sociedade marcadamente desigual, pareceu-me ser um ponto de união entre estes dois caminhos.

Atrelado a isto afigura-se também a possibilidade de através de um estudo desta natureza encontrar subsídios que referenciem as propostas de formação para a participação cidadã nas escolas e no meio social como um todo, ao deslindar-se os meandros em que se constroem os argumentos que referenciam a prática dos atos que legitimam ou não, o status da cidadania para o indivíduo, atentando para as diferenças que sustentam a existência de direitos sociais, econômicos e políticos diferenciados para diferentes “cidadãos”.

Estudar a temática da cidadania é um desafio para o meu próprio exercício de cidadã, ao tentar comungar meus ideais e a minha prática de educadora às minhas diferenças e características na composição da proposta coletiva, faço isso, perguntando-me onde eu (interiorana do recôncavo, pertencente a uma família com diferentes heranças étnicas e culturais, da classe trabalhadora pauperizada) participo da construção da proposta política e social à qual estou submetida.

Nesse particular, a pesquisa assume o enfoque do que se pode chamar de uma “pesquisa cidadã”, pois a partir dela e nela construo e (re)construo o meu próprio conceito de cidadania e de participação social.

Por existirem tantos “eus” silenciados neste processo de construção da cidadania e por ser urgente libertar o grito preso em suas gargantas, garantindo-lhes o direito à participação social, que tento trazer para a academia essas vozes que merecem ser ouvidas.

1.2. A VIVÊNCIA COM O OUTRO.... descobrindo caminhos e lugares

Adentro à singeleza das escolas e descubro lá novas hipóteses de teoria.
Olhares mais penetrantes, mentes mais predispostas –
tudo a ser feito, tudo a ser
construído –
maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a
educação,
pode-se fazer como arte – construtora de um amanhã mais pleno,
mais realizado e mais feliz.
Demoro-me pouco tempo nas escolas,
o suficiente para captar e registrar fragmentos de sorriso,
centelhas de desejo, quinhões de possibilidades.

Ivani Fazenda

Durante o período que precede a pesquisa de campo todo pesquisador envolve-se num redemoinho de expectativa e insegurança. Sem dúvida é o período mais desejado e o mais adiado de todos. Ivani Fazenda (1997) diz que “o pesquisador iniciante é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites”. Diante desta perplexidade me vi ao enveredar pelos velados caminhos rumo à descoberta do outro.

Chegar ao campo é um misto de onipotência (o saber acadêmico, a teoria acumulada e a oportunidade de por tudo em prática), de receio de errar, de não falar a língua do anfitrião e ser rejeitado e a insegurança de ser um estrangeiro, gerador de desconfianças, uma possível ameaça ao estabelecido e a frustração de não ser ali desejado.

Vivi todos esses papéis e vi que mais se confirmava a idéia da separação entre o mundo concebido nos livros, nas salas de aula da Faculdade, nas propostas para a educação e o insólito mundo vivido, pleno de angústias, insatisfações, descrenças, conformismos e possibilidades.

As posturas individuais dos pesquisados variavam de acordo com o grupo a que pertenciam. A escola pública revelou-se oficialmente aberta, seus professores não hesitavam em expor as mazelas do ensino público, faziam no entanto, como se se tratasse de algo exterior a eles, sem que com ele mantivessem relação direta, a responsabilidade pelas falhas era sempre tratada numa relação de “causação ascendente”: a culpa era do aluno, da coordenação, da direção, da escola, da Secretaria de Educação, do governo etc, nunca ouvi um “mea culpa”. As deficiências do professorado eram sempre devidas à jornada de trabalho, à baixa remuneração e suas decorrências: impossibilidade de dedicação exclusiva, de financiar cursos de capacitação, de comprar livros etc.

Por outro lado, os alunos tinham um certo fascínio pelo meu papel de pesquisadora, saber que iriam participar de uma pesquisa da Universidade Federal (o lugar para onde todos desejavam ir), que seriam entrevistados, que poderiam dizer o que pensavam, não para a coordenação ou direção da escola, mas para além de seus muros, era algo que os encantava, um horizonte a mais que se afigurava, a curiosidade e o encantamento deles era flagrante. Foi um contato muito mais próximo e de maior aceitação, eu era estudante como eles, não os estava julgando, precisava deles e eles se sentiam importantes e necessários.

Concordo com Adorno (1991) quando diz que o pesquisador e os parceiros da pesquisa devam ser aliados no processo de produção do conhecimento, mediando o real e a explicação científica numa relação de intimidade e solidariedade.

A experiência na escola privada foi um pouco diversa. À princípio foi difícil encontrar entre as escolas “tradicionais” de Salvador, uma que se dispusesse a ser “investigada”, algumas tentativas encontraram barreiras porque seria investigada a proposta pedagógica da escola, justamente o maior apelo para a clientela, possível consumidora do serviço que elas prestavam. Tendo a atribuir tal postura à fragilidade ou inexistência sistemática desta proposta ou à insegurança do próprio mercado das escolas particulares que as põe em nível de concorrência extremamente acirrado, tornando-se perigoso expor-se publicamente.

Felizmente, foi possível encontrar entre estas escolas uma que dispõe de estrutura administrativa e pedagógica embasada em princípios firmemente construídos, já conhecidos pelo público, que permitiu a presença de uma pesquisadora em sua prática cotidiana.

A relação estabelecida entre os participantes da pesquisa nesta escola, é sintomática das diferenças existentes entre as duas realidades. Se, por um lado foi difícil encontrar na escola pública um professor que “vestisse a sua camisa”, na escola particular o quadro é o inverso. Os relatos dos professores dão conta, de uma forma consideravelmente crítica, de que eles assumiram o “pacto” com a escola e sua filosofia, que os resultados - bons ou maus -, daquilo que se processa em seu interior, decorrem diretamente de suas atuações individuais e coletiva. O professorado da escola está submetido à mesma jornada estressante de trabalho daqueles da escola pública, com turmas de 50 alunos e trabalho em três turnos, a diferença é que parecem sentir que o esforço é recompensado financeiramente e que quanto mais abertos às novidades, aptos estão a melhores salários e cargos. A forte relação capitalista existente leve muitas escolas a já admitirem ser fornecedoras de serviços, sustentando-se assim a lógica de mercado que embasa as práticas desses “profissionais em educação”.

Quanto aos alunos semelhante diferenciação pode ser notada. A preocupação central com o vestibular torna “tudo” o mais secundário e desnecessário, não se pode perder tempo... e a Universidade Federal e suas pesquisas não são um ícone.

Um fato revelador é que na escola pública os próprios alunos marcavam a hora da sua entrevista e escolhiam os horários de disciplinas em que tinham mais dificuldade e cujos professores lhes pareciam menos capazes: as exatas. Na escola particular, a coordenadora chamava os alunos para a entrevista tendo determinado o dia da aula de Antropologia como aquela que “os meninos podem faltar sem prejuízo”. Tais fatos deixam claras as prioridades dos alunos e das escolas em relação ao conhecimento e sua utilidade.

Mesmo diante deste quadro, foi possível encontrar alunos que questionavam as prioridades conteudísticas da escola, a ênfase em conhecimentos “perceíveis”, apresentando reflexões que os destacavam dos demais. Quando pude investigar a condição sócio-econômica de suas famílias ficou patente que os argumentos advinham de uma consciência de pertencimento a uma classe social menos abastada que difere da clientela geral da escola particular pesquisada.

Isto nos mostra que por mais que os indivíduos em formação estejam submetidos a processos homogeneizantes na escola, os demais espaços de aprendizagem e de relações sociais, configuram-se em potentes formadores de opinião não devendo ser desconsiderados quando forem pensadas as propostas para a educação, tanto em nível local quanto mais geral (diretrizes pedagógicas, projetos e leis).

A minha permanência nas escolas, antes traçada num roteiro teórico detalhado como pede a pesquisa científica, viu-se sistematicamente alterado dia a dia, à medida em que se descortinavam os ambientes e as pessoas. O diário de campo revelou-se insubstituível no registro de conversas informais, de visitas de pais, reclamações dos alunos, pequenos dramas pessoais, que iam dando conta da intensidade de sentimentos que diariamente se digladiam no ambiente escolar sem sequer serem percebidos.

Admitir uma abordagem multirreferencial para a pesquisa foi enveredar por um caminho melindroso dada a novidade que ela é ainda nos meios científicos brasileiros, todavia, de outro modo não poderia ser focado tal tema, se não através de variadas possibilidades de captação do real e de sua complexidade. Desta forma, entraram em diálogo diferentes autores e suas contribuições metodológicas e epistemológicas, a exemplo, Ardoino (1998), Fazenda (1996), Coulon (1998), Burnham (1993,1994), de Macêdo (1996; 1999), permitindo-me descrever, interpretar, inventariar o cotidiano e as representações a ele dadas pelos indivíduos em ação.

Não busquei nesse percurso senão uma possibilidade de, mesmo em pontos onde as teorias parecem contraditórias, encontrar a maior aproximação possível do objeto investigado, estando atenta para distinguí-las quando necessário e conjugá-las quando possível, como orienta a fazer o próprio Alain Coulon (1998).

O trabalho de campo compôs-se da observação participante do cotidiano escolar, envolvendo a oitiva dos atores (através das entrevistas), depoimentos informais, o acompanhamento da resolução de conflitos, narrativas, levantamento de fontes documentais (propostas pedagógicas, projetos, portarias, circulares, informativos, murais, planos de curso, unidade e aula), entrevistas semi-estruturadas com os representantes de classe e questionários aplicados a uma das classes do 3º ano do curso de formação geral de ambas as escolas.

A metodologia aplicada procurou aproximar-se o mais possível da perspectiva preconizada por Geertz (1993), de proceder-se a uma “descrição densa” da realidade, buscando captar de cada indivíduo o conceito que atribui às categorias da pesquisa (cidadania, currículo) e a sua interpretação sobre os fatos, relacionados à construção do conhecimento, conectando assim, sua ação e a representação que faz da realidade entendida como uma teia de significados e significantes. Esta orientação leva a uma aproximação do enfoque inspirado nas noções de complexidade (Morin) e de multirreferencialidade (Ardoino) enquanto bases epistemológicas e na etnopesquisa crítica (Coulon, Macêdo), ao se ocupar das organizações sócio-culturais em fluxo, formada de atores educativos e mediada pela linguagem. Tal processo torna imprescindível a experiência presencial do pesquisador, a fim de perceber acuradamente os elementos sutis (alteridades, incompletudes, razão, intuição, opiniões, sensações etc) do processo que visa a compreender e viabilizar a explicitação do fenômeno sócio-cultural estudado. Neste enfoque os sujeitos na pesquisa são a um só tempo, agente/ator/autor, tanto dos processos sociais quanto da pesquisa.

O papel do pesquisador é tornar esse discurso e essa representação em matéria pesquisável, apropriando-se do que fora dito ou não, tentando apreender o que os indivíduos utilizaram para criar suas identidades e relações de pertencimento ao grupo e ao mundo. Nessa tarefa o pesquisador é indexalizado, uma vez que os caminhos da pesquisa, seus métodos, ao tempo em que são construídos também o constroem, tornando-se um processo de formação e não tão somente, de informação. Ao pesquisador solicita-se o desnudamento de seus pré juízos, de sua atitude julgadora e valorativa, “suspendendo conceitos prévios que possam estabelecer o que é para ser visto”, como nos orienta Macêdo (1999:20).

A construção deste conhecimento se dá através da subjetividade socializada do ser que conhece. E nessa relação entre o ser-e-o-mundo é fundamental a intencionalidade (desejo do conhecer e consciência do conhecido) e a implicação (necessidade de conhecer “desde de dentro”). (Fontes, 1999: 109)

O pesquisador é aquele que participando dos processos de produção de significados como co-autor/autor, amplifica a voz dos indivíduos tornando-a audível, cumprindo assim a sua função política, e no caso, sua função cidadã de ampliar as possibilidades de participação social dos vários sujeitos, desfocando o fecho de luz de si e fazendo-o incidir sobre o cenário de

produção dos fatos que ele presencia, dinamiza e discute, com a autorização de quem participou do processo.

Ao estudar realidades distantes, como nesta pesquisa, pode-se incorrer no erro de que se estabeleçam dicotomias. É portanto necessário, estar atento para visualizar as diferenças, a alteridade e não criar rótulos ou generalizações que os limites da pesquisa não permitem.

É imprescindível reconhecer que o objeto de pesquisa é mutante tanto quanto é instável e cambiante o indivíduo em construção, respeitar a “transitoriedade das coisas”, o seu devir, é uma exigência.

1.3. O INDIVÍDUO EM AÇÃO

Por mais desenvolvida que seja a capacidade cognitiva do Eu,
Para ele aprender algo *realmente novo*,
ele precisa se indiscriminar, mergulhar na sua raiz simbólico-arquetípica,
“emburrecer” outra vez,
voltar ao seu estado de inocência mítica para ressurgir transformado
junto com o conhecimento adquirido.
Para conhecer um novo Outro,
É preciso um novo Eu.

Carlos Byington

Iniciar a pesquisa é descobrir dia a dia novos caminhos, desistir de trilhas anteriormente abertas, aventurar-se. O interessante desta jornada é que não se vai sozinho e de que não voltamos os mesmos, regressamos mais ricos e tendo descoberto novos companheiros.

Acreditar na capacidade do outro de perceber a gênese de suas ações cotidianas, de refletir sobre suas motivações, de filosofar sobre sua vida, falar dela e transformá-la é a possibilidade maior que nós mesmos temos, de junto com ele nos tornarmos sujeitos instituintes, auto-determinados e autorizados a romper o silêncio da comodidade de ter representantes.

Garfinkel (1995) diz que o ator social não é um idiota cultural, concordando com esta assertiva empreendo este trabalho, vendo os participantes da pesquisa como indivíduos em ação, percebendo as interações e as redes de significados que são tecidas neste movimento de

conhecimento e (re)descoberta da possibilidade de transformar o real. Ver cada um como cidadão, saber o que pensam de sua atuação social, deixar que eles próprios criem suas categorias, sua referências, que exercitem a liberdade de agir, é autorizar-me a partilhar dos seus saberes.

Perguntar ao indivíduo como ele se sente em relação às suas posturas no convívio social, pedir que fale das características das pessoas que ele considera mais próximas do seu ideal de participação social, onde e como se aprendem/constróem estas características é dar uma chance de o indivíduo pensar sobre sua prática cotidiana, sem se sentir julgado.

adorei fazer esta entrevista, fez com que eu pensasse sobre um monte de coisa que estavam escondidas dentro de mim. (Aluna CEOT) .

É na riqueza de textos como este e o fato de eles resgatarem o que faz sentido para os indivíduos, que se revela a possibilidade de descobrir quais as relações que eles estabelecem com o saber, o que lhes interessa aprender e de que forma constróem o seu conhecimento.

Interessa-me saber quais os conceitos que os indivíduos têm em relação à cidadania, como eles se constróem e como os têm colocado em prática, qual o papel da escola nesta construção e de que forma a escola trabalha as diferentes concepções e ações destes cidadãos.

Para tanto, intento promover um diálogo entre a teoria construída sobre os temas da cidadania e do currículo e as representações dos participantes da pesquisa.

No primeiro capítulo procederei a uma revisão histórica sumária sobre a temática da cidadania, enfocando os conceitos desenvolvidos e aplicados ao longo dos tempos. Do ideal greco-romano, passando pelo liberal burguês até as concepções mais trabalhadas na atualidade, num esforço de situar a evolução da temática e apontar o que talvez será o próximo passo diante das exigências da contemporaneidade.

No segundo capítulo, irei voltar-me para a discussão do currículo, sua conceituação, sua prática, limites no cotidiano das escolas e seu papel na construção deste novo cidadão tão propalado nas propostas oficiais para a educação nacional. Buscarei estabelecer as possíveis relações entre currículo, multiculturalismo e construção da cidadania, sob enfoque das

diretrizes legais sobre o tema: Constituição da República, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais.

O próximo capítulo apresentará as descobertas dos campos onde se procederam as pesquisas. Pretendo abrir as portas das escolas e mostrar suas idiossincrasias captadas na pesquisa, suas características, propostas, dificuldades através, substancialmente, das falas dos indivíduos que diuturnamente laboram pela sua construção. Tentarei através da análise dos discursos dos atores sociais e da descrição detalhada do cotidiano das escolas, revelar o que elas estão fazendo para instituir a cidadania e a sociedade igualitária que o ideal liberal democrata preconiza. Tal análise se sustenta porque o cotidiano, seus detalhes e distorções, configuram-se na mais nítida lente para visualizar o currículo e sua proposta política.

Apresento no último capítulo, as sinalizações da e para a prática de uma educação para a formação de cidadãos que encontrei nos campos de pesquisa, desejando que elas possam ser contribuições para a reflexão coletiva que já está deflagrada, na busca de uma sociedade que reconheça em seus cidadãos, não uma massa, um coletivo e sim, coletivas individualidades que devem ser assim tratadas e respeitadas. A sociedade não é igual como não-iguais são os indivíduos.

No percurso desta construção tive dias de êxtase: ouvi discursos críticos, posturas determinadas, possíveis rupturas em curso, vi realizações mas, tive também dias de desespero: vi a apatia, a descrença, a falta de comprometimento. Vesti-me para bailes e sepultamentos. Mudei de conceitos inúmeras vezes, “emburreci”, parecia não saber mais o que procurava, entretanto, descobri o outro tão perplexo quanto eu, tão desejoso quanto eu e juntos trilhamos um novo caminho, ora muito próximos conversando, noutras distantes, silenciosos, meditando, procurando as próprias respostas. Compreendi o que havíamos encontrado, caminhos individuais na busca coletiva, compartilhada, cada um a seu tempo e com suas forças e limitações porém, livres e abertos a novas perguntas.

Desejo que este trabalho seja uma estrada na qual você também encontre seu próprio caminho, aja livre e consciente – *cidadão*.

2. PANORAMA HISTÓRICO DO CONCEITO DE CIDADANIA

Tempo rei, ó tempo rei
Transformai as belas formas do viver
Ensinai ó Pai o que ainda não sei...
G.Gil

2.1. REVENDO O CONCEITO DE CIDADANIA

O conceito de cidadania vem sendo transformado ao longo da história da humanidade, ora sendo restritivo ora tentando abranger uma pluralidade cada vez maior de elementos e características.

Desde o cidadão grego, senhor na “*polis*”, o proprietário, homem livre, passando pelo cidadão burguês que também se vê caracterizado pelo fato de ser um proprietário, - aquele que controla o processo de manufatura, “o trabalhador livre” -, até chegar ao cidadão moderno detentor do direito de pleitear “igualdade diante da lei”, há muito o que considerar e, em especial, questionar como se dá o processo de formação deste cidadão sujeito em ação no mundo contemporâneo.

2.1.1. O IDEAL GRECO-ROMANO

O conceito de cidadania deriva da noção de cidade na tradição greco-romana - a “*polis*” grega e a “*civitas*” romana - que dá origem ao pensamento corrente no ideário clássico de que ser cidadão é participar politicamente da vida comunitária, da vida na cidade. Vale ressaltar, que a idéia de atuação política estava adstrita à de liberdade, logo, ser cidadão era uma prerrogativa de todo homem livre capaz de atuar nas decisões coletivas através de seu pensamento independente porém, articulado com os desejos e necessidades da vida de uma comunidade, mantendo caráter de interdependência, composta por indivíduos para os quais o

valor a ser exaltado era o de pertencimento a uma humanidade - a humanidade grega ou romana -, norteados mais pelo humanismo que pelo individualismo.

Note-se que a palavra “*polis*” para os gregos, designa “a um só tempo, a estrutura política da ‘polis’ e a participação do cidadão na comunidade política, refletindo exatamente essa integração do indivíduo à cidadania” (ABRANCHES APUD MELO, 1992:16).

Do ideal grego de cidadania advém a concepção de que exercitar a cidadania era o mesmo que exercitar a própria humanidade, confundindo-se com ela, (nesse sentido, cidadania e direitos humanos aproximam-se, significativamente). Existiam no entanto, grupos e segmentos sociais que não poderiam exercitá-la plenamente, dadas as suas condições de existência (crianças, mulheres, escravos, artesãos, negociantes, estrangeiros ligados ao comércio) que derivam da sua própria natureza e da conformação da sociedade e, por não poderem dispor de seu tempo para desenvolver o seu próprio pensamento, vendo-se desse modo, excluídos da cidadania, em decorrência do fato de serem ou estarem “semi-humanos” em seu desenvolvimento pessoal, excluídos assim, da sua própria humanidade através do não exercício do pensar.

O cidadão da “*polis*” grega não tinha claramente definida a distância entre o ser social e o ser natural, coincidindo sua condição social à de nascimento. Decorre deste fato a limitação imposta a alguns para o exercício da política, atividade tida como aquela que garante “a realização da própria natureza entre os seres humanos e lhes impõe como tarefa a instauração de boas formas de governo, das quais depende a prosperidade e a felicidade de todos os membros da comunidade” (LANDO, 1993).

Nesta sociedade, o trabalho era tido como não meritório pois desviava o indivíduo da sua verdadeira finalidade, que era a de desenvolver o pensamento e o raciocínio, o que o iria capacitar a participar da vida pública na qual cumpria o destino da sua natureza. O ócio é o meio pelo qual o indivíduo alheio às questões menores, particularizadas da vida cotidiana (tarefa das mulheres, crianças, escravos e demais trabalhadores) desenvolvia o seu senso de pertencimento social e cultural, de membro de uma comunidade, podendo então, elucubrar sobre a vida pública.

A educação era entendida como o meio capaz de possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento do raciocínio, de moldar o cidadão para a vida comunitária, sedimentando nele os valores de vida coletiva, de pertencimento social.

A cidadania é, por suposto, uma imposição das condições de nascimento de cada indivíduo, comportando diferenças pela origem deste nascimento (*status*). Finlej citado por Melo (1992) aponta, no entanto, para a possibilidade de ser o “*status*” de cidadão adquirido através da compra, argumentando que em momentos de crise financeira, o Estado grego vendia essa titularidade como meio de reposição de capital para arcar com os custos da “*polis*”.

A cidadania então, além de comportar uma caráter de bem de nascença, agrega a si a possibilidade de ser um “bem” possível de aquisição.

Na estrutura social romana além de abarcar os mesmos caracteres, a cidadania grega - cidadão era o homem livre, cioso, politizado – havia também a prerrogativa de ser o único meio possível de obtenção de ascensão material na sociedade. Era o cidadão, o único a poder desempenhar as funções sociais de prestígio e que por decorrência, detinha o poder e os meios de aumentar sua riqueza e influência. Também nesta sociedade pode-se registrar que além do nascimento, a “cidadania romana” podia ser conseguida por meio de favores e especialmente, de serviço ao Estado por homens livres porém, de condição de nascença que não fosse nos berços da nobreza (BALSDON, 1968).

O ideário greco-romano apresenta para a história um noção de cidadania excludente, manipulável, à serviço de interesses individuais a despeito de toda a retórica humanista. Uma cidadania que distingue entre indivíduos nascidos sob a égide de um mesmo Estado, que podem estar separados entre superiores e inferiores, governantes e subalternos, cidadãos e não-cidadãos e, ainda assim, servir de referência para a idéia de “humanidade” versus “individualismo”.

A cidadania enquanto valor fundamental da tradição greco-romana se configura como elemento imanente à própria condição de “ser homem”, detentor de liberdade, do poder de participar das decisões políticas podendo portanto, traçar os rumos da própria sociedade da qual faz parte, logo, indispensável valor a ser conquistado e garantido sob pena de perda da própria humanidade.

2.1.2. O IDEAL BURGUESES/ LIBERAL

Na estrutura social sobre a qual se estabelecera o mundo medieval, submetido a interveniência de transformações sociais, políticas, econômicas que alteraram a relação com a propriedade, com o capital, gerando novos modos de produção e manutenção da riqueza, exasperando as relações de classe e as divisões sociais, reflexos diretos foram produzidos sobre a concepção de cidadania em vigor.

Mantém-se a idéia de que o nascimento determina a posição social do indivíduo, não sendo possível distinguir o ser natural do social, acresce-se a essa forma de estruturação o fato de que o poder era hierarquizado e no cume da pirâmide social estava o rei que além de deter todos os poderes do mundo da existência, dispunha também dos poderes divinos, a ele conferidos como representante do próprio deus entre os homens, súditos, mortais, dependentes.

A estrutura social nada mais era que uma transposição da estrutura natural na qual havia inferiores e superiores.

Essa relação de pertencimento a uma parcela privilegiada da sociedade e do poder que a sustinha, gerava entre os indivíduos laços de identidade que assegurava aos pares a garantia do respeito aos seus respectivos direitos. A única noção de igualdade que atinge a todos indistintamente, é a igualdade religiosa.

(...) a igualdade de todos os homens diante de Deus, a sua tradução política e institucional está antes na noção de um Império Cristão, do qual os povos fazem parte, que na idéia de um estado que reconheça a todos, a igual título, direitos e deveres cujo respeito e cumprimento deve garantir. (LANDO, 1993)

A cidadania em decorrência do nascimento, como “bem natural” fica mantida, entretanto exacerbe-se a possibilidade da *aquisição* da cidadania pela posse de bens materiais, que elevassem o “status” de que gozasse o indivíduo entre seus pretensos pares. A cidadania se estabelece então, como um bem a ser conquistado.

Inverte-se a lógica que vigia na teoria do ideal greco-romano. De instituto social, logo de todos os membros “legítimos” de uma mesma sociedade, para “bem” particularizado, individual.

Melo (1992) destaca este ponto como gerador de uma tendência a despolitizar o indivíduo, na medida em que transforma os direitos coletivos e substantivos em individuais e apenas formais. Isto acaba por gerar, na atualidade, uma separação ainda maior entre os indivíduos dada a “exigibilidade” desses direitos individuais, consignados nos documentos que versam sobre a matéria (Declaração dos Direitos do Homem, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituições e Tratados), na medida em que tem gerado privilégios que tornam uns mais “cidadãos” que outros.

Resgatando o conceito que vigia sob a égide do ideal burguês, detectamos que a principal característica do ser cidadão do Estado burguês era a “igualdade”.

Primeiramente a igualdade na troca - baseada no contrato de cidadãos livres e iguais - depois é também a igualdade jurídica - a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei (BUFFA,1988).

Esta igualdade que fundamentava o conceito de cidadania burguesa ocultava, em verdade, a desigualdade inequívoca que existia entre o proprietário e o trabalhador-livre porém, escravizado ao assalariamento. Essa pseudo igualdade jurídica pretendia, *ipso facto*, dissimular uma desigualdade factual.

A cidadania burguesa carrega em si a necessidade de que os direitos legalmente garantidos, possam ser de fato exercitados numa correspondência com os deveres de que é portador o indivíduo, daí então, seria possível a participação efetiva nos ditames da sociedade, sairíamos do hipotético estado de igualdade/liberdade/participação social de todos os cidadãos.

Se, diante do ideal burguês, “todos eram iguais”, então a “servidão social” a que era submetido “o outro”, o trabalhador - livre – assalariado, que não detinha a posse dos meios de produção, não era uma questão de “natureza”, de origem mas, precisamente uma questão social.

A cidadania na concepção liberal assenta-se sobre os pilares do direito natural, da liberdade de pensamento e religiosa e, na igualdade perante a lei e a presença de um Estado que se justifica pela garantia que dá à liberdade e à proteção da propriedade (FERREIRA, 1993).

Na concepção liberal de cidadania, o mesmo fator que referencia a igualdade dará suporte à desigualdade: a natureza. “Ocorre que a vida social tende a fortalecer a desigualdade natural, fazendo aflorar a necessidade de produção da igualdade mediante a instituição da lei”, diz Melo (1992) o que leva à procedência do pensamento de M. Chauí ao argumentar que:

(...) no liberalismo, a desigualdade é um fenômeno natural produzido pela sociedade, enquanto que a igualdade é um fenômeno natural reconquistado pela atividade política. Em outras palavras, a desigualdade é o dado concreto inerente à sociedade, enquanto que a igualdade assume o sentido de conquista histórica (CHAUÍ apud MELO 1992).

Nessa discussão afigura-se um outro aspecto de total relevância que é a questão da liberdade, como visto, requisito básico da concepção liberal de cidadania, condição primeira, interpretada como a capacidade inerente ao cidadão de autodeterminar-se, flagrantemente em confronto com a sociedade em que estava sendo posta em prática, uma vez que ela tendia a limitar esta atuação livre e independente dos indivíduos, desde que estabelecida a sociedade de classes há as que dominam e aquelas que são dominadas, suprime-se assim, o verdadeiro sentido da liberdade, incompatibilizado irreconciliavelmente, com a idéia de dominação.

Diante deste imaginário, a educação era encaixada com uma função específica dentro da proposta de igualdade, que se propunha a ser a que possibilitasse o ensinar “tudo a todos”.

Ensinar tudo a todos porque o homem tem necessidade de se educar para se tornar homem (...). Devem ser enviados às escolas não apenas os **cidadãos principais** (grifo meu), mas todos, por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas em todas as cidades, aldeias e casas isoladas (...). Assim, todos saberão para onde devem dirigir todos os atos e desejos da vida, por que caminhos devem andar, e de que modo cada um deve ocupar o seu lugar (Comenius apud BUFFA, 1988)

Mesmo trazendo evidenciada uma idéia de “igualdade básica” entre todos, avançando em questões que englobavam não só o posicionamento social do indivíduo mas, também questões como as de gênero, é evidente a que se destinava essa educação pautada numa pretensa igualdade de todos: fazer com que cada um tivesse um instrumental capaz de lhe levar a

ocupar o ‘seu devido lugar’ no mundo e na sociedade, cumprindo o desiderato determinado por deus para as suas vidas.

O discurso pedagógico burguês é, nessa época, claro: uma educação de base para todos porque há uma igualdade natural entre os homens, educação essa que forma o cidadão. Trata-se de uma educação nivelada porque o trabalho na manufatura é nivelado (...) a nova ordem econômica da manufatura não exige o trabalhador qualificado, mas sim, o trabalhador disciplinado, disposto ao trabalho diligente e à frugalidade (BUFFA,1988).

Avançamos na história e no pensamento liberal e alcançamos a visão de cidadania fundada no pensamento de teóricos como Hobbes, Locke (séc. XVII) e Rousseau (séc. XVIII), surge a idéia de que “a vida social é uma criação artificial do homem e só pode ser compreendida em função de interesses e da vontade dos próprios indivíduos que dela fazem parte” (LANDO, 1993).

Explica-se assim, a existência do pacto social (Rousseau), força de coesão dos indivíduos unidos e organizados em função de seus interesses, têm seus direitos assegurados, não mais pela nascença mas sim, pela força comum que os ratifica e une: o Estado.

O que sustenta a cidadania não é mais o direito natural, surge o instituído, o pactuado, a lei dos homens soberana em seus desígnios uma vez que nascida da volição de “todos” os membros da sociedade.

Cidadania passa a ser portanto, “igualdade de todos perante a lei”, encarnada na figura do Estado - assegurador dos direitos individuais -, base para a regulamentação de todos os demais direitos de cidadão.

Na concepção de Rousseau, essa igualdade se atrelava à idéia de propriedade, motivo também da desigualdade entre os homens, podendo-se distinguir os homens entre cidadãos - os proprietários -, e não-cidadãos - os não-proprietários, esses considerados “cidadãos de segunda classe”.

Não é tão somente a natureza, nem tão pouco ela e a determinação divina, que darão surgimento ao cidadão e a sustentação para o seu posicionamento dentro da sociedade, mas sim, *o pacto*, o acordo que atendendo aos interesses e à razão de homens livres, que após deliberação irá nortear as bases sobre as quais os indivíduos estarão construindo sua

cidadania, comportando-se aí todas as possíveis interveniências, citada a questão da propriedade - e suas decorrências como fator gerador de desigualdades - como de fato é, na configuração da noção de cidadania praticada.

Este modelo de cidadania centrada no pacto social decorre do modelo à francesa de cidadania fundado nas filosofias políticas do século XVIII, as filosofias do contrato social. “Elas pensam o vínculo social como um vínculo contratual entre indivíduos” (Roman,1996). Essas teorias propugnavam a idéia de que no início (mesmo que imaginário) todos os indivíduos teriam uma igualdade, os direitos naturais e, que ao longo de suas vidas por motivos diversos, vieram a travar entre si contratos e acordos, surgindo daí o vínculo político.

2.1.2.1. O contrato social

Há em ti alguma coisa que procura quebrar os laços que te comprimem;
o espaço não é tua medida, o universo inteiro não é bastante grande para ti.
Teus sentimentos, teus desejos, tua infinitude,
teu orgulho mesmo tem outro princípio
que não este corpo estreito
em que te sentes acorrentado.

Rousseau

É necessário entender a lógica que se estabelece nas ciências a partir da Renascença, apresentada como uma forma que, em lugar de se contentar em classificar e ordenar o saber que foi adquirido, pretende ser um instrumento de saber (expoentes entre racionalistas e empiristas digladiavam-se por implementá-la, a exemplo de Bacon e Leibniz), para daí compreender o nascimento da definição genética ou causal que determina que os conceitos não procedem de um modo abstrato, desejando ao invés de isolar o elemento, seguir a lei interna que o gerou, “e por essa lei do devir quer tornar visível o seu *ser* e o seu *modo de ser* verdadeiros; não indica apenas o que esse todo *é* mas também *por que é*” (CASSIRER, 1984:338).

Entramos assim na filosofia social de Hobbes, para quem o método de composição e resolução empregado por Galileu à física era perfeitamente aplicável a fim de se chegar a uma

ciência efetiva do Estado, sendo necessário à política retroceder até seus elementos para então compreender as forças que reúnem e mantêm as diversas partes que o compõem.

Partindo das vontades individuais, analisando-as como unidades puramente abstratas, sem particularidades, Hobbes problematiza como partindo desse isolamento, nasce uma associação que fita a possibilidade de unir a todos em um todo único. Sustenta que a desigualdade existente não é natural, e sim, introduzida pelas leis civis, lembrando-se que o direito feudal é um direito de privilégios que acirra a desigualdade social. Encontra a resposta na teorização que faz a respeito da doutrina do “estado de natureza” e a do “contrato social”, defendendo a idéia de um poder soberano único que pudesse legislar para todos, sem distinções, estabelecendo assim, a igualdade civil, que se mantém pela submissão e obediência de todos às leis do Estado. Funda então, o contrato social sobre o pilares da dominação e da submissão, defendendo que enfraquecer a submissão é privar de seu fundamento o Estado, só existindo o contrato de submissão como forma de vida social.

No entender de Hobbes, a convivência humana - social - é um “desprazer”, e a liberdade de que desfruta o indivíduo, o principal impedimento para a vida social harmoniosa (pois, implica em respeitar a liberdade do outro), para que isso aconteça é necessário uma ação coercitiva sobre os indivíduos¹, retirando-o do seu estado natural para um estado civil, uma vez que “viver no Estado de Natureza, em nome da liberdade e da autodeterminação, implica despojar os indivíduos de toda proteção social, para si e para seus bens” (FERREIRA, 1993).

O contrato social – *contrato de sujeição* - é o passo que conduz do “status naturalis” ao “status civilis”.

O contrato social apenas será um contrato de submissão, enfraquecer de algum modo essa sujeição, impor-lhe qualquer restrição, seja ela qual for, significaria privar de seu fundamento a existência do Estado, devolver ao caos o cosmo político. (...) A relação que Hobbes concebe entre as duas formas de contrato, o “*pactum societatis*” e o “*pactum subjectionis*”, não deixa subsistir o menor dualismo; só existe uma forma de contrato, que é o contrato de submissão, fonte de todas as formas de vida social (CASSIRER, 1984:341).

¹ Hobbes (1974 apud Ferreira 1998) vê o indivíduo apenas movido por paixões inferiores, é egoísta, vê seu semelhante como opositor, seu rival, buscando “ nos outros o interesse material ou moral, o útil ou a glória”.

A defesa apresentada por Hobbes embasa-se no princípio da razão, razão esta que ordena que os indivíduos busquem um convívio pacífico, ainda que a idéia de associar-se não seja agradável, pois o isolamento aumenta a fragilidade dos indivíduos. A sociedade figura-se portanto, não como uma forma espontânea de cooperação mas, como uma organização artificial, racional.

Hobbes apropria-se dos argumentos da física para montar o arcabouço do seu pensamento, usa da noção de inércia para construir uma teoria política que prescinde de uma argumentação ética. Nessa concepção, o indivíduo não precisa de nada que o impulsione, pois seus desejos íntimos o impelem, necessita isto sim, de algo que norteie esses desejos e refreie seus impulsos, surge então a figura do Estado, o Leviatã, que tem a função de manter a paz, a segurança do convívio social, impedindo que os indivíduos destruam-se mutuamente.

Na sua argumentação opõem-se: Estado de natureza e Estado Civil, um cuidando dos interesses individuais e o outro, preocupando-se com os interesses coletivos, a vida em sociedade, opõe assim, o público ao privado. O Estado surge, para Hobbes, como o conciliador dos interesses entre estas duas esferas, rumando para a perfeição tanto mais próximos conseguir colocar estes interesses.

A associação dos homens se dá por medo, diz Hobbes, em nome da segurança abrem mão da ação política, renunciando e transferindo para outrem (indivíduo ou instituição) o direito de auto-governo. Constitui-se assim, o Estado e o Governo, cujas leis todos têm a obrigação de obedecer, e o fazem porque devido aos princípios da lei natural, os homens cumprem aquilo que pactuam.

Hobbes teoriza sobre os pilares da coerção, da punição e da obediência do indivíduo – início de tudo. Preconiza que a passagem do indivíduo para a sociedade se faz através do pacto que estabelece a hierarquia necessária ao funcionamento da sociedade, materializado nas leis civis.

O pacto pensado por Hobbes institui uma desigualdade essencial na sociedade política, diz Ferreira (1998), da qual deriva a igualdade civil estabelecida entre os governados atribuindo a todos a igualdade em direitos e deveres face ao Estado. Tal condição impõe também a liberdade civil que impulsiona o indivíduo a obedecer as leis, não por decisão livre e sim, pela

interiorização da obrigação de obediência, e da existência de um espaço de liberdade impossível de ultrapassar. O Estado civil é aquele que instaura a justiça, do qual não se pode prescindir para que os interesses privados se realizem. Estabelece-se a paz em troca da subordinação.

O Estado é o sintetizador da pluralidade das vontades humanas, harmonizadas através da adesão ao pacto. Estado e povo fazem parte do soberano, sendo que o Estado é o reflexo da soberania do povo, não podendo por isso, ser contestado. Contestar o Estado é contestar e desautorizar o próprio povo, pensava Hobbes.

A concepção de Hobbes institui a representação do Estado e pelo Estado como ponto nevrálgico para a estabilidade da sociedade, a coerção, a obediência e o castigo como pilares e a renúncia ao direito de livre determinação como indispensável. A implicação deste contrato está em saber-se se é possível a instituição de um ente moral: o Estado, onde o homem não é livre nem responsável por suas escolhas, onde esse mesmo Estado, não pode ser arguido sob a justificativa de que suas ações atendem aos interesses individuais tornados coletivos.

Entretanto, a própria idéia de “direito natural” impõe um limite à noção de um Estado todo poderoso, com poder ilimitado. O contrato social com base em indivíduos abstratos, como tido por Hobbes, que têm seu vínculo societário gerado pelo contrato é inepto, uma vez que o Estado é um ente ideal, devendo ser interpretado a partir de seu sentido e de seu *telos* ideais, mesma interpretação que deve ser dada ao contrato, no entanto, visto como um livre compromisso, como aparece na teorização de Grotius.

No entendimento de Grotius há um apetite irrefreável do homem pela vida em sociedade, residindo no ato de contratar traço fundamental da natureza humana: “a natureza humanamente social”. Portanto, a sociedade não poderia originar-se do contrato, ao contrário, o contrato só é possível com base na existência de uma “sociabilidade” original, fundamentada na razão insubstituível por um ato arbitrário, por uma simples convenção. Descarta, tanto para o Estado quanto para o direito, o princípio da fundação utilitária, admite que eles tenham a missão de proteger a sociedade devendo, no entanto, harmonizar-se com a natureza do entendimento humano.

Para Grotius, o Estado é “uma entidade ideal” que deve ter sua interpretação elaborada a partir de suas tarefas, seu telos e seu sentido ideais, sentido este que também reside na noção de contrato, ambos devendo ser entendidos como um livre compromisso, não como uma obrigação imposta pela necessidade ou pela coerção.

Sobre tal compreensão reflete Cassirer (1984),

O Estado só pode criar e fundar o direito na condição de conter, de realizar em si mesmo um direito original. Portanto, o caráter obrigatório da *lex civilis* deve estar cimentado no poder fundamental da *lex naturalis*. O direito como tal é anterior e superior ao Estado; só não pode fornecer um ponto de fixação e um fundamento inabalável a partir dessa autonomia e dessa independência (p. 344).

Grotius vê o direito não como uma contingência na criação humana mas, como uma determinação essencial e necessária de sua natureza, tendo o contrato social base nesta sociabilidade natural. Ao Estado é lícito criar o direito, se contido nesse direito original, noutros termos, a lei civil só é obrigatória se embasada no poder da lei natural.

Dando segmento ao pensamento jusnaturalista encontramos as idéias trazidas por Locke. Um dos precursores do empirismo moderno ao estabelecer a possibilidade da conciliação entre o racionalismo cartesiano e o empirismo baconiano, através da sua compreensão de que as idéias têm sua fonte na experiência, não existindo portanto, idéias inatas, e de que o intelecto tem nas sensações e na reflexão os instrumentos necessários à aquisição do conhecimento.

Locke aceita alguns dos princípios apresentados por Hobbes: o pacto como o meio de passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil; a existência da liberdade e da igualdade de todos os indivíduos no Estado de natureza; a necessidade da renúncia para o estabelecimento do estado do bem comum - o Estado Civil. Não obstante essa adesão, Locke admite estrutura própria ao estabelecer que todos esses princípios têm limites impostos pela razão, o que permite imaginar uma vida social pacífica. Tal razão ou limite impõe que não se prejudique o outro na sua humanidade, ou seja, na vida, na saúde, na liberdade e nas posses.

Locke nos apresenta um pensamento eminentemente cristão, para ele no Estado de Natureza há paz, uma sociedade igualitária, os homens são retos, puros, inocentes, dotados de faculdades iguais pelo Criador, sendo livres para desenvolver suas capacidades, sua arte,

vivendo independentemente uns dos outros e por conta própria, exercem o autogoverno orientados pela razão natural cujas leis prescrevem a proibição à ação predatória contra a natureza e o respeito aos direitos naturais de todos os homens.

Na concepção deste pensador vê-se uma sociedade igualitária, balizada pelo pressuposto da universalidade dos direitos naturais, mas cujo individualismo é traço marcante, o indivíduo seguindo a lei natural pensa primeiro em si e depois na humanidade. Os direitos naturais são limitados ao indivíduo, seu possuidor. A preservação e subsistência cabem ao indivíduo sendo, no entanto, necessário a ele associar-se se desejar reter a sua produção.

Entretanto, a própria natureza impõe obstáculos que impelem o homem a associar-se, constituindo família e gerando a prole que demanda trabalho em prol do seu sustento. Nesse aspecto funda-se o direito à propriedade, que deve ser igual a de todos os outros, a ninguém sendo lícito ter a mais, a terra é propriedade de todos e cada um tem sua parcela. A vida e a propriedade individual são direitos inalienáveis e imprescritíveis e vêm em primeiro lugar.

Para Locke o perigo ao qual os homens estão expostos é a fome, devendo-se a ela o afastamento da lei natural, surge por sua causa a avareza, a desonestidade, a delinquência e o desejo de acúmulo. Na ânsia de tornar o acúmulo e a posse maiores e de transformar bens perecíveis em duradouros, surgem as trocas e com elas o estreitamento dos laços sociais. Em sociedade o homem é livre para preservar sua propriedade e sua vida.

No Estado de Natureza, diz Locke, há uma “moral natural” que limita a consciência humana, impedindo que o indivíduo agrida no outro o que lhe é “eminente humano”: a vida, a liberdade e as posses.

Locke mantém indissociáveis em sua teoria os conceitos de indivíduo, trabalho e propriedade, um justificando o outro: a propriedade é individual, é assegurada por aquilo que o trabalho gera, “o indivíduo é proprietário daquilo que consegue com o suor do seu rosto, com a arte de suas mãos, com a força de seu trabalho” (Ferreira, 1993). Limita no entanto, o direito à propriedade ligando-a à existência de bens em quantidade e de qualidade para todos os homens.

Na teoria de Locke a igualdade social é natural, a desigualdade sim, é uma convenção humana que se estabelece a partir da inexistência de terra para todos, da invenção do dinheiro, da

atribuição de um valor à terra, o que por fim gerou maiores posses e maiores direitos em relação a ela.

Aliada à questão da posse da terra, a convenção que estabelece a troca dos excedentes mediada pela moeda, desvia o homem da lei natural que proíbe que um possua mais que outro, obtendo apenas pelo trabalho o que lhe fosse necessário. Com a introdução do dinheiro tornou-se possível a propriedade não apenas do fruto do trabalho mas, do próprio trabalho alheio. Institui-se o valor como algo distinto da propriedade, o homem passa a criar valor, sua riqueza passa a ser reflexo do seu talento e esforço, “a acumulação primitiva aparece como consequência dos desempenhos individuais”. (id.). Com base neste raciocínio, Locke justifica as diferenças sociais, argumenta ainda que todo homem deve trabalhar e cabe a cada um e, ao esforço no trabalho conseguir a sua riqueza, desautorizando portanto, a existência de um Estado providente, pois ele desencorajaria o esforço e a iniciativa individuais.

O pacto social, na concepção de Locke, se dá por precaução contra possíveis ameaças da paz natural por invasores ou degenerados que se tornam assim por força do vício, afastando-se do bem comum, surge então o Estado como um juiz comum capaz de julgar sem o crivo do amor-próprio - que impede que sejam cometidas injustiças no exercício do direito de castigar o infrator -, direito de todos no Estado de Natureza.

A sociedade política se institui a partir desse acordo pelo qual os indivíduos aceitam limitar sua liberdade, seu poder de fazer justiça com as próprias mãos, em troca da preservação da sua propriedade (...). O poder governamental é, pois, de natureza judicial (...) os homens só passariam do Estado de Natureza para o Estado Civil se precisassem de um governo imparcial que fizesse valer seus direitos (FERREIRA, 1993:67).

O exercício da liberdade individual que permite que as pessoas abram mão de parte da sua soberania para que outro venha a exercê-la em seu nome, deve-se ao desejo de que a justiça seja feita de modo imparcial, acreditava Locke.

O autor vê a sociedade sem distinção de classes, pois o trabalho é acessível a todos, não usufruindo dele em seu próprio benefício apenas os preguiçosos. “Cada indivíduo, como sujeito de vontade subjetiva, só não trabalha se não quiser e só não enriquece por incompetência” (idem). Nessa perspectiva, os pobres são os responsáveis pela própria pobreza e acarretam à sociedade um fardo a carregar. A pobreza é tida como “natural” devido à vida

que o indivíduo escolheu levar e ele passa então, a ser estigmatizado como uma pessoa sem virtudes, cujos vícios conduziram-no “naturalmente” ao estado de penúria. Vale lembrar entretanto, que o acúmulo da posse da terra e, conseqüentemente, da riqueza, bem como a troca injusta entre trabalho e moeda, geram a divisão social do trabalho e a inevitável desigualdade social.

Locke defendia o “princípio do mercado”, através do qual o Estado garante um mercado livre, onde são efetuadas trocas equânimes entre os indivíduos, movidos tão somente por suas vontades. Surge deste princípio a necessidade da existência de um poder judiciário capaz de dirimir as possíveis contendas, aplicando de forma neutra e imparcial as leis universais, garantindo assim, os direitos individuais de todos.

A base da justiça social está nas leis que garantem a individuação de um povo, por serem dotadas de um caráter geral e abstrato, cujos princípios são aplicados universalmente, assegurando que os indivíduos sejam todos iguais perante a lei, que deve imperar soberana em benefício do bem comum, da sociedade composta por indivíduos em situação de vida muito semelhantes, ou seja, indivíduos livres, proprietários e prósperos. Locke admitia a partir dessa concepção de sociedade, a existência de pessoas excluídas das benesses da sociedade: os escravos e os não- proprietários.

A concepção de cidadania trazida por Locke “aparece como uma metamorfose na qual um indivíduo concreto se torna um ser abstrato, impessoal e, por isso mesmo, igual a todos os outros” (FERREIRA, 1993: 67). É no entanto, restritiva uma vez que convive com a existência de “*cidadão*” – os proprietários livres – e de *não-cidadãos* – os trabalhadores expropriados na troca do trabalho pela moeda, os não proprietários, os escravos e os demais excluídos: criança, mulheres e doentes mentais, incapazes de gerir suas próprias vidas, desprovidos de direitos e deveres e de autonomia. A cidadania é portanto, um valor agregado à condição econômica e de vida do indivíduo.

Locke não atentou para a contradição expressa quando, mesmo admitindo essa desigualdade social, pensava que a existência de um poder judiciário cioso iria dirimir as contendas com justiça, pouco importando a origem social de cada uma das partes. A lei ao tornar os indivíduos abstratos construiria essa pretensa igualdade formal, na maioria dos casos distante das condições concretas da existência de cada um.

A base da cidadania civil está na autonomia, suporte também para o Estado liberal que tem como função básica ser um elemento regulador do sistema social, concepção que distingue claramente o espaço público (*polis*) e o privado (*oikos*) na sociedade. O Estado tem, não obstante, um limite que é a propriedade, direito natural, individual que não pode ser violado. Ao consentir “livremente” que o poder de autogoverno – executivo -, seja exercido por outro com o estabelecimento do Estado Civil, os indivíduos esperam uma correspondência que é o respeito aos demais direitos, especialmente ao de ser proprietário.

Locke sustentava que a liberdade do indivíduo permanecia preservada tanto no Estado Natural quanto no Civil, diferindo apenas no fato de que a imposição de limites antes determinada pela razão, se fazia agora pela lei.

Locke preconizava uma sociedade legalista, onde o poder tem nome - proprietários -, onde a desigualdade é natural e a cidadania ou a ausência dela decorrem da ação individual e não das condições materiais sob as quais efetivamente se vive, não considera a expropriação sofrida pelo trabalhador na troca do trabalho pela moeda como um dos determinantes da desigualdade social (Marx, Offe); ao atomizar a sociedade no indivíduo desconsidera a existência de “classes” que são massacradas no processo do “livre mercado”; o Estado mantém fora de sua atuação o mercado que é livre à iniciativa privada, preconizado como auto-regulável e independente da esfera política; considera a participação política como algo pontual e necessário apenas quando estiverem em jogo os direitos naturais; admite que os conflitos reais, as contradições da vida material podem ser resolvidos com o progresso da sociedade ou através da luta política; sua concepção individualista da sociedade pode atrofiar o espírito de cooperação, especialmente por existirem as diferentes classes, em tão distintas condições de sobrevivência, reduzindo a associação que deveria ser em benefício coletivo à categorias específicas .

2.2. O PENSAMENTO DE ROUSSEAU

As análises que Rousseau apresentou em suas obras sobre a teodicéia, o levaram a ser elogiado pelo próprio Kant, ao considerar que ele havia sido o primeiro a descobrir as justificativas para a existência da “Providência”. Rousseau foi dotado de um pensamento que

o tornou capaz de reconhecer sob as formas convencionais o significado mais profundo das leis que ordenavam as relações, especialmente as de caráter social, muito embora estivesse fortemente marcado pela influência de uma sociedade de classes, embasada num sistema de privilégios, como era a França do séc. XVII.

Diferentemente porém, da Inglaterra de Hobbes, na França foram desenvolvidas políticas de enfrentamento às condições do capitalismo que resultaram em comportamentos muito distintos influenciando na formação social e cultural daquele povo e do pensamento do filósofo.

Rousseau defende em sua teoria mudanças profundas nas relações entre o governo e os cidadãos, preconizando a instituição de uma nova ordem moral entre os homens através, principalmente, do resgate do poder da comunidade.

Em suas “Confissões”, Rousseau diz ter percebido que tudo depende radicalmente da política, e que o povo seria precisamente o que a natureza de seu governo o fizesse ser, desse modo a questão que se colocava era: “qual a natureza do governo próprio para formar um povo que seja o mais virtuoso, o mais sensato, enfim, o melhor, se tomarmos essa palavra no sentido mais amplo?” (Cassirer, 1994). O filósofo entretanto, não nos fala de verdades universais abstratas, mas de determinadas “verdades” consideradas em sua provisoriedade característica.

Essa visão política impunha uma nova lei à existência humana, exigia-se da sociedade não apenas a felicidade como fim último, mas, a idéia de direito e de justiça social como a escala de valores em função da qual deveria se viver. Rousseau fez a partir disso uma análise do acervo disponível nas sociedades e considerou que os bens adquiridos pela humanidade, especialmente as ciências e artes lhe são prejudiciais, considerando que ao invés de elas terem sido capazes de renovar o valor e o conteúdo da vida, acabaram por distanciá-la progressivamente de sua fonte primeira, alienando-se de seu sentido autêntico, uma vez que suas conquistas não são revertidas para o bem do homem do povo, concorrendo apenas para o luxo, a opulência e o desperdício (Discurso sobre as Ciências e as Artes, 1749; Discurso sobre a origem da desigualdade 1755). A moral e os costumes afiguram-se como os fatores fundamentais para que a sociedade e o próprio homem sejam aprimorados, há no discurso de Rousseau um forte apelo para que o homem supere a si mesmo, resgatando a liberdade e integridade originais.

Na realidade, Rousseau entendia que todas as futilidades e opulências, a ostentação da inteligência e da cultura de que os homens se dotavam, serviam apenas para impedi-los de ver-se a si próprios, refugiando-se no mundo numa fuga de seu interior pobre e deteriorado.

Acreditava que a vida social era uma convenção, pois não havia em nenhuma parte um *ethos* primitivo, uma vontade de viver em unidade verdadeira, os homens não eram naturalmente simpáticos entre si, sendo assim, os vínculos sociais nada mais eram que ilusão. “Amor-próprio e vaidade, vontade de dominar o outro e de estar sempre em posição de destaque, tais são os verdadeiros grilhões que retêm a sociedade humana”. Exercitando a sua contradição Rousseau, embora concordando em muitos pontos com Pascal (discordando no que tocava à explicação metafísica mística e religiosa do pecado original) e, embora visse todo este estado de degradação a que havia chegado a vida societária, recusava-se a aceitar a hipótese de uma perversão original da natureza humana, defendendo que os instintos da natureza humana são inocentes e puros em sua origem, ponto em que entra em oposição ao pensamento religioso de sua época, o que gera a condenação de sua obra “O Emílio” e seu posterior exílio. Para ele não poderia existir uma separação entre o homem e a sociedade, trata-se de um tratando ao outro.

Rousseau distingue em sua obra duas concepções de homem: o homem natural e o homem cultural ou “artificial”. Para ele o homem natural era perfeito, degenerando no seio da existência empírica quando é obrigado a submeter-se ao jugo da sociedade, fonte de todos os males morais de onde se alimentam os vícios que sustentam o poder, aponta portanto, para que a subjetividade humana seja forjada durante o processo de convivência social. Acreditava ademais, que a solução para este quadro degenerativo não adviria de um “auxílio vindo do alto”, que ela estaria sim, no próprio terreno que as criara, a sociedade então, deve curar suas feridas, todo homem deve tornar-se seu próprio salvador (Filosofia do Direito). Investiga também a origem da desigualdade social e encontra limites à investigação pela dificuldade “de saber exatamente o que procede da ação humana e o que é a vontade divina, o que há de natural e de artificial na natureza do homem (FERREIRA, 1993).

Cassirer (1984) acrescenta:

A teoria ético-política de Rousseau situa a responsabilidade num lugar onde, até então, ninguém imaginara sequer procurá-la. O que constitui a verdadeira importância histórica

e o valor sistemático de sua teoria é o fato de que ela criou um novo sujeito de “imputabilidade”, que não é o homem individual mas a sociedade humana (...) A sociedade tem a responsabilidade exclusiva por essa espécie de amor-próprio [o qual só se compraz e só se mitiga na opressão de outrem]. É ela que faz do homem um tirano contra a natureza e contra si mesmo. Desperta necessidades e paixões que o homem natural jamais conheceu e coloca-lhes nas mãos os recursos sempre novos para saciá-las sem limites nem freios (p. 216-7).

No seu livro o “Contrato Social”, Rousseau se pergunta sobre a possibilidade de que se instituísse uma sociedade humana que não tivesse de recorrer à força, subsumida na lei aceita internamente como necessária. Na comunidade pensada e descrita no “Contrato Social”, o autor admite uma sociedade ética e política, numa ordem social legítima onde a arbitrariedade do outro é substituída pela “vontade geral”² que cada indivíduo conheceria e reconheceria como sua, sendo a sociedade a resposta às suas próprias perguntas, cabendo a ela sanar as suas mazelas, transpondo assim, a questão do plano metafísico para o plano da ética e da política, [a solução apresentada por ele face ao problema da *toeodicéia*], desatrelando-se da doutrina teocrática que deduz o direito de uma vontade divina impenetrável e inacessível à razão humana. Por conseguinte, o método rousseauiano apelava para o raciocínio hipotético e condicional. Uma vez que não era possível a obtenção de provas materiais comprobatórias. Nessa tentativa, promove uma “genealogia da humanidade”, partindo da liberdade absoluta – o reino do instinto - até o império das leis – a sociedade civil.

O pensamento de Rousseau é enfático quanto à crítica às sociedades civilizadas o que o leva a ser mal interpretado por homens de sua época, ao considerarem que ele pregava um retorno à animalidade (Voltaire), na realidade, o retorno à consciência natural era uma aproximação do conhecimento interior através do sentimento [o intelecto força o homem para fora de si mesmo]. Ele cria que o homem natural é pacífico, não conhece a virtude, a moralidade nem o vício, sobrevive pelo sentido da autoconservação, é dotado de livre arbítrio - capaz de “desobedecer” à ordem natural e estabelecer a ordem social - e do sentido de perfeição, mas

² Vontade geral era aquela que traduzisse o que há de comum em todas as vontades individuais, ou seja o substrato coletivo das consciências (Machado, 1987). Sendo o espírito capaz de gerar “idéias inatas” e das matemáticas, possui igual poder de construção e elaboração criadora no domínio do direito. Partindo de normas originais de sua autoria concatenando-a na urdidura do todo, de modo que cada decisão individual receba do todo a sua sanção e a sua autenticação. (Cassirer, 1984, *passim*) “A eficácia da vontade depende, então, das condições objetivas. A vontade não separa entre o possível e o desejável” (Ferreira, 1993:106)

só os desenvolve plenamente ao estabelecer-se em comunidades – [“o desenvolvimento da inteligência é, assim, resultado da convivência humana, e a troca de linguagem é um dos seus fatores”], inicial e espontaneamente, nas comunidades locais baseadas no grupo familiar, a partir da qual rompe-se o vínculo natural e estabelece-se a ordem social. Para ele, ao conviver socialmente o homem perdia sua liberdade natural mas libertava-se da solidão, ao tempo em que assumia a consciência da vida coletiva, vendo-se como a unidade de um todo – até então a família - que é o corpo social, sua conduta imbuí-se de moralidade e racionalidade remetendo a comparações e julgamentos.

Com o desenvolvimento da linguagem, ele descobre a opacidade do mundo. A representação substitui a materialidade. Da unicidade da experiência passa à multiplicidade dos sentidos. Fala das coisas de diferentes formas. A polissemia se faz presente, e com ela a dificuldade do consenso. Inaugura-se o mundo na ordem do discurso, e nele são vencedores os mais eloquentes, capazes de convencer os outros de suas verdades (FERREIRA, 1993:154).

Rousseau separa-se do direito natural, embora mantenha contatos com ele em sua concepção da teologia social e, de modo especial quando trata da sua psicologia social, seu argumento determina a existência da sociedade humana antes da sociedade civil, não devendo ser portanto, a vida em sociedade a causadora das desigualdades sociais. Não obstante a isso, rejeita a idéia de um *appetitus societatis* (Grotius), nesse particular aproxima-se das idéias trazidas por Hobbes, considerando o “estado de natureza” como um estado em que cada indivíduo está perfeitamente isolado e indiferente um ao outro, totalmente desvinculados quer por laços morais ou sentimentais, tão pouco pela idéia de dever, preocupando-se apenas com aquilo que lhe é necessário à própria conservação, sendo característica básica da sua *psique* a tendência para ignorar e separar-se do outro.

Considera ademais, diferindo de Hobbes, que o “instinto de rapina” e de dominação violenta que aquele filósofo atribuía ao homem, só se manifesta após ter ele ingressado na vida societária e ao ter aprendido os desejos “artificiais” de que ela se alimenta, inclusive o desejo de possuir, pois Rousseau “não coloca a fonte da miséria humana no pecado original, nem na desigualdade natural, mas no grande embuste que foi a instituição da propriedade” (FERREIRA, 1993:86) residindo nela a origem da desigualdade social.

A partir da propriedade os homens passam a distanciar-se e a assumir o interesse pessoal como o mais importante, isolando-se em atitude de auto-defesa e do patrimônio, instituindo o que Sennett denomina “tirania da intimidade” .

Rousseau considera então que uma vez estabelecida tamanha desordem social, torna-se necessária a instituição de uma autoridade capaz de garantir a vida da grupo, pois resta a conclusão de que a ordem social não é uma ordem natural de vida dos homens, tendo sido, em verdade, determinada por um conjunto de convenções mutáveis e perecíveis tanto quanto a própria ordem social.

É com base nessa constatação que Rousseau teoriza sobre a instituição de uma sociedade justa, mantida sob a égide de um contrato social ao qual os indivíduos adeririam livremente, e que subordinaria os interesses pessoais ao bem coletivo, realizando assim, a virtude da prática social.

Manifesta-se Rousseau, contra a idéia de Hobbes de um contrato com base na coerção, sustentando que assim, o contrato social é nulo, absurdo e contraditório, sentenciando que “um vínculo dessa natureza carece, de fato, de um ponto de apoio e é moralmente sem valor. Para que uma autoridade possua esse valor é necessário que os indivíduos submetam-se a ela e não que ela submeta os indivíduos” (CASSIRER,1994:346), uma vez que a unidade social deve alicerçar-se na liberdade.

Rousseau sustenta que o único contrato social é aquele em cujo seio as vontades individuais estão subsumidas na “vontade geral”, resultante do fato de que uma vontade individual não está submetida a outra e sim, à lei pactuada e aceita por todos. Desta relação, o autor depreende a correlação entre a idéia de liberdade e de lei – liberdade significa adesão à lei inviolável que cada um se impôs a si mesmo, a livre aquiescência a esta lei – constituindo-se assim, uma conduta moral e uma personalidade autônoma, uma vez que é constrangido apenas por si mesmo e não por valores estranhos.

Rousseau defende este tipo de pacto, admitindo que a falta dele degrada inclusive espiritualmente aos indivíduos, pois quando a injustiça que gera a miséria material e a falta da moralidade nas ações se instala, “o tecido social se esgarça, a sociabilidade se enfraquece, a

corrupção se instaura e se infiltra na sociedade, levando à degradação física e espiritual dos indivíduos” (CASSIRER,1994)

No Contrato Social, a lei é trazida por Rousseau como a mais sublime das instituições humanas, não sendo possível ao homem opor resistência ou restrição a ela, o indivíduo deve abdicar de si mesmo em benefício do todo de que faz parte, tornando a união do grupo perfeita pois um nada guardará de reservas em relação ao outro, encontrando-se assim, ambiente propício para que todas as exigências morais feitas pelos componentes do grupo possam ser satisfeitas, estabelece-se a compreensão da interdependência incontornável entre os indivíduos membros do grupo social.

Esta concepção nos remete à noção de cidadania em Rousseau, para ele o cidadão é anti-individualista, pois libertou-se de seus limites pessoais e encontra sua plenitude a partir da experiência do viver coletivo, com base no mesmo ideal de fraternidade e igualdade.

Para Rousseau o homem não nasce cidadão, torna-se, aprendendo a sê-lo daí, a importância da educação, “O Emílio” traz a idéia deste processo – na formação do ser político (uma inspiração nítida da pólis³ grega), através do convívio social que ensina a abrir mão do ego, tornando a todos efetivos cidadãos – seres políticos agindo em prol da sociedade.

Nesse sentido, afirma Nilda Teves Ferreira (1993), resta pouco para a vida particular do indivíduo, pois o indivíduo era “livre” no coletivo mas, mantinham-se preso ao Estado e aos deveres em prol do bem comum.

Espera-se que o indivíduo esteja sempre pronto a se submeter ao ideal comum, sempre a serviço do interesse da comunidade. Com o primado da vida pública, o homem se efetiva no cidadão, reduzindo todos os seus interesses aos interesses da comunidade (...) a vida humana se concentra na atividade política, que, muito mais que um direito, é um dever de todos, um imperativo social.(...) Exige-se de todos a virtude de estar sempre a serviço do bem comum (p .76).

Essa concepção de sociedade está fortemente embasada numa visão legalista, que atribui ao pressuposto legal um caráter de perfeição que institui a “liberdade” moral que impinge todos

³ Vale lembrar que a igualdade (isogonia e isonomia) na polis grega mantinha-se sob a idéia da harmonia em convívio num meio não homogêneo. Os homens eram iguais enquanto disputavam ou dialogavam mas,

os homens ao fiel cumprimento das leis, uma vez que consideradas perfeitas, justas e inescusáveis pois todos os cidadãos, hipoteticamente, participaram de sua elaboração.

O primado da soberania em Rousseau está adstrito à sociedade, o povo é seu portador e a comunidade seu locus, e a vontade geral “patrimônio da comunidade política”. É nesse território – da participação, da cidadania – que seria resgatada a dimensão humana, “sua singularidade perdida no ideal da igualdade legal, difundida pelo liberalismo” (FERREIRA, 1993).

A relação entre o indivíduo e o Estado toma nova configuração a partir do Contrato de Rousseau. Uma vez convertido qualitativamente o poder, ao ser possível saber-se sua fonte e sua significação, e uma vez que o próprio Estado se tenha constituído como Estado (significa que ele não depende de nenhuma outra fonte jurídica senão a vontade geral), o indivíduo não tem mais por que ser protegido: “a proteção verdadeira realiza-se doravante no Estado e pelo Estado, de modo que seria absurdo proteger-se dele”. O autor, a partir dessa premissa não está renunciando aos direitos inalienáveis, mas ele jamais será válido contra o Estado, uma vez que é nele que o princípio que gera tais direitos está corporificado. Rousseau nega que o Estado seja um sistema de exploração privada.

A consciência moral gera o sentimento de dever, que permite o julgamento entre o bom e o mau, sustenta o poder do governo, uma vez que este governo da comunidade gerado pela vontade individual não cria um governo exterior a ela, mas sim, uma força impessoal e coletiva que por partir de todos, aplica-se a todos também.

O contrato social é então constituído pela associação pura e simples, o poder que se pretenda legítimo deve nele estar contido bem como, encontrar nele o seu fundamento. Sendo assim, o poder para governar jamais pode contrariar a soberania popular, titular da vontade geral, sendo legítimo apenas se deriva do povo e por ele é confirmado.

Na teoria do contrato social em Rousseau o enfoque não é no indivíduo e sim, no coletivo, a comunidade, a totalidade dos cidadãos que possui os direitos definidos na lei e dos quais ela não pode se afastar, transferir ou abdicar, sob a paga de estar praticando tais atos contra sua própria natureza. O filósofo traz a idéia de comunidade como pilar em detrimento das idéias

mantinham –se desiguais em suas condições de vida. O Cidadão grego era aquele que subordinava os seus

individualistas de estabelecimento das sociedades, numa inspiração marcadamente influenciado pelo ideal grego.

Só se escapará a essa desordem, que está no polo oposto da verdadeira liberdade, abolindo a ordem vigente, cujas impostura e arbitrariedade são conhecidas, demolindo até as suas fundações o edifício político e social existente para construir em seu lugar um outro que se erga sobre alicerces mais seguros. O “contrato social” encarrega-se dessa nova construção: ele transformará o atual estado de coerção em estado de razão, a sociedade que é obra da necessidade cega numa obra de liberdade (CASSIRER, 1984:359).

Toma distância do individualismo, uma vez que reivindica a consciência da dignidade do homem em geral, “e ilumina o valor universal da personalidade humana cuja consciência moral não se traduz no sentimento particularista do amor próprio mas, na universalidade do amor de si” [a interioridade e a força expansiva da alma que identifica o indivíduo com seu semelhante, liga a vontade particular à vontade geral] (ARBOUSSE-BASTIDE, 1984).

A realização concreta do eu comum e da vontade geral implicam necessariamente um contrato social, ou seja, uma livre associação de seres humanos inteligentes, que deliberadamente resolvem formar um certo tipo de sociedade, à qual passam a prestar obediência. O contrato social seria, assim, a única base legítima para uma comunidade que deseja viver de acordo com os pressupostos da liberdade humana (ARBOUSSE-BASTIDE, 1984: XVII).

A forma de contrato pensada por Rousseau visava a manter os indivíduos em seu estado de liberdade, para tanto ele pensava numa forma de associação em que as possibilidades de desigualdade e injustiça entre os cidadãos fossem evitadas mediante a “total alienação de cada associado, com todos os direitos em benefício da comunidade”, se ele alienasse parcialmente ficaria vulnerável à dominação pelo outro, uma vez que só a vontade geral é dirigida para o bem comum, sendo ela a corporificação objetiva da própria natureza moral do homem. Aceitando a autoridade da vontade geral, o cidadão não só passa a pertencer a um corpo moral coletivo, como adquire liberdade obedecendo a uma lei que prescreve para si mesmo, dizia Rousseau.

interesses próprios às necessidades da sociedade.

A submissão à vontade geral, possuidora da “inflexibilidade que nenhuma força humana pode superar”, conduz a uma liberdade que “resguarda o homem do vício” e a uma moralidade que o eleva até a virtude”. O indivíduo é assim investido de uma outra espécie de bondade, aquela virtude genuína do homem, que não é um ser isolado mas parte de um grande todo. Liberto dos estreitos limites do seu próprio ser individual, encontra plenitude numa verdadeira experiência social de fraternidade e igualdade, junto a cidadãos que aceitam o mesmo ideal (ARBOUSSE- BASTIDE,1984 XVIII).

A comunidade se estabeleceria verdadeiramente, acreditava Rousseau, quando não persistissem as incongruências da sociedade burguesa e quando predominassem os princípios universais da liberdade, igualdade, segurança e bem-estar de todos. Essa comunidade preconizada tem seu fundamento nas idéias de povo, vontade geral e soberania. O cidadão se estabeleceria então a partir do momento que fundisse os direitos e os deveres de que é titular através da participação direta na vida coletiva.

Contrariamente ao que pode parecer, o indivíduo não é um ente sem identidade. Cada indivíduo é único e mantém sua alteridade em relação aos outros porém, como cidadão ele é idêntico aos demais, devendo gozar do mesmo tratamento equânime - em favorecimentos e obrigações - face ao Estado e em reciprocidade com o outro. A ninguém é dado abster-se da participação na vida coletiva, e da responsabilidade com o bem-estar de todos. Ninguém é tão forte que não possa ser ameaçado, nem tão fraco que não possa constituir-se em ameaça.

Rousseau apresenta outros centros para a reflexão filosófica: a) é o sentimento o verdadeiro instrumento do conhecimento; b) o objeto a ser visado é o mundo humano e não o mundo exterior.

Tais centros implicam na valorização moral dos indivíduos e não apenas mais aporte teórico. O autor formulou então, uma pedagogia que conduzia à finalidade apresentada em “O Emílio” e uma teoria sobre o problema político publicizada em “O Contrato Social”.

O enfoque em todas as obras de Rousseau – educativas ou de relações sociais -, está na noção de liberdade, entendida tanto como direito quanto como dever. A liberdade aparece como direito inalienável e como exigência da natureza espiritual do homem [no que defende o pensamento do humanismo renascentista e da reforma protestante]. Todos nascem livres e renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, dizia Rousseau.

O princípio da liberdade aparece como uma afirmação do dever de realizar as aptidões espirituais, quem é consciente de sua liberdade também o é da espiritualidade da alma humana, por isso, a liberdade é a exigência ética fundamental.

A concepção política trazida por Rousseau funda-se nos alicerces da democracia, uma vez que põe a autoridade e a soberania vinculadas diretamente ao povo em sua totalidade. A soberania do povo em Rousseau é inalienável e indivisível [podendo ser delegada em suas funções executivas] e base da própria liberdade, sustentáculo da própria dignidade humana.

Outro destaque na teoria rousseauiana é dado à lei que figura como aquilo que determina todo o destino do Estado, tendo papel relevante para o contrato social, a figura do legislador – possuidor de “qualidades quase divinas”.

Rousseau enfatiza a necessidade da existência de uma “religião civil” ou “profissão cívica de fé”, que deve ser seguida sob pena de morte, isto porque estabeleceu que a unidade e permanência do Estado dependem da integridade moral e da lealdade indivisível de cada cidadão. Ademais, Rousseau nunca fora um liberal, não acreditando em qualquer possibilidade de separação rígida entre os indivíduos e o Estado, bem como não cria no desenvolvimento pleno da vida moral sem a ativa participação dos indivíduos no corpo da sociedade.

Ele distingue a religião em duas espécies: a do homem e a do cidadão. A primeira limitada ao culto interior de Deus, aos deveres da moral e à religião do Evangelho, “o verdadeiro teísmo e aquilo que pode ser chamado de direito divino natural”. A outra é inscrita ao país, “ela só leva os deveres e os direitos do homem até onde vão seus altares”.

A segunda é boa por unir o culto divino ao amor das leis e porque, fazendo da pátria objeto da adoração dos cidadãos, lhes ensina que servir o Estado é servir o deus tutelar. É uma espécie de teocracia, na qual não se deve de modo algum ter outro pontífice que não o príncipe, nem outros padres além dos magistrados (...) violar as leis é ser ímpio (ROUSSEAU, 1757: Livro IV, Cap.VIII).

Tal religião civil, preconizada e defendida pelo autor, fundava-se nos seguintes dogmas: crença num ser supremo; na vida futura; na felicidade dos justos, na punição dos culpados; rejeição a todas as formas de intolerância.

Rousseau também defendeu o direito de o povo derrubar o governo quando este não estivesse de acordo com a vontade da maioria, valorizou o mundo dos sentimentos, sobrelevando-o à razão intelectual, forma que caracterizou parte do séc. XIX e vigora até nossos dias como uma das formas de pensar, sentir e agir no mundo.

O “Contrato Social”⁴, livro publicado em 1757, tem seu ponto fulcral na teoria da “vontade geral”. O Livro I inicia com o que parece ser o objetivo do Contrato: “o tratado se destina a indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regras de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser”, o objeto da investigação no entanto, aparece quando Rousseau diz no Cap. I; o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros”. Aí está o contraste entre a condição natural do homem e a social – aquela de liberdade e esta de restrições.

Rousseau admitia existir uma tensão entre a vontade particular e a vontade geral, uma luta entre o individual e coletivo, entre o homem e o cidadão, não obstante, via a possibilidade do estabelecimento da harmonia social desde que alteradas as condições de vida de todos os cidadãos e de que se estabelecesse uma nova ordem social embasada na lei justa e legítima, um dos meios para isso é a eliminação do abismo entre os extremos de pobreza e riqueza cuja existência, enfraquece o laço societário e aumenta o quadro de tensão social, isto é um encargo do governo, defendia.

A contribuição trazida por Jean Jacques Rousseau para a análise dos pressupostos que embasam a vida social, através de seu pensamento sobre o direito e a sociedade é marcadamente significativo, se pensarmos na questão da cidadania. Rousseau centra a sua teoria no coletivo, hoje o que se vê é uma centralidade no indivíduo em primeira instância, para depois enfocar-se o ente coletivo, a questão da cidadania é tratada primeiro como uma questão pessoal (de conquista ou resgate), para depois ser praticada frente aos outros, o Estado e a sociedade (exercício), dissociadamente.

⁴ Está dividido em quatro livros, a saber: Livro I: trata de saber qual o fundamento legítimo da sociedade política; Livro II: discute as condições e os limites em que o poder soberano opera; Livro III: traz considerações sobre a forma e o funcionamento do governo; Livro IV; apresenta estudos sobre os sufrágios, as assembléias e órgãos e funções complementares do governo.

2.3 CIDADANIA EM MOVIMENTO

a gente não quer só comida
a gente quer comida, diversão e arte,
a gente não quer só dinheiro,
a gente quer inteiro e não pela metade.

A Antunes, M. Fromer e Sérgio Brito

A CIDADANIA INSTITUCIONALIZADA: uma aproximação

Quando falamos em cidadania deparamo-nos com a dificuldade de determinar o seu conceito, vemos as opiniões variarem entre a idéia do pertencimento a uma determinada nacionalidade, ao direito de votar e as ações de solidariedade humana. Surgem também as representações que falam da questão em seu sentido negativo, ou seja, a ausência da cidadania: a fome, a marginalidade, a falta de moradia, de saúde, de educação, enfim dos direitos relativos à vida humana digna.

Diante disso, vale apresentar a concepção que o Direito Constitucional brasileiro faz, em decorrência da compreensão amparada na Constituição Federal de 1988, da noção de cidadania em distinção à de nacionalidade.

Por nacionalidade, entende o direito constitucional brasileiro, o status do indivíduo face ao Estado, é aquele natural do Estado, adstrito a ele por um vínculo que o acompanha em seus deslocamentos territoriais, constituindo o seu povo.

Há duas classes de nacionalidade no Direito brasileiro: o brasileiro nato (adquire a nacionalidade pelo fator nascimento – é a nacionalidade primária, adota o critério *ius solis*, art. 12,I); o naturalizado (adquire a nacionalidade através de requerimento – é a nacionalidade secundária – art. 12, II). A Constituição Federal é expressa em não fazer distinções entre os brasileiros natos e os naturalizados, salvo as já declaradas em seu texto como privativas dos natos (art. 12 e seus parágrafos 2º e 3º).

O Direito de cidadania figura entre os direitos políticos⁵ que é um conjunto de normas legais permanentes, exigência do direito democrático de participação do povo no governo, por intermédio de seus representantes. Na Constituição de 1988 eles aparecem como correlatos ao direito eleitoral, Russomano citado por Silva (1991) diz que “os direitos políticos, visualizados em sua acepção restrita, encarnam o poder de que dispõe o indivíduo para interferir na estrutura governamental, através do voto” (p. 153).

Denomina-se, na Constituição Federal de 1988, cidadania como o status ligado ao regime político, qualificando assim os indivíduos em função da sua participação na vida do Estado (através do voto); é a atribuição das pessoas integradas na sociedade estatal. Cidadão no direito brasileiro é segundo Silva (1991), “o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências” (p.157). A aquisição desse status se dá mediante o alistamento eleitoral na forma da lei, completa.

Na preleção de José Afonso da Silva (1991), está afirmado que “o eleitor é o titular da cidadania, embora nem sempre possa exercer todos os direitos políticos”. É que o gozo integral destes depende do preenchimento de “condições que só *gradativamente* se incorporam no cidadão.” (grifo meu). Defende ainda, que isso não parece importar em graus de cidadania, muito embora, alguns direitos políticos só possam ser adquiridos em etapas sucessivas, denotando que a plenitude de sua titularidade se processa em etapas como pode-se citar: alistamento eleitoral facultativo aos 16 anos (cidadania ativa equivalente ao direito de votar); aos 18 anos alistamento eleitoral obrigatório, direito de ser eleito vereador (cidadania passiva equivalente ao direito de ser votado); aos 21 anos direito de ser votado para Deputado Federal, Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice- Prefeito, juiz de paz, *se nacional*; aos 30 anos ser eleito Governador e Vice- Governador de Estado ou do Distrito Federal; aos 35 anos, diz o autor, “chega ao ápice da cidadania formal”, podendo ser votado para Presidente, Vice- Presidente e Senador da República.

⁵ Os direitos políticos podem ser: positivos – asseguram o direito subjetivo de participação no processo político e nos órgãos governamentais. Garantem a participação do povo no poder por meio das modalidades de sufrágio: voto nas eleições, direito de elegibilidade, voto nos plebiscitos e referendos e nos meios de participação popular como: direito de iniciativa popular, de propor ação popular, de organizar e participar de partidos políticos; negativos são as determinações constitucionais que importam em privar o cidadão do seu direito de participação política e nos órgãos governamentais, negam o direito de eleger ou ser eleito, de exercer atividade político partidária e função pública.

Diante deste entendimento legal da cidadania brasileira, onde mesmo a posse dos direitos políticos inerentes a ela estão numa escala de aquisição gradativa, tendo inclusive, um ápice (a presidência), cabe questionar o exercício da cidadania daqueles que não satisfazem as exigências legais, como é o caso dos analfabetos e dos jovens entre 16 e 18 anos e os brasileiros naturalizados que podem votar mas, não podem ser votados. Eles são ou não cidadãos, uma vez que não podem dispor da cidadania em seus dois aspectos constitutivos, ou seja, a cidadania ativa (votar) e a passiva (ser votado)? Tais questionamentos se restringem se visualizarmos apenas a questão do exercício dos direitos políticos, pois se os estendermos para os demais direitos, pode-se constatar uma limitação ainda maior de exercício da cidadania para parcelas mais amplas da população brasileira.

Uma das compreensões contemporâneas sobre cidadania decorre da atenção dada aos direitos elencados na Declaração de Direitos do Homem, tais direitos são considerados fundamentais ao homem, eles têm sido esposados nas declarações de direitos dos diferentes países, mas não se circunscrevem aos já nominados, uma vez que cada passo dado na evolução da humanidade suscita a aquisição e a luta por novos direitos, ainda mais porque vivemos numa sociedade de classes que apresenta extremos que precisam ser minimizados.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) é a culminância de uma sucessão de ordenamentos e estatutos assecuratórios dos direitos fundamentais do homem⁶ como: a Magna Carta (1215-1225), a Petition of Rights (1628), o Habeas Corpus Amendment Act (1679), o Bill of Rights (1688), as cartas de Direitos dos EUA – (1776) e da Revolução Francesa – (1798), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Declaração do Povo Trabalhador e Explorado (1918) Carta da ONU (1945), esposados pelas Cartas Magnas dos diferentes países. Ela contém trinta artigos⁷ em que são reconhecidos: a dignidade da pessoa humana, como base da liberdade, da justiça e da paz; o ideal democrático com fulcro no progresso econômico, social e cultural; o direito de resistência à opressão, a concepção comum desses direitos, consubstanciando assim, as tendências fundamentais das declarações deste século XX, quais sejam: o universalismo e o socialismo (tomado no sentido

⁶ Indica os princípios que resumem a concepção de mundo e a ideologia política de cada ordenamento jurídico. Os direitos fundamentais têm caráter histórico (nascem, modificam-se e desaparecem); são inalienáveis, imprescritíveis e irrenunciáveis. Relacionam-se ao homem : indivíduo; membro de uma coletividade (direitos coletivos); ao homem- social; ao homem-nacional e ao homem-cidadão. (Silva, 1991)

social) “com a extensão do número de direitos reconhecidos, o surgimento dos direitos sociais, uma inclinação ao condicionamento dos direitos de propriedade e dos demais direitos individuais” (SILVA, 1991: 162).

O elenco de direitos e deveres, conteúdo do exercício da cidadania, descrito por Covre (1998) composto por direitos civis, políticos, e sociais⁸, na atualidade, foi acrescido por intermédio da assinatura de pactos internacionais, além daqueles já mencionados na Declaração dos Direitos Humanos, incluindo-se os direitos econômicos e culturais (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – 1966⁹). Tal pacto lhes confere também um conteúdo jurídico, além da obrigatoriedade moral característica, assegurando-se assim, a sua exequibilidade, além deste, outros recursos jurídicos são utilizados a fim de assegurar tais conquistas, são as chamadas garantias constitucionais dos direitos fundamentais, através da sua inscrição nos textos constitucionais dos países.

No Brasil, a Constituição da República promulgada em 1988 leva o título de “Constituição Cidadã”, por ter abarcado de forma descritiva e extensa os direitos e deveres do cidadão brasileiro¹⁰, cumpre-nos investigar se a cidadania de que fala o preceito legal é a mesma para todos os indivíduos sobre sua égide, de que “status” gozam diferentes cidadãos numa mesma sociedade.

É de notar-se que a cidadania e seu conceito evoluem e corporificam-se nos indivíduos – sujeitos históricos aos quais conferem, de acordo com atenção aos direitos e deveres da cidadania, o “status” de cidadão ou sua negação – a marginalidade - , identificando-o assim, na esfera pública (social) em que vive, sendo por conseguinte, um conceito tanto de inclusão

⁷ Do art.1º ao 21 – Direitos e Garantias individuais; do 22 ao 28- Direitos Sociais do homem, art. 29 – Deveres da pessoa para com a comunidade e art. 30 – Princípio da interpretação da Declaração sempre em benefício dos direitos e liberdades nela proclamadas. Vide anexo.

⁸ Marshall citado por Lando (1993) em seu artigo intitulado “Cidadania e Classe Social” apresenta três partes componentes da cidadania:

Direitos Civis - necessários às liberdades individuais (de ir e vir, de imprensa, de pensamento, de fé, de propriedade...);

Direitos Políticos - os direitos políticos do cidadão (direito de votar, ser votado, participar da vida política);

Direitos Sociais - direito de ter o mínimo de bem-estar social e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.

⁹ O Brasil tornou-se signatário em 1992

¹⁰ Dos Direitos e garantias Fundamentais – arts.5º a 17.

quanto de exclusão. A cidadania é a medida que determina numa sociedade os excluídos e os incluídos.

A cidadania faz a medição das relações entre os indivíduos identificados, “presentificados” como cidadãos frente ao Estado, os que se incluem na ordem dos direitos e deveres; (...) Podendo identificar quem pode e quem não pode ser cidadão, o Estado polariza os conflitos que o direito à cidadania acarreta. (FERREIRA, 1993: 65)

A cidadania é dinâmica, diretamente relacionada às sociedades de classes, é à luz dessas sociedades que deve ser analisada. Deste modo, a cidadania e seu alcance irão variar de acordo ao Estado, às condições econômicas, sociais, políticas e o contexto histórico em que ela estiver sendo exercitada.

A cidadania tem em si um paradoxo que é o fato de ser o cidadão um indivíduo atomizado, único face a todos os demais, e ser ele mesmo um ser político, social, vivendo dentro de um Estado-Nação que submete a todos “indistintamente” às mesmas leis, no que torna todos iguais. Entre o respeito às especificidades pessoais e à totalidade dos sujeitos não se deve perder de foco o fato de que a cidadania refere-se a ações face a um Estado, devendo ser em relação a ele que a cidadania sirva de medida na atenção e na promoção dos direitos a todos os cidadãos igualmente. A discussão sobre cidadania não pode resvalar para apenas o aspecto individual da disponibilidade para o exercício de direitos e deveres, deve atentar para as relações coletivas destes sujeitos face ao Estado e as instituições.

Da relação de pertencimento com a concepção francesa de cidadania, advém a idéia de que este cidadão nacional é a um só tempo súdito e soberano face ao Estado. A idéia de soberania popular concede ao cidadão portanto, uma “dupla face”.

Uma face através da qual ele é membro do soberano, e, portanto, enquanto tal, é exaltado ao extremo (...) desembocará no sufrágio universal, o momento do voto que é realmente o momento de exercício da soberania. Mas, por um outro lado - e é o contrário da noção de soberania -, a soberania implica que o corpo social ou o corpo político seja indivisível, que ele fale de maneira unânime (LANDO, 1993: 79).

Decorre disto, uma outra faceta dessa cidadania que é o estabelecimento de um enfrentamento entre o indivíduo e o Estado.

Marshall concebeu a idéia de que “a progressiva conquista de uma efetiva igualdade política, através da política social desenvolvida pelo Estado, vai aos poucos conseguindo modificar os efeitos da desigualdade econômica nas sociedades modernas” (LANDO, 1993:81).

Estabeleço o paralelo com o pensamento de Karl Marx, que sustentava que a separação estabelecida entre os homens não era no nível das questões do pensamento, posicionamento ideológico mas sim, em “questões estritamente materiais”.

A cidadania, a essa luz, pode ser entendida como um constructo coletivo, uma experiência vivida e direcionada pela própria comunidade/sociedade, não uma determinação sobre a qual ninguém pode se manifestar, determinada por uma miríade de interfaces determinadas legalmente, mas algo que vai do subjetivo aos valores morais que sustentam a própria estrutura social, como por exemplo, a posição do trabalho como valor social, do conhecimento, da propriedade etc.

Esse vínculo antes descrito como de natureza apenas material, admite Roman, necessitaria de um algo mais que o fizesse subsistir.

A religião civil é, então, a necessidade que os indivíduos têm de ser não apenas movidos pelo interesse ou pela razão, motivos que os levaram a contratar, mas também movidos por algo que não seja o contrato. No fundo o vínculo social não é inteiramente racional, calculável, ele se baseia em algo que não seja o contrato. E essa tensão entre a dimensão jurídica, política, institucional e a dimensão vivida, efetiva do lugar social será permanentemente, reencontrada. (ROMAN, 1996:54)

Este modelo enfrenta dificuldades de subsistência na atualidade, decorrentes da própria dinâmica social das democracias contemporâneas.

Falar em "Cidadania" é trazer ao foco de nossas atenções costumes e legislações da humanidade que remontam aos tempos em que ela era considerada um direito de poucos, evoluindo para o direito de alguns, até chegar a ser preconizada como direito de todos. Desde o que afirmava Locke, ao defender a existência de uma "igualdade natural, inata entre os homens", até o atual conceito de cidadania legal e amplamente garantida, muita coisa mudou.

A atual igualdade jurídica alardeada por toda norma legal moderna, esconde porém, a desigualdade de fato entre os indivíduos/cidadãos de um mesmo Estado-Nação. De "direito

natural" a um direito positivo, que somente o poder institucionalizado pode vir a assegurar o reconhecimento.

O tema cidadania figura entre os mais abordados no mundo contemporâneo, nos meios de comunicação, na produção intelectual, entre os detentores do poder político e na voz potente das organizações dos movimentos sociais representantes das camadas mais desprivilegiadas da população. Os ecos desta presença chegam à ordem instituída nacional através, principalmente, da Constituição Federal de 1988 – a Constituição Cidadã - que fixa um quadro de leis relativas aos direitos e deveres designados ao cidadão.

É de notar-se, entretanto, que dada a polifonia das vozes, esta cidadania de que tratam tão diferentes interlocutores não deve referir-se à mesma abrangência e ao mesmo espectro de direitos e deveres. Alguns destes indivíduos detém a posse de quase todos os direitos e bens disponíveis pela sociedade atual – a sociedade do consumo -, outros, entretanto, são mantidos numa linha limítrofe entre o desamparo institucional e a calamidade social, desprovidos que são do acesso aos “bens” básicos que nomeiam o status de cidadão (acesso à educação, saúde, trabalho, moradia, cultura e lazer com qualidade, notadamente) .

Não é possível generalizar as consequências sobre a cidadania resultantes desta participação crescente através do consumo. As críticas apocalípticas ao consumismo continuam sublinhando que a organização individualista dos consumos tende a que nos desconectemos, como cidadãos, das condições comuns, da desigualdade e da solidariedade coletiva (CANCLINI, 1995:262).

Se resgatarmos para essa discussão a concepção liberal de Locke, que dizia existir uma determinação de nascença, um “direito natural” que definia os cidadãos, e a transpusermos para a análise atual da condição de exercício da cidadania, dentro de uma sociedade de classes fortemente delimitada, a encontraremos ainda vigendo como explicação para a manutenção do argumento que considera existirem duas ordens de cidadãos. Uma composta por indivíduos que nasceram para governar e dispor das benesses da vida em sociedade e, outra composta por sujeitos que nasceram para compor a massa de governados - a plebe ignara -, predisposta aos trabalhos manuais. Atualmente, os teóricos concebem existir duas "ordens" de cidadãos:

Os cidadãos de 1ª ordem – os "educados", capazes de apreciar e produzir as artes, de ascender socialmente, da prática de atos que refletem altos padrões e valores morais, e principalmente,

capazes do "exercício consciente" de sua cidadania, compreendendo a relação direitos-deveres em equilíbrio, a quem caberia uma atitude "*pró-ativa*"¹¹ diante da vida, da sociedade, do mundo em que vivem, aqueles que não precisam ser ultrajados para fazer valer seu direito, são 'cidadãos' com direitos "naturalmente" assegurados.

Os 'sujeitos', cidadãos de 2^a ordem – aqueles que não puderam alcançar todos os níveis na escalada da educação formal, que não têm acesso à produção, artístico-cultural e intelectual da sociedade em que vivem, e que portanto, não têm meios para “admirá-la”, a estes fica reservada uma condição "*reativa*"¹² para o exercício da cidadania, seus direitos são apenas "positivamente" reconhecidos, só podendo entender a relação entre direito e dever quando seus direitos são desrespeitados vindo então, de encontro a eles o "dever" que assegura o resguardo a tal ou qual prerrogativa, e que só se efetivará através da movimentação do aparelho jurídico/legal do Estado.

É sob este ideário que a sociedade capitalista estatui uma cidadania de direitos sociais, econômicos, culturais, lúdicos, educacionais para poucos, e uma cidadania de segunda categoria para as maiorias (...) justificada pela má escolha individual, legítima processos educativos e formativos dualistas onde à classe que vive da venda da força de trabalho se reserva o ensino técnico-profissional marcado pelo adestramento, treinamento, requalificação, formação de competências, no limite numa perspectiva da polivalência, regulada pelas necessidades da produção sob a égide do mercado capitalista" (FRIGOTTO, 1996:142).

A escola reflete as desigualdades sociais e, mais que isso, as reafirma sob os mais variados arrazoados. “Educar cidadãos”, às vezes quer significar, domesticar indivíduos fazendo-os “conformarem-se”, a partir da idéia de que há lugares “naturalmente” destinados aos indivíduos numa sociedade, inclusive os que eles ocupam.

¹¹ **atitude pró-ativa** – implica em ser responsável pelas próprias vidas e ações. O comportamento resulta de decisões tomadas e não das condições externas; ter a capacidade de subordinar as ações a valores, possuir iniciativa e responsabilidade para fazer com que as coisas aconteçam. Tal atitude é guiada por valores cuidadosamente pensados, selecionados e interiorizados. Há a influência dos estímulos externos (sociais, físicos, psicológicos) mas, a responsabilidade é uma escolha baseada em valores que geram a ação (Covey, 1989).

¹² **atitude reativa** – implica em ter um comportamento determinado apenas pelo ambiente externo, suas condições e restrições, gera um comportamento baseado em estímulo e resposta, limitando o potencial de ação e auto-determinação (Covey, 1989).

Conforme o que alerta Gentili (1995), o resultado da política neo-liberal na educação é a exclusão das minorias silenciadas com alguns membros mais cidadanizados que outros, esvaziando a cidadania de seu conteúdo democrático. É preciso refletir sobre estas questões para discernir-se até que ponto a educação formal está contribuindo para a garantia e a ampliação da cidadania, especialmente, a cidadania dos trabalhadores, tentando responder à perguntas como: quanto de educação é necessário para que o sujeito torne-se cidadão? Qual a relação entre a educação e os espaços sociais: onde a educação permite entrar e onde ela barra o indivíduo? Ou ainda, como o capital educacional ou a falta dele se reflete em formas de ludibriar na sociedade (o “jeitinho”, a “malandragem”)? Vendo-se assim, se a educação tem preservado o seu caráter (ideal) democrático ou se ela mais se tem prestado para justificar e referendar as exclusões que decorrem do desvirtuamento da idéia de cidadania.

Neste sentido pondera Canclini (1995):

(...) A contradição explode, sobretudo, nos países periféricos e nas metrópoles aonde a globalização seletiva exclui desocupados e migrantes dos direitos humanos básicos: trabalho, saúde, educação, moradia. O projeto iluminista de generalizar esses direitos levou a procurar, ao longo dos séculos XIX e XX, que a modernidade fosse o lar de todos(...) O direito de ser cidadão, ou seja, de decidir como são produzidos, distribuídos e utilizados esses bens, se restringe novamente às elites (p.30).

Passadas décadas de atuação dentro do ideal de um "Estado educativo" que deve preparar o sujeito para, através da participação sócio-política conformar a sua cidadania, a educação mais tem servido como obstrutor deste canal de passagem que propriamente, como facilitador. "Essa educação moderna passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de uma liberdade conquistada, porém vigiada e limitada" (ARROYO 1988: 38).

A mesma educação que é vista como um mecanismo de libertação passa, no entanto, a servir como mecanismo de controle e validação daquilo que através dela está sendo produzido.

Não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver aprendido a nova racionalidade, **quem tiver sido feito homem moderno** (grifo meu) (ARROYO, 1988: 37).

Conforme Frigotto (1996), a configuração atual da sociedade e dos direitos tem implicações em diferentes planos: no econômico gera uma cidadania para poucos: no cultural, ideológico e ético-político: a naturalização da exclusão via "refuncionalização do capitalismo"; no teórico, a crise da razão e o pós-modernismo que "cristaliza um extremo individualismo narcísico, reifica o localismo, o particularismo, o subjetivismo"; no plano pedagógico, a reiteração do dualismo e fragmentação e a "metamorfose" do direito à educação e formação técnico-profissional em mercadoria ou serviço que se compra.

Neste contexto, é preciso entender como a educação vem tratando os diferentes indivíduos na "construção", consolidação e exercício de sua cidadania. Como através dos currículos escolares estão sendo elaborados os conhecimentos e atitudes necessários para que isto aconteça, levando em consideração as diferenças que existem entre aqueles que estão sob sua tutela. E que homem moderno é este? Com que conceito de cidadania defronta-se ele em nossos tempos ?

A contemporaneidade carrega em si idiossincrasias que a fazem geradora de inúmeras contradições. O homem contemporâneo é aquele que da sua subjetividade se vê chamado a construir uma sociedade generalista e mundializada, onde as barreiras de tempo-espço caem diante do aporte da tecnologia, e onde deve ser assegurado o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, de crença religiosa, rumo à construção de uma "Cidadania Mundial"¹³, num intercâmbio de pertencimentos e relações.

Em resposta ao movimento cada vez mais acentuado de globalização (perda de fronteiras queda de barreiras de comércio - econômicas e políticas, cf. Offe,1989), colapso da sociedade do trabalho e a assunção de padrões mais generalistas, "mudam-se as prioridades do Estado que deixa de ser do 'bem-estar' e, aos poucos, transforma-se num instrumento de adaptação das economias nacionais à economia mundial" (Cox, apud Borges e Druck, 1993:25), surgem ou se intensificam os movimentos já existentes de reafirmação do local, da tradição, da incorporação seletiva, da defesa do direito à igualdade entre os diferentes, e o surgimento de uma outra racionalidade diversa da que estava em voga.

Esta nova visão de mundo comporta uma série de elementos até então desconsiderados a constituição dos conceitos basilares das sociedades, mais que buscar garantir a igualdade,

alcançamos um estágio em que garantir o direito à diferença é o que de mais avançado se pretende em termos do convívio social.

A igualdade deve ser a do Estado na atenção aos direitos dos cidadãos (isonomia), independentemente do seu status, sua origem; a diferença deve ser a garantia de ser preservada a integridade de ser o que se é, resguardadas as origens culturais, religiosas, raciais e étnicas.

Importa falar nas diferenças que se quer ver contempladas na conformação de uma cidadania não excludente mas, que ao tempo em que se estreita para atender às múltiplas e variadas determinações da composição individual, se alarga para comportar os elementos culturais daqueles a que se refere: etnias, crenças, ritos, religiões, miscigenação cada vez mais multideterminada, inclusive pelo mais amplo contato entre as "diferenças", ora facilitada pelo fenômeno da globalização e da tecnologia da informação e comunicação.

Neste sentido vem a asseveração de Canclini (1994)

(...) as identidades pós-modernas são transterritoriais e multilinguísticas. Estruturam-se menos pela lógica dos Estados do que pela dos mercados; em vez de se basearem nas comunicações orais e escritas que cobriam espaços personalizados e se efetuam através de interações próximas, operam mediante a produção industrial de cultura, sua comunicação tecnológica e pelo consumo diferido e segmentado de bens. A clássica definição sócio-espacial de identidade, referida a um território particular, precisa ser complementada com uma definição sociocomunicacional. Tal reformulação teórica deveria significar, no nível das políticas identitárias (ou culturais), que estas, além de se ocuparem do patrimônio histórico, desenvolvam estratégias a respeito dos cenários informacionais e comunicacionais onde também se configuram e renovam identidades (p.65).

É para uma sociedade assim ressignificada que alia as demandas da "nova ordem mundial" (globalização, tecnologias da informação e comunicação, movimentos identitários, sociais etc) que precisamos pensar o conceito de cidadania e o papel da educação que atenda a estas exigências. Importa, por conseguinte, questionar qual é o leque de garantias individuais, sociais/coletivas que a sociedade (por meio dos processos deliberativos onde estão envolvidos seus "atores") constrói para referenciar o conceito de cidadania, quais são então, os requisitos que devem compor a "estrutura" deste "novo cidadão" formado numa era de "generalizações".

Cabem então as perguntas: que concepções de cidadania estão sendo postas na prática da educação formal, nas esferas do ensino público e privado diante das exigências e características da contemporaneidade? “Que políticas educacionais, então, levariam a população ao exercício pleno e crítico de uma cidadania para todos ?” (GÔUVEA, 1996:205).

Concordo com Frigotto (1995) que neste momento,

trata-se de romper com os esquemas das classes dominantes brasileiras acostumadas historicamente a definir a 'democracia para poucos', pelo alto e construí-la com estes novos sujeitos coletivos organicamente vinculados às lutas pelos direitos, não apenas políticos, mas sociais, das classes populares (p.25).

Esse rompimento se dará a partir do momento em que seja assumido por todos que a trajetória da cidadania não está terminantemente traçada, que é necessário viabilizar os meios (especialmente os educacionais) para que todo indivíduo chamado a continuar traçando este caminho rumo à concretização dos Direitos Humanos, tenha as condições materiais e morais de fazê-lo, atentando porém para a sinalização feita por Roman (1996), ao apontar para a emergência do individualismo moderno.

(...) uma interiorização cada vez mais forte das obrigações sociais pelos indivíduos, de uma emancipação efetiva do indivíduo realizada pela democracia moderna e , por outro, a um efeito paradoxal da influência do Estado de Bem- Estar Social (...) esse indivíduo, assim protegido, se emancipa, de uma certa maneira daquilo que fazia o vínculo social ordinário, das formas de convivência ordinária (ib.p.26).

A centralidade no indivíduo desfoca da idéia de que o instituído reflete o querer da maioria, a representatividade do Estado está em contestação, uma vez que cada vez mais interesses pessoais são transformados em hegemônicos, em detrimento efetivo das diferentes vozes que são caladas no processo de representação nas democracias modernas. A concepção de cidadão enquanto componente de uma sociedade política cai por terra.

A cidadania configura-se então como o direito a ter e a gerar novos direitos, especialmente, numa sociedade de classes onde o instituído parece estar sempre a serviço das classes hegemônicas. Torna-se forte então, o questionamento dos modelos de representação e da representatividade dos “atores” sociais que são calados no processo “democrático” de representação.

A participação nos processos – deliberativos e reivindicatórios – na sociedade absorvem os indivíduos de diferentes formas. Pode-se agir ativamente ou simplesmente ser contado entre aqueles que pertencem ao grupo que sofre os efeitos das decisões alheias, pelo próprio mecanismo de participação que as sociedades com política de representação indireta dispõem.

Em relação às possibilidades de exercer os direitos políticos, na sociedade brasileira, a Constituição Federal prevê além da representação indireta (através de vereadores, deputados e senadores), a representação direta que implica no exercício do poder diretamente pelo povo, isso pode se dar através do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular. É a denominada Cidadania Ativa.

De inspiração francesa, a Carta Magna brasileira separa os três poderes com funções bem específicas, cabendo aos “representantes” do povo legislar em relação aos assuntos que assegurarão o bem-estar da sociedade. Na atualidade, lamentavelmente, o Legislador não tem cumprido essa função, invertendo-se os papéis estabeleceu-se um quadro em que $\frac{3}{4}$ das leis votadas no Congresso Federal são de iniciativa do Executivo, tornando a lei que deveria proteger o povo dos abusos do governo, em instrumento do próprio governo.

Na democracia a possibilidade de legislação por parte do povo é dotada do mérito de poder promover um processo educativo – previsto por Tocqueville -, facultando-lhe a participação que Rousseau considerava indispensável.

A democracia só se justifica pela soberania popular que só se manifesta com o indivíduo em ação. A participação popular pode ser vista, atualmente, através de estudos sobre o exercício do poder local, do associativismo, dos movimentos sociais e sindicais. Para o aperfeiçoamento da democracia é preciso ampliar essa participação a fim de alcançar canais institucionais que assegurem intervenção direta na atividade de produção das leis e das políticas governamentais, bem como promovendo constante e periodicamente a chamada da população para opinar sobre assuntos de interesse público em nível local, regional e nacional.

Ao tempo em que crescem as iniciativas em prol de maior mobilização e, conseqüentemente, da participação social, tornam-se mais claros os sinais de insatisfação com as atuais práticas

de representação das sociedades “democratas”, consolidando vários institutos de democracia semi-direta que aumentam a inserção social nas decisões que dizem respeito ao bem comum.

A democracia semi-direta garante a representação através de delegados que são autorizados por meio do voto aliada à participação direta da sociedade, mantendo as autoridades sob a fiscalização da vontade do povo que as nomeou.

A conclamação à participação popular foi um discurso vastamente utilizado e ainda o é, fato que tem gerado um desgaste na prática, o que acaba reduzindo-a à organização de conselhos populares – com atividade esporádica – e, à mobilização popular em movimentos sociais que apresentam graus variados no que tange à mobilização, representatividade, enraizamento nas comunidades e alcance de suas ações.

Assistimos a essa diluição inclusive no que tange ao próprio cidadão que se vê reduzido ao papel de consumidor – pelo mercado; ao usuário – pelos serviços, especialmente os públicos, ao contribuinte – pelo Governo, o que termina por impor-lhe sempre interesses particulares como prioridade, em detrimento do interesse comum.

Se a cidadania deve sobreviver como um conceito significativo, é necessário que se desmistifique a idéia corrente de que o poder está na administração pública representada pelo governo, e que as discussões e as decisões políticas são inacessíveis ao povo. A verdadeira democracia exige a criação de espaços públicos de participação direta novos e em múltiplos locais na sociedade, além da apropriação dos tradicionais já existentes, como a escola.

É necessário o reconhecimento da força instituinte dos atores sociais, sujeitos políticos, capazes de gerar e gerir o direito corporificado nas leis que os regem, isso se dá através dos mecanismos de participação popular que asseguram o pluralismo de opiniões de representação dos diferentes sujeito que foram silenciados ao longo do processo de instalação do sistema democrático, garantindo as liberdades individuais e coletivas, a igualdade no acesso à informação e à justiça.

A cidadania ativa através da participação popular pressupõe a possibilidade de criação, transformação e controle do poder e dos poderes instituídos. Para tanto, é necessária uma ampla discussão das condições de representação e, especialmente, é necessária a educação política da sociedade, uma vez que a participação política é essencial ao processo educativo

do homem, resgatando a cultura política do povo, garantir a informação e a consolidação institucional dos canais para essa participação plural e efetivada em espírito de liberdade e igualdade.

As decisões no campo político gradativamente, têm se tornado dependentes de um conhecimento técnico que os próprios representantes não dispõem, neste aspecto reforçada está a importância da educação da sociedade como um todo, tanto em termos formais quanto no aspecto da participação e da consulta ampla sobre as questões de interesse público. Pois, a partir da informação dá-se um passo para sanar essa pseudo incompetência.

Somente a educação dos cidadãos enquanto cidadãos pode dar um conteúdo substantivo de valor ao “espaço público”. Esta paidéia não é primariamente uma questão de créditos e de livros para escolas. É tornar-se consciente de que a pólis é também você e que seu destino depende também de sua opinião, comportamento e decisões; em outras palavras, é a participação na vida política (CASTORIADIS, 1986).

Para tratar de questões que envolvam os princípios éticos, as formas de controlar e garantir os direitos fundamentais do homem e da coletividade, as finalidades de uma determinada medida ou política econômica, não há escusas que justifiquem a ausência da participação popular, uma vez que o povo é tão ou mais capaz que seus representantes em dizer o que condiz ao seu interesse e bem-estar. Quebrando-se também assim, o elo de uma relação autoritária que se estabelece entre governantes e governados.

É importante deixar claro finalmente, que em sociedades tão marcadas por desigualdades, em todos os planos – econômico, social, político, cultural -, além da discriminação racial e sexual, os direitos humanos não podem ser entendidos apenas como direitos individuais ou direitos das minorias embora também o sejam (e assim são, geralmente, entendidos nos países desenvolvidos). No Brasil, a defesa e a garantia dos direitos humanos diz respeito à imensa maioria da população; a democracia efetiva seria, portanto, a garantia e a proteção dos direitos da maioria contra os privilégios de uma minoria autocrática e oligárquica (BENEVIDES, 1998).

Para que a virtude da participação, da cidadania ativa se instale e se propague precisa passar a compor o fazer, a mentalidade do indivíduo e da sociedade, é necessário que ela seja integrada no conjunto de costumes do povo, para que ele próprio não venha a se opor à igualdade

política ou à própria igualdade de condições de vida, uma vez que os costumes (ou no nosso caso, a ausência deles) também podem representar forte óbice à legitimação dos instrumentos consecutórios da participação popular. “Daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana e democrática”, afirma Maria Vitória Benevides (1998).

Esta autora apresenta um dado interessante em seus estudos: “a participação da população é vista com menos fervor pelos mais escolarizados do que entre os demais de baixa escolaridade”, isto porque há indícios entre eles de que a democracia seja marcada por uma adesão formal, respeitando o princípio da maioria, atrelado ao fato de que parece terem vantagens com a forma de manifestação popular existente. A educação formal então mostra o seu papel no processo. “Ela equipa o cidadão para dar conta do crescente volume de informação e de exigências de decisões próprios à expansão das formas democráticas de vida, ainda que não garanta sua adesão substantiva a elas” (Cedec/Data Folha, Folha de São Paulo, 24.set.1989).

Diante do atual quadro social, no Brasil e no mundo, faz-se cada vez mais necessária a busca de soluções que não sejam meramente formais, a crítica que gera a ação, o dever de apresentar propostas concretas de aumento da participação nas deliberações que dizem respeito ao futuro da democracia e da sociedade organizada, como pensa Bobbio.

2.3.1 OS DIREITOS HUMANOS E A CIDADANIA

Tanto tempo que a gente está aqui, no Brasil
Tanto tempo que a gente está assim, no Brasil
Sem ter educação, sem ter oportunidade, sem ter habitação,
sem ser membro da sociedade, somos alvo da incoerência,
vítimas da prepotência, dos racistas.
Quero meu direito de crescer na vida, quero sim.
Quero meu direito de vencer na vida,
quero ter o direito de ser o que eu quiser .

Edson Gomes

Em que pese o fato de o discurso jurídico sobre cidadania¹⁴ conceder-lhe uma função estática, reguladora, limitando-a à participação do dito cidadão, ao exercício do voto, ao identificá-lo com o eleitor, condição que só de tempos em tempos é exercitada, e ainda, assim sob sugestão: a eleição. A cidadania, efetivamente, implica numa ação contínua, ação esta que dia a dia mais se dirige para a defesa dos direitos fundamentais referentes a toda pessoa humana, e a todo grupo social. Ação a qual nenhum indivíduo, sujeito de direito, deve se furtar, uma vez que,

a privação da cidadania afeta substantivamente a condição humana, uma vez que o ser humano privado de suas qualidades acidentais – o seu estatuto político [elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política] – vê-se privado de sua substância, vale dizer: tornado pura substância, perde a sua qualidade substancial, que é ser tratado pelos Outros como um semelhante (ARENDE apud BERWIG, 1992:37).

A cidadania, a ação cidadã, deve voltar-se para a efetividade dos direitos humanos em seus aspectos sociopolítico e cultural, relativos aos sujeitos, aos grupos sociais ou às comunidades. Sem a participação efetiva dos sujeitos tal titularidade não se efetivará. É necessário soltarmos das peias da falta de autonomia política impregnada na cultura brasileira, fazendo valer os valores que são a base para a construção de uma nova cidadania, fincada nos pilares da participação e da autonomia. Retomar o espaço público como a arena de atuação do cidadão, é tarefa imediata.

Cumpra-nos lembrar que os direitos humanos são conquistas do homem em sua luta na busca de melhores condições de vida, – são o resultado do exercício da cidadania.

Admito como Andrade (1993) que:

O processo de conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e socioeconômicos que definem a configuração hegemônica do discurso da cidadania (constitucionalizado e institucionalizado nas sociedades capitalistas) é acompanhado, mal ou bem, do seu reconhecimento legal e da existência das instituições estatais, como seus canais de

¹⁴ O discurso jurídico produz a cidadania como uma categoria abstrata, isenta de seu conteúdo histórico, bem como de seus aspectos socioeconômicos e políticos, reduzindo à sua forma normativa, necessária porém, insuficiente.

expressão. É constituído, enfim através da dialética permanente do instituinte ao instituído (ANDRADE apud BERWIG, 1997:40).

A garantia aos direitos humanos promovida através da ação do cidadão, encontra os obstáculos – naturalizados - do desconhecimento da posse de tais direitos e da falta de acesso aos mecanismos para sua proteção. Se pensarmos em meios de reduzir o peso nefasto das conseqüências individuais e coletivas desses obstáculos, voltamo-nos à importância do papel desempenhado pelos vários agentes educativos. Através da divulgação, da participação dos indivíduos nos processos deliberativos e nos movimentos sociais em prol da ampliação da participação popular nas decisões coletivas, amplia-se também, a possibilidade de instituição efetiva dos direitos humanos em setores mais abrangentes da sociedade.

No entender de Bobbio “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais” (Berwig, 1997:55), demonstrando uma historicidade que destaca a implicação decisiva dos agentes sociais em prol de sua concretização. É pela luta do homem e na sua constância, que os direitos são adquiridos e daí, inscritos nas declarações, e então garantidos pelo Estado de direito.

Na Antiguidade grega apareceram regras que demonstram uma certa consciência da necessidade de respeito aos direitos humanos. Sófocles traz em “Antígona” a compreensão existente na época de que ao homem eram inerentes direitos relativos à própria condição humana, bem assim, Aristóteles defende a existência de “direitos comuns”- particulares de toda a humanidade independente de governos ou de fronteiras.

No direito romano figura o “*jus gentius*” que prescreve que, respeitadas as particularidades – a cultura – há um núcleo comum de direitos universais que toca a todos os povos. Há ao longo da história humana, dependendo das condições de existência a preponderância de exigência e defesa de um ou outro direito. O princípio da igualdade entre os homens - estabelecido como direito fundamental - está enraizado nos pilares da cristandade¹⁵.

Sobre a égide do cristianismo existem muitas violações em nome de deus, há a esse tempo uma forte disputa entre o poder do papa e o do imperador, define-se nesse contexto, uma nova

¹⁵ Epístola de São Paulo aos Gálatas 3:28 “Dessarte não pode haver judeu nem grego; nem escravo nem liberto; nem homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo.

sociedade, com novos fatores de discriminação, admitindo a existência de grupos humanos inferiores e superiores. Nos séculos XVII e XVIII, com a publicação de obras relativas ao liberalismo, - das contribuições de pensadores como Hobbes, Grócio, Locke e, especialmente, Rousseau institui-se a sociedade a partir do governo que detém a liberdade de todos, que renunciam ao seu poder de decisão em prol do Estado.

Segundo Lafer (1991) acresce-se ainda, a contribuição do “individualismo” que se expande com a Reforma, de cujos princípios deriva o primeiro direito individual: o da liberdade de opção religiosa. Agregue-se também, a laicização do direito natural, que culmina com a liberdade do uso da própria razão (Kant), raiz da reivindicação da liberdade de pensamento e opinião.

A instituição formal dos Direitos Humanos no entanto, se dá com o estabelecimento das Declarações de Direitos do Homem (1776) e pela Assembléia Nacional Francesa (1789)¹⁶. A partir daí, os direitos humanos tornam-se uma questão sociopolítica, a sociedade passa a ser entendida como um produto da vontade dos homens, invertendo-se assim, a relação de poder existente entre o Estado e o cidadão. O indivíduo e suas relações sociais instituem os direitos, direitos esses que se renovam e aos quais novos se agregam na própria dinâmica da história da vida humana. No dizer de Bobbio (1992), “os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação”

Celso Lafer (1991) apresenta uma classificação, meramente didática, quanto ao surgimento dos direitos humanos:

- a) Direitos humanos de primeira geração: são os direitos individuais, comporta os direitos civis e políticos, tidos como direitos naturais, representam a liberdade do homem face ao Estado; reconhece-se também os direitos individuais exercidos coletivamente;
- b) Direitos humanos de segunda geração: são os direitos socioeconômicos, referem-se à participação do indivíduo no “bem-estar coletivo”, visam garantir a todos o acesso aos meios de vida e trabalho dignos e amplamente;

¹⁶ Em 1791, é promulgada a primeira constituição francesa, que institui o Princípio da Legalidade. Prescreve ainda que quem faz a lei são os delegados dos cidadãos. Para ser delegado e votar é preciso ser *cidadão ativo* – o homem francês que tem renda e patrimônio mínimo. A lei institui a exclusão entre os cidadãos de 1ª e 2ª classes.

c) Direitos humanos de terceira e quarta gerações: são titulares os grupos humanos e não o indivíduo, contempla a família, o povo, a nação, as comunidades, as etnias, a humanidade. Abarcam direitos do homem em âmbito internacional como: direito ao desenvolvimento; ao meio ambiente sadio, à paz e a auto determinação dos povos¹⁷.

Esses direitos são considerados nas Cartas Magnas dos países, no caso brasileiro, aparecem sob o título “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” (art. 5º a 17º).

Em que pese o reconhecimento legal, que atribui aos direitos humanos a mesma força normativa da Constituição, o seu campo figura como o que apresenta a maior defasagem entre o preceito legal e a sua efetividade. Encontra no Estado¹⁸ o seu maior obstáculo, uma vez que as leis que visam a assegurar os direitos humanos, buscam limitar o poder que o Estado exerce arbitrariamente contra os cidadãos. Tal condição impõe a todos a tarefa primeira de tutelá-los e protegê-los.

Faria (1988) citado por Berwig aponta-nos um caminho para a efetivação dos direitos humanos: “através da construção do ‘sentimento de civilidade’, da integração dos indivíduos em uma ‘comunidade’ e da extensão da cidadania a todos os seus integrantes, pode-se efetivar e universalizar os direitos humanos” (p.36).

Concomitante a essa ação e – em alguns casos antecedendo a ela -, é fundamental que as condições materiais de vida sejam alteradas, uma vez que contingentes cada vez maiores de pessoas, têm acesso negado aos direitos mínimos, o que inviabiliza a sua mobilização efetiva em torno da proteção de direitos dos quais sequer são conhecedores. Essa exclusão estrutural aumenta se considerados os efeitos da globalização no que toca à inserção no mercado de trabalho – a redistribuição geo-espacial da produção, a redefinição das funções e das capacidades e habilidades necessárias ao seu desempenho, dentre outros.

No meu entendimento, sem que a desigualdade social seja minimizada, a causa primaz do desrespeito aos direitos fundamentais da pessoa humana não será afetada, uma vez que é na concentração de riqueza, no aumento contínuo da distância entre os extremos de pobreza e

¹⁷ Na Constituição Federal brasileira encontram-se nos artigos: 3º, II; 4º, II e IV, e, 225.

¹⁸ A falta de efetividade dos direitos humanos está condicionada às políticas públicas embasadas no projeto de desenvolvimento social, econômico e político que é implementado pelo governo.

riqueza onde se encontra a gênese dos problemas sociais, que geram a exploração, a anomia, a desarticulação e a desesperança das massas marginalizadas.

Para que essas massas marginalizadas possam retomar em suas mãos os destinos de sua existência e ditar também os destinos da comunidade e da humanidade de que fazem parte, é urgente que sejam articuladas em torno de suas próprias práticas de resolução de conflitos e que a elas sejam agregadas as “tecnologias” de mobilização e ação que já se mostraram eficazes (ver os exemplos dos diferentes movimentos sociais que eclodem mundo a fora). Indispensável é porém, o papel da educação. Garantir o acesso à educação, comprometida com os ideais da emancipação e auto-determinação humana, e da promoção dos direitos humanos.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à universalidade dos direitos humanos. Assiste-se diariamente a notícias que dão visibilidade à violação dos direitos humanos em todos os países do mundo. Politicamente exige-se que relações oficiais sejam rompidas com tais países, entretanto merece destaque ainda maior o fato de que em relação aos países do denominado “terceiro mundo”, a exemplo do continente africano onde é desesperador o estado de sobrevivência de seres humanos, não há hoje exigências de igual natureza. Serão eles menos humanos? O fato é que tais políticas demonstram ter sua motivação numa atitude etnocentrista, que segundo Willem Doise (1999) “agrava o problema da universalidade dos direitos humanos em vez de resolvê-lo (p.83).

Os direitos humanos figuram entre os princípios que estabelecem incontáveis interações que estão na base da compreensão da interdependência entre os povos e nações. Não obstante, o reconhecimento universal de seus objetivos, a universalidade e o respeito a esses direitos manifesta variações, que vão desde as definições oficiais até a forma como eles são percebidos por diferentes indivíduos, em contextos socioculturais diferentes.¹⁹

¹⁹A esse respeito ver dados apresentados em Clémence et al. 1995 e Doise et al. 1994, Doise e Herrera (1994)

3. CURRÍCULO E CIDADANIA

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressista,
Se estamos a favor da vida e não da injustiça,
ao direito e não do arbitrio, da convivência,
não temos outro caminho senão viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo a distância entre o que dizemos e fazemos.

Paulo Freire

A proposta curricular da escola deve revelar as prioridades da ação educativa e a relação entre ela e as demandas da sociedade para a qual forma, especialmente se tal proposta visa compreender, interpretar e instrumentalizar para as vivências do cotidiano, numa ação pela aceitação ou pela resistência às dinâmicas e estruturas sociais. Portanto, deve ser um projeto flexível, temporal, que vivencie as emergências, articulando criticamente os saberes existentes, afirme a pluralidade na qual se efetiva e para a qual se volta, que busque solidarizar o conhecimento circulante e esteja comprometida com a justiça e com a instituição de uma sociedade efetivamente democrática.

Uma vez que o currículo não tem uma neutralidade, por ser uma construção social, complexa e interessada, investigar como ele está sendo construído e posto em prática ao tentar coadunar as novas demandas sociais e o esforço para construir uma nova compreensão do papel social do cidadão, que ultrapasse a mera idéia do consumo, apresenta-se como um desafio que busca abrir novos rumos para a ação educativa. Gerar consciências capazes de articular novos modos de pensar, agir, sentir e ser, integrando às ações os elementos da razão, da emoção e do desejo, numa forma clara e efetiva de articular a educação formal e a informal, afigura-se como o caminho a ser seguido.

Para tanto, necessário se faz a crítica que problematiza a prática das várias instituições engajadas na tarefa de educar (família, escola, organizações e instituições da sociedade organizada – governamentais ou não-, movimentos sociais etc.), a fim de que essa ação possa ser avaliada e renovada, não mais de fora para dentro, o que tem impossibilitado uma

verdadeira mudança de atitudes e de conceitos, e sim, de uma maneira participativa, num processo de socialização dinâmica que atenda às exigências de uma nova realidade.

Diante da consciência já estabelecida de que o currículo é uma das instâncias através das quais pode se dar passos rumo à transformação do cenário social e, que seus conteúdos não são discursos neutros, pois através deles os conhecimentos são autorizados, legitimados e controlados, é importante que os partícipes no processo educacional (pais, estudantes, educadores e sociedade) entendam as configurações sociais que norteiam o currículo como multideterminadas econômica, política e culturalmente, envolvidas numa luta dinâmica pelo estabelecimento de hegemonias e predomínios, que termina por introduzir na educação “mecanismos de controle e regulação próprios da esfera de produção e do mercado”, transformando esta educação institucional em produto e os alunos e suas famílias, em meros consumidores de um serviço. “O currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 1995 b:197).

Todos os sistemas educacionais visam uma finalidade moral, a qual inspira o seu currículo: produzir um certo tipo de ser humano (...) em certos países, a finalidade era uma pessoa devota; em outras, guerreira; em outras ainda, industriosa. O regime político é sempre importante, uma vez que reclama os cidadãos concordes com seus princípios fundamentais. As aristocracias sentem falta de cavalheiros; as oligarquias, de homens que respeitem o dinheiro e se dediquem a ganhá-lo; e as democracias, de amantes da igualdade (BLOOM, 1989:31).

Esta ampliação do alcance político e social do currículo tem relação direta com o processo de desconstrução das ditas “hegemonias” e seus discursos, trazendo para o foco da questão uma política de identidades, como crê Tomaz Tadeu da Silva. Tal política “centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através de discursos e narrativas pelas quais eles são articulados” (1995, p:186). Trazendo questionamentos sobre a autoridade que sustenta tais discursos, quem perde e quem ganha com eles, qual a identidade social que se produz a partir dela, como os pontos de vista daqueles que são subjugados neste processo pode vir a compor os currículos, busca-se desmontar a estrutura de incorporação cultural ainda vigente em relação aos interesses que norteiam os currículos, isso se dá através de uma prática reflexiva contínua, que explicita e avalie as relações de poder íntimas ao currículo, e os mecanismos de reprodução e resistência a ele também familiares.

Há no entendimento de Silva (1995a), um distanciamento entre as experiências que a escola proporciona aos alunos através do currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado.

(...) pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre os poderes imperialistas e resistências pós-colonialistas, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação (...) a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe. (p.185)

Rousseau admitia existir uma tensão entre a vontade particular e a vontade geral, uma luta entre o individual e coletivo, entre o homem e o cidadão, não obstante, via a possibilidade do estabelecimento da harmonia social desde que alteradas as condições de vida de todos os cidadãos e de que se estabelecesse uma nova ordem social embasada na lei justa e legítima, um dos meios para isso é a eliminação do abismo entre os extremos de pobreza e riqueza cuja existência enfraquece o laço societário e aumenta o quadro de tensão social, isto é um encargo do governo, defendia.

O currículo, ao corporificar as relações sociais é o cenário onde contracenam o saber, o poder, as representações, o domínio, os discursos, as narrativas e os mecanismos de regulação social, deve também se constituir num locus privilegiado de luta visando o processo de transformação das relações de dominância cultural, social ou de qualquer outra natureza. É nele que também se torna possível questionar as narrativas que dão sustentação às formas de dominação e representação social a que estão submetidas culturas e classes numa mesma sociedade, bem como, construir as possibilidades de superação de privilégios na defesa dessas identidades construídas também pela educação institucionalizada, via currículo escolar.

Ao serem selecionados conteúdos e objetivos educacionais são privilegiadas algumas formas de identificação e outras são marginalizadas, constituindo assim, o currículo numa verdadeira “arena política”, é lugar, território onde são contestadas as relações de poder, onde são forjadas as identidades, e é documento que se constrói a partir das relações e da própria história, servindo também para elas de matéria prima. Nesse sentido, é necessário considerar a heterogeneidade

cultural, a pluralidade de experiências e conhecimentos envolvidos e a própria complexidade da vida real. (SILVA,1995, passim)

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA E SILVA, 1995).

O currículo, bem se vê, não é algo simples nem simplificável, é um processo que se recria incessantemente, que guarda uma dinâmica que o caracteriza, tornado inteligível não pela “transparência” e sim, pela “opacidade” que o caracteriza como um “processo-objeto” como crê Burnham (1993;1998). Isto implica num olhar que não deseja eliminar a imprecisão, a imprevisão, a ambigüidade e a contradição a ele peculiares, ao invés, aprende com esta opacidade e com a complexidade do objeto em seus processos.

Os currículos escolares têm nos legado uma cultura que exclui, dicotomiza e separa, desde razão e emoção à culturas, identidades coletivas e subjetividades. Ao ignorar a polifonia das vozes a que submete homogeneamente no processo de educação institucionalizada, esses currículos têm se prestado a uma lógica de mercado que visa a resultados que melhor se ajustem às demandas da “empresa – escola”, ampliando a relação consumidor-produto, tão em voga na sociedade contemporânea.

A educação é uma das instâncias que conferem ao indivíduo a sua identidade de grupo e a consciência de seu papel social, (visão de mundo, práticas sociais, costumes, conhecimentos, valores etc) disseminando a ideologia que melhor convém, sendo por isso, ponto fulcral nos projetos sociais. A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como encarregada da tarefa de homogeneização social e cultural, embora estimule a produção de antagonismos, através da consciência crítica que pode gerar.

O currículo – como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais - tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos – e têm realmente cumprido – na tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação (SILVA, 1995 a :195).

A educação, no seu sentido mais amplo, como processo formal e não-formal, torna possível ao homem adquirir sua identidade cultural e ter consciência de sua alteridade, como ser social. É, portanto, um processo contínuo de conscientização e socialização (...) é um permanente processo de decifração do mundo, que se inicia com o conhecimento do seu cotidiano, das condições de sua existência, e se amplia com a formação e uma consciência crítica, capaz de analisar as implicações de sua vida social, de seu trabalho e das suas relações com as outras sociedades (ATAÍDE, 1995:40).

Em reação à crescente onda homogeneizante, assiste-se a assunção profusa dos movimentos sociais que se mobilizam numa tentativa de barrar as investidas massificadoras que tentam se concretizar pela via da educação. Tais movimentos trazem as bandeiras das diferentes culturas, dos diferentes grupos subordinados no emaranhado social, resgatando-lhes as histórias particulares, as experiências culturais e as suas próprias interpretações e representações sobre esta mesma história. Do ponto de vista de tais organizações a escola e seus currículos são territórios de produção, circulação e consolidação de significados que precisam ser (re)apropriados como espaços privilegiados de concretização da política de identidades e pertencimentos, tão necessária à instituição do corpo social e de seus cidadãos.

Tal complexidade requer, segundo Burnham (1998), um processo de abertura do indivíduo primeiro “de si para si mesmo”, “de si para com o outro”, “de si e com o outro para o mundo”, permitindo-se assim a construção de sujeitos autônomos que deverão ser vistos diante e no entorno de seus mitos, ritos, artes, realizações, instituições e contextos como cogita Macêdo (1998).

O corpo social, a cultura mantém uma estreita relação de poder com o currículo que é posto na prática das instituições educacionais. Tal relação necessita ser cada vez mais porosa e pluridirecional a fim de que o poder possa estar “disseminado, circulante, e também produtivo e não apenas centralizado e repressivo” (Costa, 1998), isto se dá na medida em que as diferentes “culturas” que conformam um mesmo tecido social possam estar equanimemente representadas, essa política cultural deve ser então, o centro dos planejamentos em educação.

(...) devemos reivindicar é o direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história. (COSTA, 1998:50)

O currículo precisa ser então pensado como um liame entre as vidas individuais e a vida coletiva que se ressignifica no intercâmbio cotidiano, que se dá de uma forma múltipla e infinitamente diferenciada, numa verdadeira teia em que os nós dão forma ao todo, através do qual seja garantida a socialização equânime do conhecimento, um dos requisitos necessários ao alcance da justiça social que também a educação visa a instituir.

É nesse sentido que se afigura indispensável a compreensão do papel do currículo não só para a formação dos sujeitos coletivos mas, para a instauração de um projeto de justiça social mais amplo que se conforma numa tensão entre o instituído - aquele que se auto-determina - e as forças em prol da continuidade. Isto implica em “encarar a teoria curricular como forma de teoria social, como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico”, como preconiza Giroux (1997) uma vez que ele é um constructo sócio-histórico que se estabelece nesse embate permanente dentro das diversas “comunidades de interesses” num campo de luta política e ética, como define Suárez citado por Silva (1999).

Uma vez que o discurso do currículo está inelutavelmente ligado às formas de conhecer e às práticas sociais que reproduzem e legitimam as formas particulares e também coletivas de vida em sociedade, representando também, a disputa que envolve as formas de autoridade política, as formas de regulação moral e o conflito entre as versões de passado e futuro, tais questões precisam ser avaliadas, debatidas e legitimadas no seio desse mesmo currículo, ligando-o aos aspectos da emancipação de todas as formas de dominação quer subjetivas ou objetivas, através de uma educação que visa a “liderança moral e intelectual” para os estudantes, considerando seriamente “as particularidades sociais e históricas que constituem as formas e limites culturais que dão significado às vidas dos estudantes e outros aprendizes”, resgatando-lhes as experiências de vida de modo a revelar suas forças e suas fraquezas, numa apropriação crítica dos códigos das diferentes experiências, facultando-lhes assim, as habilidades que lhes possibilitarão definir o mundo moderno. (GIROUX, 1997)

Estaria também assim sendo formado o cidadão ativo e responsável de que a sociedade contemporânea tanto necessita, aquele que dispõe das habilidades intelectuais, do suporte ético que possibilita uma vida auto-determinada, reflexiva, voltada para os valores coletivos atrelada à compreensão da idéia de emancipação humana. Entendo como Macêdo (1998) que educação é processo e também produção e nesse fenômeno é preciso que o sujeito possa ser instituinte, que tome em suas mãos o trabalho de construir-se a si mesmo (Ardoino, 1998), de ser capacitado a

reconhecer as contribuições e interferências próximas ou distantes da sociedade, do projeto social ao qual adere (ou não) e dos demais sujeitos sociais – suas regras, rituais, ética etc.

Compreender e agir nessa complexa teia de significações requer, na prática educativa, sobremaneira, a utilização de um procedimento multirreferencial pois, através dele pode se dar a ampliação da inteligibilidade partindo das diferentes ‘perspectivas’¹ possíveis, ampliando assim, o espectro de referências conjugadas na tentativa de compreender um objeto de análise.

A abordagem multirreferencial em educação, aportada por Jacques Ardoino, é aquela que pressupõe na análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos – uma leitura plural de seus objetos, feita a partir de diferentes ângulos, tendo em conta sistemas de referências distintos, não redutíveis uns aos outros, guardando a sua heterogeneidade (BORBA, 1998). Segundo lido em Burnham (1998), a multirreferencialidade é uma “perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por diferentes óticas e sistemas de referência (p.45)

À escola, enquanto “subsistema social”, é conferida certa autonomia para definir os seus objetivos, estando, no entanto, submetida aos princípios e ideologias que norteiam a educação dentro da proposta de uma determinada sociedade. Isto nos mostra que a questão é de cunho ainda mais profundo e extenso, visto que, a escola então pode estar apenas servindo para acirrar desigualdades e reforçar o estabelecimento dos interesses das classes dominantes.

Se à escola compete “concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade”, como identifica Costa (1998), no atual contexto, seu currículo não deve mais se prestar a ser um “instrumento regulador da prática de estudantes, professores e instituições”, diz Sacristán (1995), tal projeto deve se voltar para as vias da emancipação, não mais aquela “emancipação dirigida” que engendra um indivíduo em conformidade com as teorias que o idealizaram mas, aquela que possibilite aos indivíduos e aos grupos a construção de seus próprios projetos políticos e filosóficos, transgredindo as formas de disciplinamento² (do cognitivo, das idéias, dos conceitos,

¹ Perspectiva na compreensão de Ardoino (1998) se constitui num ponto de vista sobre a realidade da qual a origem é, ao mesmo tempo, afirmada, reconhecida, é uma qualidade de um olhar que é estruturado com base em seu suporte cultural, conceitual, teórico.e que desconstrói e reconstrói o objeto apoderado.

² “É também através do currículo, entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são destinados. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis”. (Foucault, 1977 apud Silva, 1995b)

do corpo, dos sentidos etc³) a que a educação institucional sempre se prestou ao longo dos tempos. Mais que divulgar os “lugares” que o dito “patrimônio cultural e universal da humanidade” definiu para as diferentes culturas que coexistem numa sociedade, é urgente que os diversos grupos sociais de *per si* legitimem e validem o conhecimento que produzem e o espaço que ocupam.

Para ter direito a existir sem ser idêntico, é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural de representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (COSTA, 1998:65)

Para tanto, as ações curriculares devem proporcionar aos alunos experiências em que se exercite a livre iniciativa, o processo deliberativo coletivo, a consulta, o debate, a crítica, a tolerância, o companheirismo, a consciência e o respeito à diversidade embasadas e limitadas apenas pelos princípios que norteiam toda conduta ética.

Em caso contrário estaremos assistindo e participando da perpetuação da formação do homem numa visão dualista, como descreve Costa (1995).

Não um homem inteiro, cidadão do mundo, que conjugue o uno e o diverso, que aceite a alteridade e respeite a multiplicidade de manifestações de valores e modos de sentir/pensar/agir. A educação atual (...) vem contribuindo para manter o ideal de homem etnocêntrico e nacionalista, incapaz de pensar em internacionalismo e solidariedade, além dos limites de suas fronteiras, sua língua, sua religião e sua raça. (p.54)

Diante deste quadro, Giroux (1997) apresenta alguns pontos que deveriam ser levados em consideração pelos educadores, que repensam a escolarização contemporânea e a sua finalidade, na “formulação das práticas de ensino e organização que poderiam opor-se ao discurso e a ideologia dominante”.

Em nossa visão, tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como uma

³ Para Boaventura Santos (1998) sendo um conhecimento disciplinar ele tende a ser um “conhecimento disciplinado” que segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e

forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e práticas que incorpora. Esta formulação requer uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em reação aos materiais e práticas educativas (p.167).

Acrescente-se a isso, a necessidade de que os educadores devam ir além das “sugestões” no que tange à formação política do currículo, aliando-se aos grupos que atuam nos movimentos sociais oferecendo-lhes os instrumentos para a capacitação das lideranças moral e intelectualmente, produzindo conjuntamente as idéias e as formas de luta coletiva no campo dos direitos sociais, econômicos e políticos.

Se a cultura⁴ é “o conteúdo substancial da educação” como acredita Forquin (1993) e a educação escolar implica seleções no interior da cultura e reelaborações dos conteúdos culturais de modo a torná-los transmissíveis, e tal seleção sempre se dá a partir da cultura autorizada ou considerada legítima o que resulta na exclusão de diversos grupos sociais, impõe-se aos educadores construir um projeto político-pedagógico que dê o verdadeiro sentido democrático à diversidade sócio-cultural e que contribua para a noção de cidadania ativa.

A criação de um novo homem ativo mais completo, que será o “ cidadão do mundo”, embasada no respeito à diversidade, deve ser também avaliada à luz do processo de globalização e do avanço nas possibilidades de intercomunicação entre os indivíduos e as diferentes culturas.

O fenômeno da globalização tem produzido de um lado, o enfraquecimento político dos Estados-Nações e o aumento do poder de organizações e organismos internacionais para definir, desde políticas militares, até estratégias de desenvolvimento econômico, numa “re-paroquialização dos territórios soberanos” como caracterizam MacLaren e Gutierrez (1995), instigando por outro lado, um acirramento dos nacionalismos e das culturas num esforço de reação ao processo de uniformização que a globalização sugere, o que acabou favorecendo a ampliação da visão e do papel de lideranças políticas e dos movimentos sociais no sentido de postular soluções que extrapolem as fronteiras nacionais.

reprimir os que a querem transpor.

⁴ O termo cultura é admitido na acepção trabalhada por Giroux (1997) : “cultura” como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são “dadas”. Estas podem ser “inconscientes” ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Na verdade, os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural (p.167)

Uma das características do processo de globalização está no desenvolvimento dos meios de comunicação que cria em velocidade extrema grupos de identidades e de consumo, traço marcante da sociedade contemporânea. O acesso aos meios de comunicação inclui e oferece meios de ampliar a influência dos seus detentores nos planos social e político e, exclui aqueles que sem o acesso a ela deixam de ser transformados em segmentos de mercado de consumo com características internas similares.

A crescente e contínua introdução das tecnologias da informação e comunicação na escola, especialmente via informática tem encontrado resistência, ora por ser apresentada aos professores e à sociedade como a redentora dos problemas enfrentados pela escola, (mais uma vez solução vinda de fora da escola que apregoa a otimização do processo educativo), ou pelo ressabio que muitos têm em relação aos projetos relacionados à área das tecnologias educacionais, receptáculo e sumidouro de vultosas quantias do erário público.

Outro aspecto a ser destacado em relação à tecnologia, leia-se à informática, é o fato de que todo o discurso que visa a introduzi-la na escola não se faz pelo enfoque da construção do conhecimento e sim, pelo apelo ao instrumental que ela irá disponibilizar para a futura inserção no competitivo mercado de trabalho, reduzindo-se assim, o papel da tecnologia de estruturante de um novo modo de conhecer à mera ferramenta, e a escola a uma dimensão mercantilizada, utilitária que se volta tão somente para oferecer “flexibilidade e elasticidade ao homem”, comportamentos e virtudes gerais necessárias ao mundo do trabalho.

Precisamos buscar conceituar a tecnologia não como artefato técnico, mas como uma construção social, dialética em sua própria natureza. A partir daí, estaremos pensando um processo social no qual se constróem, conjuntamente, a tecnologia da informática e o currículo. (Macedo,1997:43)

Se o conhecimento “produzido” a partir da máquina, for conclusivo de que o conteúdo da informação está destacado do seu processo social de produção e, de que o dado por si só é o conhecimento e de que sua produção é neutra e objetiva, as consequências para o currículo são preocupantes. “Pensar o conhecimento como produto atomizável, natural, neutro e objetivo implica renunciar à compreensão de currículo como cultura”, diz Macedo (1997), tomar o currículo como prática social concreta é impossível se considerado como produto homogeneamente aplicado a diferentes grupos, conclui.

A globalização conjugada ao discurso neo-liberal de desenvolvimento impinge-nos o discurso da eficiência e da qualidade técnica como única forma possível de agir no mundo, só havendo duas alternativas: o mercado ou o retorno à barbárie. O currículo tem suprimida assim a sua dimensão cultural, sendo também descontextualizado, estrutural e sócio-culturalmente, passando a ser mero instrumento do ponto de vista tecnocrático.

Concordo com Silva (1998) que:

A introdução do computador em qualquer espaço de aprendizagem deve em primeira instância, promover uma reflexão pedagógica, que tome em consideração questões relacionadas não somente aos aspectos teóricos, mas também aos impactos sociais, políticos, econômicos e culturais sobre a vida de todos aqueles que estão envolvidos naquele ambiente de aprendizagem, que tipo de ensino se quer para atender a que tipo de sociedade e que cidadão se quer formar; só então se poderá planejar uma proposta pedagógica que dê conta da preparação para o trabalho sem esquecer da formação de indivíduos críticos e reflexivos (p 96).

Acrescento que um desafio a mais se apresenta: incorporar essa “nova cultura” sem que se perca o vínculo, o reconhecimento e a valorização de cada cultura, e os seus diversos estágios de desenvolvimento tecnológico, sob pena de servir à homogeneização contra a qual alguns segmentos da sociedade insurgem-se.

O homem que a sociedade atual engendra no meio dessa miríade de fatores, precisa ser a um só tempo crítico, sensível, capaz, solidário, confiante, participativo, com desenvolvimento intelectual e emocional equilibrados, que tenha uma visão geral do mundo e seus problemas e um conhecimento apurado de domínios específicos. Este homem não se constituirá sob nenhuma outra égide que não aquela que comporte uma formação multireferenciada, com uma ampla capacidade de associar os seus projetos pessoais aos ideais coletivos, eliminando as diferenças que geram certezas desagregadoras, instituindo-se em sujeito solidário, que promova a idéia do intercâmbio, da interdependência, que seja co-autor do caminho traçado para o corpo social.

Sinalizo aqui para a possibilidade de uma educação e de um currículo multiculturais.

O multiculturalismo implica num projeto que dê sentido democrático à diversidade cultural, através da valorização e do respeito pela cultura do outro.

No seio dos movimentos sociais, das teorizações sobre a formação das identidades sociais e da educação, toma vulto “a idéia do multiculturalismo – a idéia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação na educação e no currículo”, diz Tomaz Tadeu Silva (1995 a).

Importa, entretanto, como assevera Sacristán (1995), definir o conceito de multiculturalismo utilizado na elaboração e na implementação de propostas curriculares ditas multiculturalistas, para que elas não incorram no erro de admitir que “uma cultura dominante pode assimilar uma outra minoritária, que se encontra em desigualdade de condições e com escassas oportunidades nos sistemas social e educativo”(p.86).

Compete-nos também ter conhecimento da conjuntura que gera a idéia do multiculturalismo entre nós. A universalização da escolaridade pública, aliada ao debacle econômico-financeiro que afetou grande parte da população, fez com que convivessem na escola e por um longo período de tempo, camadas da população com origens sociais bastante distintas. Sob o argumento de que o “amalgama social” precisa estar suficientemente misturado, a equidade se fez através de uma escola única, com ensino comum não diferenciado para todos, o que não elimina a pirâmide social, tendo apenas o efeito de alargar a base, mantendo a seleção cultural e social no sistema educacional, tal qual existe no social.

A mistura fez emergir conflitos culturais “que se ocultavam na distribuição e na especialização social da cultura, implicando agora a busca não fácil de uma cultura compartilhada”, afirma Sacristán (1995)

(...) o conteúdo cultural dos currículos dos diferentes níveis educacionais continua sendo um problema de repartição dos tipos de cultura entre os grupos que os frequentam. A diferenciação não é, pois, apenas um problema técnico de conexão entre níveis de transição gradual dentro do conhecimento e da cultura, mas envolve uma repartição social de tipos de cultura (p.48).

O multiculturalismo portanto, não pode ser concebido simplesmente como a vivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são apenas diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais. Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta sobretudo as relações de poder. Afirmar sua equivalência antropológica sem perder de vista sua desigualdade sociológica, representa uma oportunidade para se “repensar velhos dilemas sobre as

relações entre cultura e educação”, uma perspectiva multicultural crítica supõe pontos de contato entre as culturas, à luz da identificação e transformação das relações de poder existentes entre elas, gerando identidades de fronteira, assevera SILVA (1995 a)

Há um descompasso entre o dinamismo social e aquilo que se pratica na escola e nos currículos. Os estudos culturais devem encarar com suspeita qualquer proposta de hierarquização na qual a cultura seja delimitada a algumas de suas partes, ela deve vir com a idéia de que é inacabada, desmistificando junto aos estudantes a idéia de que a cultura na qual estão inseridos só será verdadeiramente sua através dos “mecanismos certos” de iniciação, colocando-os diante de uma visão relacional, não hierárquica estimulando-os a questionar as premissas que sustentam as práticas educacionais e as políticas dominantes, recomenda Giroux, (1997)

Analisar a educação e trabalhar na educação de uma perspectiva culturalista implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder . Envolve questionar essas histórias e narrativas em seu poder de representação – do mundo social, dos diferente grupos sociais, dos interesses divergentes. O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros (SILVA, 1995 a:201).

Para alcançarmos uma prática multiculturalista é necessária a atenção a alguns pontos destacados por Santomé (1995) em seus estudos:

- a) analisar os contextos sócio-culturais de uma forma global, atentando para as dimensões culturais, econômicas, políticas, religiosas, militares, ecológicas, de gênero, éticas, territoriais etc;
- b) por no foco das discussões as questões de poder implicadas na construção da ciência e os mecanismos de participação nesse processo de construção;
- c) demonstrar a historicidade da construção do conhecimento e da ciência, não silenciando em relação àqueles que foram seus personagens em todas as diferentes culturas, incorporando as controvérsias e as variações que se processaram na construção do conhecimento, ressaltando a sua provisoriedade;

- d) tornar os trabalhos escolares experiências práticas em relação às questões de justiça e equidade, promovendo a discussão sobre possíveis alternativas para a resolução de conflitos, assumindo a responsabilidade da tomada dessas decisões e de suas consequências aprendendo com os erros cometidos;
- e) criar possibilidades de avaliação e reflexão sobre as ações, sua valoração e conclusões.
- f) partir das narrativas, experiências e conhecimentos dos próprios alunos;
- g) potencializar as personalidades específicas de cada indivíduo: seus estilos, características pessoais etc;
- h) empregar estratégias de ensino flexíveis que visem a participação, a ação democratizante e a integração entre os estudantes, seus saberes e suas culturas;
- i) buscar desenvolver durante o processo de aprendizagem elementos como: evidências, pontos de vista, conexões, conjecturas, relevância;
- j) intentar que os alunos desenvolvam uma consciência crítica, analítica que lhes permita participar e valorar tudo o que acontece no contexto sociocultural e político, enfoque da educação emancipadora do cidadão.
- h) é necessário conectar a instituição escolar ao seu meio, evitando o acesso a uma única interpretação e valoração dos conteúdos culturais;
- i) desenvolver capacidades e hábitos de negociação.

Sendo a cultura e o currículo esferas de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais, é no seio desta cultura e deste currículo que os esforços pela superação da dominação – que desvaloriza, desrespeita e reprime -, devem ser envidados.

Compreender que as diferenças não são apenas textuais mas formais é uma necessidade que nos aponta McLaren (1997). O multiculturalismo de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas, é o que nos assegura Moreira (1998).

O multiculturalismo crítico aquele de que falo aqui, rejeita tanto o enfoque liberal⁵ na igualdade entre as culturas como a ênfase na diferença, por tomarem as identidades individuais como autônomas, auto-suficientes e auto-direcionadas. Esta corrente admite que a diversidade não se constitui um fim em si mesma, necessitando ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural de compromisso com a justiça social. A diferença é um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, devendo ser abordada numa perspectiva de mobilização política. Rejeita-se assim, “a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos, a uma base cultural hegemônica, dos pontos de vista dos grupos minoritários”, bem como, a hipótese de entender a diferença como resultado da fácil negociação entre grupos culturalmente diversos. (MOREIRA, 1998)

No campo da educação os reflexos dessa nova visão são imediatos. As escolas não poderão mais negar as questões relativas à cultura, bem como às de raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho, tendo que redefinir o sentido e os propósitos da escolarização, ampliando-o para compreender os modos de produção cultural e para a aprendizagem das habilidades necessárias ao diálogo composto pela crítica e auto-crítica, lidando com os preconceitos e os estereótipos numa releitura inclusive das narrativas próprias das culturas individualizadas, comparando-as, desestabilizando-as, relativizando-as, construindo a diversidade a partir do respeito pelo “outro” vencendo resistências mútuas, rumo à formação de gerações que considerem a pluralidade étnico-cultural como fator de enriquecimento da sociedade.

Neste sentido, aponta-se para as categorias que devem nortear o currículo: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo, especialmente no que tange à formação dos docentes.(Moreira, 1998) Indispensável é, porém, que os conhecimentos subjugados sejam trazidos para a escola, confrontando-os com os saberes dominantes na busca da construção de saberes significativos e relevantes para o aluno e para a luta pela transformação social, através da promoção do diálogo em prol dos interesses comuns com base na solidariedade e na justiça vividos em experiências concretas.

⁵ aquele que defende a igualdade natural entre brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outros grupos étnicos, são vistos como apresentando a mesma capacidade intelectual, capazes de competir e ascender na sociedade capitalista, desemboca na aceitação das normas e dos valores dos grupos privilegiados, que terminam preservados quando não se pretendem transformações sociais profundas. (Moreira, 1998:6)

3.1. EDUCAÇÃO E A CIDADANIA

Os estudantes são formados para ser operários ou profissionais liberais
que deixam a política para os políticos profissionais...
formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las,
ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial,
para executar ordens sem questioná-las,
como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita.
Isso impede uma análise política das forças que constroem os currículos,
bem como os arranha-céus.

Paulo Freire

À educação têm sido atribuído o caráter de uma panacéia capaz de resolver os mais diferentes problemas, desde os individuais (integração e ascensão social, auto-estima, status social...) aos coletivos (integração nacional, inserção no mundo produtivo, no desenvolvimento sustentável, equalização social entre os diferentes grupos etc).

A escola - estratégia usada para a educação formal – tem servido ao propósito do “desenvolvimento social e cultural” do povo e da sociedade pondo em prática processos e mecanismos que instituem, através da homogeneidade do seu *modus operandi*, uma cultura escolar estandardizada, formalizada, hierárquica e seletiva, que se estende para a comunidade externa contribuindo decisivamente para a formação de uma sociedade marcadamente assimétrica em suas relações de poder e de justiça social.

Numa era de generalizações, em que as questões trazidas pela diversidade precisam ser acolhidas nas propostas de educação e desenvolvimento, deparamo-nos com uma realidade política e pedagógica em que não há parâmetros que permitam lidar com o diferente sem estereotipagens. A legislação educacional brasileira dá um passo, extemporâneo, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais no sentido de romper o isolamento da escola em relação à comunidade. Foge, no entanto, ao tempo histórico pois a lei não reflete as práticas que estão postas e, tão pouco por sua força será capaz de instituí-las em novos paradigmas sem que sejam mudadas as condições reais em que pretende-se serem aplicadas. Enquanto o contexto de ensino-aprendizagem não for tornado significativo por meio da aproximação com os reais problemas e questionamentos dos sujeitos históricos, a vida escolar, a educação formal não terá cumprido a tarefa de viabilizar os

meios para que essa realidade seja apropriada e modificada pelos sujeitos-atores da educação e da história.

A escolarização tem servido como um meio de inserção dos grupos [raciais e sociais] nos diferentes níveis de ocupação e renda do mercado de trabalho, em especial nos países como o Brasil, por esse motivo tem desempenhado papel importante nos processos de construção e consolidação da cidadania e da possibilidade de mobilidade ascendente entre as classes sociais.

Nenhum projeto de educação que, em sociedades como a brasileira de formação multicultural e plurirracial, desconsidere as interseções entre a formação dos profissionais de educação, as relações raciais, culturais e de classe em suas políticas públicas, terá êxito, uma vez que inviabiliza a aprendizagem significativa para os atores sociais, sujeitos do processo, e a crítica transformadora dos profissionais em educação, mantendo inalterada a prática uma vez que, mantém-se dissociada da realidade nacional.

A educação para a formação da cidadania volta-se para a conscientização da necessidade de todo indivíduo conhecer, participar e fiscalizar as ações individuais e coletivas que agridem ao bem comum. Sem a compreensão da igualdade de direitos e condições de existência material de todos [que se dá por uma educação que respeita e acolhe as diferentes contribuições de todos os grupos humanos para o desenvolvimento da humanidade, numa abordagem multiculturalista], tal empreendimento torna-se inviável.

Educar para a cidadania implica uma mudança de valores e na maneira como a sociedade é percebida, um compromisso com a prática democrática como forma de vida política e também como forma de vida pessoal em família e nas relações sociais. Essa é uma transformação social, que junto com o sistema escolar, tem de abarcar práticas institucionais, comunicação e informação, bem como atividades econômicas (GARCÍA, 1999:190).

Há uma tendência atual, face aos efeitos da globalização, para acreditar que estamos vivendo em um mundo sem diferenças, unificado. Não obstante, contrário a essa onda universalizante, as diferenças têm significativamente aumentado, desde o plano econômico – da distribuição da renda e da riqueza – até as diferenças sociais, o fosso só se agiganta, numa luta pela preservação das identidades, especialmente, as culturais.

Num movimento paradoxal, as diferentes culturas estão também mais receptivas ao novo, às interações, o que torna o ato educativo pleno de novas e complexas possibilidades e significações. A escola precisa estar *pari passo* com esta realidade contemporânea, atuando de modo a que a formação dos indivíduos possibilite a construção de uma sociedade mundial alicerçada nos valores da participação ativa, da igualdade de direitos e oportunidades – pilares da democracia - aberta à pluralidade étnica e cultural.

O papel da educação tem passado por revisões constantes, especialmente hoje quando se atribui a ela o principal papel de formar para a cidadania. Esta revisão refere-se diretamente ao currículo, seus conteúdos e métodos. Este aspecto ganha vulto especial, porque define-se conteúdo educacional não mais como conhecimento ou informação a ser adquirido, mas como “habilidades e aptidões” que precisam ser desenvolvidas, através das diferentes possibilidades de implementação do processo educativo – como descrito anteriormente.

A educação comporta diferentes modalidades: formal – é institucional, sistemática, regular, geral, seriada, apresenta complexidade crescente na apropriação do conhecimento e pretende ter um conteúdo de caráter universal; não-formal – pode ou não ser institucional, tem duração limitada, com conteúdos específicos, não seriados, apresenta níveis diferenciados de complexidade, é dirigida a grupos específicos, apresenta um conteúdo específico; informal – é assistemática (ex. meios de comunicação de massa, reuniões informais, relações pessoais, sociais etc)

As mudanças profundas sofridas pela sociedade (crise do Estado, da sociedade do trabalho, globalização, mudanças nos mecanismos de produção, multiculturalismo etc) suscitaram a necessidade da revisão dos conteúdos trabalhados pela educação formal. Especialmente no que tange ao estreitamento que existe entre a formação do cidadão e a formação do trabalhador, que não comporta mais a antiga distinção entre a criticidade e a responsabilidade de um, e a adaptabilidade e obediência do outro.

Portanto, encontramos-nos diante da possibilidade de estabelecer uma ligação na dicotomia tradicional entre os ideais educacionais e as exigências práticas do mundo do trabalho. Dessa forma, os ideais educacionais perdem sua natureza abstrata e o trabalho produtivo pode assumir características mais humanísticas (TEDESCO, 1999:8).

Em que pese existir essa aproximação em alguns aspectos, assiste-se ao recrudescimento de mais um desafio social no qual a educação tem papel de destaque. Tornar possível formas de coesão social que permitam a todos, indistintamente, a aproximação entre a formação para a cidadania e para o trabalho, dotando-os das “habilidades e aptidões” de ambas.

Quanto a essa possibilidade há dois enfoques possíveis: o primeiro prevê um colapso na integridade social que conduziria a uma sociedade dual, devido à existência de redes que uniriam os seus participantes de maneira transnacional e excluiriam totalmente os que não fizessem parte dela – inúteis do ponto de vista social e econômico- , gerando um enfraquecimento das formas de expressão comuns, gerando a exclusão, ou no dizer de Castel, a “desfiliação social” configurada não na ausência de relações mas, na ausência da participação nas estruturas significativas da sociedade. O significado da cidadania e das condutas democráticas sofreria profundo abalo, uma vez que tal situação só seria possível na presença de altos níveis de autoritarismo.

O segundo, prevê estratégias de favorecimento da coesão social, evitando que o trabalho seja propriedade de uma elite social e sim, de todos que seriam treinados nas habilidades exigidas tanto pelo trabalho produtivo quanto pelo papel de cidadão– eliminaria a possibilidade da existência de uma elite de trabalhadores: os “analistas simbólicos”.

A mudança de atitude em atenção a essas exigências sociais, requer uma revisão nos métodos de ensino utilizados na formação para a cidadania, especialmente no que toca ao papel do indivíduo na construção da identidade cultural, política e profissional, hoje não mais uma imposição externa, mas uma construção individual.

No âmbito desta pesquisa científica, importa saber que significados os jovens estudantes atribuem ao fato de irem à escola, qual a importância dada aos conteúdos trabalhados, qual a sua utilidade na construção da trajetória pessoal: escolha profissional, formação para a cidadania e convívio social, qual a relação estabelecida entre eles e o sucesso profissional e pessoal de cada um.

O mesmo se aplica ao que se refere à escolha da escola onde estudar, tanto para os alunos da escola pública quanto aos da rede privada, há determinantes em relação ao sucesso que a escola pode possibilitar, a fama de “escola de excelência”, por oferecer uma qualidade melhor de ensino, por exemplo. No caso da escola particular, além disso, agrega-se o fato da tradição familiar diretamente associado ao status social, é a “escola da família” .

Eu vim pra cá porque a escola que eu estudava era muito ruim na suburbana, só tinha cinco matérias, e eu pesquisando consegui aqui o colégio, foi muito difícil, fui na Secretaria três vezes, peguei ficha de mil pessoas, peguei a ficha 447 e consegui, tinha três vagas. (A3, Res Pub)

Meu pai estudou, meu avô estudou e também alguns tios meus estudaram...minha mãe não estudou, na época podia, mas não estudou. (A1. Res Priv.)

A escolha da escola oferece à comunidade um grau de controle sobre a qualidade da educação oferecida, numa relação bem demarcada entre prestadores de serviço e consumidores. Em que pesem as críticas quanto a este enfoque, trata-se do fato de que muito dos serviços oferecidos pelas escolas são diretamente observáveis tanto no aspecto físico, quanto na reputação que a escola adquire, como por exemplo, a qualidade das instalações, o tamanho das turmas, a formação e a disponibilidade dos professores e do corpo técnico, rendimento escolar dos alunos, além da concentração de recursos que o poder público destinar a ela (no caso da rede pública), influenciando diretamente a procura dos pais e a escolha dos próprios alunos por determinadas escolas e o esquecimento de outras.

O impacto das propostas curriculares postas nas práticas das diferentes escolas, no que se refere à formação do cidadão é ponto fulcral deste questionamento. Estudos têm comprovado que embora os currículos oficiais tenham influência significativa na transmissão de conhecimentos e habilidades instrumentais, o papel desempenhado na orientação política dos estudantes, tem se mostrado menos evidente. Por outro lado, outros agentes educacionais como a família e a mídia, parecem exercer influência determinante na socialização, numa escala maior que a da própria escola (ALBALA- BERTRAND, 1999).

Esta situação sugere uma questão central para a educação que é a de elaborar estratégias que assegurem um impacto real da educação na formação do caráter cívico e político dos indivíduos, noutras palavras, a formação para a cidadania, atentando para o fato de que o “estado” da cidadania (concepção, instituições, orientações e práticas) não são as mesmas em todos os lugares, diferindo entre as sociedades e dentro de uma mesma sociedade, sendo necessária portanto, a adaptação a tais contextos cuidando para assegurar a construção de uma cidadania aberta para o mundo, diz Luis Albala-Bertrand, um conceito que corresponde à natureza da vida contemporânea.

A satisfação dessas condições supõe que tem sido feita uma tentativa para compreender as verdadeiras raízes estruturais da cidadania em cada sociedade e em cada comunidade, de maneira a compreender a aprendizagem como um processo sociogenético. Isso representa um grande desafio, já que a maioria das práticas educacionais permanece firmemente ligada aos currículos padronizados gerais, em que a única fonte de variação é o necessário, mas ineficiente, desenvolvimento psicogenético (ALBALA-BERTRAND, 1999:37).

Face a este questionamento cabe também perguntar: que educação, que tipo de abordagens e práticas de ensino-aprendizagem serão eficiente ao lidar com essa diversidade de entendimentos e ações da cidadania ? Qual educação para qual cidadania?⁶

Um dos importantes papéis reservados à escola no tocante à formação para a cidadania, refere-se à forma como a política é encarada pela própria escola e pela sociedade em geral: uma atividade para profissionais. Richard Niemi e Jane Junn (1988) enfatizam três diretrizes para uma educação efetiva dos valores da cidadania: a) superar a visão asséptica da política transmitida pela maioria das escolas, permitindo aos estudantes o entendimento de que ela é um processo real da vida, que envolve a defesa de interesses, os conflitos e as soluções; b) localizar a própria ação política no campo das possibilidades, de forma a entender e avaliar os valores e princípios subjacentes a suas próprias instituições; c) aprender a ler informações, particularmente, dados icônicos e quantitativos sobre a vida cívica.

A cidadania não é apenas uma prática política, devendo ser associada à vida civil e à vida econômica como Marshall concebeu. É necessário envolver os estudantes na participação ativa e responsável em relação às questões da vida cívica, envolvendo-os em situações práticas nas quais tenham que avaliar as estratégias de resolução dos problemas, sendo capazes de escolher as melhores opções e exercer influência nos outros para a adoção das mesmas diretrizes, estas ações têm um valor formativo importante e representam um complemento necessário à eficácia do currículo formal das escolas. “Aprender na prática, em situações interativas parece ser especialmente eficiente como abordagem didática e pedagógica em situações complexas como as representadas pela construção da cidadania”, diz Albala- Bertrand (1999:41).

⁶ “ Qual educação para qual cidadania”? Título do levantamento transcultural realizado pela UNESCO/IBE em 34 países, tentando identificar as representações sociais que orientam a cognição cívica-política e as interações, e os valores socioculturais e as instituições mais importantes que moldam o posicionamento e o comportamento político de indivíduos e de grupos.

Uma vez que não há uma única resposta em relação à questão da construção da cidadania, decorrente do fato da existência de vários contextos sociais e culturais, importa estimular o pensamento e a produção do conhecimento empírico dos significados atribuídos a ela em diferentes contextos, especialmente os educacionais, a fim de lastrear as possíveis tomadas de ações visando a eficiência da prática educacional na área.

Uma dessas possíveis mudanças refere-se à contribuição para a formação de indivíduos com personalidades cada vez mais autônomas, envolvidos com a ação política e nela, gerando o aumento do envolvimento crítico com a vida pública.

Pode-se então questionar: introduzir a disciplina Cidadania no currículo escolar formal pode contribuir para ampliar o envolvimento dos estudantes com a vida política de sua comunidade, a exemplo do que já acontece na rede privada em Salvador?

Trabalhos científicos realizados nos Estados Unidos, durante as décadas de 1960-70, sobre a socialização política demonstraram que os cursos de educação cívica nas escolas secundárias americanas não têm virtualmente efeito algum no conhecimento dos alunos de segundo grau sobre governo e política. Langton e Jennings (1968), descobriram que os níveis de conhecimento eram quase idênticos para os estudantes que não tinham tido aulas de educação cívica e para aqueles que tinham uma ou mais dessas aulas. Estudo mais recente, de Niemi e Junn (1988), demonstra entretanto, que as aulas de educação cívica realmente afetam o conhecimento do estudante quando considerada de forma bivariada – teoria e vivência prática.

A proposta da legislação brasileira (LDB⁷ e PCN's) prevê a formação da cidadania como uma das finalidades da educação, e como estratégia para alcançá-la, fazer uso da transversalidade dos conteúdos, não prevendo, por conseguinte, uma disciplina com este enfoque, mas sim, a temática como “eixo vertebrador da educação escolar”.

O campo dessa pesquisa foi composto por uma escola da rede pública e outra da rede privada de ensino, em nenhuma das duas houve a criação de uma disciplina específica para tratar da questão, criaram-se outras correlatas. Há, no entanto, uma compreensão tácita e expressa de que a questão da formação para a cidadania é naturalmente assunto das disciplinas da área de “humanas”,

⁷ 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” Lei Federal 9.394 de 20/12/96.

concentrando o enfoque, no caso da escola privada, em Sociologia, Ensino Religioso, Antropologia e Filosofia e, excepcionalmente Biologia, nos casos que envolvem conduta ética⁸ – e, na escola pública, nas disciplinas: Direito Aplicado, Gestão Empreendedora e Relações Humanas.

Quando entrevistados os professores e alunos⁹ responderam em relação a quais as disciplinas que contribuíam para a formação, obtivemos as seguintes respostas:

Professores (privada) – Filosofia, Português e Literatura, Cultura Religiosa e pastoral, sendo necessário incluir disciplinas ligadas às artes, o conjunto das disciplinas.

Professores (pública) – Matemática, Português, Filosofia, Direito, História, Gestão e Recursos Humanos.

Alunos (privada) - Matemática, Português, História, Biologia, Antropologia, Filosofia, Geografia

Alunos (pública) - Português, Matemática, História, Direito, Biologia, Química, Geografia, Gestão, Filosofia.

A tendência foi descentralizar a importância da contribuição das disciplinas para a formação, um forte sinal confirmatório de que dada a complexidade do tema, o aporte das diferentes disciplinas e as experiências vivenciais que elas podem oferecer, aliadas ao conhecimento cotidiano, - as abordagens multirreferenciadas -, mostram-se como estratégia mais adequada. Há ainda entretanto, uma forte centralidade prática nas disciplinas da área de humanas, a despeito de terem sido correntemente citadas por professores e alunos disciplinas da área das exatas como importantes para a formação do indivíduo.

Não obstante essa constatação, a realidade vivenciada nas escolas obriga-nos a fazer outra: a dificuldade incontornável na maioria dos casos, da efetivação de uma proposta com enfoque inter-trans ou multidisciplinar. Defrontamo-nos com profissionais em educação que são “horistas”, implicando várias turmas em vários colégios diferentes e empregos nos três turnos diários; acumulam assim, um volume sufocante de trabalho, tarefas e compromissos que tornam mais

⁸ Ambas as escolas não têm sedimentada uma prática de interdisciplinaridade como sugere precisar o enfoque desejado pelos PCN's. Na escola privada há iniciativas que congregam em torno de questões atinentes à cidadania, esforços de outras disciplinas como Português/Redação, História.

⁹ Foram entrevistados os professores das referidas disciplinas, pela sugestão das coordenadoras pedagógicas da escolas, e os alunos representantes de classe das turmas de 3º ano.

fácil e viável para eles um trabalho disciplinar específico. Em que pesem as tentativas das escolas, como foi comprovado em ambas, a ocorrência de atividades com esse enfoque ainda é muito pontual e relacionado a alguns temas como: aborto, racismo, drogas e congêneres.

Impõe-se assim um impasse: admitir uma disciplina no currículo com o tema especificamente descrito como já existe em escolas da cidade¹⁰, possibilitando a introdução ao debate, ou cumprir o preceito legal e mantê-lo como terminalidade da formação ao encargo de todas as disciplinas, correndo o risco de tocá-lo apenas tangencialmente?

Diante desta reflexão outro questionamento se apresenta: qual o profissional indicado para trabalhar a questão no caso da disciplina específica e, qual a preparação básica para todos os professores, indispensável para que a questão da cidadania seja trabalhada nos seus aspectos significativos? Esta reflexão nos conduz a outra referente ao conteúdo do tema cidadania, uma vez que o conceito dos atores entrevistados na pesquisa apresenta gradações que enfocam significativamente a solidariedade humana e a consciência de direitos e deveres, deixando em plano pouco relevante a participação política e a ação na pletera desses mesmos itens.

Tal reflexão permeia o próprio Estado de direito, exigindo um questionamento à nação na tentativa de descobrir quais os valores que se quer ver disseminados, o que melhor serviria de pilar à nação e ao povo brasileiro, saber o estado da democracia e da democratização nacionais, a atenção aos direitos e valores humanistas, as próprias condições para o exercício da cidadania, mostram-se como pontos interessantes para dar início.

Nesse lastro, a questão da educação nos países em desenvolvimento, apresenta características específicas. O conhecimento está sendo proclamado como a fonte da riqueza das nações, - especialmente com o agigantamento da influência das tecnologias da comunicação e informação -, gerando daí a necessidade da priorização da educação nos orçamentos e nas políticas de investimentos públicos, justificado agora pela urgência do crescimento econômico que gera a justiça social e a realização pessoal. “A educação toma conta dos propalados

¹⁰ A mesma alternativa já está sendo utilizada em outros países do mundo, como é o caso dos países pós-comunistas, geralmente escolas secundárias e, nalguns casos, como parte do currículo das escolas primárias. A nova disciplina recebe denominações diferentes de acordo com as prioridades e possibilidades disponíveis: consciência social, estudos sociais, educação cívica, cultura cívica, geralmente ministradas por professores da área das ciências sociais.

‘códigos culturais de modernidade’, treinamento cívico e preparação para o mercado de trabalho” (GARRETÓN, 1999:88).

Se, antes a educação baseava-se num ideal republicano de educação universal, cuja sociedade era vista como homogênea, onde cultura, economia política e organização social estavam inter-relacionadas, agora com a introdução da idéia de uma sociedade global, onde a comunidade política foi substituída pelo modelo de mercado transnacional, expandido também para a política educacional, cuja função torna-se doravante, treinar para a competição.

A idéia de sociedade está sendo substituída pela imagem de um mercado ou de uma soma de indivíduos, ou mesmo pela noção de um constante fluxo de situações e estratégias ou, em última instância, pela coexistência de comunidades de identidade nas quais cultura e sociedade se fundem. A idéia de sociedade como *polis* está se desfazendo (GARRETÓN, 1999:90).

A educação e a política mostram-se como as únicas possibilidades de (re) unificação da sociedade, sentencia Garretón.

A cidadania, segundo esse autor, é a “reivindicação, por parte de um sujeito, de direitos e responsabilidades referentes a um poder específico”, redefinidos hoje, de acordo com a sua experimentação nas sociedades.

Diante de uma sociedade multidimensional, a constituição dos sujeitos é abordada de diferentes maneiras em cada campo (economia, cultura, política, organização social), admitindo demandas cada vez mais complexas, a política perde seu caráter arregimentador e torna-se uma atividade de profissionais; as aspirações dos cidadãos expandem-se desproporcionalmente em relação às instituições que as efetivem; agrava-se a questão em relação aos excluídos que passam a comportar a marginalidade na sociedade, o que os leva a não ser mais admitidos no convívio social; as lutas por liberdade e igualdade tornam-se mais complexas, técnicas e independentes em consequência do aumento da subjetividade e suas demandas, o que leva a incorporar às já tradicionais demandas, outras, por felicidade e auto-realização. Além disso, estabelece-se “um novo padrão de conflito duplo”, o confronto entre os excluídos e os incluídos e, “o conflito que acontece em cada uma das áreas que são parte

dos modelos de modernidade e que dizem respeito à dominação dos instrumentos que servem para definir esses modelos” (GARRETÓN, 1999: 99).

Definido assim o quadro, concordo com Garretón (1999) ao argumentar que a educação para a cidadania na qual insistimos em falar, refere-se a um fenômeno de escopo ainda não delimitado, logo, ela própria está sendo construída “com aspectos institucionalizados que precisam ser desenvolvidos e com aspectos cuja institucionalização precisamos inventar” (p.99).

Complementa sua reflexão ao defender que a tarefa prioritária da política educacional será coordenar e combinar diferentes sistemas de educação no mesmo contexto nacional, entende que no futuro será preciso admitir uma forma de escolarização que permita a coexistência de diferentes sistemas de educação. Admite que o sistema escolar atual não poderá deixar de existir mas, diferentes instituições [e diferentes “espaços de aprendizagem”, cf. Burnham ,1998] surgirão e serão legitimados atendendo às necessidades de uma formação que abarcará a educação para o indivíduo, para a cidadania, para o desenvolvimento, para a democracia, para o mundo globalizado orientado pela mídia, dentre outros.

3.1.2 A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS, A CIDADANIA E A PAZ

Cuidai zelosamente das necessidades da era em que viveis e concentraí vossas deliberações em suas exigências e requisitos. O bem-estar da humanidade, sua paz e segurança, são irrealizáveis, a não ser que, primeiro se estabeleça firmemente sua unidade.

Das Escrituras Bahá'ís.

Quando falamos em educação para a cidadania no presente contexto, pensamos prontamente na escola, devemos lembrar porém, que as comunidades, as igrejas, agremiações, organizações da sociedade civil, as famílias e em todos os demais espaços em que haja convívio humano, são locais onde mais são desenvolvidas ações no esforço pela conscientização e pugna pelos direitos fundamentais do ser humano.

Se, na Antiguidade o cidadão era nomeado sempre que pretendia-se falar de alguém possuidor de direitos, hodiernamente, cidadão refere-se mais ao indivíduo em luta constante pelo estabelecimento e o respeito aos direitos e responsabilidades que lhe são devidos.

Cidadão é o que se eleva em dignidade e direitos por sobre as Instituições e estruturas, por sobre o próprio Estado que, sob licença, o governa. Cidadão é todo homem e toda mulher, sem discriminação etária, igualado pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica (BALESTRERI, 1992: 9).

Para que esse cidadão ideal se concretize é necessário que se estabeleça uma postura emancipadora na sociedade e, especialmente, na educação. Mais importantes que os conteúdos trabalhados, as atitudes dos envolvidos no processo educativo precisam refletir os princípios de autonomia, liberdade e comprometimento com o bem-estar da sociedade.

Falar da cidadania – a pugna dos direitos e deveres existentes e o empenho pelo estabelecimento de outros face às necessidades – no contexto sócio-econômico, histórico, político em que vivemos, apresenta-nos imediatamente a necessidade de tratar da questão dos direitos humanos, seus fundamentos e as formas de garantir sua exeqüibilidade.

Os direitos humanos são garantidos em todos os ordenamentos jurídicos das sociedades organizadas, são socialmente aceitos conduzidos à condição de princípios básicos para a convivência humana harmoniosa e pacífica. Cumpre porém, perguntar quais os mecanismos para o efetivo cumprimento e respeito a tais preceitos nas sociedades modernas. Assiste-se pelo mundo a fora ao desrespeito diário a essas normas asseguradoras da condição da vida humana, ao tempo em que assiste-se também ao aumento da mobilização visando a ação cidadã em prol da concretização de tais ditames.

Ao presenciarmos as condições em que sobrevivem massas inteiras de pessoas nas diferentes sociedades pelo mundo, num desconcertante desrespeito diário a seus direitos e, na ausência dos mecanismos para defendê-los e efetivá-los – a cidadania – questionamo-nos quanto ao estado do reconhecimento e da efetivação dos direitos humanos pelo mundo.

Segundo Berwig (1997) os princípios de direitos humanos defendidos na Constituição brasileira, não encontram na ordem jurídica dispositivos que assegurem a sua efetivação. O autor atribui o fato às raízes liberais do nosso ordenamento jurídico, reflexo que também se estende para a

educação que se volta para habilitar grupos técnica, social e ideologicamente para o trabalho, dirigidos pelas exigências de desenvolvimento econômico, para o qual prepara em curto tempo e a baixo custo, um “exército alfabetizado e letrado de reserva” (CHAUÍ, 1985:57). Secundarizando desse modo, a relação entre cidadania e direitos humanos diante da expansão capitalista.

A educação que deveria possibilitar o desenvolvimento do senso crítico que levará o indivíduo a agir promovendo as transformações sociais, vê-se limitada ao massificar o processo mascarando na homogeneidade os gritantes disparates sociais.

Para que mudanças significativas ocorram é necessário que os atores no processo sejam capazes de gerar a discussão crítica da realidade, e a implementação de propostas, especialmente os professores, dinamizadores do processo na educação formal.

A defesa dos direitos humanos e da cidadania não pode prescindir do resgate das raízes culturais do povo, da sua história, como um dos meios para atingir níveis de desenvolvimento e participação desejáveis da população. Indispensável, é também o conhecimento das concepções tanto da cidadania quanto dos direitos humanos vivenciadas pelos grupos sociais, a fim de viabilizar o questionamento e análise crítica da realidade, sem isso torna-se improvável a articulação de uma proposta de educação que possa vir a ser efetiva.

O primeiro passo é, portanto, o reconhecimento da condição subjetiva de possuidor de direitos. Nesse aspecto a educação formal pode contribuir significativamente, a escola, por meio do seu currículo e pela ação de seus profissionais, pode estabelecer o vínculo entre as questões sociais, a comunidade e a reflexão sobre as condições e possibilidades para que sejam encontradas alternativas e estabelecidas as opiniões dos atores sociais sobre os temas. O espaço sócio-político da escola, - suas práticas - pode constituir-se numa arena de discussão coletiva das demandas sociais e, da instituição dos indivíduos em entes autônomos, capazes de manifestarem-se em defesa dos direitos reconhecidos e erguer a bandeira pela definição de novos direitos individuais e sociais.

Tanto a questão dos direitos inerentes à cidadania quanto aos direitos humanos tem apresentado inúmeras dificuldades na sua efetivação pelos indivíduos, seus titulares. Ambos têm conceitos vagos, que variam seu alcance e exequibilidade a depender das circunstâncias e dos indivíduos envolvidos. Ademais, a garantia ao respeito a tais direitos é feita pelo aparelho legal do Estado -

as garantias judiciais de aplicação – que têm limites largamente conhecidos, que terminam por gerar uma garantia e uma existência apenas formais para algumas parcelas da população.

O meio efetivo de tornar esses direitos garantidos passa pela mobilização de seus titulares – a participação cidadã -, tal estágio pressupõe o conhecimento dessa titularidade e da extensão dos direitos que são contemplados, é onde o processo educativo tem significativa tarefa a cumprir.

A transposição do atual modelo de direitos humanos formais para um novo modelo prático-teórico, onde os sujeitos conheçam e busquem a proteção e efetividade de seus direitos, implica a construção do conhecimento por um viés metodológico interdisciplinar no qual se priorizem as relações humanas vividas no âmbito escola/comunidade/sociedade (BERWIG, 1992:19).

Bem se sabe porém, que não basta teorizar sobre tais direitos em sala de aula ou em outros espaços educativos, é necessário tornar os conhecimentos e a teoria que é discutida em prática de direitos e deveres, onde o papel de cada um seja eficientemente desempenhado. No que toca aos profissionais em educação, espera-se que todos tenham pleno conhecimento do que representam para a ampliação do espaço e da experiência de crítica da realidade e da ação pela sua transformação, partindo de um espaço privilegiado como é a escola, pois a partir da relação aluno-professor pode-se criar um novo referencial na relação entre os indivíduos e entre eles e o Estado.

Concordo com Berwig (1997) quando ele diz que pode ser construído um referencial comprometido com mudanças que redimensionarão a questão dos direitos humanos, colocando-os como parte integrante da vida dos homens, ao torná-los parte de suas práticas sociais, o que por fim, gerará uma prática reivindicatória que visará estabelecer meios de implementação de melhores condições de vida.

Os meios para o estabelecimento dos direitos humanos como algo efetivo, passam pelo conhecimento de valores éticos, do resgate cultural e do respeito à cultura e à diversidade dos povos em todos os seus aspectos, pela busca e efetivação de prática emancipadora nos diferentes espaços de ação humana. Tal processo é gradativo e, à medida que se estabeleçam tais princípios estarão também sendo ampliados os mecanismos da cidadania e da participação cidadã.

Isso demonstra que o trabalho educativo que pretenda estabelecer a cidadania como uma prática e seu desenvolvimento como meta, não pode estar desatrelado de ações similares no que tange ao

conteúdo dos direitos humanos, seu conhecimento, sua divulgação e sua defesa. Outra exigência que também se impõe é a de que tal estudo/prática deve ser iniciada na mais tenra idade e facultada a sua prática nos mais variados espaços e através das mais diversas práticas e estratégias.

Há estudiosos, aos quais me associo (Albala-Bertrand, 1999), que defendem que tais estudos devem ser iniciados na escola fundamental, oportunizando aos estudantes desde cedo o contato com os princípios e valores éticos, morais, culturais, sociais e espirituais que devem nortear as práticas na vida comunitária, desde a família à sociedade de forma mais ampla, chegando a contemplar o trato desejado com a própria humanidade.

A consolidação dos estudos em direitos humanos e das ações que visem a sua implementação e defesa, advém da constatação de que ocorre um alheamento da questão, ou pelo desconhecimento dos direitos e das leis, ou por uma certa conformidade com as condições de vida, que se estabelece pela descrença na possibilidade de que qualquer coisa possa vir a ser feita pela melhoria da condição em que se vive.

É necessário portanto, desconstruir a postura de acomodação que se estabeleceu, possibilitando acesso às informações, e o conhecimento dos meios de implementar os direitos e agir com a responsabilidade que os indivíduos possuem em relação ao outro e à comunidade. Esse papel pode ser capitaneado pela escola, através especialmente, dos currículos e da prática, integradora e emancipadora dos professores e articulado com as demais instituições sociais.

A educação em direitos humanos e pela cidadania demonstra ser um meio de garantir uma real democratização na sociedade, atendendo prioritariamente às demandas dos excluídos. Isso se dará não só pelo ensino de seus princípios mas, pela luta por sua implementação através da ação individual e coletiva – movimentos sociais e populares - .

Defrontamo-nos com a dificuldade de os professores serem os dínamos desse processo, por conta de sua própria condição de ignorância e inapetência, em relação ao exercício da sua cidadania e a defesa dos direitos humanos. A concretização dessa proposta impõe uma ação formadora, primeiro com os profissionais de educação, isso implica numa mudança profunda no processo de sua formação – desde as escolas de formação secundária, até as universidades e seus programas e metas - .

Não basta formar o profissional, com técnicas e métodos, para o mercado, é necessário que esse profissional possa pensar sobre a sua prática e qual a melhor destinação a ser dada a ela em benefício seu e da coletividade, sendo capaz de ampliar gradativamente o espectro de sua atuação e a abrangência de suas ações, especialmente, ao engajar-se nas questões que refletem as demandas sociais mais amplas (democracia/democratização, consciência nacional, consciência ambiental, paz e tolerância, educação intercultural, educação anti-racismo, fortalecimento dos valores humanistas, formação ética/espiritual etc). Pois, “sem saber o que são fome, pão, lágrima, sorriso, ajuda, e assim por diante, é quase impossível aprender o que são solidariedade, assistência humanitária internacional e outras idéias bastante abstratas dessa natureza” (PITHA, 1998:182).

É fundamental admitir a idéia de que um consenso moral só pode ser estabelecido partindo-se de verdades compartilhadas, abordadas eticamente pelos diferentes atores sociais, guiadas por princípios que pregam a decisão conjunta e a resolução pacífica de conflitos¹¹, [num esforço contínuo na busca de novos caminhos vinculados aos princípios constantes entre os elencados na Declaração dos Direitos Humanos], uma vez que conceitos como paz e direitos humanos são contínua e diretamente influenciados pelo contexto em que estão sendo usados e/ou praticados.

O foco da educação que visa a promoção dos direitos humanos e a cidadania, visa a erradicar as atitudes “pessoais, cívicas e políticas que, durante muito tempo, orientaram comportamento público e privado”, diz García (1999:185) e desenvolver novos valores embasados na justiça e na dignidade humana, que orientarão as sociedades num rumo diferente do visto até agora.

A educação alicerçada nos direitos humanos é voltada para a liberdade e para a paz, através da qual se desenvolvem as virtudes do diálogo, do respeito mútuo e à diversidade existente.

Uma das ações visando a concretização dessa educação resultou numa lista de recomendações feitas pela UNESCO (1974) e que vem sendo desenvolvida e estudada por educadores em vários países do mundo. Os elementos chaves detectados são: a) uma dimensão internacional e uma perspectiva global de educação em todos os seus níveis e em todas as suas formas; b) a compreensão e o respeito por todos os povos, suas culturas, civilizações, valores e modos de vida, incluindo-se as culturas das etnias nacionais e as outras nações; c) a capacidade de se comunicar com os outros; d) a consciência não só dos direitos, mas também dos deveres que os indivíduos,

¹¹ A esse respeito ver KOLSTOE, John E. Consultation- A Universal Lamp of Guidance. George Ronald Publisher, 1985.

os grupos sociais e as nações têm para com os demais; e) a compreensão da necessidade de solidariedade e cooperação internacionais; f) a disposição por parte de cada um de contribuir para a solução dos problemas da comunidade, do país e do mundo ; e) o reconhecimento da crescente interdependência dos povos e das nações. (WALKER, 1986:10)

Note-se que educação para a cidadania, para os direitos humanos e a paz, que visa a melhoria da condição de vida humana, é um projeto a ser desenvolvido a curto, médio e longo prazo, devendo ser encarado como um projeto político que congregue todas as forças sociais. A escola sozinha é ineficaz, se os demais setores (instituições, empresários, organizações civis, sindicais, intelectuais, políticos, os três poderes) não estiverem igualmente comprometidos. Têm importância destacada neste particular, os meios de comunicação e informação que devem estar empenhados em assegurar que a proposta esteja circulando de forma seminal em toda a sociedade.

Uma implicação direta que se apresenta ao tratar-se de direitos humanos, é a superação da idéia do sectarismo e da separação entre os povos, deve-se estabelecer firmemente a compreensão da interdependência entre os povos, as nações e os indivíduos, no que parece se configurar uma espécie de “Cidadania Mundial” na qual a ação ou a falta de ação de um está diretamente ligada aos resultados e consequências gerais alcançados e que terminará por afetar a todos, indistintamente.