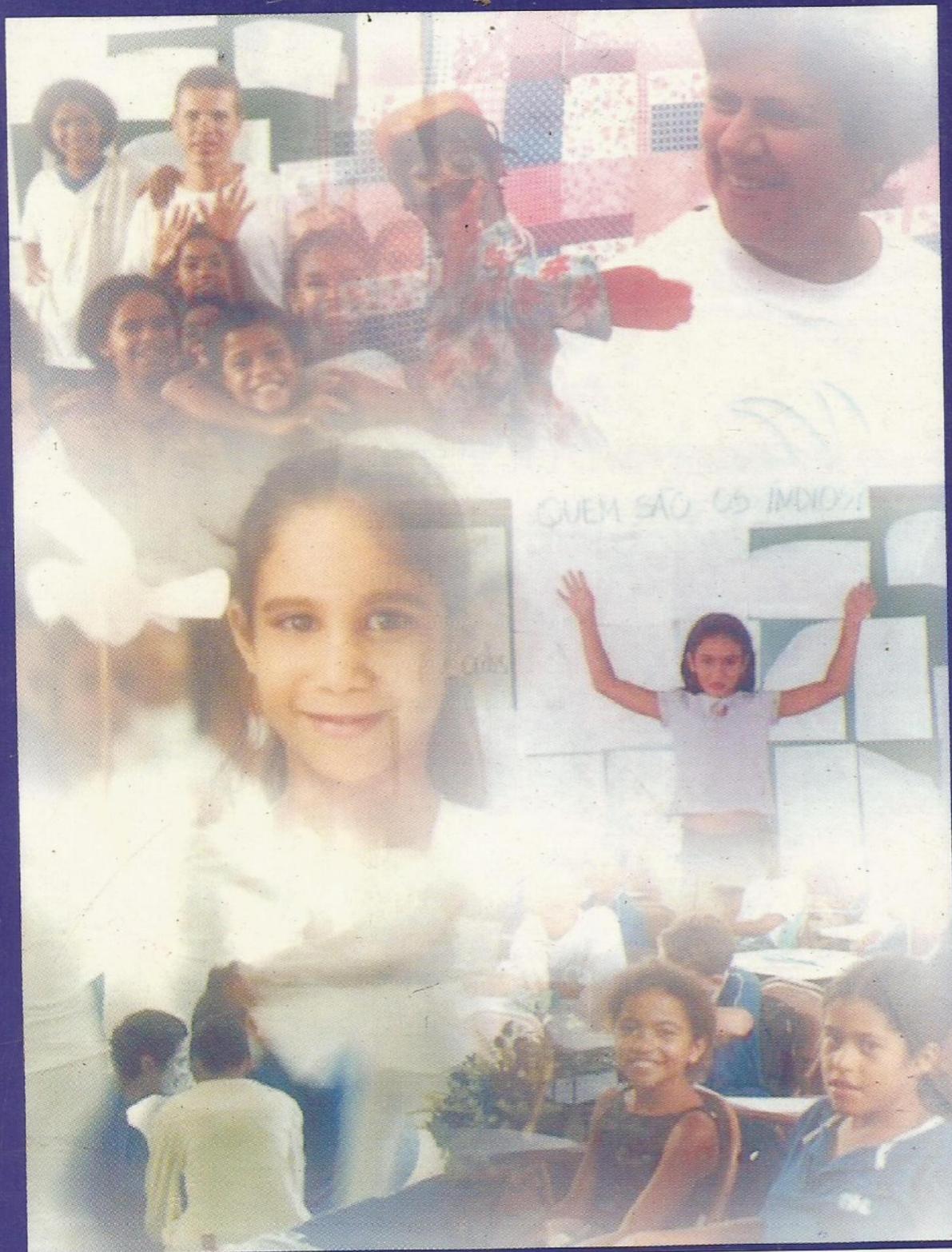


Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Org) - Marconi Pimentel Pequeno
José Antonio Novaes da Silva - Monique Cittadino - Rosa Maria Godoy Silveira
Clara Lúcia Ramalho de Carvalho - Solange Pereira da Rocha - Élio Chaves Flores

ÉTICA E CIDADANIA NAS ESCOLAS



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

Secretaria de Estado de
Direitos Humanos



UFPB/FUNAPE
PRAC/COPAC/CDH

Governo do Estado



ÉTICA E CIDADANIA NAS ESCOLAS

Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Org) – Marconi Pimentel Pequeno – José Antônio
Novaes da Silva – Monique Cittadino – Rosa Maria Godoy Silveira – Mara Lúcia
Ramalho de Carvalho- Solange Pereira da Rocha – Élio Chaves Flores

Editora Universitária
João Pessoa
2003

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
Márcio Thomaz Bastos
Ministro

SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS
Nilmário Miranda
Secretário Especial

PROGRAMA NACIONAL PAZ NAS ESCOLAS
Denise Paiva
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Jader Nunes de Oliveira
Reitor

FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E À EXTENSÃO
Virgílio Mendonça da Costa e Silva
Secretário Executivo

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
Lúcia de Fátima Guerra Perreira
Pró-Reitora

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA PARAÍBA
Neroaldo Pontes de Azevedo
Secretário

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA PARAÍBA
Cel PM José Gomes de Lima Irmão
Comandante

EDITORA UNIVERSITÁRIA
José David Campos Fernandes
Diretor
José Luiz da Silva
Vice-Diretor

Essa publicação resultou de um Convênio de Cooperação Técnica entre o Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/Programa Paz nas Escolas com a Universidade Federal da Paraíba/Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão - FUNAPE, em parceria com a Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba e Polícia Militar do Estado da Paraíba.

ÉTICA E CIDADANIA NAS ESCOLAS

Autoria dos Textos

Clara Lúcia Ramalho de Carvalho
Hélio Chaves Flores
José Antônio Novaes da Silva
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Marconi Pimentel Pequeno
Monique Cotidiano
Rosa Maria Godoy Silveira
Solange Pereira da Rocha

Editoração Eletrônica: Fernando Barbosa e José Carlos do Nascimento

Capa: Fernando Barbosa

E84 Ética e Cidadania nas Escolas / Zenaide, Maria de Nazaré Tavares.... et al. - João Pessoa: Editora Universitária, 2003, 259 p.

UFPB/BC 1. Cidadania 2. Ética 3. Escola – Cidadania. I. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. II. Silveira, Rosa Maria Godoy

CDU: 342.71

Direitos dessa edição reservados à:

UFPB/EDITORA UNIVERSITÁRIA

Caixa postal 5081 – Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

CEP 58051-970

www.editora.ufpb.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Foi feito do depósito legal.

SUMÁRIO

ÉTICA E CIDADANIA: elementos para a ação nas Escolas.

Rosa Maria Godoy Silveira

PARTE I - TEXTOS TEÓRICOS

Por que a Cultura da Paz?

Rosa Maria Godoy Silveira

Ética e Cidadania

Marconi José Pimentel Pequeno

A Construção da Cidadania: elementos para uma reflexão republicana

Élio Chaves Flores

A Cidadania no Brasil: os incluídos e os excluídos

Monique Guimarães Cittadmo

Dialogando sobre o fenômeno da violência

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

,Poder, Cidadania e Educação: aporias e paradoxos da Pólis brasileira

Élio Chaves Flores

Conflitos, educação e cidadania: natureza, formas, dinâmica e gestão

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

As Drogas e a Atuação da Escola

Clara Lúcia Ramalho de Carvalho

Relações étnico-raciais e de gênero na escola: algumas reflexões

Solange Pereira da Rocha e José Antonio Novaes da Silva

PARTE II - TEXTOS METODOLÓGICOS

Sala de Recreio: experiências e vivências de professores do Alto Sertão paraibano

Élio Chaves Flores

Oficina Pedagógica: a violência social nas escolas

ANEXOS

Programa do Curso Ética e Cidadania

ÉTICA E CIDADANIA: elementos para a ação nas Escolas

Ética e Cidadania é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, proposto como componente do processo formativo dos educandos no sentido de prepará-los para o exercício da vida em sociedade sob critérios éticos de conduta.

Constitui, por outro ângulo, uma resposta, no espaço educacional, para enfrentar os graves problemas de violência, detectados no contexto social brasileiro mais abrangente, com sérios rebatimentos na juventude, diante do que o Ministério da Justiça, em cooperação com o Ministério da Educação, criaram o Programa *Paz na Escola*.

Tratando-se de um tema novo como componente curricular, abrangente e, por isso, eminentemente interdisciplinar, requer dos educadores integrantes dos sistemas de ensino uma capacitação adequada, de que muitos não dispõem, visto que a sua própria formação inicial nas Licenciaturas não lhes propiciou. Assim sendo, cabe aos sistemas de ensino, através de seus órgãos diretivos, suprir essa lacuna e requalificar os profissionais do magistério para essas novas demandas postas ao processo de ensino-aprendizagem.

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba iniciou este trabalho de capacitação, especificamente para este tema transversal, tendo patrocinado, no 10 semestre de 2001, um Curso de Ética e Cidadania, para 12 turmas, ministradas em diferentes regiões-pólo do estado: Souza, Monteiro, Alagoa Grande e João Pessoa. Frequentaram o referido Curso 312 educadores, de 147 escolas estaduais, localizadas em vários municípios do estado.

O Curso foi estruturado em três etapas, com o seguinte conteúdo

- 1ª etapa: presencial > Fundamentação Teórico- Metodológica sobre o tema e orientação para a elaboração do Projeto de Ética e Cidadania;
- 2ª etapa: à distância: os participantes realizaram um Diagnóstico dos principais problemas de suas respectivas escolas em termos de violência, discriminação, drogas e relações interpessoais, desenvolvendo um planejamento participativo, com a escuta da comunidade escolar de modo a se elaborarem projetos sociais de intervenção sobre a problemática da violência na escola;
- 3ª etapa: presencial: foi dedicada à discussão e aprofundamento do processo de elaboração dos projetos das escolas, possibilitando uma troca de experiências entre os estabelecimentos escolares.

Durante o Curso, constatou-se a necessidade de envolver os Diretores de Escolas e Diretores de Regiões de Ensino na capacitação, para apoio institucional ao Programa, tendo sido

realizado um Seminário especial com 92 Diretores para debater ações e encaminhamentos que assegurassem a efetiva implantação de Núcleos de Ética e Cidadania nas Escolas e o desenvolvimento dos Projetos elaborados, que totalizaram cerca de mais de uma centena de propostas de diferentes formatos (há projetos por escola, comuns a várias escolas, por cidade, por Região de Ensino, em diferentes níveis de articulação) e incidindo sobre problemas diferenciados.

Em todo o seu transcurso, pois, o Curso teve 404 participantes. Tais ações mudam, conceitualmente, o significado da Capacitação, que deixa de ser apenas uma atividade pontual, esporádica, muitas vezes desvinculada das reais necessidades dos capacitandos porque mais orientada pela oferta do que pela demanda, para configurar-se como uma requalificação em serviço, uma atitude que se pretende permanente dos educadores e da Escola.

No decorrer das atividades, várias metodologias foram empregadas pela equipe ministrante, buscando imprimir maior motivação ao processo de ensino- aprendizagem, tais como: exposição dos elementos conceituais, dinâmicas de grupo sobre a vivência! apresentação de problemas, debates, estudos de fundamentação, estudos dirigidos, dramatização/performance de grupo. Da mesma forma, procurou-se diversificar os materiais didáticos: textos, vídeos, quadros, charges e ilustrações, frases motivadoras, roteiro para elaboração do Diagnóstico das escolas, roteiro para elaboração de projeto.

A presente publicação apresenta um dos tipos de materiais didáticos utilizados pela equipe ministrante do Curso de Ética e Cidadania: os diagramas, elaborados pela própria equipe ministrante, tratando dos mais diversos temas abordados no Curso. A visualização de cada tema, em suas mais diversas articulações, teve boa receptividade entre os capacitandos. No entanto, na ocasião do Curso, dada a exigüidade de tempo para a equipe de capacitadores planejar e elaborar o programa bem como afinar-se previamente, não houve condições para a construção de textos explicativos de suporte aos diagramas.

Posteriormente, no final de 2001, considerando a repercussão do trabalho e a demanda, por parte dos educadores/capacitandos para que o material fosse complementado com textos, incluiu-se esta atividade como uma das metas de novo projeto, encaminhado ao Ministério da Justiça, pela Universidade Federal da Paraíba, para dar seqüência ao Programa *Paz na Escola*. Esta meta está sendo cumprida com este livro.

Esperamos que este material possa ser de valia para os professores e, com adaptações, para os alunos, levando-se em conta, obviamente, o contexto escolar e a faixa etária dos educandos. Outros temas e subtemas relativos a Ética e Cidadania poderão ser elaborados valendo-se deste formato de diagramas. Por sua vez, os textos de suporte tiveram o intuito de colocar à disposição das escolas uma sistematização feita por especialistas, para que elas possam dar continuidade às ações contra a violência e a favor de uma cultura de paz de que nossa sociedade tanto precisa.

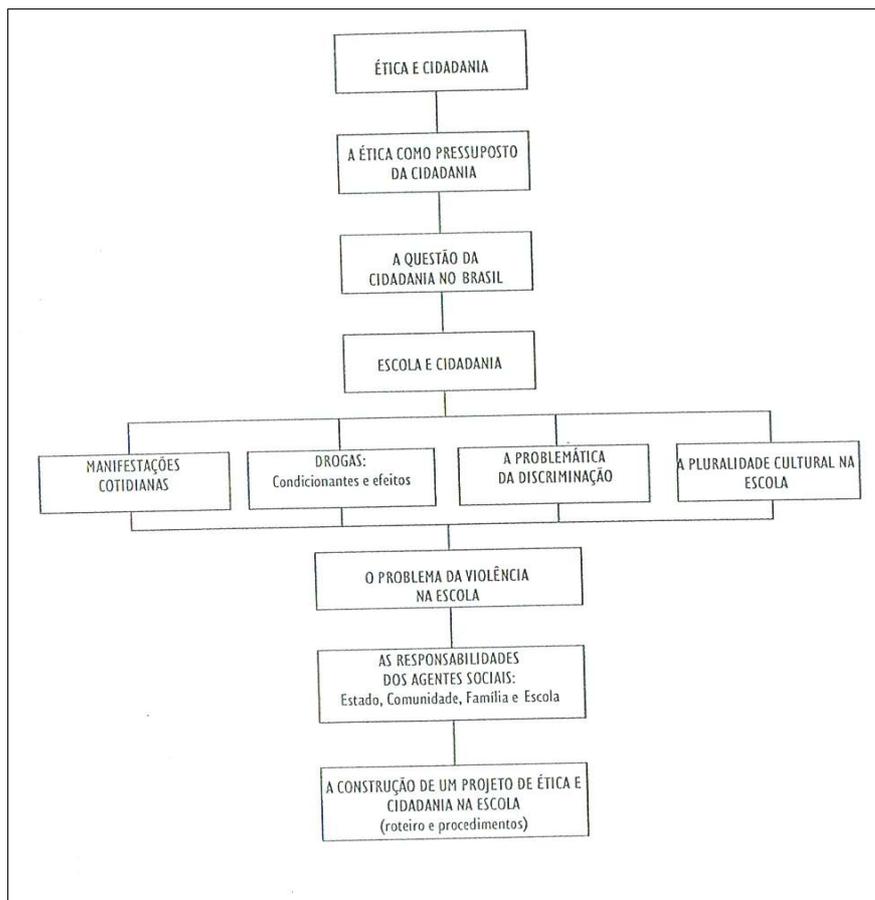


Diagrama 1 – Visão Geral do Curso Rosa Maria Godoy Silveira

PARTE I - TEXTOS TEÓRICOS

POR QUE A CULTURA DA PAZ?

ROSA MARIA GODOY SILVEIRA

*Não existe caminho para a paz;
a paz é o caminho*

Mahatma Ghandi

A vivência humana sempre foi conlituosa porque as sociedades são diferenciadas entre si e internamente a cada urna. Diferenças de classes, de gênero, de etnia, de credos religiosos, de opção sexual, de visões políticas.

Portanto, não se trata de imaginar uma sociedade ideal em que o conflito não exista. Talvez, o conflito exista mesmo para que os seres humanos possam ter desafios a resolver.

A diferença está em *como* resolver o conflito.

E aí, a nossa folha corrida, histórica, como Humanidade, não é das mais alentadoras. Sempre temos tentado resolver os conflitos mediante o uso do poder, da força, da exploração e subordinação dos mais fracos.

Estamos, nesse exato momento, vivenciando uma clara demonstração de conflito nestes termos, materializado na guerra dos Estados Unidos contra o Iraque.

Muitas experiências históricas apontam que os conflitos se "resolvem" em determinado momento, através das referidas "soluções" drásticas, mas ficam submersos e incubados, para emergirem e eclodirem depois. Por exemplo, o conflito étnico-religioso-territorial judaico-palestino remonta a muito tempo antes de Cristo e, no entanto, continua persistente e renitente, embora com novos ingredientes a cada época.

I

Os seres humanos, na disputa pela sobrevivência, se subjagam uns aos outros, uns, buscando poder, riqueza, poder, sobre os outros.

Mas essa "vitória" tem um preço muito alto: a necessidade de manter o adquirido, a qualquer preço, valendo-se de todos os meios possíveis, para mantê-lo. Os que são subjugados, buscam lutar para alcançar o que os outros têm e eles, não. A liberdade - econômica, social, religiosa, cultural - tem sido uma permanente luta contra as desigualdades econômicas e sociais, a imposição de credos religiosos, a dominação cultural. Muitas vezes, para se alcançar esta liberdade, usa-se da violência, do mesmo modo com que esta é usada para tolher a liberdade. E assim se move a roda do tempo, isto é, da História.

A Humanidade, apesar de suas magníficas conquistas científico-culturais, apesar de seus alcances no sentido de aperfeiçoamento da , arte de governar- se, está a anos-luz de ter encontrado caminhos pacíficos e dialógicos para enfrentar seus conflitos.

Esta lógica tem predominado até os dias atuais. Pior: tem se alastrado, avassaladoramente, através de variados mecanismos. No plano macro, dos países, mediante a militarização crescente, o cerceamento das liberdades e das conquistas dos trabalhadores, a censura à livre expressão de idéias e opiniões divergentes dos governos. No plano inter-macro, entre países, mediante a invasão de países fortes contra países fracos, em pressões econômicas contra os países dependentes, economicamente. No plano interno a cada país, mediante a expropriação econômica a mais diversificada, as discriminações de várias ordens, as injustiças sociais.

A violência do dominante se espalha para configurar-se em violência do dominado. À violência para dominar, responde-se com a violência para não ser dominado. Um círculo vicioso

difícil de romper-se.

Só há uma resposta para fazê-lo: a criação de uma outra lógica, de uma outra mentalidade, que precisa ser construída na sociedade, objetivamente, e nas pessoas, subjetivamente.

Na sociedade, combatendo todas as expressões, manifestações e formas de opressão e injustiça social. Nas pessoas, substituindo a cultura da violência que lhes é entranhada por uma outra perspectiva de vida, de mundo, de relacionamento com a natureza e com seus semelhantes.

Só há um caminho para erigir esta nova cultura: o diálogo, das mais diversas maneiras. Entre os países, através de fóruns de entendimento internacional - como a ONU e outros, para resolverem suas diferenças de interesses; entre pessoas, através de relações interpessoais baseadas na cooperação e solidariedade.

Pela primeira vez na História, a Humanidade está colocada diante do seu maior dilema: a sua própria sobrevivência, em decorrência da destruição sistemática do meio-ambiente e de algo que pode ser mais imediato, o uso de armas nucleares, a depender do grau de (in)sanidade de um governante de plantão.

Não existe paz pela paz. Isto é vazio de conteúdo. A paz deve ser buscada como caminho para a justiça social, a equidade, a democracia. *Este* é o horizonte que deve ser perseguido. Enquanto uns seres humanos (1) persistirem que têm que ter mais poder que outros, mais riquezas do que outros; enquanto uns considerarem que a sua sabedoria e conhecimento são mais importantes do que a dos outros, o mundo não será melhor. Especialmente quando esses uns se arrogam, inclusive, o "direito" (da força) para usurparem as riquezas, o conhecimento e sabedoria de outros.

A cultura da paz - que é um fato novo emergente neste início de milênio, manifesta concretamente contra a guerra no Iraque - ela é a única garantia para que a Humanidade sobreviva. É a única garantia, se levada avante por milhões e milhões no mundo inteiro, de que queremos erigir um mundo diferente destes longos milênios passados, de uma História cruenta.

Em 1962, quando ocorreu a crise dos mísseis entre os Estados Unidos e a então União Soviética, o mundo viveu um desses momentos perigosos de quase ter ido pelos ares. Ou seja, em plena Guerra

Fria, de confronto entre o mundo capitalista e o mundo do socialismo real do Leste europeu, os Estados Unidos determinaram uma área marítima de proteção de seu país, na qual os navios e submarinos dos soviéticos não podiam penetrar. Pior: atacaram um submarino soviético que recebeu ordens de seu governo para responder ao ataque, atacando com mísseis a costa americana, perto de onde estava. De repente a União Soviética não atacou os Estados Unidos. Quarenta anos depois, *no* ano passado, se revelou que o pior não aconteceu porque o comandante do submarino soviético não obedeceu ordens do seu governo. Não sei que destino teve esse

comandante - não deve ter sido dos melhores dado o governo soviético de ocasião - , mas que razões teriam movido aquele comandante a desobedecer as ordens de seu governo? Não sabemos, ainda, estas razões, mas, *com* sua atitude, salvou o mundo de uma hecatombe. Os mísseis soviéticos teriam varrido parte dos Estados Unidos e a resposta seria imprevisível. Boa. não seria.

Podem ter pesado razões de ordem moral. A obediência cega a um governo, preferível evitar a matança. Há casos e casos na História, de pessoas que sofreram o ônus e a punição de não obedecerem ordens. por razões de consciência moral, em que o senso de Humanidade pesou mais forte.

A moral e a ética devem presidir as nossas ações. Elas constituem o esteio da Cultura da Paz.

O senso de Humanidade é o esteio da construção de uma nova Humanidade que, retrospectivamente, é uma humanidade desumanizada (por isso, aqui, sem H maiúsculo), que se apequenou na sua barbarização de matanças, violência, opressão, exploração, injustiças.

Descendo um pouco mais perto da nossa sociedade. extremamente desigual, injusta, violenta em escala progressiva, indagamos àqueles que promovem a exploração *dos* trabalhadores, legitimam a violência através de mecanismos e aparatos "legais", estão comprometidos em esquemas de violência pela discriminação indiscriminada, uso de drogas, abuso sexual, se estão seguros e abrigados daquilo que praticam.

No Rio de Janeiro, as altas classes médias moram em condomínios fechados, gradeados, em que existem padaria, cabeleireiro, supermercado, escola. para que seus filhos não sofram violência. Não sofrerão? Poderão viver encapsulados naquele universo para o resto da vida? De que maneira será a mente dessas crianças quando adultos senão a reprodução do medo, e da violência? Se, pela lei de probabilidades, serão alguns de nossos governantes, *como* agirão senão pelo medo violência?

A Cultura da Paz é o caminho, muito embora, contraditoriamente, nem sempre seja atingido por caminhos pacíficos. Muitas vezes, um povo ou um grupo social tem que defender *com* unhas e dentes a sua soberania, o seu território, a sua sobrevivência.

Mas a força moral dos meios pacifistas é mais forte do que esquemas de força. Já se derrubaram ditadores dessa maneira, já se balançaram regimes políticos desse modo - lembrem-se da cena do chinês defronte dos canhões da Praça da Paz Celestial, em Pequim, mirem-se nas cenas de manifestações *no* mundo inteiro contra a guerra no Iraque. Estas atitudes desmoralizam governos, ainda que não no plano imediato.

Por isso, a Escola é o lugar, por excelência, de construir a Cultura da Paz. Formando indivíduos sob uma outra lógica; não da destruição, mas da construção; não da concorrência desenfreada mas da *cooperação*; não do individualismo exacerbado que pisa onde for preciso, para

alcançar seus intentos, mas dos interesses da coletividade; não da imposição de modelos culturais, mas do respeito às diferenças; não da manutenção das desigualdades, mas da promoção da justiça social; não da discriminação, mas da compreensão.

A Humanidade está demandando novos corações e mentes para constituir-se enquanto tal.

Os educadores - das mais diversas áreas - exercem um papel fundamental neste caminho novo, difícil, íngreme, para um outro horizonte de mundo. Muitos de nós, provavelmente, não assistiremos à plena elaboração dessa nova consciência - não abstrata e personalista, mas concreta e coletiva -, única possibilidade contra o exterminismo da vida, da natureza, da Humanidade.

Mas temos que exercer nossa função educativa. A menos que alguém considere ser educativo alimentar valores de destruição, violência, preconceito, injustiça.

Desventrar a destruição, a violência, o preconceito, a injustiça, implica, primeiramente, antes de tudo, denunciá-las. Visibilizá-las.

Entender como se processam. Discutir como enfrentá-las. E, então, enfrentá-las.

ÉTICA E CIDADANIA

MARCONI JOSÉ PIMENTEL PEQUENO¹

A ética é a morada do homem, diziam os primeiros filósofos gregos no século VI a. C. Ética vem do grego *ethos* que significa "modo de ser" ou "caráter". Para eles, o *ethos* representava o lugar que abrigava os indivíduos-cidadãos, aqueles responsáveis pelos destinos da *polis* (cidade). Nesta morada os homens sentiam-se em segurança. Isto significa que, vivendo de acordo com as leis, os indivíduos poderiam tomar a sociedade melhor e também encontrar nela sua proteção. A ética aparece como resultado das *leis* erigidas pelos *costumes* e das *virtudes* e *hábitos* gerados pelo *caráter* dos indivíduos. Os costumes designam o conjunto de *normas* e *regras* adquiridas por *hábito*. O *ethos* corresponde à palavra *mos*(*moris*) da língua latina, da qual deriva o termo *moral*. Ética e moral são, do ponto de vista etimológico, sinônimos. Entretanto, hoje podemos estabelecer uma diferença entre ambas, pois a ética se constitui como uma parte da filosofia que trata da moral ou da *moralidade* do ser humano. Ou seja, a *moral* se apresenta atualmente como um objeto da *ética*.

Desde as origens do pensamento grego, o mundo do *ethos* envolve a *coletividade* (intersubjetividade) e a *individualidade* (subjetividade) dos indivíduos dotados de *sentimento* e *razão*. Nesse sentido, a prática do bem ou da justiça estaria ligada ao respeito às leis da *polis* (heteronomia) e à intenção individual (autonomia) de cada sujeito. Isto significa que existem

¹Doutor em Filosofia, Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia do CCHLA e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB

condicionantes internos e externos que determinam a conduta dos sujeitos sociais. Todavia, a boa conduta poderia também ser determinada pela *educação (paidéia)*.

O processo educacional forneceria assim as regras e ensinamentos capazes de orientar os *juízos e decisões* dos indivíduos no seio de sua comunidade. Desde os gregos, portanto, a educação se configura como um elemento fundamental para a constituição da sociabilidade. Assim, enquanto os *costumes* determinariam as *normas e valores* a serem seguidos ou transmitidos pelos sujeitos morais, a *educação* iria se impor como um importante instrumento para o desenvolvimento moral do indivíduo. Isto porque no universo da *polis* as virtudes que determinam a excelência moral dos agentes sociais poderiam ser transmitidas mediante os ensinamentos. A educação estaria, pois, na base da formação do homem bom e do cidadão exemplar. A formação do indivíduo em suas singularidades, engendra também a formação do *animal político*, como dizia Aristóteles. A ética não apenas representa o instrumento fundamental para a instauração de um *viver em conjunto*, como serve de alicerce à construção do espaço da política. Disso se infere que, para os gregos, ética e política são instâncias indissociáveis, realidade que se complementam.

A necessidade de cada homem respeitar os costumes e as normas da sociedade revela a importância que a ética tem em suas vidas. Ora, vimos que os primeiros filósofos gregos elaboraram a idéia segundo a qual nenhuma comunidade humana pode sobreviver sem o mínimo de regras e padrões de comportamento, ou seja, sem um código de conduta. Tal código abriga os ensinamentos que orientam a nossa ação e dizem como devemos nos comportar no mundo e, sobretudo, agir em face do outro. A ética trata, portanto, do comportamento do homem, da relação entre sua vontade e a obrigação de seguir uma norma, do que é o bem e de onde vem o mal, do que é certo e errado, da liberdade e da necessidade de respeitar o próximo.

A ética revela que nossas ações têm efeitos na sociedade, que cada homem deve ser livre e responsável por suas atitudes. A responsabilidade se constitui como um elemento fundamental da vida ética do indivíduo. Aliás, o homem só pode ser moralmente responsável pelos atos cuja natureza desconhece e cujas conseqüências pode prever. Além disso, para que ele possa ser responsável por algo é necessário que sua ação se realize na ausência de coação externa ou interna. A responsabilidade moral exige, pois, a necessidade de o homem decidir com autonomia e agir livremente. Mas o problema da responsabilidade moral depende das instâncias naturais que determinam o comportamento humano (impulsos, desejos, paixões) e da liberdade da vontade. Como o homem é, ao mesmo tempo, natureza e liberdade, a ética serviria para regular os apetites humanos e controlar as suas inclinações mediante o uso da razão (*lagos*). Eis por que ela surge quando o homem supera a sua natureza instintiva e se toma membro de uma coletividade regida por *leis racionais*.

Porém, os processos históricos demonstram que tais leis mudam, ou seja, a realidade moral

varia historicamente e, com ela, mudam os seus *princípios* e as suas *normas*. A ética, enquanto campo de reflexão sobre o dever-ser, bem como a moral, enquanto conjunto de regras práticas, têm, pois, uma origem histórica. Por isso se pode dizer que cada moral é filha do seu tempo, ou ainda que a concepção que temos do que é bom, justo e correto pode variar ao longo da nossa existência. As transformações econômico-sociais, bem como as mudanças que se operam no seio de uma cultura, impõem desafios ao sujeito moral, uma vez que fazem surgir o problema referente à oposição entre *relativismo* e *universalismo*. Tal oposição nos conduz à seguinte indagação: como uma norma moral pode adquirir validade universal? Ou ainda, por que os *valores* e os *princípios morais* variam nas mais diferentes sociedades? Ligada a essa questão encontra-se também o conflito entre a *objetividade das normas* e a *subjetividade das convicções*. A adequação entre o particular e o geral se constitui como um dos maiores desafios enfrentados pela *ética*, compreendida aqui como *ciência da moral*. Nesse sentido, a moral, definida *como conjunto de regras, princípios e valores que determinam a conduta do indivíduo*, teria sua origem nas *virtudes* ou ainda na *obrigação* de o sujeito seguir as *normas* que disciplinam o seu *comportamento*

Ora, a ética investiga o modo pelo qual a responsabilidade moral se relaciona com a *liberdade* e com o *determinismo* ao qual nossos atos estão sujeitos. A ética é uma teoria acerca do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, ela trata dos fundamentos e da natureza das nossas atitudes normativas. Compreender a relação entre *vontade* e *obrigação* constitui-se, portanto, como uma tarefa eminente da ética. Refletir sobre a liberdade de decidir e a obrigação de seguir o que nos é imposto pelos ordenamentos sociais é também uma de suas funções precípuas. Eis por que cabe à ética a tarefa de definir os contornos e as dificuldades que envolvem a relação entre direitos e deveres. A obrigação moral supõe a liberdade de escolha e, ao mesmo tempo, a limitação dessa liberdade. Nesse sentido, o desenvolvimento moral de uma sociedade, bem como o dos indivíduos particulares, depende não apenas da *vontade objetiva social* (interesse coletivo), mas também da *vontade subjetiva individual*. A conjunção entre tais fatores é que torna possível a *vida em sociedade*. Esta, por sua vez, constitui-se mediante a influência das instâncias culturais (religião, política, direito, economia, ciências...) criadas pelos sujeitos históricos. Cada uma delas a rigor contribui para a constituição, consolidação e ampliação dos *direitos fundamentais* e de *cidadania*. A conquista de tais direitos reflete o progresso moral da humanidade ao longo do processo civilizatório. Civilização esta que não poderia se erguer sem realizar os valores de *liberdade*, *responsabilidade*, *justiça*, *solidariedade*, *respeito* e *entendimento mútuo*, *defesa da natureza* e das *gerações futuras*. A ética é a condição de existência de tais valores. Tais valores são a condição de possibilidade da *cidadania*. Mas o que significa exercer a cidadania? Ou ainda, o que significa ser cidadão num país como o nosso, numa sociedade marcada pela injustiça e pelas desigualdades? Ser cidadão significa possuir direito ao voto, à liberdade de: expressão, à saúde, à educação, ao

trabalho, à locomoção, à alimentação, à habitação, à justiça, à cultura, à paz, a um meio-ambiente saudável, à felicidade. O desrespeito a tais direitos por parte do Estado, de Instituições ou pessoas, gera a exclusão, a marginalização e a violência. A violência surge quando o homem é tratado como coisa, como algo supérfluo ou sem importância. Ela é ainda produto da desigualdade social, da exclusão e do desencantamento do mundo.

Assim, quando cada homem tem seus direitos efetivados e cumpre seus deveres de cidadão, podemos dizer que vivemos numa sociedade justa. Sem justiça não pode haver sociedade, pois nela deixam de existir a confiança e o respeito entre os indivíduos. A justiça é a maneira de se reconhecer que todos são iguais perante a lei (*igualdade*) e de que todos devem receber de acordo com seus méritos, qualidades e realizações (*equidade*). A justiça é assim representada pela *igualdade* e pela equidade. Quando a sociedade é justa torna-se possível criar um clima de *solidariedade e entendimento mútuo* entre os indivíduos. A justiça deve estar sempre presente em nossas vidas, pois é ela que nos permite um viver solidário, responsável e fraterno. Quando a justiça deixa de ser praticada, os indivíduos ficam sujeitos à violência, ao conflito, à guerra. A justiça é antes de qualquer coisa um valor moral, ou seja, uma virtude que diz respeito à ética. A ética nos ensina que a justiça é o principal valor da vida em sociedade. A *justiça* não é algo que apenas se pratica nos tribunais, nos juizados, nos fóruns judiciais, mas deve existir no dia a dia de todos nós. Praticar a justiça significa promover a paz e respeitar a ética.

Portanto, não se pode pensar que um dia alcançaremos o reino da paz se não lutarmos para diminuir as injustiças sociais existentes na nossa sociedade. A paz é, pois, produto da justiça. A justiça é uma virtude que deve ser praticada por todo sujeito moral. A ética e a cidadania são o caminho para a vida marcada pela paz, pelo respeito mútuo, pela liberdade, pela justiça, pela tolerância, pela valorização do homem.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO REPUBLICANA

*ÉLIO CHAVES FLORES**

Em toda a parte onde a propriedade for um direito individual, onde todas as coisas se medirem pelo dinheiro, não se poderá jamais organizar nem a justiça nem a prosperidade social, a menos que denomineis justa a sociedade em que o que há de melhor é a partilha dos piores, e que considereis perfeitamente feliz o Estado no qual a fortuna pública é presa dum punhado de indivíduos insaciáveis de prazeres, enquanto a massa é devorada pela miséria.

Thomas More. *A Utopia*, 1516.

*Professor do DH/CCHLAJUFPPB - Doutor em História Social com a tese *República às Avessas: narradores do cômico, cultura política e coisa pública no Brasil contemporâneo (1993-1930)*. Niterói: UFF/Programa de Pós-Graduação em História, 2002.

I. Introdução

O que é a cidadania? Trata-se da condição ou dignidade de pessoa que, como membro de um Estado, se encontra no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Essa pessoa seria o cidadão? Sim, o cidadão, pertencente a uma comunidade política (Estado, Pólis, Civitas, República) usufrui direitos civis, políticos e sociais e desempenha deveres que a condição da cidadania exige. Pode-se dizer que somente é cidadão aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas. Mas isso nunca foi uma regra aceitável por todas as pessoas através dos séculos. A cidadania é um valor que só ganha visibilidade no corpo das pessoas, nas suas casas, nos espaços públicos, nas escolas, nos transportes coletivos, nos atos e ações dos governantes e governados. Menos abstrata do que se imagina, a cidadania pode estar presente naquilo que mais necessitamos: num gostoso café da manhã com a família, no almoço entre amigos, na vestimenta cotidiana, no lazer semanal, na literatura e nas artes que apreciamos. Como nem todos possuem *ou* possuíram essas coisas nota-se, desde logo, uma constatação óbvia: a cidadania é antes de mais nada uma conquista. Trata-se de uma engenharia política que responde aos interesses manifestados pelas pessoas que precisam viver em sociedade. A prática da cidadania na história nunca foi uma unanimidade social. A proposta para esta leitura será justamente convidar *o* leitor para pensar a cidadania historicamente, isto é, compreender *os* mecanismos sociais e as enormes dificuldades políticas de sua construção.

II. Antiguidade Clássica

Parece que foi na Grécia clássica que se começou a inventar *o* mito da cidadania, espaço público e lugar honrado onde *o* habitante de uma cidade pudesse ao menos discordar da autoridade constituída. *Um* dos narradores dos tempos em que a Pólis grega era uma virtuosa morada dos filósofos, Platão, termina um de seus grandes livros com ensinamentos de Sócrates que, argumentando a Glauco, fez chegar até a nós, a historicidade de uma vontade societária, mais do que propriamente uma experiência deveras existente entre um grupo de mortais seres humanos: "E foi assim, Glauco, que *o* mito foi salvo do esquecimento e não se perdeu, e pode salvar-nos, se lhe prestarmos fé; então atravessaremos com facilidade *o* Lete e não mancharemos a nossa alma. Portanto, se acreditas em mim, crendo que a alma é imortal capaz de suportar todos *os* males, assim como todos *os* bens, nos manteremos sempre na estrada ascendente e, de qualquer maneira,

praticaremos a justiça e a sabedoria. Assim estaremos de acordo conosco e com os deuses, enquanto estivermos neste mundo e quando tivermos conseguido os prêmios da justiça, como os vencedores que se dirigem à assembléia para receberem os seus presentes. E seremos felizes neste mundo e ao longo da viagem de mil anos que acabamos de relatar”¹.

Assim, tanto no plano real quanto na concepção mítica, a virtude de um cidadão estaria na premissa de ser caro a ele mesmo assim como justiça e sabedoria seriam indissociáveis. A idéia de democracia clássica, portanto, não se sustentaria senão que na condição de um sujeito, o cidadão, o habitante da polis; aquele que se desloca para a agora, a praça pública, e ali discute e se preocupa com os rumos da cidade². Disso nasceria a definição aristotélica de homem: um animal político capaz de fala!

Com efeito, seria em outra sociedade política da Antigüidade clássica que os rumos da cidade passariam por uma processualística jurídica mais consentânea com os deveres cívicos instituindo-se que a governança da cidade romana, a Civitas, ganharia os aspectos de república, o trato da coisa pública. Destarte, a república não indica quem manda e sim para que manda, sendo o poder destinado ao bem comum. República e pátria seriam inseparáveis dado que "não há república sem pátria”³

O filósofo romano, Cícero, que se debateria pelo humanismo moral e político cerca de meio século antes das pregações de um nazareno chamado Cristo, explicava a cidade republicana nestes termos: "a coisa pública é a coisa do povo, e por povo deve-se entender não um conjunto de homens congregados de qualquer forma, mas um grupo numeroso de homens unidos uns aos outros pela adesão a uma mesma lei e por uma certa comunhão de interesses". A autoridade ou a magistratura, como dizia Cícero, além de respeitar as leis, deveria distribuir justiça, dado que seria ela a "lei falante". A bem da verdade, o testemunho de Cícero alerta também para as dificuldades de uma tal governança se as condições da igualdade, liberdade e equilíbrio dos direitos não forem considerados: "se na Cidade não houver um equilíbrio entre os direitos, as funções e os cargos, de tal modo que os magistrados disponham de bastante poder, o conselho dos grandes de bastante autoridade, o povo de bastante liberdade, o regime não poderá ser estável", Eis a engenharia política ciceroniana - poder, autoridade e liberdade - e eis um dos grandes legados da tradição clássica romana - a coisa pública é uma coisa do povo⁴. Cícero não viveria o bastante para ter de suportar o advento do cristianismo e a enigmática sedução ao poder sugerida nos Evangelhos: a César o que é de César!

¹ Platão. *A República*. (Os Pensadores). São Paulo: 1997, p. 352.

² Dois historiadores são fundamentais para se compreender a cidadania clássica: Jean-Pierre Vernant. *Entre Mito e Política*. São Paulo: Edusp, 200 I; e, Pierre Vidal-Naquet. *Os gregos, os historiadores, a democracia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

³ Renato Janine Ribeiro. *A República*. São Paulo: Publifolha, 2001, pp. 8-22.

⁴As citações de Cícero foram retiradas de Jean-Jacques Chevallier. *História do Pensamento Político*. Tomo L Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982, pp. 152-55.

III. A Europa Medieval

Nada menos do que um santo, Agostinho de Hipona, a levar adiante as premissas de que seria preciso separar o poder espiritual do poder temporal. Agostinho viveu na Roma imperial do quinto século e, precisamente em 413, escreveu o seu famoso livro *A Cidade de Deus*, onde tece severas críticas aos ideais políticos da Antigüidade Clássica. Renegando qualquer valor ao paganismo e a tudo que era historicamente anterior ao cristianismo, esse doutor da igreja achou por bem não mais tratar das coisas do povo, das repúblicas dos homens, e dirigiu seus argumentos para os reinos, para a Cidade celeste, celebrada como a mais perfeita das instituições, dado que um puro Deus cristão somente poderia criar coisas onipotentes. Obedecer a César e temer a Deus, eis o legado mais difusionista da Baixa Idade Média no Ocidente. O historiador Marc Bloch falará da evolução da realeza sagrada nos primeiros séculos da Idade Média onde a sagração dos reis da França e Inglaterra permitiu-lhes um exercício de poder onde "quem dizia sagrado dizia capaz de curar". Seria a condição originária da política dinástica com o poder régio sendo uma das coisas da religião e de sua própria materialidade⁵. A Europa, então, como diria Fernand Braudel, não passava de uma península asiática: o Oeste, uma espécie de funil geográfico, olha para Roma; o Leste, de terras largas e imensas, gravita em torno de Constantinopla. O gesto imenso de separação teria sido o sucesso das evangelizações ortodoxas e modelariam antecipadamente o mundo oriental. Séculos mais tarde outra separação, agora entre Norte e Sul, adviria do nascimento do protestantismo, que, ainda segundo o historiador francês, "muito curiosamente rasgará a cristandade mais ou menos segunda a própria linha do antigo limes romano⁶. Mas os homens não se sujeitam assim tão facilmente a um suposto destino definido por um mandatário divino para seres históricos o céu não é o limite quando se provou que a sarna da história haveria de ser o livre-arbítrio. Um direito da humanidade falante!

Com efeito, uma civilização dos costumes na Europa Ocidental está em gestação no decorrer do Medieval. Avançam as divisões comportamentais entre o que é publicamente permitido e as restrições de conduta. O alemão Norbert Elias, em notável estudo sociológico, afirma que as "proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole". Assim, com o avanço da civilização, entendido como a regulação social dos padrões de vergonha moral e de impulsos agressivos, "a vida dos seres humanos fica cada vez mais dividida entre uma esfera íntima e uma pública, entre comportamento secreto e público. E esta divisão é aceita como tão natural, toma-se um hábito tão compulsivo, que mal é percebida pela consciência"⁷

⁵ Mark Bloch. *Os Reis Taumaturgos: o caráter sobrenatural do poder régio, especialmente na França e Inglaterra*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993, pp. 68-87.

⁶ Fernand Braudel. *A Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.286.

⁷ Norbert Elias. *O Processo Civilizador*. Vol. I (Uma história dos costumes). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990, pp. 188-9.

A repartição desses dois universos, o privado e o público, teria como consequência a construção daquilo que se pode classificar como cidadania burguesa, produto lapidado, obviamente, no decorrer dos tempos modernos com a torrente do pensamento laico sobre a política, o poder e o Estado. Do ponto de vista prático e organizacional, estava se tomando evidente que "era mais seguro ser leal ao rei do que ao papa". A segurança pessoal e o desejo de progresso seriam estimulados por homens de leis e funcionários reais que começavam a idealizar a dimensão estatal e as decisões soberanas do monarca: justiça e saber seriam atributos do poder temporal. O derradeiro pressuposto ideológico para a multidão dos súditos seria mais ou menos assim: "a lealdade ao Estado tomou-se mais do que uma necessidade ou uma conveniência; passou a ser, desde então, uma virtude"⁸.

IV. Do Renascimento às revoluções burguesas

Ao escrever um pequeno livro em 1513, que se tomaria sua obra mais discutida, Nicolau Maquiavel afirmava que se poderia chegar a governança de um "governo civil" pelo favor do povo ou por obra e graça dos poderosos. O homem foi de fato um grande estilista no entendimento da arte de governar e saiu-se com esta máxima que perdura nos tempos: "Dá-se que em todas as cidades se acham estas duas tendências diversas e isto provém do fato de que o povo não deseja ser governado nem oprimido pelos grandes e estes querem governar e oprimir o povo. Destes dois diferentes apetites nasce nas cidades um destes três efeitos: principado, liberdade, desordem⁹. De modo que a soberania civil não se sustenta, em nenhuma hipótese, por meio do crime ou da violência intolerável. Dir-se-ia melhor que onde houver crueldades de um governante infame ali estão pessoas sem bens e honras. O processo histórico da Europa peninsular foi comandado, sem dúvida, pelo desenvolvimento dos espaços públicos e das liberdades particulares. Braudel dirá de franquias concedidas e que constituíram os privilégios reservados a determinados grupos de pressão. Muitas dessas liberdades "se opõem com freqüência e até se excluem mutuamente". Com efeito, "tais liberdades só puderam vir à luz quando a Europa Ocidental se constituiu enquanto espaço homogêneo, enquanto casa abrigada. Sem casa defendida, não há liberdades possíveis. Os dois problemas são um só". Eis, portanto, os interesses dos habitantes dos burgos com suas exigências de liberdades urbanas e o amanhecer dos Estados territoriais com seus príncipes a evocarem uma espécie de liberdade de sangue. Tal seria compreensão do conceito que só muito recentemente se dissiparia: "por liberdade, são todas as liberdades que se deve entender, inclusive as abusivas"¹⁰.

Certos historiadores admitem que os fundamentos do constitucionalismo moderno estão

⁸ Joseph R. Strayer. *As Origens Medievais do Estado Moderno*. Lisboa: Gradiva, s/d,

⁹ Nicolau Maquiavel. *O Príncipe e Dez Cartas*. Brasília: Editora UnB, 1996, Capítulo IX, pp.31-33.

¹⁰ Fernand Braudel. *A Gramática das Civilizações*. Op. cit., p. 287-94.

calçados em duas tradições, a conciliarista e a jurídica. A primeira, . originária das teses de Gerson na época do Grande Cisma, admitiria que as repúblicas seculares enquanto sociedades política~ deveriam ser perfeitas pois se tratariam de corporações independentes e autônomas, distinguindo-se das comunidades familiares vistos como insuficientes em si mesmas. A segunda, mais influente, foi a autoridade do *Digesto* romano constantemente invocada por governantes que queriam se ver livres da ação da lei. O argumento seria o de que tudo aquilo que apraz o príncipe já tem força de lei. Skinner, por exemplo, explica que uma das maneiras de se utilizar a autoridade do direito romano para fundamentar uma posição constitucionalista foi adaptando-se argumentos de direito privado que justificavam o emprego da violência. Embora a violência fosse admitida como uma injúria, muitos magistrados do início da modernidade passaram a considerar sua empregabilidade nas situações em que não havia outra coisa superior às leis da natureza. Dois casos que os contemporâneos não desconhecem: o adultério e a legítima defesa. Ainda para o historiador inglês, a autoridade dos livros jurídicos era de tal forma recorrente que todas as "concessões foram lidas com avidez e adaptadas por todos aqueles que desejavam justificar atos de violência política e privada"¹¹

Assim, as questões das liberdades territoriais e particulares se intensificam na medida em que as relações capitalistas de produção se incrustam e passam a constituir as alavancas materiais do mundo moderno. Surgiam exigências cada vez maiores de um poder racional com autoridade absoluta para o bem e para o mal. Um Estado soberano que não cedesse às afecções humanas, que lhes fosse superior e premiasse as virtudes e punisse os vícios. As questões contratualistas estavam no auge e iriam mesmo do Renascimento ao iluminismo numa apoteose de soluções para o viver em sociedade, isto é, suportar a liberdade alheia, já que a nossa parece ser sempre indiscutível. Assim, trago em meu socorro a filosofia política de Thomas Hobbes, talvez o maior pensador das coisas humanas no decorrer do século XVII. A tese hobbesiana recorrente é que o orgulho e outras paixões levaram o homem a submeter-se ao governo, cujo poder supremo é comparado à figura mítica bíblica. O gosto pelas metáforas e os tropos reforçam as alegorias abusadas da filosofia civil que Hobbes, de forma sarcástica, passa a qualificar de "ciência da virtude e do vício". Ele vai buscá-las na escritura sagrada, precisamente no capítulo 41 do *Livro de Já*, onde Deus, "após ter estabelecido o grande poder do *Leviatã*, lhe chamou Rei dos Soberbos. Não há nada na Terra, disse ele, que se lhe possa comparar. Ele é feito de maneira a nunca ter medo. Ele vê todas as coisas abaixo dele, e é Rei de todos os Filhos da Soberba"¹²

¹¹ Quentin Skinner. *As Fundações do Pensamento Político Moderno*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, pp. 393-413.

¹² Thomas Hobbes. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1983, p. 191, (cap. XXVIII). Na tradição bíblica o Leviatã é um monstro que "importa cuidar para não acordar". Sua evocação aparece várias vezes em *Jó*, nos *Salmos* e no *Apocalipse*. Entretanto, sua popularização parece ter ocorrido pela mitologia fenícia como o monstro do caos primitivo. Desta forma, "a imaginação popular sempre temia que acordasse, atraído por uma maldição eficaz contra a ordem existente".

Tem-se a impressão de que Hobbes, ainda no exílio e vendo seu rei perder a cabeça e a coroa, deu-se conta de uma "maldição eficaz" que chegou até os nossos dias: o Estado se pauta pelo espetáculo e sua teatralidade - gestual, escritural e verbal - busca impressionar os homens anônimos e conquistar, por conseguinte, seu respeito e obediência e, se possível, tomar o cidadão um espectador¹³. Entre a soberba e a teatralização, restaria, pois, a ironia, a sátira ou o cômico, tropos e figuras que Hobbes, como poucos, soube usar como espadas nos seus embates intelectuais. Algumas têm atualidade impressionante: qual a referência sobre um sujeito, entre seus compatriotas, ao andar armado? Que opinião tem um indivíduo de seus concidadãos e vizinhos, ao fechar suas portas? O que pensa um cidadão de seus filhos e servidores, quando tranca seus cofres? Ora, porque justamente têm razão, paixões e interesses¹⁴. E para que também os outros possam, se quiserem, andar armados, carregar chaves e guardar e segredar coisas é que a filosofia moral da "virtude e do vício" sustenta que os homens, sabiamente, criaram o *Leviatã*, por meio de pactos recíprocos. E aqui se tem uma preciosidade do humor inglês, dirigida aos senhores democratas e aos pregadores das eternas verdades: "é impossível fazer pactos com os animais, porque eles não compreendem nossa linguagem, e portanto não podem compreender nem aceitar qualquer translação de direito, nem podem transferir qualquer direito a outrem; sem mútua aceitação não há pacto possível". Da mesma forma, "é impossível fazer pactos com Deus" porque, simplesmente, "não podemos saber se nossos pactos foram aceitos ou não"¹⁵

Então, parece ter sido Hobbes que se apropriou, segundo Skinner, do "tom característico de condescendência irônica que, desde então, deixou sua marca na redação da filosofia inglesa". E no *Leviatã*, a luta titânica entre razão, paixões e interesses teria a sua derradeira conclusão cética: "a de que, quando alguém decide que uma certa crença ou linha de conduta é exigida por seus interesses, a razão tem pouca esperança de barrá-os"¹⁶

A importância das teses contratualistas para a construção da cidadania política seria levada a cabo no decorrer do século com a radicalização dos discursos burgueses em tomo dos seus interesses econômicos de livre comércio e livre associação. Neste sentido, a idéia de lucro, em que o mundo dos negócios práticos está separado do mundo político, social e ético não deixa de ser um produto da modernidade. Melhor seria dizer uma aporia do mundo moderno, uma resolução impossível de se efetivar e daí o pressuposto da economia em naturalizá-la. A revolução econômica fez com que todos acreditassem que o homem é um sujeito essencialmente aquisitivo e que, deixado livre, Como se percebe, em Hobbes, há uma inversão completa do mito originário: o Leviatã é o Deus mortal que ordena o caos e evita a guerra de todos contra todos.

¹³Ver Renato Janine Ribeiro. *A Última Razão dos Reis...* Op. cit., pp. 8-11. Do mesmo autor, sobre os signos da linguagem e a imagem teatral do poder, ver *A Marca do Leviatã: linguagem e poder em Hobbes*. São Paulo, Ática, 1978.

¹⁴Thomas Hobbes. *Leviatã*. Op. cit., pp. 76-7, (cap. XIII).

¹⁵ Idem, p. 83 (cap. XIV)

¹⁶ Quentin Skinner. *Razão e Retórica na Filosofia de Hobbes*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 572.

irá agir como qualquer respeitado ancião agiria para com os seus netinhos. Claro está, entretanto, que a motivação pelo lucro não é tão antiga como o próprio homem e data mesmo do universo do homem burguês. Como diria um economista, entre os séculos 17 e 18, Terra, Trabalho e Capital, fatores básicos de produção num sistema de mercado, "passam a existir como entidades econômicas impessoais e não humanas, e são tão modernas como concepção quanto o cálculo". Seria a época de aparecimento dos grandes economistas ou dos "filósofos profanos"¹⁷ Um deles, Adam Smith, professor da Universidade de Glasgow, publicou em 1776 um estudo que versava sobre a natureza e as causas do enriquecimento das nações e, lá pelas tantas, numa capciosa observação diria o seguinte: "não é da benevolência do açougueiro, do vendeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas do respeito que eles têm pelo próprio interesse". Portanto, ter interesses individuais passou a ser equivalente a reivindicar direitos individuais, o que para uma mente burguesa da época significava alguma liberdade econômica.

Os pensadores iluministas do século 18 fariam avançar as perspectivas de uma sociedade liberta dos dogmas religiosos e das propaladas diferenças naturais entre as pessoas. A razão, filha da filosofia das luzes e neta do humanismo renascentista, estava em alta e era preciso alertar os homens contra os perigos das paixões e interesses desenfreados. O filósofo Voltaire por exemplo, sustentaria que os ideais de justiça são tomados de toda ação útil e conforme as leis estabelecidas por nós para o bem comum. Nas questões de justiça Voltaire advogaria um sentido laico, isto é, que diz respeito apenas aos homens e seus relacionamentos e nisso não há nenhuma metafísica ou pressuposto divino. Veja-se a ironia do homem ao atacar os teólogos: "Ora, a idéia de justiça, sendo somente uma idéia da relação homem a homem, não pode ter analogia alguma com Deus. É tão absurdo, nesse sentido, dizer que Deus é justo ou injusto quanto dizer que azul ou quadrado". Outra passagem de Voltaire mostra como ele não deixa de se preocupar com as coisas materiais, o núcleo duro da economia política: "desde que tendes estabelecido o *teu* e o *meu*, ser-vos-á, então, impossível não encarar o roubo como contrário à sociedade e, por conseguinte, como injusto". Portanto, não basta que a sociedade seja regida por leis se as mesmas não forem justas e se atenham, não ao privado, mas à dimensão cívica das coisas sustentada pela palavra publicada, isto é, tomada pública. Esta é a questão voltaireana: "a sociedade pode subsistir entre adultérios e rapazes que se amam, mas não entre pessoas glorificadas por enganarem umas às outras."¹⁸

As vozes do iluminismo não se cansariam de proclamar que a desigualdade entre os homens era uma construção histórica, cultural e social. Em 1755, Rousseau chegou a escrever um tratado sobre a questão que se colocava de forma muito simplificada. Qual é a origem da

¹⁷Robert Heilbroner. *A História do Pensamento Econômico*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, pp. 15-42.

¹⁸François Marie Arouet de Voltaire. *Tratado de Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, pp. 67, 81

desigualdade entre os homens? Ela é autorizada pela lei natural? Seria preciso então separar as coisas para o bom entendimento. Rousseau começa concebendo' dois tipos de desigualdade, uma natural e física, como a diferenças das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito; a outra, que ele chama de "desigualdade moral e política", dado que depende de convenção e que é estabelecida e autorizada pelo consentimento dos homens. Essa segunda desigualdade, não sendo natural, somente poderá ser fabricada por homens: "Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles"¹⁹. De fato, Rousseau esforçou-se para expor em seu tratado a origem e o progresso da desigualdade, a construção e o abuso das sociedades políticas, concluindo por considerar a desigualdade "estável e legítima graças ao estabelecimento da propriedade e das leis". De certo modo, a dicotomia rousseauiana entre o "bom selvagem" e o "homem policiado" responde aos anseios libertários de alguns filósofos e intelectuais iluministas em verem o poder soberano dos reis diminuído e mesmo substituído pela Vontade Geral. Estava nascendo, portanto, o desejo de uma ordem cívica com o objetivo de destruir a ordem súdita do absolutismo monárquico. De modo que a desigualdade moral, "autorizada unicamente pelo direito positivo" será aquela que "reina entre todos os povos policiados, pois é manifestamente contra a lei da natureza, seja qual for a maneira por que a definamos, uma criança mandar num velho, um imbecil conduzir um sábio, ou um punhado de pessoas regurgitar superfluidades enquanto à multidão faminta falta o necessário."²⁰, Lembre-se que mandar os pobres comerem brioques na falta de pão foi uma das raivas públicas contra a realeza francesa em 1789. Uma radicalidade de pensamento estava prestes a se juntar a uma radicalidade institucional, o despotismo da liberdade da revolução social burguesa²¹.

A efervescência das idéias em meados do século 18 não pararia de produzir questões sobre a organização e a construção de pactos entre os homens ou a possibilidade de igualdade dos homens unidos num determinado corpo político. Deste modo, no ano de 1757, o nosso conhecido Rousseau assim iniciaria aquele que se tomou o seu mais destacado texto sobre a produção e reprodução social da existência: "Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser. Esforçar-me-ei sempre, nessa procura, para unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que não fiquem separadas a justiça e a utilidade", No capítulo VI do primeiro livro, Rousseau ao falar do "pacto social" como um ato de associação que produz um "corpo moral e coletivo" construiria a noção moderna de cidadania, ato e conceito numa mesma duração: "Essa pessoa pública, que se

¹⁹Jean-Jacques Rousseau. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1997, p. 51.

²⁰ Idem, ibidem, pp.115-116

²¹Ver Francisco José Cafazans Falcon. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1986, pp. 85

forma desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de *cidade* e, hoje [1757], o de *república* ou de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano* quando ativo, e *potência* quando comparado a seus semelhantes, Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana, e *súditos* enquanto submetidos às leis do Estado.²² Numa nota ao texto, o autor ainda adverte os seus contemporâneos afirmando que a palavra "cidade" quase se perdeu inteiramente entre os modernos já que a maioria considera um burgo uma cidade, e um burguês, um cidadão, por não saberem que são as casas que formam o burgo e que são os cidadãos que fazem a cidade. Na verdade, um vaticínio se esboça no final do capítulo, o de que a "vontade geral" imporia àquele que se recusasse a cumprir o contrato social seria constrangido por todo corpo político a ser livre, pois condenando-o à liberdade o sujeito estaria livre da dependência pessoal. Eis a clareza da conclusão: "Essa condição constitui o artifício e o jogo de toda a máquina política, e é a única a legitimar os compromissos civis, os quais, sem isso, se tomariam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos."²³

Por essa mesma época começava-se a questionar a validade das penas de morte e torturas contra os supostos criminosos sociais. O jovem Beccaria, empolgado com leituras enciclopedistas, passaria a defender o fim dos enforcamentos, dos suplícios e das prerrogativas do Estado absoluto de executar condenados em autos de fé públicos e propedêuticos. Duas teses começariam a se difundir em torno do "corpo político" das pessoas de bem, criminosas ou devedoras da justiça: 1) não é preciso tomar o Estado uma prisão; e, 2) a pena de morte não cumpre nenhum direito e não se sustenta por direito algum. Tais idéias são por demais importantes na construção da cidadania moderna e será o notável jurista italiano do século 18 quem irá expô-las com mais veemência: "Ainda que fosse exato que a desigualdade é inevitável e útil à sociedade, é verdade que apenas deveria existir entre os indivíduos e em razão das dignidades e do mérito, porém não entre as ordens do Estado; que as distinções não devem estar apenas num lugar, porém circular em todas as partes do corpo político; que as diferenças sociais devem nascer e desaparecer a cada momento, porém não se perpetuar em famílias."²⁴

Até aqui viu-se que uma multidão de pessoas estavam a desempenhar um papel ativo na história moderna. Há pelo menos uns duzentos anos também um punhado de pensadores divulgava idéias e reivindicações sobre uma nova organização social. Com efeito, trata-se da grande crise do Antigo Regime que, entre 1640 e 1795, aniquilava boa parte dos privilégios feudais e as estruturas de poder da ordem aristocrática. As revoluções inglesas, uma puritana e republicana, produto de

²²Jean-Jacques Rousseau. *Do Contrato Social: ou princípios do direito político*. São Paulo: Nova Cultural, 1997, pp. 51, 71.

²³Idem, *ibidem*, pp. 115-16

²⁴Cesare Beccaria. *Dos Delitos e das Penas*. São Paulo: Hemus, 1995., p. 68.

uma prolongada guerra civil (1642-1660), e outra um tanto mais conservadora e classificada de gloriosa (1688-89) definiram a supremacia do Parlamento sobre o poder real. A revolução americana" (1776-1787) que culminou com a separação das treze colônias inglesas da América do Norte consolidaria a tendência republicana, defendida por Thomas Jefferson, especialmente num tipo de organização i federativa. Uma Declaração de Direitos da Virgínia, em 1776, postulava que os homens possuíam "certos direitos inerentes à sua pessoa" e destacava entre eles os seguintes: "o gozo da vida, a liberdade e os: meios de adquirir e possuir a propriedade e buscar e conseguir a felicidade e a segurança". Mas foi sem dúvida na França do século 18 que a radicalidade burguesa atingiria a sua maior evidência e o sentido de um novo tempo histórico. Entre 1788 e 1795 as mais importantes simbologias do Antigo Regime seriam substituídas por outras e um espectro de igualdade e liberdade incendiaria castelos e decapitaria nobres e conservadores. Num pequeno jornal de junho de 1789, uma frase sintetizaria a culminância de um processo histórico abrasador: "Vocês estão sendo convidados a recomeçar a História"²⁵. Se a Declaração dos Direitos do Homem, de 26 de agosto de 1789, confirma dispositivos já mencionados nos debates revolucionários como as igualdades civil, pessoal e fiscal, proclamar-se-ão pela primeira vez as liberdades: liberdades individuais, liberdades públicas e tolerância de culto. Estas: serão ainda mais enfatizadas na conjuntura radical entre 1792 a 1794 quando da formação da República jacobina e da extensão da cidadania burguesa. Mousnier e Labrousse chamarão de uma "era de antecipações" com sociedades populares, comitês revolucionários, jornais radicais, democracia e despotismo da liberdade. Instituições e novidades consideradas monstruosas para ricos e nobres, espantariam os próprios setores burgueses: "o sufrágio universal, a República, os arrojados princípios da democracia social, um clima de Cidade do Futuro"²⁶ As palavras de Maximilien de Robespierre, uma das lideranças jacobinas da época, talvez seja expressiva do que se queira explicar: "Desejamos uma ordem de coisas onde as distinções só possam nascer da própria igualdade; onde o cidadão seja submetido ao magistrado, o magistrado ao povo, e o povo à justiça. (u.) E portanto nos princípios do governo democrático que deveis buscar as regras de vossa conduta política. Mas, para fundar e para consolidar entre nós a democracia, para chegar ao reinado pacífico das leis constitucionais, é preciso terminar a guerra da liberdade contra tirania, e atravessar com felicidade as tempestades da Revolução: tal é a meta do sistema revolucionário que realizastes."²⁷ Robespierre seria o defensor do que chamou de "despotismo da liberdade" onde uma República social e popular deveria construir mecanismos e instrumentos revolucionários que condenassem os indivíduos à igualdade e à

²⁵Uma excelente visão historiográfica sobre a revolução continua sendo os dois volumes do Tomo V da *História Geral das Civilizações*, dirigida por Maurice Clu- tzet. Ver Roland Mousnier e Ernest Labrousse. *O Século XVIII: a sociedade do século XVIII perante a revolução*. São Paulo: Difel, 1969.

²⁶ ² ⁶Idem, *ibidem*, p. 92

²⁷MaximiJien de Robespierre. *Discursos e Relatórios na Convenção*. Rio de Janeiro: Eduelj; Contraponto, 1999, pp. 143-4.

liberdade. Entretanto, as liberdades que triunfaram seriam as liberdades econômicas e a lógica da acumulação capitalista. De qualquer modo, as revoluções políticas burguesas abririam caminho para a expansão das transformações industriais nos séculos seguintes e, com elas, emergiriam novos atores sociais com outros tantos sonhos de direitos e reivindicações²⁸

V. O espectro do comunismo

No decorrer do século 19 seriam os trabalhadores industriais os agentes do processo histórico: nos burgos, nas fábricas, nas associações de interesse, nas caixas de beneficência e de pecúlio, nas lutas contra o empresariado e contra as polícias estatais eles conquistariam alguns direitos, ao mesmo tempo em que tomavam para si as lutas históricas por uma cidadania política e social. Se no século anterior as "declarações de direitos" ajudaram a fazer avançar a prática da cidadania política, no mundo do trabalho industrial e com o desenvolvimento de uma cultura operária, as famosas declarações burguesas, liberais e universalistas, pareciam não contemplar os que realmente produziam as riquezas nacionais. Como bem frisou o historiador Eric Hobsbawm, grupos especiais que esperam desfrutar de certas prerrogativas raramente se incomodam em exigir o que já possuem. As preocupações com direito à saúde, condições salubres de trabalho e remuneração compatível adviriam mesmo daqueles que dependem disso, os pobres e os operários. Nas próprias sociedades pré-industriais havia um certo reconhecimento de que as pessoas tinham prerrogativa moral a elementos essenciais da vida e a comunidade social de homens e mulheres não estava de todo desamparada de certos mecanismos comunitaristas. A exacerbação do individualismo burguês e a exploração na fábrica capitalista, características do século 19, tendem a explicar porque os trabalhadores quebraram tantas máquinas e promoveram infundáveis revoltas sociais. As abstrações da lei e a miséria urbana levaram mesmo a uma perda sucessiva dos sentidos de direito e de justiça e das obrigações recíprocas dos poderes políticos e as pessoas. Ainda segundo Hobsbawm, "a inovação dramática, e na verdade para a maior parte das pessoas a inovação diabólica, da sociedade burguesa e de sua economia capitalista era o fato de ela não prover espaço para estes direitos e deveres positivos, e realmente tentar aboli-los²⁹". Assim, a cidadania apenas liberal, ou de um Estado mínimo, com prerrogativas policiais forçou as lutas operárias e dos trabalhadores industriais a reclamarem uma era de direitos sociais e trabalhistas. Na Europa e nos Estados Unidos ela data ainda do século 19 e na América Latina seria mais tardia, intensificando-se no decorrer do século 20.

Do ponto de vista do mundo do trabalho, vale dizer dos trabalhadores industriais, a construção da cidadania não pode ser entendida como uma evolução linear do razoável ao bom e

²⁸Sobre o declínio da tradição revolucionária burguesa e os primeiros socialistas, ver Edmundo Wilson. *Rumo à Estação Finlândia: escritores e atores da história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

²⁹Eric Hobsbawm. "O Operariado e os Direitos Humanos." In: *Mundos do Trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp.

deste para o melhor. Trata-se na verdade de um processo árduo de lutas constantes e de ininterrupta vigilância da defesa dos direitos conquistados. As lutas sociais demonstram que nem a democracia nem a cidadania são valores dados ou oferecidos como uma dádiva do Estado e da autoridade constituída. Um historiador inglês, ao estudar a organização social dos trabalhadores britânicos, ponderou que as utopias e as lutas por direitos consubstanciavam uma espécie de "árvore da liberdade"; as terríveis provações e exploração econômica a que eram submetidos, ele definiu como sendo "a maldição de Adão"; e, por último, ao estudar suas históricas estratégias de resistência e reivindicações achou por bem reunir um volume sobre "a força dos trabalhadores"³⁰. De fato, as declarações por direitos do século anterior cederam espaço para os manifestos e o século 19 viveu mesmo uma era de manifestos. Num deles, e talvez o mais lido, denunciava-se que nas "condições da produção burguesa, entende-se por liberdade a liberdade de comércio, a liberdade de comprar e vender". Em vez disso pressupunha-se a construção de uma cidadania socialista com "trabalho obrigatório para todos" e combinação "da educação com a produção industrial". Assim, sociedade, "haverá uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos"³¹

Por certo, havia nos manifestos do século 19 muita filosofia da história, análises críticas das doutrinas políticas e uma evocação comovente à ação dos trabalhadores em tomo da revolução e das transformações sociais. Nesse sentido, um dos grandes eventos do século foi a Comuna de Paris em que os trabalhadores tomaram o poder por alguns meses no ano de 1871, depois da rendição da França frente a uma Alemanha vitoriosa e expansionista. Uns saudaram a Comuna de Paris como um paradoxo da luta por direitos políticos do povo. Gustave Flaubert, o decantado poeta e romancista da modernidade, diria textualmente e um tanto horrorizado: "O que precisamos, antes de mais nada, é uma aristocracia natural, ou seja legítima. Nada pode ser feito sem uma cabeça, e o sufrágio universal, tal como existe, é mais estúpido que o direito divino. (...) No entanto, é preciso respeitar a massa, por mais inepta que seja, porque ela contém os germes de uma fecundidade incalculável. Dêem-lhe a liberdade, mas não o poder"³². De forma irônica o nosso intelectual vai ainda mais fundo na questão ao afirmar que "todo o sonho da democracia é elevar o proletariado ao nível de besteira do burguês" dado que ambos lêem as mesmas coisas e possuem as mesmas paixões³³ Mas a Comuna de Paris sucumbiu ao poder das armas e foi duramente reprimida: trinta

³⁰E. P. Thompson. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. 3 Vais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

³¹Karl Marx e Friedrich Engels. *O Manifesto Comunista*. Introdução de Harold Laski. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, pp. 105-13.

³² Gustave Flaubert. "Carta a George Sand." In: *Crônicas da Comuna*. São Paulo: Ensaio, 1992, pp. 193-4.

³³Com a França derrotada e Paris sitiada pelas tropas alemãs os operários parecem não pensar como os burgueses, como sugeriu Flaubert. Num manifesto de 18 de março de 1871 afirmava-se: "Os proletários de Paris em meio aos fracassos e às traições das classes dominantes, compreenderam que chegou o momento de salvar a situação, tomando em suas mãos a direção dos negócios públicos. (...) Compreenderam que é seu dever imperioso e seu direito incontestável tomar-se donos de seus próprios destinos, tomando o Poder". Ao terminar a análise sobre os

mil mortos fuzilados só em Paris, mais de trinta e seis mil condenados, mais de três mil deportações. Um ensaio de poder popular e uma grande desolação: as tropas de Versalhes, vociferando a reação francesa, imprimem execuções sistemáticas e sumárias aos comunardos, os revolucionários de Paris. Nem a liberdade nem o poder. Um outro romancista protestaria por tanta violência e, no final do mês de maio de 1871, enviaria carta a um jornal da Bélgica com os seguintes argumentos: "O que quer que digam ou façam esses vencidos são homens políticos. Eu não estava com eles. Aceito o princípio da Comuna, não aceito os homens (...). Em primeiro lugar, para todos os homens civilizados, a pena de morte é abominável; em segundo lugar, a execução sem julgamento é infame. Uma não está mais no direito, a outra nunca esteve.³⁴ Não resta dúvida que dos dois argumentos diante do excepcional acontecimento histórico, a ponderação de Vitor Ruga ficaria para a história como uma defesa notável da tolerância, da democracia e também não deixaria de construir uma idéia de cidadania. É que as palavras, tanto quanto os atos, também são constitutivos do processo histórico. O fim da efêmera experiência da Comuna de Paris demonstraria que a partir da segunda metade do século 19 a revolução política arrefeceria enquanto que a revolução industrial avançaria num ritmo sem precedentes. A ciência, as novas descobertas, as idéias evolucionistas, o positivismo social pareciam irrefreáveis e se arriscava a justificativa de uma Bela Época. Um dramaturgo do teatro cômico chegou a cunhar, em meados 'ao século, uma frase bastante realista: "Segundo os princípios do Progresso, o destino já devia ter sido abolido há muito tempo atrás". Desfile, o próprio Hobsbawm que resgatou a ironia adverte que "o progresso implica que os jovens podiam ensinar aos velhos", Explicou-se mesmo a história assim: entre 1789 e 1848, uma era de revoluções; entre 1848 e 1875, uma era do capital; e, finalmente entre 1875 e 1914, uma era dos impérios³⁵ Esta seria a tônica do longo século 19, ujà Bela Época viria até 1914, e da velha democracia liberal que era obrigada a ceder liberdade aos trabalhadores, mas não o poder e, por justificava executá-los em nome da ordem.

Inobstante os progressos e os regressos dos movimentos sociais e políticos, entra-se no século 20 com algumas conquistas que serviam como suportes materiais e simbólicos no alargamento da cidadania. Ao menos na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América já avançavam a escolarização básica como obrigação do Estado e da comunidade, a extensão do sufrágio universal e do voto feminino. Os direitos sociais e trabalhistas foram sendo incorporados

acontecimentos parisienses, em 30 de maio de 1871, de Londres, Marx faria um vaticínio sobre o devido histórico: "Paris dos operários, com sua Comuna, será eternamente exaltada como o arauto glorioso de uma nova sociedade. Seus mártires têm o seu santuário na grande coração da classe operária. Quanto a seus exterminadores, a história já os cravou para sempre num pelourinho, do qual todas as preces de seus clérigos não conseguirão redimi-los". Karl Marx. *A Guerra Civil na França*. São Paulo: Global 1986, pp. 69, 97.

³⁴ *Crônicas da Comuna*. op. cit., pp. 83-6.,

³⁵arece fora de dúvida que o historiador inglês produziu a melhor síntese dos séculos contemporâneos. Ver Eric Hobsbawm. *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; *A Era do Capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, a frase do dramaturgo vienense Johann Nestroy está na p. 311; /I. *Era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, a citação está na p. 52; e mais recentemente, *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

na resolução conflito entre o capital e o trabalho permeados pela pressão das organizações sindicais e dos signatários da radicalidade das lutas sociais, destacando-se entre eles os anarquistas, os socialistas e os comunistas. As revoluções russas, entre 1905 e 1921, não derrubaram apenas a quinhentista aristocracia czarista da Rússia senão que assustariam como a erupção de um vulcão os capitalistas do Ocidente. A organização original dos trabalhadores deu-se com o *soviet* (conselho) constituído por deputados operários eleitos nas próprias fábricas que tornar-se-ia rapidamente uma nova forma de representação política e sindical. Para historiadores do processo revolucionário russo, o exemplo de 1905 ganharia a terra dos tzares, o mundo e a história. Assim, os sovietes entram na história política do século 20 como "parlamentos plebeus por excelência" e, no turbilhão dos acontecimentos de 1917, não restou aos bolcheviques senão assumirem a principal exigência dos soldados, operários e marinheiros sublevados em Petrogrado de "todo o poder aos sovietes" também simpatizada pelo jacobinismo urbano. Acreditava-se que o desenvolvimento histórico deveria passar antes por uma "ditadura revolucionário-democrática do proletariado e do campesinato" - expressão do bolchevique Lenine - como prólogo de uma universal "cidadania socialista". Entretanto, já em 1921, a revolução russificava-se em tomo de algumas repúblicas socialistas soviéticas, de modo que o "prólogo se transformara em epílogo"³⁶. Não se via mais necessidade alguma de república parlamentar ou de qualquer sintoma de democracia burguesa e nenhum governo além dos conselhos de trabalhadores, soldados e camponeses. A história tinha donos que vinham de baixo e assim seria dito por mais de 70 anos até a queda da ideologia soviética em 1991. Parece ter sido Karl Kautsky quem defenderia duas coisas absolutamente necessárias aos operários modernos: democracia e socialismo³⁷. Tratar-se-iam de duas invenções históricas que arrastariam homens e mulheres no decorrer do século 20 e, em que pese todos os contrastes, são pilares para qualquer formulação de cidadania, isto é, as prerrogativas da pessoa humana e do ser social.

VI. A invenção da cidadania universal

Com efeito, a democracia, tal como se instituiu historicamente no mundo moderno desde pelo menos o final do século 18, entraria em crise e descrédito no período entre as duas grandes guerras mundiais. De 1914 até 1945, a exacerbação dos nacionalismos racialistas, o desencanto com sistemas eleitorais representativos e a incapacidade do Estado liberal em incorporar amplas massas das populações nacionais ao mercado de trabalho e aos bens sociais, levaram ao surgimento dos regimes fascistas. O fascismo seria antes de tudo a negação da pessoa enquanto portadora de direitos civis e políticos. Os regimes totalitários de base nacional (nazismo alemão, fascismo

³⁶Ver Oaniel Aarão Reis Filho. *Uma Revolução Perdida: a história do socialismo soviético*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997, pp. 45-87.

³⁷Nesse sentido de discussão remeto ao notável capítulo final "Lênin na Estação Finlândia", do livro de Edmund Wilson. *Rumo à Estação Finlândia: escritores e atores da história*. Op. cit., pp.

italiano, franquismo espanhol e salazarismo português) tiveram várias interpretações sociológicas e historiográficas: ditadura aberta da burguesia, monopólio do Estado policial numa sociedade de massas ou via para a modernização capitalista avançada. As questões giram em torno da política e da economia, mas não se pode deixar de mencionar o caráter da propaganda ideológica e nos modos sistemático e disciplinar com que grandes contingentes populacionais entraram para a cena política contemporânea. Os regimes fascistas abalaram as tradições liberais européias e as lutas democráticas. Nada mais destruidor de instituições e construções sociais iluministas do que a monopolização da representação política por um único partido hierarquicamente organicista, uma ideologia fundada no culto ao chefe e a exaltação da coletividade nacional. A lógica totalitária procurava abarcar as relações econômicas, sociais, políticas e culturais.³⁸ Um escritor contemporâneo impressionado com o fascismo e o total desprezo para com a oposição e o outro, num sentido absoluto de não-cidadania, concluiria o seu livro assim: "O sistema das ordens é universalmente reconhecido. Mais marcadamente ele se apresenta nos exércitos, mas muitas outras esferas da vida civilizada foram tomadas e matizadas pela ordem. A morte como ameaça é a moeda do poder. Fácil é aí empilhar moeda sobre moeda, acumulando enormes capitais"³⁹ Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, novas esperanças se colocariam no campo da cidadania, e das instituições democráticas para povos europeus e os povos novos da América Latina, Ásia e África. Seria melhor dizer que uma nova geopolítica faria explodir nacionalidades variadas e a reivindicação dos direitos dos povos, das minorias étnicas e culturais.

No decorrer da segunda metade do século 20, mais especialmente entre 1948 e 1991, o mundo passaria não apenas pela polarização ideológica da Guerra Fria entre nações capitalistas e socialistas, mas construiria alguns suportes importantes nos rumos da cidadania contemporânea. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, reconheceria no plano internacional o direito das pessoas a terem identidade étnica, cultural e política. A democracia passou a ser encarada como um valor universal e, mesmo os regimes autoritários, se baseariam na organização formal de algum tipo de legalidade, como a jurídica e a econômica. Em alguns países da Europa Ocidental um Estado de caráter social e com responsabilidades públicas relevantes conduziu a uma melhora no nível de vida dos trabalhadores e classes médias. O Estado de Bem Estar Social, o *Welfare State*, como ficou conhecido na terminologia anglo-saxônica, investiu muitos recursos nas áreas públicas da educação, saúde e moradia. Também foi fortemente redistributivo da renda nacional, cobrando impostos dos ricos e do capital, e aplicando os recursos arrecadados nas obras públicas e coletivas como o saneamento básico, transporte coletivo, estradas e melhoramento, das cidades. Pode-se dizer que, em

³⁸Ver Norberto Bobbio. *Dicionário de Política*. Vol. I. Brasília: Edita UnB, 1995,

³⁹Eltas Canetti. *Massas e Poder*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995, p. 470.

consonância com as cidadania civil e política, recuperadas depois dos traumas do fascismo, viria a conquista da cidadania social, promotora de uma qualidade de vida compatível com o desenvolvimento humano e com as aspirações históricas dos trabalhadores europeus. Falava-se em anos dourados e em tempos de prosperidade para um número cada vez maior de pessoas. Os meios de comunicação de massa - jornais, revistas, rádio, cinema e televisão - ao mesmo tempo em que fiscalizavam os poderes constituídos e as autoridades estimulavam as pessoas a uma vida de consumo e compras. O consumo de bens duráveis, como carros, eletrodomésticos, telefones e o consumo de bens culturais e educacionais produziram o que os especialistas chamaram de uma vida além do Bem Estar Social, com o crescente individualismo e fatuidade social. A denominação "democracia do consumidor" marcaria uma outra era de direitos que, com a pós-modernidade, se universalizaria em todas as relações econômicas da existência. O economista J. K. Galbraith, chegou a observar que "nenhum homem faminto e sóbrio pode ser convencido a gastar seu último dólar em outra coisa que não a comida", entretanto, "uma pessoa bem alimentada, bem vestida e em tudo mais bem cuidada pode ser convencida a escolher entre um barbeador e uma escova de dentes elétrica". Tudo, para o nosso economista, era uma questão de administração: preços, custos e demanda do consumidor. A nova cidadania era "produto de revoluções sem precedentes: a revolução social que isola para sempre os contemporâneos do passado remoto e recente com a "morte do campesinato" (somos consumidores que não produzimos nada do que comemos e vestimos); a revolução cultural com a afirmação das mulheres no mundo do trabalho público, para muito além do doméstico; a revolução sexual com o reconhecimento político e ideológico de que as mulheres possuem prerrogativas inalienáveis sobre o e sua condição reprodutiva. Um prefixo parecia explicar tudo sobre os direitos e a cidadania renovados sob o imperativo do consumo e da robotização do trabalho: a história tomou-se pós-industrial, pós-imperial, pós-estruturalista, pós-gutemberguiana, enfim, pós-moderna⁴⁰.

De certo que uma cidadania gendrada, isto é, que considera todas as circunstâncias das situações sexuais e de gênero, ainda não conseguiu sepultar para sempre a antediluviana tradição do patriarcalismo. Mas sob quaisquer direções e olhares, somente "os misóginos obstinados podem ainda negar a evidência de um semelhante enriquecimento da história⁴¹. Toda e qualquer arqueologia dos direitos e da cidadania não pode prescindir de evidenciar tamanha mutação no processo histórico do século 20, especialmente a partir da década de 60, tendo como culminância histórica o fantástico ano revolucionário de 1968. De modo que fazem parte dos novos movimentos sociais, além do feminismo, as revoltas estudantis, os movimentos geracionais contraculturais, as

⁴⁰As idéias do final parágrafo foram retiradas de Eric Hobsbawrn. *Era dos Extremos: o breve século XX*. Op. cit., pp. 282-336.

⁴¹Olwen Hufton. "Mulheres/Homens: uma questão subversiva." In: Jean Boutier e Dominique Julia. (orgs.). *Passados Recompuestos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998, pp. 243-50.

lutas dos negros americanos pelos direitos civis, os movimentos revolucionários e independentistas do Terceiro Mundo e os movimentos pacifistas e antibelicistas. Se fosse possível sintetizar esses movimentos nalgumas palavras, eles poderiam ser assim descritos quanto aos seus objetivos mais imediatos e que, afinal, se tomariam duradouros e ainda em voga: 1) se opunham tanto à política liberal capitalista do Ocidente quanto à política estalinista do Leste europeu; 2) afirmavam as dimensões subjetivas e objetivas da política; 3) suspeitavam das formas burocráticas de organização e cultivavam a espontaneidade e o voluntarismo político; 4) tinham ênfase e forma cultural fortes, abraçando o palco (teatro) da revolução; 5) refletiam o enfraquecimento da classe política e das organizações políticas de massa (partidos, sindicatos e associações); 6) por último, apelavam para a identidade social de seus participantes (mulheres, homossexuais, negros, pacifistas) numa fragmentação identitária conhecida como "política de identidade". Especialistas em estudos culturais falam do "descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico", aquele portador de um pensamento racionalista e moralmente econômico⁴². De início nos anos 60 e depois se consolidando nas décadas " seguintes do século 20, esse processo demonstrou que não haveria i mais identidade fix~ e estável, mas que o mundo pós-moderno seriaJ composto por identidades abertas, contraditórias, inacabadas e mutantes. Não resta dúvida de que o mundo transformou-se radicalmente, nos últimos duzentos anos e, mais ainda, nas últimas três décadas com a revolução informacional e computacional. De modo que, para os que ainda nasceram no século 20, ser moderno ou pós-moderno, pouco importa, significa que ninguém vem ao mundo como cidadão, antes terá de ser educado e de construir-se como pessoa portadora de direitos e deveres. Somente assim alguém poderá identificar-se como cidadão, republicano e digno de humanidade. De certa forma a cidadania parece-se um pouco com a modernidade que, quando se cristaliza desmancha no ar, como disse Berman, apropriando-se de uma frase de Marx e Engels contida no *Manifesto Comunista*. Os cidadãos modernos não poderão jamais romper com o passado, já que são seres históricos e portadores de um legado de direitos: "precisam continuar para sempre assaltados por ele, desenterrando seus fantasmas, recriando-o à medida que refazem seu mundo e a si próprios".⁴³

VII. Em suma

Nos últimos decênios, da derrocada soviética no ocaso do século 20, passando pela globalização e os espetaculares atentados ao império americano em 11 de setembro de 2001, a democracia, a cidadania e universo dos direitos passam por novas reconstruções. Eis o sentido

⁴²Stuart Hall trabalha com três concepções de identidade entre o mundo moderno e pós-moderno: o sujeito do Iluminismo (racionalista, masculino, individualista); o sujeito sociológico (coletivo, público, interacionista); e, finalmente, o sujeito pós-moderno (cultural, mutável e gendrado). Neste sentido, o caráter da "modernidade tardia" não distinguiria mais certas dicotomias clássicas, como o dentro e o fora, o público e o privado. Lembre-se que uma das principais teses do feminismo, e deveras irrefutável, é que "o pessoal é político", Stuart Hall. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998, pp. 23-46.

⁴³Ver Marshal Berman. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986, pp. 328-9.

histórico do século que findou: a Europa deixou a África com países à procura de nações; Os Estados Unidos implementou a segurança nacional na América Latina deixando-a órfã da justiça social; a União Soviética disseminou o socialismo no Leste e no Oriente em detrimento da democracia. Mas nem a pouco dinâmica democracia da América está segura nem a tradição liberal européia assenta-se em terreno fértil. Portanto, a construção da cidade, como a que se viu neste texto, ainda não está sequer alicerçada no ethos social do mundo globalizado. Para terminar, creio ser salutar lembrar das idéias de Kwame Appiah um dos mais notáveis filósofos da África contemporânea. Ele nos diz que: "Em nossas teorias, talvez imaginemos um Estado em que apenas o governo seja sistematicamente coercitivo - e somente em questões de interesse público; em que a afeição pessoal, a região e a etnicidade não desempenhem nenhum papel na atribuição e na execução das funções estatais; onde, numa fórmula, as carreiras sejam acessíveis ao talento. Mas, há uma moeda comum ao Estado e à sociedade assim concebidos: trata-se da economia". Deste modo, o jogo de interesses nas operações do Estado (Pólis, Civitas, Coisa Pública) entre a economia e a sociedade ainda permanecem e, certamente permanecerão por alguns séculos, incomensuravelmente nas operações de governos e autoridades constituídas. Se assim é, o autor deixa-nos uma advertência vigorosa e por demais realista deste novo século histórico: "Embora as relações sociais e as relações de família nem sem; pre possam ser compradas e vendidas, mesmo na mais íntima das relações domésticas o dinheiro tem sua serventia; e, na esfera estatal, as relações sociais - família, etnicidade, fidelidades regionais, clubes, sociedades e associações - fornecem a matéria-prima das alianças.⁴⁴

A CIDADANIA NO BRASIL: OS INCLUÍDOS E OS EXCLUÍDOS

*MONIQUE GUIMARÃES CIITADINO
ROSA MARIA GODOY SILVEIRA.*

A construção da Cidadania no Brasil constitui-se como um longo processo histórico que longe está de ter alcançado uma estabilidade. Processo que nunca se completará, pois, a cada período histórico se acresce de novos conteúdos econômicos, sociais, políticos, culturais, que são colocados ao exercício da Cidadania.

Durante o período colonial, o país vivia sob o Antigo Regime, implantado pela metrópole portuguesa em terras americanas. Ou seja: um poder político fortemente centralizado e concentrado na realeza, configurando a monarquia absolutista. Seu apoio político provinha de uma sociedade altamente estratificada e hierarquizada, baseada em privilégios. No caso europeu,

⁴⁴Kwame Anthony Appiah. *Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, pp. 223-24.

privilegiadas eram a aristocracia territorial ou de toga¹ e o clero. Na Colônia portuguesa da América, privilegiados eram os grandes proprietários de terras e de escravos, a alta administração e a burguesia comercial metropolitanas.

O soberano (ou príncipe, como se denominava) detinha o monopólio da força política e subordinava todas as camadas sociais, auxiliado por um corpo de funcionários técnicos - os burocratas. A vontade do soberano regia os atos da vida pública e se impunha sobre os súditos, na busca de manter uma ordem social sem conflitos diante da qual o soberano era considerado neutro.

Não havia, ainda, cidadãos.

Havia súditos. Indivíduos sujeitos ao poder do rei enquanto indivíduos e não enquanto constituintes de camadas sociais.

Cidadania é um conceito que, originário da Grécia, se reatualiza durante o Antigo Regime na Europa Ocidental, com o fortalecimento da burguesia que, em um primeiro momento, havia estabelecido aliança com a realeza absolutista contra os poderes dos senhores feudais.

No entanto, a alta concentração do poder no soberano, pouco, pouco, se tomou um obstáculo para seus súditos, pois os impedia de uma maior participação na vida pública. Particularmente os súditos burgueses, visando garantir os seus interesses privados enquanto classe social, começaram a formular a defesa do que consideravam os seus direitos frente ao Estado: locomoção (ir e vir, essencial à circulação das mercadorias), liberdade de expressão (para poderem emitir suas idéias políticas); igualdade jurídica (contra os privilégios a determinados dos indivíduos e grupos); propriedade (capitalista). Constitui-se, assim, a sociedade civil, "conjunto organizado dos interesses privados" (burgueses), diferenciado da sociedade política. Os indivíduos reivindicavam participação na esfera civil e política.

No Brasil, a Cidadania e os direitos do cidadão começam a ser evocados no processo de descolonização do país, com a crítica ao Antigo Regime metropolitano por sua excessiva concentração de poder, manutenção de privilégios de determinados grupos sociais (no caso, Ó comerciantes portugueses monopolistas e os administradores metropolitanos), o cerceamento à liberdade de expressão (havia a censura política) e à liberdade econômica e o sistema de monopólios comerciais (controlados pela burguesia comercial portuguesa, impediam o livre comércio com outros países que não Portugal).

Diferentemente da Europa, onde as idéias liberais contra o Antigo Regime foram empunhadas pela burguesia, são notadamente os grandes proprietários brasileiros de terras e de escravos que vão defendê-las na Colônia, fundamentando o processo de autonomia política em relação à metrópole portuguesa. Também certos segmentos sociais urbanos vão se valer das idéias liberais para reivindicarem maior igualdade social.

¹ Nobreza de toga (beca) eram magistrados que se nobilitavam, por sua posição e Instrução.

No entanto, a separação do Brasil não resultou de uma luta política nos moldes da Revolução Francesa (uma guerra civil) ou de outras colônias (guerra da independência das Treze Colônias norte-americanas contra a metrópole inglesa e guerras de independência de várias colônias latino-americanas contra a metrópole espanhola). Apesar de confrontos entre forças brasileiras e portuguesas, a chamada "independência" do Brasil resultou de um acordo político pelo alto, entre as elites coloniais (proprietários e comerciantes) e a dinastia de Bragança, personificada no príncipe e depois imperador D. Pedro (I).

Essas características da autonomia política brasileira e mais o de tratar-se de uma sociedade escravista forneceram o conteúdo a construção do Estado Nacional na ex-colônia portuguesa e para a Cidadania restritiva que vigoraria durante todo o período imperial.

Já a Carta outorgada de 1824, o primeiro texto constitucional de novo Estado, elaborado em gabinete e não mediante um processo prático de debates entre as várias correntes políticas do país², demonstrava os limites postos à cidadania.

Em primeiro lugar, porque a população escrava ficava totalmente excluída do corpo político, pois não era considerada como conjunto de sujeitos de direito. Escravos eram mercadorias, coisificados.

Uma segunda restrição à Cidadania foi a sua distinção e hierarquização em duas categorias: **cidadãos**, portadores apenas de direitos civis, e **cidadãos ativos**, portadores de direitos civis e políticos. Aqueles de segunda categoria, os últimos, indivíduos que comporiam a estrutura de poder do país e lhe imprimiriam direcionamento político porque detentores de direitos de escolha dos governantes e dos representantes políticos.

Essa hierarquização constitucional entre os próprios cidadãos reconhecidos como tal e a interdição de cidadania à maioria da população brasileira eram assegurados por um sistema eleitoral baseado no voto censitário, isto é, na renda de cada pessoa. Havia um limite básico de renda que o indivíduo deveria ter, abaixo do qual - portanto, não dispondo deste requisito, não poderia ter acesso aos direitos políticos.

Este sistema ia se afunilando como uma pirâmide: assim, para poder escolher os eleitores, o indivíduo tinha que ter uma renda anual, no mínimo, de 100 mil réis; para serem eleitores propriamente ditos, isto é, para escolherem os deputados e a lista tríplice de senadores por província, as pessoas tinham que dispor de uma renda anual de, no mínimo, 200 mil réis, o dobro, pois, da renda dos que os escolhiam. Por sua vez, os candidatos a deputado tinham que ter uma renda anual de, no mínimo, 400 mil réis; e, para os candidatos a senador, esta renda anual deveria ser de, no mínimo, 800 mil réis. E não termina por aí: não se votava diretamente para a senatoria,

²Depois da autonomia política do Brasil, foi convocada uma Assembléia Constituinte, para elaborar a primeira Constituição. Mas, discordando do anteprojeto constitucional dos constituintes, o imperador Pedro I dissolveu a Assembléia e mandou um pequeno grupo de pessoas elaborar a Constituição, não sendo votada, mas outorgada. Sobre este tema, consultar: RODRIGUES, José Honório. A assembléia constituinte de 1823.

votava-se em uma lista tríplice por província, que era encaminhada ao imperador, para que este escolhesse o senador de cada província. Os senadores indicados eram vitalícios. Como se vê, um esquema de enorme elitização do poder, cujo acesso era possível apenas aos indivíduos dotados de posses consideráveis.

Um outro dispositivo da Carta outorgada de 1824 e que restringia a Cidadania, era a esfera da distribuição dos poderes.

No regime absolutista, o poder era unificado nas mãos dos reis. Quando a burguesia européia enceta suas lutas contra o Antigo Regime, nos séculos XVII (Revoluções Inglesas) e XVIII (Revolução Francesa) - buscando um poder político que correspondesse ao seu poder econômico e que permitisse a expansão deste último - foram buscadas fórmulas para democratização da direção do Estado. Vários pensadores se dedicaram a essa questão e um deles, Montesquieu, propôs a tripartição do poder como mecanismo para evitar a sua excessiva concentração em uma só ou poucas pessoas: a estruturação do Estado em Executivo, Legislativo e Judiciário é resultante dessa proposta.

No Brasil, quando o país se autonomizou politicamente de Portugal, e foi estruturado o Estado, não foi a tripartição de poderes que se implantou, mas um outro modelo, inspirado no pensador francês Benjamin Constant: além do Executivo, Legislativo, Judiciário, foi criado um quarto poder, o Moderador que, segundo a idéia de Constant, seria um equilíbrio entre aqueles três *outros*. No entanto, pela I Carta de 1824, o Poder Moderador era exercido pelo imperador, que já detinha o Poder Executivo, o que gerou uma distorção na pretensa democracia, uma vez que o poder se mantinha concentrado nas mãos de uma só pessoa.

Essa centralização política foi motivo de inúmeras disputas durante o I Reinado, entre o imperador e os representantes políticos brasileiros na Câmara dos Deputados e entre o poder central e as províncias, face ao autoritarismo de D. Pedro I. O mais famoso episódio de contestação ao centralismo foi a Confederação do Equador, que eclodiu em Pernambuco e se alastrou pelas províncias vizinhas da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, formando-se um governo republicano, federativo e separatista do Brasil. O movimento foi duramente reprimido e se constituiu em uma das muitas crises do I Reinado que, acumuladas, culminaram na abdicação do imperador. O período regencial foi um período de muita instabilidade política e dificuldades de governabilidade do país, sob as regências (trinas, e depois, unas). A questão central dos debates e agitações da época era a disputa entre diferentes projetos de como estruturar o poder no Estado. Havia um confronto entre três correntes políticas: os adeptos da restauração de D. Pedro I no poder, com a manutenção do perfil de governo do I Reinado; os adeptos de uma monarquia constitucional efetiva, com maiores poderes para o Legislativo; e os defensores de um modelo republicano de governo, mais democrático.

Com a morte de D. Pedro I, em 1834, a primeira corrente se enfraqueceu e alguns de seus partidários engrossaram as fileiras da segunda corrente, chamada de **liberal moderada**, que era constituída por grandes proprietários de terras e de escravos e por comerciantes vinculados à agro-exportação e altos burocratas do Estado, defensores de um modelo de sociedade que preservasse os seus privilégios econômico- sociais e os monopólios que detinham, da força de trabalho escrava, do poder e do uso da violência. Como modelo político, propunham a monarquia constitucional. Já a corrente **liberal radical** reunia o que se denomina pequena burguesia urbana, ou seja, pequenos comerciantes, artífices, muitos profissionais liberais, militares de baixa patente, e propunha uma sociedade mais democrática, com maior igualdade social e política. Defendiam o regime republicano. Com exceção da Guerra dos Farrapos, que foi um movimento de grandes pecuaristas gaúchos, contra o Governo central, todas as demais rebeliões do período regencial envolveram estes segmentos subalternos da sociedade imperial. Os escravos formavam um caso à parte: coisificados como mercadorias, no entanto, demonstravam sua *persona* política através da luta pela liberdade, que tinha várias formas de expressão, indo até à mais radical, a sublevação, como é exemplo a revolta dos Malês, na Bahia.

Por outro lado, uma outra questão que era foco de confrontos, dizia respeito à centralização/descentralização de poderes entre o governo central (Rio de Janeiro) e as províncias. Durante os regências, várias fórmulas de organização territorial do poder foram ensaiadas:

- descentralização total até o nível local, em 1832;
- descentralização a nível de província (Ato Adicional), em 1834; e
- recentralização de 1840-1841, com a Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1834, que retirava várias atribuições das províncias; e a reforma do Código do Processo Criminal, que centralizou nas mãos do Ministério da Justiça o comando da polícia e da justiça, retirando-o dos poderes locais/provinciais. Esta última etapa soma-se à antecipação da Maioridade de D. Pedro de Alcântara, tomado imperador antes da idade legal dos 18 anos, porque era visto pelas elites como o elemento capaz de conciliar seus conflitos.

Essas várias experiências condensam uma disputa entre aqueles que defendiam maior concentração de poderes nas mãos dos proprietários de terras locais, e os que consideravam a necessidade de manter unificado o poder em um patamar mais alto (acima das localidades e das províncias), para evitar a fragmentação política do país e de sua classe dominante, a exemplo do ocorrido no extinto Império Espanhol da América.

Daí até o final do Império, o regime político manterá uma forte centralização política, que permitiu a "costura" das várias frações regionais/provinciais das elites proprietárias, em seus interesses diferenciados, e, conseqüentemente, a manutenção do seu mando sobre a enorme massa

de homens livres (no sentido de não-escravos) pobres e de escravos, destituídos de direitos políticos. Nem alguns movimentos como as revoltas liberais de São Paulo e Minas Gerais, em 1842, e a Revolução Praieira, em 1848-49, ocorrida em Pernambuco, com reivindicações autonomistas, conseguiram alterar o unitarismo³?

Quanto aos direitos sociais, não eram tema da agenda política da época, de forma explícita, muito embora, em inúmeros movimentos sociais do II Reinado, a insatisfação da chamada *plebe* e dos escravos tenha se manifestado contra as suas condições de vida e de trabalho. As elites brasileiras tinham muito temor do povo, característica que observam como concepção e prática culturais e políticas até os dias de hoje. Temiam, sobretudo, um levante de escravos, cercadas que, estavam de uma enorme massa de cativos.

Daí que a sociedade engendrada no Brasil imperial é marcada por uma intensa violência nas relações sociais, cujo controle e repressão efetivas ficavam a cargo dos "mandões" locais, proprietários/"coronéis" que concentravam poder econômico, prestígio político, exercício da "justiça" privada, apesar do aparato judiciário/policial dito "público". Além de violência física concreta, permeava a sociedade uma profunda violência simbólica, expressa em estigmas e preconceitos, entre os quais o mais evidente era, certamente, a associação entre trabalho manual e escravidão/etnia negra.

Na segunda metade do século XIX, algumas mudanças ocorrem no país, mas que não afetam, em linhas gerais, a estrutura econômico-social polarizada entre o elitismo de uma minoria privilegiada e a exclusão da grande maioria da população.

O tráfico de escravos é abolido em 1850, por injunção da pressão inglesa, mas as elites dirigentes procuram protelar ao máximo a extinção do regime escravista, que, a partir daí, se colocava no cenário. O abolicionismo "lento e gradual", etapista, foi a forma das elites lidarem com a questão do trabalho, reforçando o seu comportamento de "perderem alguns anéis para não perderem os dedos". Isto é, o seu poder. Complementar a este encaminhamento, desenvolveram a "tese do embranquecimento" da população brasileira, a ser viabilizada mediante a introdução de trabalhadores imigrantes europeus, como meio por elas (elites) vislumbrado para *civilizar* um país de negros e mestiços considerados inferiores. Essa prática reforçava o preconceito étnico que impregna a sociedade brasileira, embora sob formas dissimulações e, por vezes - nem sempre - sutis. O fim da escravidão, em 1888, reforçaria o estigma. Jogados para fora do mundo do trabalho, ao qual estavam anteriormente integrados, aos ex-escravos não foi dada nenhuma alternativa política de sobrevivência em liberdade, sob um mínimo de segurança, como ponto de apoio para enfrentarem a nova situação. A marginalização e a exclusão sociais vão caracterizar, daí por diante, a sua trajetória, cujo percurso resultará, ao longo de mais de um século após a dita lei

³Unitarismo é a organização do poder do Estado de forma centralizada. Cf. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & P ASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.**

Áurea (!), no gravíssimo quadro atual da situação da população negra e seus descendentes.

Uma outra problemática reveladora de que a moldura político-institucional do regime imperial não comportava a dinâmica da sociedade, se dava em tomo das próprias elites. A modernização econômico-produtiva em curso, com a configuração de uma região cafeeira à base de trabalho assalariado; a inversão de capitais liberados do tráfico .negreiro em empreendimentos urbanos (serviços de abastecimento d'água, de iluminação, de bondes), em algumas cidades principais do país; a implantação de vias férreas; a instalação de casa bancárias, esse conjunto de iniciativas ia modernizando a vida econômico-social e gestando novos grupos de interesses, que não se sentiam representados na estrutura de poder, tais como uma nova elite cafeeira e setores urbanos burgueses e médios. Assim é que, em decorrência de tais mudanças, se recolocavam na agenda política dois temas já debatidos em outra conjuntura política: a questão da centralização do poder e a questão do sistema eleitoral.

A insatisfação com o regime centralizado provinha de segmentos sociais que buscavam acesso ao poder e consideravam excessiva a . ingerência do Estado central em políticas que os afetavam. Uma das principais se constituiu naquela referente à importação de mão-de-obra substitutiva dos escravos . Outra dizia respeito à baixa representatividade política (na Câmara dos Deputados) de certas províncias, então mais expressivas demográfica e economicamente, em relação as outras que atravessavam um processo de crise e depauperamento produtivos. Da percepção de desigualdades regionais, que, na verdade, eram desigualdades entre grupos sociais sediados nas várias regiões, emerge uma proposta de novo modelo político a implantar no Brasil: a república federalista⁴ que concederia, segundo seus adeptos, maiores atribuições de poder e maior autonomia de governo aos grupos então provinciais frente ao Estado central e, portanto, seria mais democrática. Tratava-se de uma reivindicação basicamente de elites proprietárias, uma democracia "pelo alto", à qual aderiam certos segmentos urbanos que buscavam espaço de participação. A grande massa não integrava esse debate e é significativo que o Manifesto Republicano de 1870, que condensa a proposta, não mencionasse sequer uma medida ou referência 'com fins de extinguir a escravidão. Portanto, uma *res publica* que, já no nascedouro, nascia *res privata*. Uma concepção de democracia que emergia restritiva, mantendo, nesse sentido, uma tradição política excludente que recua até para antes de 1822, quando alguns dos chamados movimentos nativistas [ou melhor dito, descolonizadores] não se propuseram a uma mudança da ordem econômicosocial hierárquica e privilegiada do país⁵

⁴ Federalismo é a organização do poder do Estado de forma descentralizada, preservando a autonomia dos estados-membros que integram a União (poder central). Cf. BOBBIO, Norberto; Cf. BOBBIO, Norberto; MATTEICCI, Nicola & PASQUINO. Giafranco. **Dicionário de política.**

⁵Por exemplo, na Inconfidência Mineira, como grande parte dos revoltosos era de proprietários, a questão da abolição ficou indefinida no programa dos inconfidentes para o futuro país que queriam criar, separando-se do

A segunda questão da agenda era a reforma do sistema eleitoral. Depois de algumas tentativas de mudança na sistemática de eleições⁶, em 1881 foi introduzido o voto direto, acabando-se a distinção entre eleitores de primeiro e de segundo grau (os que elegiam os eleitores e os eleitores propriamente ditos. Porém... o voto "censitário" se tomou ainda mais restritivo, a renda mínima para poder ser eleitor foi elevada: só poderiam votar aqueles que atendessem ao que determinava a lei, isto é, quem tivesse renda líquida anual não inferior a 200 mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego, ficando excluídos as praças de pré (soldados do exército, armada e corpos policiais), serventes das repartições e estabelecimentos públicos. Vários requisitos eram estabelecidos para as pessoas provarem a sua renda, mas as pessoas que exerciam determinados cargos eram dispensadas desta exigência.⁷ Além disso, eram exigidas provas de que o eleitor sabia ler e escrever, o que eliminava os analfabetos da participação política. Finalmente, os requisitos para as pessoas serem elegíveis, isto é, serem eleitas para cargos, elitizava ainda mais o processo:

- Para senador: - a idade de 40 anos para cima e a renda anual de 1\$600 por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego;
- Para deputado à assembléia geral: - a renda anual de 800\$ por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego;
- Para membro de assembléia legislativa provincial: - o domicílio na província por mais de dois anos.
- Para vereador e juiz de paz: - o domicílio no município e distrito por mais de dois anos.

A República foi instaurada, pois, sob o estigma de elementos herdados do Império, que, mantidos inalterados nos seus fundamentos sócio-políticos até 1930, impediram o avanço do processo de fortalecimento da cidadania. Por um lado, no que se refere aos direitos políticos, apesar

Brasil. Consultar: MOT A, Carlos Guilherme. *Idéia de revolução no Brasil (1789-1801): estudo das formas do pensamento*.

⁶ Em 1846, os liberais haviam melhorado o sistema eleitoral, mediante a modificação nas condições do alistamento, proibição do voto por procuração, buscando melhor fiscalização dos pleitos; ainda estabeleceu, pela primeira vez, uma data para eleições simultâneas em todo o Império. Em 1855, outra lei eleitoral, chamada "lei dos círculos", embora mantivesse as eleições indiretas, substituiu o antigo sistema de listas pelos círculos de um só Deputado, estabelecendo um sistema majoritário-distrital e instituindo, também, a suplência. Em 1860, novas modificações foram feitas: o círculo se alargava de um para três deputados e a suplência era extinta. Em 1875, o Decreto nº 2 675, instituiu a Lei do Terço: um terço dos cargos eletivos deveria ser ocupado pelos partidos minoritários, introduziu o voto das minorias, criou o título eleitoral (antes, era mesa receptora de votos ou outros eleitores é que identificavam os eleitores) e conferiu à Justiça a competência para conhecer reclamações relativas às eleições e aos eleitores, atribuição que, antes, era da "Junta Paroquial" (Igreja). HOLANDA, Sérgio Buarque de (Coord.). *História geral da civilização brasileira: O Brasil monárquico*. Tomo II, v. , 4,5, 6 e 7. As informações sobre o sistema eleitoral estão contidas nesses vários volumes.

⁷ Por exemplo: ministros, conselheiros de estado, presidentes de províncias, senadores, deputados gerais e provinciais, magistrados e outros funcionários do judiciário, delegados e chefes de polícia, funcionários de alto escalão de vários órgãos públicos, bispos e outros religiosos, professores de faculdades e escolas superiores, dirigentes de estabelecimentos educacionais, professores nomeados ou vitalícios. Portanto, predominantemente, tratava-se de pessoas empregadas pelo Estado.

de eliminar o voto censitário, a Constituição Republicana de 1891 manteve a proibição ao voto do analfabeto, introduzida em lei imperial aprovada em 1881. Com isto, a maioria substancial da população masculina - a que tinha direito ao voto, uma vez que este não era facultado às mulheres - ficava privada do exercício dos direitos políticos. Para se ter uma idéia do que isso representou em termos de redução do eleitorado e da exclusão da população da participação política, em 1872, antes, portanto, da aprovação desta lei, 13% da população livre era votante, o que significava um total de 1 milhão de votantes; em 1886, esse número cai para 100 mil eleitores, ou seja, 0,8% da população total; nas primeiras eleições republicanas, as de 1894, votaram apenas 2,2% da população.⁸

Contudo, o cerceamento aos direitos políticos da população, representado pela restrição do universo de eleitores não foi o principal obstáculo ao exercício da cidadania na República. A cidadania continuaria a sofrer sérios obstáculos mesmo que o direito ao voto tivesse sido ampliado, uma vez que os direitos civis, a categoria básica dentre os direitos humanos, também não eram extensivos a todas as parcelas da população. Na verdade, a República também teve como legado o estigma da discriminação racial e social, cristalizado em consequência de quase quatro séculos de escravidão que, mesmo tendo sido extinta nos últimos anos do Império, continuava a marcar as concepções a partir das quais as relações sociais e políticas deste país eram estabelecidas. Assim, noções fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, como a igualdade de todos perante a lei e necessidade do respeito às leis e aos poderes instituídos, não foram levadas em conta nesta nova fase da vida política nacional.

Ainda, as bases políticas em tomo das quais a Primeira República se estabeleceu, também impossibilitaram a difusão dos direitos civis e políticos. Esta fase da vida republicana, conhecida como "República dos Coronéis" ou "República Oligárquica", procurando romper com a centralização política característica do Império, instituiu a federação, ou seja, o processo de autonomia dos estados. O poder passou a ser exercido em âmbito local pelos "coronéis", que, integrantes de poderosas oligarquias, eram responsáveis pelo funcionamento das estruturas jurídico-políticas em cada estado. Desta forma, a concepção da *Res Publica*, ou seja, "da coisa pública", norteadora do sistema republicano, foi substituída pela perspectiva da apropriação privada pelos coronéis daquilo que deveria ser público e, portanto, de todos. Assim, aos coronéis era dada a prerrogativa da coleta de impostos, da nomeação do juiz de direito, do padre, do delegado e da professora ou seja, dos cargos e empregos públicos existentes - e do exercício privado da justiça e da violência. Com isso, os coronéis detinham controle quase que absoluto sobre seus dependentes e agregados, destituídos, portanto, dos direitos civis e políticos. E, sem estes, não se pode pensar em cidadania.

⁸CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo caminho, p. 39. Este texto, inclusive, baseou-se, em larga medida, nas questões desenvolvidas por Carvalho.

Se uma situação dessa monta atingia, sobretudo, o homem do campo, nos grandes centros urbanos do país, o estatuto da cidadania para o operariado industrial também era extremamente precário.

Embora tendo direitos civis básicos resguardados, como a liberdade de expressão e locomoção e a possibilidade de organização, que permitiram ao movimento operário a realização de importantes greves ao longo dos anos 1910-1920, o operariado industrial enfrentou sérias dificuldades em suas relações com o empresariado. A Constituição republicana de 1891 proibia que o Estado interferisse na regulamentação do trabalho, deixando a solução dos conflitos entre empregados e patrões a cargo do aparato repressor estatal. Em outras palavras, a questão social era considerada uma "questão de polícia", devendo ser tratada, portanto, através da repressão, da demissão de operários e da prisão de lideranças. Raras foram as tentativas do Estado em interferir nas relações trabalhistas e as poucas medidas intentadas não chegaram a ser efetivadas.

Apesar de algumas tentativas para a modificação desse quadro restritivo da cidadania, ainda nas décadas de 1910 e 1920, isto só começaria a ocorrer após a Revolução de 1930, com a implantação progressiva da legislação trabalhista e social. A própria forma como se deu o movimento de 30 que - ao contrário da proclamação da República - contou com a participação de massas populares, é indicativo do avanço do envolvimento da população com as questões políticas nacionais, correspondendo, portanto, à ampliação da noção de cidadania.

Contudo, muito mais que um avanço em direção aos direitos políticos, a grande importância do pós-30 deu-se em relação aos direitos sociais. Os que tomaram o poder em 30, tinham como bandeira de luta a superação da República Oligárquica e dos privilégios exclusivos das grandes oligarquias, propondo, para isso, além de diversas medidas voltadas para, a centralização do poder, modificações no sistema eleitoral, como, por exemplo, a moralização das eleições, a implantação do voto universal e secreto e a criação da justiça eleitoral.

Entretanto, entre 1930 e 1937, período de grande turbulência política e de indefinição quanto ao estabelecimento da hegemonia entre os grupos vitoriosos em 30, o novo padrão eleitoral só foi experimentado nas eleições de 1933, uma vez que o golpe do Estado Novo, em 1937, ao colocar o país em um regime ditatorial, aboliu as instâncias legislativo-eleitorais. Neste sentido, a implantação da ditadura do Estado Novo representou, para o país, um profundo retrocesso quanto aos direitos civis e políticos. As garantias individuais foram desrespeitadas; a liberdade de expressão e de associação foram suprimidas; a censura foi imposta; as perseguições e prisões políticas, bem como e as torturas, tomaram-se práticas governamentais corriqueiras.

Mas, foi no campo dos direitos sociais que o Estado Novo proporcionou um avanço para o exercício da cidadania. Entre as forças políticas que haviam assumido o poder após 1930, incluía-se a burguesia industrial. O projeto do Governo Vargas, chamado de nacional-desenvolvimentista,

propunha um modelo de desenvolvimento econômico baseado em uma industrialização que substituísse as importações e produzisse bens de consumo no país. Assim, para consolidar este projeto e consolidar-se e legitimar-se no poder, o Governo precisava criar uma base de apoio entre o operariado urbano-industrial e, nesse propósito, o Estado Novo buscou intervir nas relações trabalhistas, concedendo àqueles trabalhadores direitos que lhes eram, até então, negados. No entanto, a legislação trabalhista, se, de um lado, assegurou tais direitos, de outro, atrelou a concessão dos mesmos à legislação sindical: a participação política dos trabalhadores deveria ser canalizada para os sindicatos oficiais, reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. Desse modo, a organização sindical imposta pelo Governo fazia do movimento operário um apêndice da estrutura estatal e, sobretudo, criva obstáculos à organização e à articulação da classe trabalhadora de forma autônoma e soberana. A legislação trabalhista constituiu-la-se em um instrumento através do qual o Estado subordinava e tutelava a classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, ao regulamentar as relações capital-trabalho, o Estado também proporcionava condições favoráveis à burguesia industrial para o avanço do processo de industrialização do país. Com isso, estabelecia-se o jogo populista que, ao articular os interesses do operariado e da burguesia industrial, atendia aos pressupostos da política desenvolvimentista.

Entretanto, o populismo não pode ser analisado unicamente pelos seus aspectos coercitivos e manipulatórios. Como bem afirma Francisco Weffort, ao movimentar-se no sentido de cooptar e conquistar o apoio do operariado, o Estado permite a criação de brechas no sistema que serão utilizadas pelo operariado para aumentar a pressão em tomo das suas reivindicações. Assim, o Estado viu-se obrigado a reconhecer o estatuto da cidadania das classes operárias, bem como a aceitar a sua participação político-institucional em condições de igualdade jurídica.⁹

Progressivamente, ao longo do Estado Novo, institucionalizaram-se mecanismos de proteção ao trabalhador urbano. Em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho; em 1932, estabelecida a jornada de oito horas de trabalho, regulamentado o trabalho feminino e do menor, criada a carteira de trabalho e instituídas as Comissões e Juntas de Conciliação e Julgamento; a partir de 1933, instituídos os Institutos de Aposentadoria e Pensões; entre 1933 e 1934, foi regulamentado o direito às férias; em 1940, adotado o salário mínimo; em 1941 criada a Justiça do Trabalho e, finalmente, em 1943, implantada a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

Além do retrocesso quanto aos direitos civis e políticos, o grande limite do Estado Novo, quanto ao exercício da cidadania, foi a extensão do seu alcance. Premido pela necessidade de manter no interior da aliança populista os setores agro-exportadores, o Estado Novo optou por manter de forma intocada as relações sociais no campo. Desta forma, os trabalhadores rurais não foram atingidos pela regulamentação estatal das relações trabalhistas, permanecendo à mercê do

⁹WEFFORT, Francisco. O populismo na política brasileira, p. 74.

controle exercido pelo grande proprietário, ao mesmo tempo em que ficaram excluídos dos benefícios advindos da nova legislação.

A experiência do Estado Novo, a partir das medidas implementadas em todos os setores da vida nacional, determinou transformações na estrutura sócio-político-econômica do país que permitiram que a sociedade civil brasileira se tornasse mais complexa e diversificada. Já nos seus últimos anos, diversos setores da sociedade passaram a exigir o fim do regime ditatorial. Em 1945, efetivou-se a queda de Vargas, inaugurando um novo período na vida política nacional, que se tomou conhecido por constituir-se na primeira experiência democrática vivenciada.

A nova constituição garantiu a manutenção das conquistas sociais obtidas ao longo do Estado Novo, assim como assegurou o respeito aos direitos civis e políticos, embora tenha mantido a proibição ao voto do analfabeto, que ainda representava mais de 50% da população. Novos partidos políticos foram criados, agora com abrangência nacional, ensejando o retomo do país à normalidade dos processos eleitorais. Entretanto, os espaços de atuação dos grupos de esquerda continuaram comprometidos, sobretudo, quando, em 1947, o Partido Comunista (PCB) foi posto na ilegalidade, e, logo em seguida, seus militantes conduzidos à clandestinidade, numa demonstração da fragilidade das nossas novas instituições democráticas.

O período compreendido entre 1945 e 1964 foi marcado pela forte participação política dos diversos setores da sociedade, demonstrando a ampliação da sua capacidade de mobilização e reivindicação. Neste contexto, ao longo do período, foram criadas diversas organizações voltadas para a defesa de interesses específicos dos diferentes grupos sociais, a exemplo da Escola Superior de Guerra (ESG), que congregava a oficialidade das Forças Armadas; a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), que abrigava parlamentares identificados com as propostas nacionalistas; a União Nacional dos Estudantes, entidade representativa dos interesses estudantis; o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), órgãos criados pelo empresariado para a difusão junto à sociedade dos seus interesses de classe e para a atuação política frente aos parlamentares.

Simultaneamente, a classe trabalhadora urbana, apesar de sofrer a perda de um de seus canais político-institucionais de atuação, o Partido Comunista, tendo se aproveitado dos espaços conquistados através da política populista do período 30-45, ampliava as suas formas de organização, inclusive através de entidades sindicais estabelecidas por fora do controle oficial do Estado, como, por exemplo, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). A partir dos primeiros anos da década de sessenta, a atuação do movimento operário intensificava-se com o aprofundamento da pressão exercida sobre o Estado e o empresariado; as greves, diversas delas de cunho político, sucediam-se.

No meio rural, os trabalhadores, excluídos do alcance das leis trabalhistas, mas contando

com o apoio de diversas lideranças rurais e urbanas, começavam a se incorporar ao jogo populista, atrelando-se ao sindicalismo oficial ou organizando-se em associações autônomas, as Ligas Camponesas. A secular e imutável ordem agrária era posta em questão. Lutando para serem reconhecidos como cidadãos, os trabalhadores rurais passaram a reivindicar uma série de direitos civis, políticos e sociais que nunca lhes haviam sido concedidos.

Neste período, o debate político que mobilizava os diferentes setores da sociedade girava em torno das reformas de base (agrária, tributária, educacional, bancária, etc.): os grupos nacionalistas e de esquerda as exigiam; os setores vinculados ao latifúndio e ao capital financeiro-industrial as condenavam. No contexto de reivindicação por estas reformas, dois segmentos hierarquicamente inferiores dentro das Forças Armadas, os sargentos da Marinha e da Aeronáutica e os marinheiros e fuzileiros navais, historicamente privados de direitos políticos (p. ex., não podiam ser eleitos para cargos legislativos) e alguns dos direitos civis (necessitavam da permissão de superiores para se casarem), contando com o apoio estudantil e do operariado, levantaram-se em movimentos de insubordinação contra a ordem estabelecida. Com isto, configurava-se a chegada da "agitação social" e da indisciplina ao seio da corporação militar.

A mobilização das massas rurais e urbanas dava sinais de fugir ao controle das elites. O pacto populista, ameaçado pela crescente pressão popular, esgarçava-se. As classes dominantes, vinculadas ao aparato militar, ao capital nacional e internacional associado e ao latifúndio agro-exportador, contando com o apoio de setores da Igreja e >-é parcelas das classes médias, articularam a alternativa golpista, capaz de por fim à experiência democrático-populista.

O Brasil seria, a partir de 1964, governado por militares dispostos a atender aos interesses do grande capital nacional e internacional. Para tanto, lançaram o país em um regime autoritário e discricionário, configurando-se um "estado de exceção", no qual os direitos civis e políticos foram duramente restringidos. A Constituição de 1946 foi mantida, muito embora o governo federal, prescindindo da participação do legislativo, tenha passado a editar Atos Institucionais, cujos poderes ultrapassavam as normas constitucionais, através dos quais se estabelecia o novo ordenamento jurídico-político do país.

Imediatamente após o golpe, iniciou-se um processo repressivo voltado para a destruturação do Estado populista. Lideranças políticas vinculados às propostas nacionalistas e de esquerda tiveram seus direitos políticos cassados por 10 anos; sindicatos sofreram intervenção, instituições como a UNE e o CGT foram fechadas, Universidades foram invadidas e professores, perseguidos; as prisões sucediam-se, atingindo não só os militantes de esquerda, bem como qualquer indivíduo suspeito de "atividades subversivas". Em seguida, os partidos políticos então existentes foram dissolvidos e substituídos pelo bipartidarismo (um partido governista - ARENA e outro de "oposição" - MDB). As eleições para a Presidência da República, governo dos estados e

prefeitura das capitais e de municípios considerados de segurança nacional deixaram de ser diretas, através de voto popular.

Contudo, a mobilização popular, ao longo do ano de 1968, voltou a ocupar espaço de destaque na política nacional. Os militares reagiram com a edição daquele que ficou conhecido como o emblema do regime militar: o Ato Institucional nº 5. Era a radicalização do regime ditatorial pela extrema direita. O pouco que restava dos direitos civis e políticos, foi praticamente eliminado. Grupos de esquerda, vendo todas as possibilidades de oposição legal lhes serem negadas, partiram para a luta armada, considerada a única alternativa de combate à ditadura. O país mergulhou na fase mais dura da repressão. A censura aos meios de comunicação foi imposta; as penas de morte e de banimento, instituídas; militantes dos grupos armados foram presos, barbaramente torturados, alguns assassinados ou dados como desaparecidos.

Em contrapartida, o regime militar, no que se refere às políticas públicas, conseguiu algo inédito até então: a expansão da previdência social aos trabalhadores rurais através da criação do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL), em 1971, garantindo a este setor os direitos de aposentadoria, pensão e assistência médica. Era uma medida para conseguir abafar os confrontos sociais no campo, que haviam sido intensos no pré-64.

O período compreendido entre 1974 e 1984 foi marcado pelo processo de superação do regime militar e de retorno lento e gradual em direção à democracia. Foi uma fase caracterizada pela coexistência de avanços oriundos do governo central no sentido da eliminação de mecanismos jurídico-institucionais característicos do período ditatorial e de retrocessos representados pelo recrudescimento de diversas práticas autoritárias e repressivas. Assim, entre 1978 e 1979, o AI-5 foi revogado, a censura prévia foi extinta, o *habeas corpus* para crimes políticos foi restabelecido, a lei de anistia foi aprovada e o bipartidarismo, abolido, com a criação dos novos partidos, dentre eles o Partido dos Trabalhadores. Em 1982, as eleições diretas para o executivo dos estados foram reinstituídas.

Simultaneamente, aproveitando-se das brechas encontradas no sistema, a sociedade civil brasileira reorganizava-se e os movimentos populares voltavam a atuar: constituía-se um novo sindicalismo, independente da estrutura estatal e responsável pela eclosão de diversos movimentos grevistas; os sindicatos rurais cresciam e aprofundavam sua atuação política; sob a liderança da Igreja Católica organizavam-se as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) associavam-se aos demais setores da sociedade reivindicando a queda definitiva da ditadura. Em 1984, num dos mais expressivos movimentos populares da história do país, surge a Campanha pelas Diretas, que reivindicava o retorno das eleições diretas para presidência da República. Apesar do alcance que o movimento atingiu, a campanha foi derrotada no Congresso. E, em mais um processo em que as

nossa elites conciliam-se e impõem à sociedade urna "saída pelo alto", o candidato oficial do regime militar foi derrotado no Colégio Eleitoral, sendo eleito o candidato oposicionista.

A partir de então, a trajetória do país rumo à democracia política deu-se de forma progressiva. Em 1988, foi elaborada uma nova Constituição, a mais avançada em termos políticos e sociais da história do país; em 1989, através de eleições diretas, a população elegeu o primeiro presidente do país desde o golpe de 1964; e, em 1993, esta mesma população saiu às ruas para forçar o impedimento deste presidente, que demonstrou ser totalmente inadequado para o cargo para o qual fora eleito.

Contudo, se o país acompanhou a superação de um regime militar ditatorial e viu-se instalar um regime democrático em termos político-institucionais, não se pode afirmar que este mesmo país tenha assistido à construção de uma sociedade justa e igualitária. É visível que novos direitos vêm sendo construídos pela sociedade brasileira mediante a luta dos novos movimentos sociais, e formalizados em lei, tais como os direitos do consumidor, da criança e do adolescente, dos negros, dos homossexuais, do meio-ambiente, entre outros. Mas a Globalização que se acentua no país, a partir da década de 1990, marcada pelo recuo do Estado diante de suas atribuições sociais, configurando-se progressivamente o modelo do Estado mínimo, tem contribuído para agravar um quadro de iniquidades, face ao desemprego e subemprego crescentes. Direitos conquistados historicamente vêm sendo usurpados das classes trabalhadoras.

Na verdade, ainda nos encontramos distantes da vivência de uma plena cidadania. A corrupção grassa não só as entranhas das estruturas estatais, como também de diversos setores da sociedade brasileira. A questão agrária tem se mantido intocada e o Movimento dos Sem Terra (MST), aquele que seja, talvez, o único movimento social com uma proposta genuína de transformação do *status quo*, tem sido alvo constante da violência dos grandes proprietários e do próprio aparato repressor do Estado. Convive-se com graves e profundos níveis de desigualdade social, regional e, sobretudo, racial, que fazem com que tenhamos a coexistência de duas categorias de indivíduos: os cidadãos, aqueles, em geral, brancos e ricos, a quem são garantidas moradia, trabalho, educação, atendimento médico, acesso à justiça, etc.; e os párias da sociedade, excluídos do acesso aos mais elementares dos direitos da cidadania, a quem só resta a perspectiva da discriminação econômica e racial; da convivência diuturna com padrões extremos de violência; da submissão à ordem para-estatal instituída pelo narcotráfico e pelo crime organizado, do desrespeito e dos abusos perpetrados por uma polícia despreparada e corrompida e, sobretudo, da perspectiva da morte antes da chegada à idade adulta.

Portanto, muito há, ainda, a se fazer para que uma Cidadania efetiva, substancial, não apenas como letra de lei, mas, de fato, seja concretizada no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOBBIO, Norberto; MA ITEUCCI, Nicola & P ASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. A-J; L-Z, 5 ed. Trad. Carmen C. Varrialle et al. Brasília: EDUnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, 2 V.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Coord.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico**. Tomo n, v. ,4,5,6 e 7. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1976- 1982.

MOTA, Carlos Guilherme. **Idéia de revolução no Brasil (1789-1801): estudo das formas do pensamento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, José Honório. **A assembléia constituinte de 1823**. Petrópolis: Vozes, 1974.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

DIALOGANDO SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE¹

1. Apresentação

Vários são os setores sociais e institucionais de todo o mundo que hoje vivem procurando entender e intervir sobre o fenômeno da violência, em todas as suas formas de manifestação, uma vez que o " fenômeno de modo indistinto, atinge a todos os setores sociais, grupos étnicos, de gênero e instituições.

Dúvidas, desinformações, sentimentos e questões estão presentes em todos os setores sociais e institucionais, quando se defrontam com a problemática no seu cotidiano. Muitos se perguntam:

O que chamamos de violência? Por que chamamos de violência? A violência é um fenômeno novo? Como esse fenômeno social' hoje se reproduz e se amplia de modo indecifrável?

¹ Psicóloga, professora do Departamento de Serviço Social e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

Quais os fatores que geram as diferentes formas de violências?

Em cada um desses fatores, quais as dimensões de análise do fenômeno? A quem a violência atinge? Quem pratica a violência? Quais as formas de manifestações da violência?

Como o cidadão reage à violência? Em que a sociedade civil organizada pode e vem contribuindo? O que o Estado faz ou deixa de fazer para controlar a violência?

Quais os serviços públicos e privados que atuam com atendimento de vítimas? Quais os seus objetivos e competências? Como a sociedade pode contribuir para oferecer sugestões, debater programas e acompanhar as ações? Quais os papéis dos poderes públicos? Quais as leis que protegem o cidadão sobre a violência? Quais os órgãos que atuam com o problema no nosso estado e necessitamos conhecer?

A violência como objeto de estudo e intervenção da/na sociedade e do poder público põe para todos aqueles que atuam no campo da educação, da saúde, da segurança e dos direitos humanos, um esforço intelectual de exercício interdisciplinar de compreensão do fenômeno, de modo a contribuir com a prática social e institucional no tocante a questão, como uma forma de agir, a tempo e em nosso tempo, em defesa da dignidade, da proteção à vida, da cidadania democrática, da convivência tolerante entre os diferentes, e da democracia.

A violência como fenômeno de estudo é hoje objeto de diversos debates, seminários, pesquisas, produção de revistas e de livros, manuais de atendimento e educativos, dirigidos a todos os segmentos sociais e institucionais. São várias formas de olhares sobre o fenômeno da violência que brotam neste contexto, como forma da sociedade reagir positivamente, no sentido de fomentar mudanças nos padrões de relações sociais e institucionais, de sociabilidades, de ações sociais e públicas, de serviços preventivos e de políticas públicas.

Se por um lado, a visibilidade do fenômeno implica em sentimentos de insegurança, por outro lado, esta expõe a amplitude e a complexidade do fenômeno tal e qual este acontece no atual contexto, colocando para os distintos setores sociais e institucionais, a necessidade de um olhar crítico sobre a realidade social.

O presente texto se propõe a sistematizar algumas proposições teóricas, de modo a promover e a incentivar uma leitura crítica sobre o tema e o texto, incentivar outras produções e estudos a respeito da violência, de modo a contribuir com o debate e as intervenções sociais e institucionais.

2. Sobre o Fenômeno da Violência

As formas de violência alcançam hoje, um amplo leque de manifestações, que vão desde as relações conjugais e parentais até as relações organizacionais e estruturais, numa multipluralidade de formas, significados e causalidades. Esta característica plurifacetada das manifestações atuais de

violências, se por um lado dificulta a delimitação de compreensão do objeto, de outro, amplia a tentativa de diferentes olhares e intervenções. As tentativas de delimitação conceitual o fenômeno da violência são distintas e restringe-se às diferentes matizes teóricas. Isso significa que as tentativas de explicações não são únicas e consensuais, assim como não dão conta da totalidade da complexidade do fenômeno.

2.1 As formas de manifestações da violência

Várias são as formas de manifestações de violências com que deparamos hoje na sociedade. Quanto aos níveis de ação, as manifestações de violências podem se dar no plano físico, moral e psicológico. Quanto aos espaços e atores implicados, as violências podem se dar nos distintos espaços sociais e institucionais.

Quanto ao nível de ação, as violências se manifestam de maneira física e simbólica.

A Violência Física implica em violação da integridade da pessoa, resultando sobre a vida e a saúde, que são direitos fundamentais, os quais no ser humano não podem e não devem ser desrespeitados. Chesnais (apud Abramoyay e Rua, 2002 p.69). A violência física acontece nas micro e macro relações, como manifestação de uma cultura social que utiliza-se da força física como forma de resolução de conflitos, como forma de dominação e sujeição.

A Violência Simbólica ou moral utiliza-se de imagens construídas socialmente contra pessoas, grupos sociais, comunidades, regiões, base para a produção e a reprodução de relações de desigualdades sociais, econômicas e políticas. Para Bourdieu (apud McLaren, 1999, p. 155), a violência simbólica é velada nos rituais e nas interações simbólicas.

Quando a dominação só pode ser exercida na sua forma elementar, diretamente entre uma pessoa e outra, não pode ocorrer abertamente e precisa ser disfarçada sob o véu de relações de encantamento, cujo modelo oficial é dado pelas relações entre semelhantes; a fim de ser socialmente reconhecida é necessário que se tome distinta.

São exemplos de violências simbólicas, os preconceitos, os estigmas e os estereótipos, os quais resultam em alterações na formação de consciência, na construção e mudança de valores sociais, na produção e reprodução de relações sociais. São ainda exemplos, de violência simbólica, a violência discursiva, que segundo Baudrillard pode provocar a crise de identidade, a censura da voz, o direito do sujeito de nomear o mundo. A violência simbólica trabalha segundo o autor, na ausência de consequências opressivas diretas, através de mecanismos disciplinares que fazem dessa ausência a pré-condição, para a participação em interações simbólicas.

A violência simbólica encontra-se na comportamento dos brasileiros como um todo, seja na família, na escola, na mídia, nos livros didáticos, nas propagandas e nas universidades. São exemplos destas o não reconhecimento da cidadania de determinados indivíduos ou grupos por pertencerem a determinadas raças, etnias, gênero, grupos geracional. Os preconceitos como

violência simbólica geram por sua vez, atitudes discriminatórias contra os direitos de cidadania dos nordestinos, negros, homossexuais, mulheres, idosos, índios, pessoas portadoras de deficiências e moradores de áreas economicamente e socialmente marginalizadas.

A violência simbólica resulta, portanto, *no modo como* a sociedade brasileira construiu ao longo da sua história, formas atitudinais e comportamentais de agir contra certos grupos, setores, categoria sociais, através de atitudes de humilhação de estigmatização, de exclusão e de discriminação. As representações sociais sobre o pobre no Brasil, segunda Santos (1995), são determinadas pelas formas e relações de produção históricas. Se *nos* anos 30 no Brasil, o pobre era percebido *como* produto da natureza divina, a representação de coitado implicava em ações assistencialistas. *Nos* anos 60 o pobre ganha outra classificação, a de malandra, uma vez que este é visto como o resultado do insucesso individual da competição *no mercado* posto pelo sistema capitalista. *Nos* anos 90, o pobre passou a não ser mais, necessária para o mercado, ao contrário, gerando uma nova forma *de* representação social, de descartável. Enquanto descartável, o pobre passou a ser visto socialmente *como* perigoso, ampliando desta forma a cultura da exclusão social. Ora *como* vítima, ora *como* malandro, ora *como* coisa descartável foram a trajetória social das representações sociais sobre o pobre *no* Brasil, que contribuíram para a construção social de um modo de pensar sobre os pobres, resultando *com* isto, marcas profundas na alma de um povo. Com estas concepções historicamente construídos, a sociedade brasileira resiste a repensar criticamente esses padrões de subalternidades construídas socialmente.

Outra forma de violência simbólica marcante na sociedade brasileira é a discriminação racial camuflada pelo mito da *democracia racial*, que expulsa sob diferentes mecanismos de exclusão social, os afro-descendentes do acesso aos bens coletivos e do direito de lutar a sua dignidade humana e a igualdade social.

Quanto aos espaços e atores implicados, as violências podem morrer no âmbito das relações familiares, na espaço urbana e rural, no meio ambiente, nas organizações do Estado.

A Violência Doméstica vivida no âmbito das relações família implica em violências físicas, morais e psicológicas praticadas pelos atores familiares, resultando em desdobramentos diversos na vida e no desenvolvimento físico, cognitivo, mental, sócio-afetiva e oral de seus membros. A agressão contra outra pessoa pode ocorrer de forma física (ataques e ferimentos físicos), sexual (relações sexuais forçadas e/ou não desejadas) e psicológica ou mental (abuso verbal,) possessão excessiva, isolamento, privações materiais e econômicas e destruição de propriedade material). A violência doméstica pode ser proveniente das relações econômicas, de gênero, geracionais, dependências químicas, entre outras.

A Violência Rural é manifestada através de práticas sociais provenientes da concentração da terra e dos conflitos entre sem terra e trabalhadores rurais e os proprietárias de terra, entre índios

e invasores de terras indígenas. A violência rural aparece na história da Brasil desde o processo de colonização, quando o uso da força das armadas implicaram em desapropriação de terras para fins privados. Até hoje se padrão de violência existe, uma vez que convivemos com conflitos de terra entre índios e invasores, entre sem terras e trabalhadores rurais e proprietários de terra.

A Violência Urbana aparece na história da Brasil desde o processo de criação da cidade, com a expansão do comércio e da indústria. A criação da cidade implicou no esquadramento do espaço urbano e na diferenciação de lugares pela padrão de riqueza, gerando, desde aí, a separação entre ricos e pobres. Com a expansão do homem do espaço agrário, este encontrou as favelas, lugares periféricos, destituídos de condições dignas de infra-estrutura urbana. A violência urbana nasce portanto no processo de urbanização construído ao longo da história do processo de desenvolvimento adotado e no modo de gestão concentrado da cidade, desapropriando as classes subalternas do poder de gestão do local e da vida urbana. As violências que são visíveis no espaço urbano como, a criminalidade, a violência no trânsito, o tráfico de drogas, são, portanto, resultados do processo de desenvolvimento social construído ao longo da história do Brasil. Atualmente, a violência urbana toma mais visibilidade, uma vez que aumentam os índices de homicídios, de lesões corporais, de furtos, de roubos, de latrocínio, de seqüestro com vítimas, nos diversos espaços urbanos, nos parques, nas ruas, nas escolas, no comércio, nos bancos, nas universidades, entre outros.

A Violência Institucional são ações que implicam em mutilação do corpo de alguém sob a custódia e proteção do Estado, seja no espaço das prisões, ou noutro estabelecimento público. A vítima sofre fisicamente e moralmente, práticas de açoites, banimentos, abuso de autoridade, extorsões, execuções, torturas, maus tratos e outros, praticados por agentes públicos. A história do Brasil e de suas instituições, revelam como a violência institucional acompanhou a formação cultural do povo brasileiro, a construção do estado e das suas instituições. O escravo livre assim como o migrante rural desempregado foi objeto das práticas de repressão institucional, marcando profundamente a cultura institucional dos agentes públicos, no atendimento dos pobres em situação de irregularidade e ilegalidade. A família, a escola, os presídios, as repartições públicas são espaços de violências institucional. Daí a necessidades atual de haver leis e mecanismos de controle da violência institucional e de tratamento de vítimas provenientes da violência doméstica, da escola, do sistema prisional e de segurança

A Violência Política gestada a partir dos padrões dominantes de poder e de gestão da coisa pública no Brasil, acompanha a história política brasileira. São períodos marcados por lutas pela independência, pela democracia que denunciam o uso ilegal da gestão pública, pela corrupção que chega a todas as políticas sociais, como o mau uso dos recursos públicos, na construção de prédios, no repasse de verbas, na implementação de programas, no processo eleitoral. A violência política

implica, portanto, em conflitos éticos e políticos no exercício da função pública, seja no exercício do poder legislativo, judiciário e executivo. Nos períodos de regime autoritário, a violência política assume práticas de arbitrariedades contra a vida e a liberdade. Nestes contextos são utilizados: o desaparecimento de opositoristas do regime, a prisão, os maus tratos e a tortura contra presos políticos, a proibição de qualquer forma de direito de participação que implique na resistência ao regime de força.

A Violência Ecológica construída socialmente contra os bens ,naturais é uma marca do nosso processo de colonização, quando os colonizadores iniciaram o processo de acumulação de riquezas às custas da exploração das nossas riquezas minerais e vegetais como forma hegemônica de enriquecimento das classes dominantes. A cultura da expropriação da natureza é, portanto, um patrimônio cultural socialmente ensinado pelos povos colonizadores. Foram 500 anos de expropriação da natureza, que resultaram em: devastação das florestas e áreas de preservação, extermínio de espécies animais e vegetais, mudança nos regimes dos rios, aumento da temperatura da terra, devastação de regiões como os cariris, e outros. A relação do homem com a natureza é construída socialmente pela forma como o homem define e constrói sua riqueza.

O direito ao meio ambiente é hoje um direito humano de todos os povos, uma vez que os impactos negativos da violência ecológica repercutem em todas as nações, constituindo-se assim num dos principais direitos reivindicados a nível internacional pelos diferentes povos.

A Violência Escolar apresenta-se segundo Charlot (apud Abramoyay e Rua, 2002 p.69),
como um fenômeno heterogêneo que envolve desde a violência física, a violência simbólica ou institucional falta de sentido, obrigações, violência das relações de poder, negação da identidade, indiferenças - até as formas de incivilidade humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito.

A violência escolar envolve, portanto, o indivíduo (o corpo, a mente, os afetos, os bens pessoais), o sujeito político (a condição de cidadão com direitos e deveres) e o espaço público (a propriedade coletiva, a gestão da coisa pública, o conhecimento e o respeito aos valores humanos e as leis construídas democraticamente como padrão ético de sociabilidade).

Para Charlot (ibid. p.69), a violência escolar, ocorre em três níveis: a violência, as incivildades e a violência simbólica. A incivilidade na escola, segundo a autora, pode tomar as formas de intimidações físicas e verbais, de atitudes de ameaças, práticas ilícitas e a transgressão aos costumes, assim como, o descuido com o patrimônio coletivo e o ambiente escolar. Sposito (apud Abramoyay e Rua, 2002 p.72), a violência na escola,

é todo o ato que-implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso

da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.

2.2 As explicações teóricas sobre o fenômeno da violência e seus fatores causais

Vários são os fatores que articulados, implicam em produção de violências: fatores estruturais, intrapsíquicos, sócio-interacionistas, culturais, ético-políticos.

2.2.1 Os fatores estruturais

A violência estrutural significa segundo Aguirre (apud Novamérica, 1998), *no conjunto de estruturas econômicas, sociais, jurídicas e culturais que causam uma dor profunda, cruel e desumana na pessoa, que oprimem e impedem de ser libertada da referida opressão*. Dentre os fatores estruturais que implicam em produção de violências, destacaremos: a desigualdade social, a cultura política autoritária, a fragmentação do espaço e da vida urbana, a concentração fundiária.

A **desigualdade social** é um dos fatores sociais explicativos da violência, uma vez que segundo Galtung in Schafransky (2001), existe uma sensível diferença entre o desenvolvimento potencial e real das mesmas, por força de mecanismos políticos, econômicos e sociais excludentes. No Brasil as desigualdades sociais têm-se aprofundado, assim como as disparidades regionais e os indicadores sociais e econômicos. Os níveis que tem chegado a violência nas grandes cidades demonstram como as desigualdades sociais vem interferindo no aumento da criminalidade urbana (pires,1985).

Segundo Pinsky in Schafransky (2001),

uma das faces mais perversas que o Brasil ostenta é a extrema polarização que ocorre entre ricos e pobres, entre poderosos e deserdados(...) e a aparente tranqüilidade com que a sociedade encara essa separação, como se ela fosse natural no sentido de algo engendrado pela natureza e não pelos homens.

A **cultura política** é outro fator explicativo de violência social no Brasil. O modo como o poder se estruturou historicamente foi acompanhado de práticas autoritárias de violência contra grupos sociais e étnicos, práticas clientelísticas e excludente.

Segundo Comparato (1997),

o principal vício de constituição da sociedade brasileira, desde seu nascimento é a desigualdade(...) que se instala entre pessoas, grupos humanos, classes sociais, entre regiões do país, entre os sexos (...) herdando uma visão de mundo de que há sempre pessoas superiores e pessoas inferiores, de há sempre pessoas e não-pessoas e de que há sempre os que nasceram para mandar e os que nasceram para serem

mandados.

Para Pedroso (1999), o Estado no Brasil apresenta uma longa trajetória de práticas autoritárias que moldaram o modos excludentes presentes na sociedade brasileira. Para esta pesquisadora,

os hereges foram identificados e punidos como inimigos e criminosos. Depois, os negros, os índios e os pobres em geral foram culpabilizados como inferiores, sofrendo penas severas. Criou-se, a partir dessa mentalidade excludente, estigmas de cor, religião, raça e diferenciação social, que, absorvidos pela população, moldaram o contexto do autoritarismo, que faz parte da personalidade de todo brasileiro até os dias atuais.

Como desdobramento desta cultura autoritária, encontra-se também a violência do Estado praticada contra processos e lutas de resistência social. Segundo Adorno (1986), a violência foi utilizada historicamente pela sociedade agrária tradicional brasileira, como uma regra nos processos de soluções de conflitos sociais. Ao longo da vida republicana o progresso técnico, social e jurídico não alterou esse dado, ao contrário, atravessou todo o tecido social e as instituições sociais e políticas, produzindo uma subjetividade autoritária na sociedade brasileira, como forma de reprimir direitos, conter reivindicações, dominar e sujeitar muitos à vontade de alguns.

A fragmentação do espaço e da vida urbana se apresenta como fatores de produção da violência. Essa fragmentação se manifesta sob diferentes formas.

Ao nível das condições materiais de vida e trabalho - constatamos no espaço urbano vários fatores estruturais produtores de violência: a insegurança econômica e marginalização social, o trânsito caótico, a falta de saneamento básico, problemas com transportes de massa, a degradação das condições de vida dos setores populares, o aumento do desemprego e precarização do emprego, a dissolução das relações de trabalho, os acidentes de trabalho, a degradação ambiental, a falta de serviços de saúde, a mortalidade infantil, a subnutrição e a fome.

No tocante a área rural, ainda se observa no Brasil: **o acesso desigual a terra e a concentração fundiária e de riqueza**, as condições de trabalho contrárias à saúde e à vida do trabalhador, o trabalho infantil, o banditismo, os massacres de posseiros, as violações do direitos à vida, do direito de ir e vir, do direito social à terra, da proteção do Estado, da omissão na apuração de violações contra trabalhadores rurais, o atraso nos processos de demarcações de terras indígenas, o atraso nos processos de financiamentos dos pequenos agricultores, o narcotráfico que invade e expulsa as terras dos pequenos proprietários, entre outros.

2.2.2.Os Fatores Intra-psíquicos

A agressividade apresenta-se como um fator intra-psíquico da violência. Para Freud, a agressividade é uma forma da pulsão de morte que não foi introjetada como culpa ou sublimada através de uma produção criativa, mas que foi externalizada para um outro objeto fora da psique, resultando num dano moral ou físico. A violência nesta abordagem, seria segundo Costa, *uma parte da pulsão de morte que se dirige para um outro, como um recurso à força ou à coerção, de modo a causar dano físico ou simbólico.*

Se o processo civilizatório permite a superação, o controle da violência, o mesmo não acontece com a agressividade humana, que se apresenta como uma condição pulsional - um componente da pulsão sexual e de afirmação e conservação do eu. Costa (apud Lucinda e outros,1999) define violência, como o *emprego desejado de agressividade com fins destrutivos contra o outro.* Nesta abordagem, destacam-se como elementos de análise: o desejo, o uso da força e a intenção do dano e a negação do outro.

Ao tratar do lado privado da violência pública, Costa (2000, p.79) destaca dois fenômenos implicados, o alheamento em relação ao outro e a irresponsabilidade em relação a si. Segundo o autor, o alheamento implica,

na atitude de distanciamento, em que a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral (...) a desqualificação do outro, significa, não vê-lo como sujeito de autônomo e criador de potencial de normas éticas ou como um parceiro na obediência a leis partilhadas e consentidas ou,por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral.

O modelo de subjetivação individualizante das elites no Brasil segundo Costa, resulta no desprezo aos pobres, nas formas de punição e de controle dos insubordinados. Esta indiferença e desvalorização com a vida dos pobres vêm resultando numa reação igual e contrária.

Ainda segundo Costa,

Quem vive permanentemente na infelicidade não pode olhar o outro como alguém com quem possa ou deva preocupar-se. O sentimento íntimo de quem padece é de que o mundo lhe deve alguma coisa, e não de que ele deva qualquer coisa ao mundo. No estado de alheamento, segundo Costa, o agente da violência não tem Consciência da qualidade violenta de seus atos.

2.2.3. Fatores Ético-Políticos

Kant (apud Souki, 1998, p. 13) apresenta a existência universal de propensão para o mal e para o bem como determinada pela natureza humana. Segundo este, a propensão para o mal no homem manifesta-se em níveis tais como: a fragilidade diante da tentação, a impureza do coração e a maldade, a propensão para o arbítrio. Para Kant, o gênero humano é dominado pela maldade. Porém o mal não é absoluto, a ponto de destruir a disposição para o bem e a lei moral. Kant recusa por sua vez, as explicações que afirmam o mal como doença hereditária e como de transmissão genética.

Trata-se de buscar a origem racional para determinar o fundamento subjetivo universal. Para Kant, segundo Souki (ibid,p 30),

O homem não pode chegar, por via natural, a certeza convincente neste ponto; nem através de sua consciência imediata, nem apoiando-se em sua forma de vida até o momento: a profundidade do seu coração é inescrutável para ele mesmo.

Ainda segundo Souki, para Kant,

O homem deve superar o estado do mal, e esse dever é concretizado como um dever de todos e não apenas pelo esforço de um indivíduo (...) para combater o mal] não é possível enfrentá-lo como um objeto, mas, como estamos envolvidos no processo de superá-lo, temos que procurá-lo dentro de nós mesmos.

2.2.4. Fatores Sócio-Culturais e Políticos

O fenômeno da violência pela sua complexidade não se explica apenas pelos fatores estruturais, pois que os valores e as normas . socialmente compartilhadas são parte dos fatores de causalidade da ~'violência, afirma a pesquisadora Nancy Cardia (1999).

Segundo o antropólogo Gilberto Velho (1996), a pobreza é um fator relevante na compreensão da violência, entretanto a pobreza é um fator isolado, não explica a perda de referenciais éticos nas interações entre grupos e indivíduos.

São perceptíveis a observação como fatores de produção de violências:

- O **esvaziamento de conteúdos culturais** particularmente éticos ao nível das relações sociais no contexto atual é para Velho, uma variável fundamental para a compreensão da crescente violência na sociedade brasileira.
- A difusão dos valores individualistas tem influenciado no processo de rotinização da violência. Convive-se no espaço urbano com **formas de sociabilidade** marcadas por:
 - A **segregação social** e espacial das populações;
 - A fragilidade das **relações de sociabilidade**;
 - A **cultura do medo**. O sentimento de temor e insegurança é difuso, generalizado e

alimentado pelo aumento da criminalidade e pelo enfraquecimento dos laços comunitários;

- Uma **representação do outro**, como, perigoso e inimigo' num contexto em que a pobreza e o abandono social;

- A formação de **processos de apatação social e segregação**;

- O **etnocídio social**, significando o extermínio de segmentos sociais considerados indesejáveis;

- O recurso a **soluções violentas como resolução de conflitos**, como linchamentos, pode ocorrer como reação diante do sentimento real de insegurança e do descrédito com relação ao papel dos órgãos de segurança;

- A imagem tem ocupado um significativo papel no processo de socialização. A **naturalização de comportamentos violentos**, o discurso catastrófico dos meios de comunicação, marca da cultura de massas, vem reforçando a cultura do medo e a banalização da violência. Crescem sociabilidades violentas.

- A reificação do ser humano, ou seja, a transformação do homem em coisa, em objeto, retirando da pessoa, a condição de sujeito de direitos e de ser humano. (Dornelles, 1997). O processo de reificação da pessoa humana se concretiza a partir:

- da consolidação da cultura da violência, da desigualdade e da exclusão social;
- da forma como a violência é produzida e reduzida através dos mecanismos sociais de formação da consciência social;
- da falta de reconhecimento do outro como sujeito de direitos;
- da perda de indignidade com a dor do outro e a legitimidade de práticas de violência;
- do incentivo a cultura da violência em favor da pena de morte;
- das posturas discriminatórias contra pobres, negros e minorias sociais.

- A **Exclusão Social** para Nascimento (1995) implica no não reconhecimento do outro como sujeito de direitos e deveres, constitui um fator cultural significativo para legitimação de violências.

- A **Exclusão Moral** segundo Cardia (op. cit.), diz respeito a perda da capacidade de indignação com a dor alheia e a aparente aceitação de violações do direito à vida.

- A **fratura nas relações sociais** - Ampliando para o plano cultural, Santos (1986), define que, o reconhecimento de um dano causado a outrem tem uma referência cultural e histórica, uma vez que cada sociedade num determinado período histórico, estabelece normas sociais e culturais de relacionamento que servem de parâmetro para a compreensão do fenômeno na violência. Para Santos (1986), as noções de solidariedade social, consciência coletiva, crime e anomia na ótica de

Durkheim, fornecem um ponto de partida para o estudo sobre a violência. A violência e suas práticas são definidas segundo Durkheim in Santos, como *um estado de fratura nas relações de solidariedade social e em relação às normas sociais e jurídicas vigentes em dada sociedade.*

- **A violência como excesso de poder** - O pensamento marxista define violência, como um fenômeno social que implica em uma intervenção voluntária da força física de um indivíduo ou grupo sobre outrem, com a finalidade de destruir o outro, ofender e coagir.

A sociedade contemporânea sofre constantes mudanças. Estas mudanças produzem constantes conflitos que se expressam de diferentes formas de exercício de poder. Vários são os eixos de conflitos relacionais que agregam às relações de dominação no contexto atual, como: classes sociais, relações étnicas, relações de gênero, processos disciplinares, o inconsciente, relações de poder e outros.

A violência neste contexto, segundo Santos (1986) poderia ser explicada, *como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício da cada relação de poder presente nas relações sociais de produção social.*

Arendt apud Sposito (apud Abramoyay e Rua, 2002 p.72) define a violência, *como todo o ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força (u.) que se instaura pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.*

- **A violação dos direitos da pessoa humana** - Os peritos do Comitê sobre a violência na sociedade moderna do Conselho da Europa caracteriza como violentos

Os atos que constituam atentado contra a vida, a integridade físico-psíquica ou a liberdade de uma pessoa, ou que comprometam gravemente o desenvolvimento de sua personalidade. (Fudoli, 1998).

Considerando todas essas contribuições teóricas, é possível sintetizar que, a violência enquanto fenômeno socialmente construído na relação dos homens em sociedade, implica em:

- Uso do componente pulsional de afirmação e conservação do eu para causar danos ao outrem;
- Uso da coerção ou força -um dispositivo de poder sobre o outro;
- Produção de danos;
- Ação em dimensões distintas: materiais, corporais e simbólicas;
- Inserindo em redes de dominações - de classe, gênero, etnia.
- No limite da negociação;
- Implica numa teia de exclusões;
- Produz ruptura de um nexos social pelo uso da força, da palavra e do conflito;
- Insere atitudes de incivilidade, violências anti-sociais contra a pessoa e o patrimônio-delitos contra objetos, propriedade e pessoas - intimidações físicas e verbais;

- Ocorre em relações de cumplicidades;
- Tem um caráter instrumental (um meio para chegar a um fim) e racional (produz efeitos incontroláveis e imprevisíveis);

2.2.5. A Positividade da Violência

Segundo o antropólogo Rifiótis (1999), a violência enquanto fenômeno cultural apresenta uma positividade, quando esta resulta em:

- elemento instaurador de identidades sociais;
- força dispersiva em contraposição aos processos de controle de homogeneização;
- instrumento de construção ou de garantia de manutenção de subjetividades.

Nessa mesma direção, ressalta Maffesoli (apud Guimarães, 1996, p.47), quando associa a violência a uma força (potência) que move as relações humanas frente a instabilidade social. Guimarães ao estudar a violência na escola, a define como *uma tessitura cujos fios são ao mesmo tempo, destruição e vida, retração e expansão*.

3. Como a sociedade reage a violência?

A sociedade tem muitas vezes reagido de modo individual ao fenômeno da violência e de forma imediatista. Sofrendo com a expansão da violência, as pessoas com poder aquisitivo, enquanto indivíduos, buscam muitas vezes, soluções individuais como: atendimentos psicológicos, aprisionamento e segurança privada em sua própria casa, somatização e medicalização e outros. Por outro, enquanto atores coletivos, observa-se atitudes ambíguas e descontínuas. Ora reagem momentaneamente com violência, como as chacinas, como expressão da revolta, ora se indignam e vão às ruas exigir momentaneamente medidas públicas, ora exigem medidas repressivas como a redução da idade penal. Já se inicia, entretanto, coletivos buscando alternativas comunitárias, projetos institucionais voltados para a segurança pública cidadã.

Por outro lado, o mundo do mercado descobriu e explora a insegurança das pessoas com poder aquisitivo, à medida que compram os índices de propaganda da violência anexada às formas de seguro e segurança privada, à medida que criam os shoppings como espaços privados de comércio e entretenimento. Ao contrário, a imagem da Segurança Pública é acompanhada de violência, de medidas de força, de insegurança.

A mídia enquanto espaço produtor de mentalidades, atitudes e valores, ora contribui para o controle externo da violência, ora para a produção de uma cultura do medo. Se este espaço é pouco usado pelas alternativas geradas no amplo território brasileiro esta reduz as possibilidades de

visibilidade de alternativas públicas construtivas de prevenção à violência.

4. Quem são os atores sociais que atuam no campo da Violência?

Chamamos de atores sociais que atuam no campo da violência, os sujeitos organizados em grupos" comunidades, empresas, associações e órgãos que desenvolvem ações coletivas preventivas de enfrentamento da violência. No campo da segurança é possível destacar:

Como atores sociais:

Os Movimentos Sociais

Os Grêmios

Os Conselhos Escolares

As Associações de Bairro

As Entidades de Direitos Humanos Os Grupos informais da Comunidade

A Família

Os Grupos Religiosos

Os Sindicatos

Como Atores Institucionais Públicos:

Os Conselhos de Direitos e Defesa

O Ministério Público

As Organizações e Serviços Públicos de Segurança

Os Serviços de Saúde

As Escolas

As Universidades

Os Serviços de Infra-Estrutura Urbana

Como Atores Institucionais Privados:

As Igrejas

As Empresas de Seguros

As Empresas de Segurança

Os Jornais e Rádios (concessão pública)

5. Estratégias Propositivas no campo da Violência

A luta em defesa da vida tem sido um caminho longo e cheios de dificuldades, de momentos difíceis, mas também de momentos de esperança e mudanças. Santos(1986) destaca algumas ações concretas de mobilização e formas de lutas que a sociedade civil organizada - pastorais, movimentos sociais, entidades de direitos humanos, partidos políticos, associações

profissionais - vêm construindo ao longo da história contemporânea no Brasil. Muitas formas concretas de enfrentamento da violência vêm sendo gestadas, que não podemos esquecer:

No período de 1970/80:

A Campanha contra grupos de extermínio - 1970

A Campanha pela Anistia -1975/79

O Movimento Tortura Nunca Mais - 1980

Os grupos SOS Mulheres -1980

O Fórum contra a Violência no campo - com a mobilização da CPT/CONTAG e IBASE e outros

A Campanha contra Violência no Presídio

A Mobilização contra a pena de morte

No período de 1980/90:

A Mobilização pela desmilitarização das polícias militares - 1993/94

A Campanha Nacional Contra a Violência- NEV/OAB

A Campanha sobre a Violência contra a Criança - CNBB

A Campanha pela Criminalização da Tortura;

A Campanha contra a Violência na Mulher;

A Mobilização contra a Pena de Morte;

A Campanha contra a Violência nos Presídios;

A Campanha - O pior do hospício da prisão da violência da exclusão - Conselho Federal e Estaduais de Psicologia

A Campanha para nossas crianças nem cadeia nem caixão contra o extermínio de crianças - Conselhos Federal

e Conselhos Regionais de Psicologia

A Campanha contra a redução da idade penal - Conselhos Federal e Conselhos Regionais de Psicologia - 2001

A Campanha O Preconceito Social Humilha, a Humilhação faz Sofrer - 2002

O Movimento Sou da Paz

A Campanha contra o abuso sexual infanto-juvenil

O Movimento Paz e Cidadania - Bairro Cruz das Armas - PB A Campanha pela ética na imprensa - CEDDHC/PB

No período de 1990/2000:

O Movimento Viva Rio

A Campanha Nacional contra a Violência

O Fórum contra a Violência no Campo

A Campanha Ética na Política

A Campanha Nacional de combate ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes
(UNICEF)

A Marcha Global contra o Trabalho Infantil

A Campanha pela desmilitarização das polícias

A Campanha contra a Discriminação Racial

A Campanha Ética na Imprensa

As Campanhas pela Paz

O Movimento anti-manicomial

A Campanha Criança Vivendo num mundo com AIOS O Pacto de Erradicação do Trabalho Infantil;

o Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente;

O Fórum de Educação em Direitos Humanos;

O Fórum de Saúde do Trabalhador;

O Programa Paz nas Escolas - MJ/SEDH

No período de 2000/2001:

Campanha Nacional pela Prevenção e Combate a Tortura; Fórum Permanente contra a Violência (Alagoas);

Plano Nacional de Segurança Pública

I Caravana Nacional de Direitos Humanos: uma amostra da realidade manicomial brasileira - Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal.

No período de 2001/2002:

Campanha Nacional - para nossas crianças nem cadeia nem caixão - Pela Aplicação Integral do Estatuto da Criança e do Adolescente

Campanha O Preconceito Racial Humilha, a Humilhação Social faz sofrer - Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal e regionais de Psicologia.

SOS Tortura

Movimentos pela Paz

Campanhas de Desarmamento Infantil

Campanha contra a erotização infantil

Campanha pela defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente

Fórum pela democratização dos meios de comunicação

6. Ações Preventivas da Violência:

As ações de prevenção da violência poderão ter diferentes dimensões de acordo com o tipo de violência que objetiva intervir, os atores envolvidos, as causas e os espaços de ação. Para cada intervenção na área, demanda-se um diagnóstico sobre a questão, tendo em vista os níveis micros e macro com que a problemática atua, bem como um processo coletivo de capacitação e monitoramento, buscando engajar distintos atores sociais e institucionais.

As ações preventivas tentam agir de modo a evitar que a problemática da violência se expanda e aprofunde, de modo que se reduza a possibilidade de reincidência das diferentes formas de violências. Dependendo dos seus fatores determinantes, do espaço e das relações envolvidas, necessita-se de um plano que envolva distintos níveis de estratégias de ações.

6.1 Ações que objetivam reduzir as causas estruturais:

- Políticas de geração de emprego e renda, educação, políticas de habitação e melhoria da qualidade de vida, saúde pública, etc);
- Ampliação do acesso aos direitos econômicos, sociais e culturais;
- Mudanças estruturais que reduzam as desigualdades e promovam a Igualdade Social.
- Prioridade para uma Política de Educação Pública Ampla e de Qualidade;
- Campanhas de cotas para afro-descendentes nas repartições públicas, universidades.
- Reforma Agrária . Reforma Urbana

6.2 Ações que objetivam reduzir as causas éticas e sócio-culturais:

- Campanha Nacional contra a Violência em grupos vulneráveis;
- Controle social da mídia pelo Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Comunicação;
- Controle social da violência em todas as suas formas de manifestação institucional;
- Construção de novas convicções éticas de mudança da ordem social desigual;
- Difusão de uma ética da solidariedade, como uma forma
- de romper com as fraturas sociais;
- Controle e educação crítica sobre as formas e mecanismos de banalização das incivildades.
- Alfabetização crítica dos meios de comunicação;
- Educação para o respeito aos princípios dos direitos humanos.
- Educação para o exercício da cidadania ativa;
- Campanha em defesa do direito fundamental à vida;
- Construção de uma cultura de paz e cidadania;
- Fortalecimento de lutas e ações educativas que objetivem a identidade coletiva e a auto-

defesa de grupos (campanhas contra violência contra a mulher, a criança, o idoso, os trabalhadores rurais e sem terra, familiares de presos);

- Movimentos pela paz e a cidadania nas escolas e bairros;
- Implantação do tema ética e cidadania no ensino fundamental e médio;
- Articulação da sociedade civil na busca de alternativas às diferentes manifestações da violência;
- Democratização dos meios de comunicação.

6.3. Ações voltadas para a juventude:

- Divulgação obrigatória e ampla do ECA nas escolas;
- Fortalecimento institucional dos conselhos de defesa;
- Reduzir o risco de vitimização de crianças e jovens;
- Não redução da idade penal;
- Inserir os jovens na vida social, cultural e econômica;
- Fortalecimento da participação da Juventude nos Grêmios Escolares;
- Esporte e Cultura para a Juventude nas escolas e bairros; . Profissionalização e Política de Emprego para a Juventude .
- Pesquisa sobre experiências de protagonismo dos jovens

6.4. Ações que objetivam democratizar o Estado:

6.4.1. Segurança pública

- Desmilitarização das instituições de segurança;
- Atuação científica e profissional das polícias;
- Estratégias não-repressivas de contenção da violência;
- Uma polícia protetora dos direitos humanos e da cidadania;
- Articulação de policiamento ostensivo nas áreas públicas com benefícios de melhorias das condições de Controle social das polícias (ouvidorias e corregedorias);
- Cursos de Direitos Humanos para Policiais;
- Congressos, cursos e seminários sobre Policiamento Comunitário;
- Curso sobre Técnicas não letais de intervenção policial;
- Criação de Conselhos Comunitários de Segurança;
- Programa de Proteção às Testemunhas, Vítimas e Familiares da Vítima da Violência;
- Programas de Policiamento Comunitário;
- Divisão de Direitos Humanos na Polícia Federal.
- Fóruns, seminários sobre Direitos Humanos e Segurança Pública;

- Programa Mínimo de Reforma da segurança Pública;
- Implementação de um Programa Nacional permanente de Proteção a Vítimas e Testemunhas;
- Mediação de Conflitos Fundiários;

6.4.2. Comissões de DH no Poder legislativo

- Comissões de Direitos Humanos em Assembléias Legislativas, Câmaras e Universidades;

6.4.3. Conselhos de Direitos e Defesas

- Controle social das políticas públicas a partir dos conselhos democraticamente eleitos;
- Encontros com Ouvidorias e corregedorias;
- Criação e apoio institucional aos Conselhos Estaduais de
- Direitos Humanos, da Mulher, do Negro, dos Idosos, dos Índios, da Criança e do Adolescente, do Consumidor, de Comunicação Social;

6.4.4 Educação

- Capacitação de gestores e educadores;
- Encontros, seminários e congressos sobre Educação em Direitos Humanos;
- Seminários sobre Preconceito e Discriminação Racial;
- Cursos de Formação de Promotores Populares;
- Seminários sobre Violência de Gênero;
- Promoção da Igualdade no Trabalho e combate a Discriminação;
- Seminário para Multiplicadoras em promoção de Igualdade para Centrais Sindicais;
- Programas Estaduais de Resistência à Droga e à Violência; . Programa Paz nas Escolas;
- Programa Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil;
- Programa Balcão de Direitos em todos os Estados com recursos garantidos pelo Governo Federal.

6.4.5. Comunicação Social

- Implementação de Conselhos de Comunicação Social - Nacional e Estaduais;
- Democratização das concessões de meios de comunicação;
- Controle Social dos Meios de Comunicação;
- Educação Crítica da Mídia;
- Estudos e Pesquisas sobre a atuação da mídia na proteção ou violação dos Direitos Humanos

- Capacitação dos profissionais dos meios de comunicação para o respeito aos Direitos Humanos

6.5. Ações para o fortalecimento dos órgãos de proteção:

- Serviços de Atendimento a Vítimas de Violações
- Disque denúncia para grupos discriminados;
- Delegacias Especializadas da Mulher, da Criança, do idoso e do negro;
- Sistema de Vigilância Epidemiológica da Violência;
- Serviços de Atendimento de Violações de Direitos Humanos nos conselhos de direitos;
- Serviços de Atendimento à Vítimas de Violência;
- Mutirões Penais;
- Articulação das Curadorias com as gestões escolares;
- Defensoria descentralizada e de qualidade.

6.6. Estudos e Pesquisas

- Mapas da Violência Rural;
- Mapas de Risco da Violência Urbana;
- Banco de Dados sobre Violência do Movimento Nacional de Direitos Humanos;
- Programa Integrado Nacional de Informações de Justiça e Segurança - INFOSEG; Pesquisa sobre Exclusão Moral – CJP/SP;
- Brasil, Aqui ninguém dorme sossegado - violações dos Direitos Humanos contra detentos - Anistia Internacional;
- Homicídios no Ceará - Ano li - Dados Estatísticos – MNDH;
- Brutalidade Policial Urbana no Brasil - Human Rights Watch;
- Violência e Crime no Brasil Contemporâneo - homicídios e políticas de segurança pública nas décadas de 80 e 90;
- Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação a violência em 10 capitais brasileiras - NEV/SP.

6.7. Grupos, Assessorias e Comissões de Trabalho

- Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado; . Grupo de Trabalho sobre Segurança Pública;
- Assessoria Especial para Assuntos Indígenas;
- Comissão Nacional de Prevenção e Combate a Tortura.

6.8. Política de Direitos Humanos

- Incentivo à implementação do Programa Nacional de Direitos-Humanos a nível de ministérios, do poder executivo nos Estados e das ONG's de Direitos Humanos;
- Apoio à implementação de Programas Estaduais e Municipais de Direitos Humanos;
- Monitoramento e Avaliação Anual da Política Nacional de Direitos Humanos.

6.9 Proteção Nacional aos Direitos Humanos

- Lei 9140/95 - Reconhecimento de desaparecimento de presos em razão de atividades políticas;
- Lei 9299/96 - Transferência para Justiça Comum a competência para julgamentos de crimes dolosos praticados por policiais;
- Lei 9.437/97 - Criminalização do porte de arma; . Lei 9455/97 - Tipificação do crime de tortura, com penas severas;
- Lei 9459/97 - Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional;
- Lei 9474/97 - Estatuto dos Refugiados;
- Lei 9534/97 - Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito; . Lei 9714/98 - Institui oito tipos de Penas Alternativas;
- Lei Complementar 88/96 - Rito sumário nos processos de desapropriação para fins de reforma agrária;
- Lei Complementar 93/98 - Criação do Banco da Terra
- Lei 9437/97 - Criminaliza o porte ilegal de armas e cria o Sistema Nacional de Armas (SINARM);
- Lei 9503/97 - Código de Trânsito.

6.10. Proteção Internacional aos Direitos Humanos

- Apresentação do I Relatório Relativo ao Pacto dos Direitos Civis e Políticos: 1994;
- X Relatório Periódico relativo à Convenção Internacional . sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial;
- Reconhecimento da competência jurisdicional da Corte Interamericana de Direitos Humanos – decreto lei 89/ dezembro/1998;
- Ratificação dos tratados e convenções internacionais em matérias de direitos humanos;
- Apoio a instalação do Tribunal Penal Internacional.

6.11. Plano Nacional de Segurança Pública

No Plano Nacional de Segurança Pública, criado em 2002, o governo federal apresentou a sociedade um elenco de estratégias de ações para nortear as ações do poder público nos três níveis de governo, a exemplo:

Governo Federal:

Combate ao narcotráfico e o crime organizado;

Controle de armas e desarmamento;

Repressão ao roubo de cargas;

Segurança nas estradas;

Subsistema de Inteligência de Segurança Pública;

Programa Proteção à Vítimas de Crime; Regulamentação da Mídia

Governo Federal e Governo Estaduais: Redução da Violência Urbana;

Inibição de gangs e combate à desordem social;

Eliminação de chacinas e execuções sumárias; Redução da violência rural;

Programa Nacional de Direitos Humanos;

Capacitação profissional e reaparelhamento das polícias;

Aperfeiçoamento do sistema penitenciário;

Medidas Normativas:

Atualização do código penal;

Modernização do código de processo penal;

Reforma do sistema de execução das penas;

Revisão da lei de tóxicos;

Punição a prática de contrabando;

Lei regulamentando a identificação criminal;

Punição de roubos e receptação de cargas;

Punição de crimes contra policiais;

Penalização de tentativas de fugas.

Medidas Institucionais:

Sistema Nacional de Segurança:

Programa Integrado Nacional de Infonnações de Justiça e

Segurança - INFOSEG;

Observatório Nacional de Segurança Pública;

Comitê de Acompanhamento e Integração de Programas Sociais;

Censo penitenciário;

Base de dados de acompanhamento das polícias;

Pesquisa de Vitimização

Bibliografia

ABRAMOYVAY e RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília:UNESCO, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde/SEDH/MJ/CNPq/ Instituto Ayrton Senna/UNAIDS/Banco Mundial USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME, 2002.

ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira: um inconcluso em uma democracia não consolidada. Estado e Brasília: UNB,1986.

Anistia Internacional. **Brasil - aqui ninguém dorme sossegado violações dos direitos humanos contra detentos**. Londres: Anistia Internacional, 1999.

BATISTA, Nilo. A Violência do estado e os aparelhos policiais. cursos Sediciosos crime, direito e sociedade. Rio de Janeiro: Instituto" Carioca de Criminologia, Ano 2. No. 04, 1997.

BRASIL, **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

BRASIL, Programa Nacional de Segurança Pública. Brasília Ministério da Justiça, 2000.

BRASIL, Seminário Protegendo as mulheres da violência doméstica.

Brasília, Tahirih Justice Center / Comunidade Bahá'í do Brasil 2001.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. João Pessoa: Editora m, 1999.

CARDIA, Nancy. Direitos humanos e exclusão moral. Sociedade e Estado. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará. PINHEIRO, Paulo" Sérgio. Primeiro relatório de direitos humanos. São Paulo: USP/NEV,1999.

COMPARATO, Fábio Konder. Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, São Paulo:Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1977.

PIRES, Cecília. A violência no Brasil. 9' ed. São Paulo: Ed. Moderna, No.2, Julho/Dezembro, 1995.

Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação a violência em 10 capitais brasileiras. Brasília: Ministério da Justiça/SEDH, 1999.

COSTA, Jurandir. LUCINDA, Maria da Consolação e NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A,1999.

A ética democrática e seus inimigos - o lado privado da violência pública. **O desafio ético**. São Paulo: Garamound, 2000.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. Violência urbana, direitos da cidadania e políticas públicas de segurança no contexto de consolidação das instituições democráticas e das

reformas econômicas neoliberais. Discursos Sediciosos - crime, direito e sociedade. Rio de Janeiro: Instituto de Criminologia, Ano 2 No.04, 1997.

FUDOLI, Rodrigo de Abreu. O fenômeno violento: fatores condicionantes e propostas para a redução de sua incidência. Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília, Vol 1 Número 11 1998

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar – conflito e ambigüidade.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

Human Rights Watch Américas. **Brutalidade policial urbana no Brasil. EUA: Human Rights Watch**Américas, 1997

LUCINDA, Maria da Consolação e NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A,1999.

Movimento Nacional de Direitos Humanos e Centro de Defesa e Promoção de Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza. Homicídios no Ceará .Fortaleza: MNDH, 1995. AnoIII

MCLAREN, Peter e Outros. A violência sutil. Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós colonial. Petrópolis: Vozes 1999.

NETO, P.M. Violência Policial no Brasil: abordagens teóricas e práticas de controle. PANDOLFI, D.C e outros. Cidadania, Justiça e Violência. Rio Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.

PEDROSO, Regina Célia. Violência e cidadania no Brasil - 500 anos de exclusão. São Paulo: Editora Ática, 1999.

PINHEIRO, P.S. Primeiro relatório de direitos humanos. São Paulo: USP/NEV, 1999.

PIRES, Cecília. **A violência no Brasil** ed. São Paulo: Ed. Moderna, No.2, Julho/Dezembro, 1995.

RATTON, JR. José Amorim. **Violência e crime no Brasil Contemporâneo: homicídios e políticas de segurança pública nas décadas de 80 e 90.** Brasília: Cidade Gráfica Editora, 1996.

RIFIÓTIS, Theóphilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. UFSC (mimeo)

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A Violência como dispositivo de excesso de poder. Estado e sociedade. Brasília: UNB,1986.

SCHAFRANSKY, Sílvia Maria Derbil Crise social, violência e criminalidade: alguns desafios para o novo século. BRASIL. Ministério da, Justiça. Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília. No. 13, Vol. 1 Jan/Junho 2000.

SOUKI, Nádia. Hannah Arendt e a banalidade do mal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

PODER, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: APORIAS E PARADOXOS DA PÓLIS BRASILEIRA

ELIO CHA VES FLORES*

Nossa grande ânsia por Passárgada vem desta consciência do Estado não como algo que nos serve mas como um clube de poucos, do qual é preciso ser membro porque a alternativa é ser sua vítima. (...) O truísmo que todo poder corrompe tem sua versão brasileira: aqui- o poder, além de corromper, ameniza.

L. F. Veríssimo. *Aquele estranho dia que nunca chega*, 1999.

Uma reflexão sobre "poder, cidadania e educação" para um público de policiais, professores, lideranças comunitárias e técnicos de segurança pública toma-se um desafio para historiadores e politólogos. Como frase de efeito, mas com um certo grau de veracidade nos estertores da filosofia de esquina, pode-se elaborar a seguinte máxima: o poder deseduca a cidadania na mesma medida que corrompe o processo educativo. Dado que o poder sempre é exercido por homens e mulheres contra homens e mulheres, não se poderia duvidar de que se , tratam de uma notável engenharia social de controle, afirmação e distinção. Um ditador supremo se pudesse, anexaria as estrelas ao passo que um mendigo mal-humorado nunca perde a esperança de chutar o cachorro que disputa com ele os restos de uma refeição repugnante. Talvez seja importante afirmar, desde o início do argumento, quão falsa seja a premissa de que o pior governante é aquele que exerce o poder em causa própria. Não se exerce o poder em causa própria. Não se exerce o poder pela própria causa, pois ninguém seria genuinamente tolo para purgar a si mesmo. O pai de família, o síndico, o soldado, o técnico de futebol, a gerente de loja, o diretor de escola, o general, o prefeito, o governador, o presidente, nenhum deles se trancafiou na cadeia por ter cometido algum dolo. Parece não ser muito simples aceitar essa tese, especialmente na tradição herdada, onde o exercício do poder foi simbolicamente construído em função da pertinência dos dotes caridosos e cristãos da ibericamente benevolente e indispensável às hierarquias pessoais. Se legítimo, o exercício do poder visa sempre o outro, para educá-lo, melhorá-lo, cuidá-lo de algum vício que por ventura esteja a assanhar-lhe a índole; se usurpado, o exercício do poder visa da mesma forma o outro, para controlá-lo, domesticá-lo, domar-lhe o ímpeto da ousadia e da cizânia. Claude Lévi-

*Professor do Departamento de História da UFPB, doutor em História Social pela UFF com a tese *República às Avessas: narradores do cômico, cultura política e coisa pública no Brasil contemporâneo (1993-1930)*.

Strauss admite que mesmo nas sociedades indígenas, menos complexas em individualidades, uma provisão pessoal de poder permite que uma ordem social tendencialmente imutável possa ser revogada em favor dos destemidos. Mas o reconhecimento do destemor advém do grupo e dos seus costumes. De fato, é "no grupo que os indivíduos aprendem sua lição; a crença nos espíritos guardiões é própria ao grupo, e é a sociedade inteira que ensina a seus membros que, para eles, só existe oportunidade, no seio da ordem social, à custa de uma tentativa absurda e desesperada de saírem dela¹. Essa busca de poder nada tem de trivial nem de insolente embora se reconheça nela atavios de acaso, sorte e talento. Dos feiticeiros aos ideólogos pós-modernos intui-se que a mágica social do poder se efetiva mediante a aura simbólica do parecer mais do que realmente é, da estetização do arbitrário em que a enunciação e o gesto estruturam a produção e a reprodução da crença. As simbologias permitem que se mostre o poder com o brilho da ostentação justamente para que os olhos crentes sejam ofuscados de sua crueza, daí a natureza do poder simbólico ser exatamente a invisibilidade.² Há uma regra relativamente simples para se invocar essa dimensão pragmatista: mostrar-se para obscurecer, esconder-se para inflamar.

Essas revelações sobre o poder passam pelo mito da economia. casa e, mais universalmente, na alegoria da cidade dos homens, esses hospedeiros de demônios e anjos. Apenas como um dado introdutório destacaria a passagem, por demais realista num texto tão platônico dado que o seu autor colocou na boca de Sócrates a ironia milenar que por certo habita a República de todos nós. O argumento visava refutar a tese de Trasímaco de que a justiça não passaria da conveniência do mais forte: "Se surgisse uma cidade de homens bons, é provável que nela se lutasse para fugir do poder, como agora se luta obtê-lo, e tornar-se-ia evidente que, na verdade, o governante autêntico não deve visar ao seu próprio interesse, mas ao do governado.³ Ora, a autenticidade jamais foi um atributo do poder e só mesmo a deificação do seu titular poderia inventar essa ingenuidade das cavernas. Diante disso, não poderia começar a me defrontar com a problemática colocando algumas questões, de resto nada novas nas sociedades contemporâneas, ao menos depois que a burguesia heróica conduziu alegremente reis e rainhas ao cadafalso e à norma de se julgar o titular do poder. Méritos para os iluministas e para os jacobinos: a titularidade do poder deveria ficar no território da lei e não fora e acima dela como se uma auréola de santidade se abatesse sobre um desgraçado de carne e osso e, ali, ele inexoravelmente só praticasse o bem. Beccaria já dizia que a maneira mais segura e ao mesmo tempo mais difícil de tomar as pessoas

¹Claude Lévi-Strauss. *Tristes Trópicos*, São Paulo: Cia. das Letras, 1996, p. 37.

² Pierre Bourdieu. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, pp. 716 e 139-51.

³Platão. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997, (Os Pensadores), Livro I, p. 30. Noutra edição brasileira, a mesma passagem seria assim traduzida: "Efetivamente, arriscar-nos-íamos, se houvesse um Estado de homens de bem, a que houvesse competições para não governar, como agora as há para alcançar o poder, e tomar-se então evidente que o verdadeiro chefe não nasceu para velar pela sua conveniência, mas pela dos seus subordinados". Platão. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2000, Livro I, p. 34.

menos propensas a apoiarem e a tolerarem o poder arbitrário seria "aperfeiçoar a educação" dado que uma autoridade severa apenas produz "obediência hipócrita e passageira"⁴. A guilhotina foi propedêutica para os príncipes modernos assim como a educação universal foi uma arma para fiscalizar o poder de poucos sobre muitos. Questões, portanto, clássicas e contemporâneas: o exercício do poder depende dos valores da cidadania e do processo educativo? A prática da cidadania se fortalece com os vínculos da educação moral e institucional? A cidadania e a educação poderiam existir sem as determinações das relações de poder?

As respostas podem ser tanto mais afirmativas quanto mais exaustiva for a compreensão daquilo que se fixa como poder e seu justo exercício coletivo, a cidadania. Não por acaso, ainda no século XVII numa Inglaterra em guerra, o filósofo Thomas Hobbes definiria poder vinculado a valor, dignidade, honra e merecimento. Para ele, o poder poderia ser original e instrumental. No primeiro caso, o poder seria eminente das faculdades do corpo ou do espírito e se manifestaria pela força, prudência, capacidade, eloquência, liberalidade e nobreza. No segundo, o poder definido como instrumental adviria do uso daquelas faculdades aliadas à outras como riqueza, reputação, amizades e "os secretos desígnios de Deus a que os homens chamam de boa sorte". A seguir Hobbes elabora um argumento que, embora tenha mais de três séculos, ainda possui um certo grau de veracidade política "O maior dos poderes humanos é aquele que é composto pelos poderes de vários homens, unidos por consentimento numa só pessoa, natural ou civil, que tem o uso de todos os seus poderes na dependência de sua vontade: é o caso do poder de um Estado. Ou na dependência da vontade de cada indivíduo é o caso do poder de uma facção, ou de várias facções coligadas. Conseqüentemente ter servidores é poder e ter amigos é poder porque são forças unidas"⁵.

Desde que o camarada Hobbes viu-se estimulado a estudar com profundidade o que ele chamou de ciência civil, o poder do Estado, do passado ao futuro, passou a ser referência tanto para a filosofia política quanto para a ciência jurídica. Na verdade, se se aceita como um dado histórico o fato de que as pessoas devem cumprir um contrato social e obedecer a regras de convivência deve-se admitir que será sempre preferível, por ser mesmo melhor para todos, o governo das leis do que o governo calcado no humor dos governantes. Aristóteles já havia observado, na sua obra *Política*, que as leis não têm as volúpias das paixões que necessariamente se encontram nas mentes humanas, embora

⁴ Cesare Beccaria. *Os Delitos e Das Penas*. São Paulo: Hemus, 1995, p. 97

⁵ Thomas Hobbes. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, Capítulo X, pp. 53-9. Em outro grande tratado sobre "os deveres dos homens, em primeiro lugar como homens, depois como cidadãos", Hobbes pondera que a Cidade, uma invenção artificial dos homens, "foi instituída para os Cidadãos, não para si mesma". Neste sentido, a construção e a manutenção da paz social dependeria da edificação espiritual e material dos membros da Cidade: "as opiniões são formadas na alma pelo ensino, não pelo comando; pelo esclarecimento das razões, não pelo terror às punições. Para isso, as leis para enfrentarmos esses males não devem ser feitas contra as pessoas que erram mas contra os erros". Thomas Hobbes. *De Cive: elementos filosóficos a respeito do cidadão*. Petrópolis: Vozes, 1993, pp. 168, 171.

as "boas mentes" devessem ser racionais.⁶ Os avanços do constitucionalismo na modernidade procuram acentuar que não existe diferença entre o poder dos governantes e a cidadania dos governados com relação ao império da lei, visto que seriam as normas constitucionais, universalmente discutidas e aceitas, as promotoras do Estado de direito.

Mas o que existe antes, o poder ou o direito? Ora, não tem antes nem depois e sim a imbricação das chaves da boa sociabilidade: o que toma legítimo o poder não é outra coisa senão o direito e o que torna efetivo o direito será necessariamente o exercício do poder. Norberto Bobbio, esse notável cientista político italiano, afirma que o contrário do poder legítimo seria o poder de fato e o contrário do poder legal seria o poder arbitrário, donde concluir-se que "o poder sem direito é cego, mas o direito sem poder é vazio"⁷. Lembre-se aqui as dimensões simbólicas da espada e da balança que se asseveram como uma disposição ininterrupta para a luta em que nada é absolutamente abstrato. A era dos direitos certamente terá representado a conquista da dignidade e da liberdade de milhares de indivíduos que a tomaram possível. As imagens da balança e da espada como representativas do Estado de direito invocam a seguinte ordem: "a justiça sustenta numa das mãos a balança com que pesa o direito, enquanto na outra segura a espada por meio da qual o defende."⁸

De modo que uma das utopias do século XX, senão a mais importante, duramente massacrada pelas intolerâncias fundamentalistas e fascismos étnicos, o Estado democrático de direito, ainda ressoa como uma construção, uma obra a ser edificada. O professor Marcelo Neves dirá que somente o Estado democrático de direito pode ser uma construção satisfatória no sentido de possibilitar aos cidadãos o acesso "à justiça como igualdade complexa" a partir de uma "esfera pública pluralista". Seus argumentos fogem ao comum do positivismo jurídico" quando busca definir o escopo coletivo como um campo necessariamente de interesses e conflitos que só podem ser mediados condenando os atores a uma prática social educativa. Senão vejamos suas palavras: "defino esfera pública como o campo de tensão entre a Constituição como acoplamento estrutural entre política e direito, de um lado, e o mundo da vida como espaço social não estruturado sistemática" mente e os demais sistemas funcionais da sociedade, de outro lado (...). A esfera

⁶Importante destacar as palavras de Vernant: "Se o pensamento racional surgiu nas cidades gregas da Ásia menor como Mileto, é porque as regras do jogo político nos quadros da cidade - o debate público argumentado, livremente contraditório - tinham-se tomado também os do jogo intelectual. Isso implica, para nós, que, para o racionalismo, a noção de debate, de argumentação contraditória, constitui uma condição fundamental. Só existe racionalismo se aceitamos que todas as questões, todos os problemas sejam entregues a uma discussão aberta, pública, contraditória. Não existe absoluto em nome do qual poderíamos calar o debate em algum momento. Observa-se que, com efeito nos tempos modernos, toda vez que um campo da pesquisa científica ou até mesmo um setor da vida social foi subtraído do debate público e contraditório, da luta de argumentos, os grupos sociais que se engajaram nesse caminho produziram, por todos os seus poros, o pensamento religioso. Mesmo quando acreditaram ter exorcizado a religião decretando oficialmente o ateísmo de estado". Jean-Pierre Vernant. *Entre Mito e Política*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 194.

⁷Norberto Bobbio. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos* Rio de Janeiro: Campus, 2000, pp. 238-52.

⁸Rudolf Von Ilhering. *A Luta pelo Direito*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

pública é a arena do dissenso. Ela caracteriza-se por um dissenso estrutural em torno de valores, interesses, expectativas normativas e discursos. (...) Neste sentido, o que se impõe (dever-ser) para a manutenção da esfera pública pluralista é o consenso em torno, dos procedimentos constitucionais"⁹. Marcelo Neves admite inclusive um audacioso programa de "discriminações inversas" mais conhecidas como "ações afirmativas e positivas" visando resgatar à cidadania complexa grupos raciais socialmente discriminados e que historicamente mais sofreram com a opressão e o arbítrio. No Brasil hodierno somente aqueles que sempre se beneficiaram e inventaram a síndrome da letra morta da lei é que buscam vilipendiar "a discriminação jurídica afirmativa em favor de determinados grupos e indivíduos".¹⁰

Assim, uma esfera pública pluralista, também ela mantenedora do Estado democrático de direito, teria como seus pilares mais fortes e duradouros antes de quaisquer outros, a cidadania e a educação. Nesse sentido, seria preciso insistir no fato de que não há cidadania sem o pressuposto ético da justiça. Ora, a justiça não pode simplesmente ser esperada do coração dos homens e mulheres. Antes de tudo ela é produto social, base das posturas governamentais e das organizações civis. Robespierre já dizia, em relatório ao Comitê da Salvação Pública, em 7 de maio de 1794, que "o fim de todas as instituições sociais é dirigi-las para a justiça, que é ao mesmo tempo a felicidade pública e a felicidade privada"¹¹

Com efeito, deve-se considerar que a pessoa e o Estado democrático de direito são os elos mais institucionais e legítimos para a construção da cidadania. A pessoa por ser a portadora e fiel depositária de dignidade humana e intimidade de consciência, e só mesmo ela pode denunciar a inviolabilidade de seus valores. O Estado por ser o deus mortal e, por isso mesmo, capaz de colocar os contratos humanos como construções que se renovam e se reinventam na medida em que direitos sofram agressões de autarquias econômicas e usurpações grupos socialmente desejosos daquilo que se pode chamar de iminência da "escravidão do rebanho ou da colméia", como diria Bobbio. Enfim, dado que a pessoa pode se transcendentalizar na autoridade, deve-se esperar que tenha sido feita para combater o crime e não para governá-lo.¹² Da mesma forma, exige-se que o Estado, longe

⁹Marcelo Neves. "Justiça e diferença numa sociedade global complexa." In: Jessé Souza. (Org.). *Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001, pp. 251-2.

¹⁰fórmula imperativa parece ser esta: "quanto mais se sedimenta historicamente e se efetiva a discriminação social negativa contra determinados grupos, principalmente nas hipóteses em que ela implica obstáculos relevantes ao exercício de direitos, tanto mais se justifica a discriminação jurídica afirmativa em favor de seus integrantes, pressupondo-se que esta se oriente no sentido da integração igualitária de todos nos diversos procedimentos do estado de direito". Marcelo Neves. Op. cit., pp.337-9.

¹¹Maximilien de Robespierre. "Sobre as relações das idéias religiosas e morais com os princípios republicanos e sobre as festas nacionais." In: *Discursos e Relatórios na Convenção*. Rio de Janeiro: Eduerj; Contraponto, 1999, pp. 163-90.

¹²Dois dias antes de ser executado, em julho de 1794, Robespierre faria o seu último discurso enfatizando esta tese: "Que justiça aplicamos aos opressores do povo? É tão doce e tão fácil ser justo! Por que nos dedicamos ao opróbrio dos criminosos tolerando-os? (00') Sou feito para combater o crime, não para governá-lo". Op. cit., pp. 191-204.

de ser o pequeno comitê da burguesia do capital, seja o construtor de bens e afetos e, nesse sentido, tome-se realmente coisa pública, numa palavra cara à história, a república¹³. Pois, o pior dos limites institucionais que rasga com espada a inviolabilidade da pessoa humana é de fato o pior dos Estados, aquele que causa terror ou que tem medo.

Trata-se da evidência de que não se pode ler o Estado como simples metáfora do Leviatã bíblico e que deu título ao clássico texto de Thomas Hobbes. Na verdade, quando Hobbes retira do Livro de Jô a imagem do monstro - Leviathan - e a definição - Não há na terra quem a ele corresponda, criado como é, para não ter medo -, estava utilizando um poderoso recurso estilístico que se tomaria uma tradição inglesa, a saber, a narrativa irônica. Poucos leram o que Hobbes queria realmente dizer: não se pode falar de crime ou injustiça na ausência de um pacto ou, ao menos, de uma promessa contratualista, visto que o estabelecimento de pactos talvez seja a única maneira possível de se instituir a associação civil sem medo.¹⁴ Daí a releitura contemporânea de que o pior dos Estados é aquele que não dá segurança aos cidadãos, observando-se nas metrópoles brasileiras uma guerra de todos contra todos com a sofisticação da barbárie. Neste caso, não há distinção ética e moral entre um Estado repressivo e um Estado formalmente democrático mas, de fato, submisso à violência das autarquias disciplinadas. Claro está que a Pólis brasileira caminha perigosamente para uma situação de aporias e paradoxos sociais que, morrer de morte matada, tende a ser a lei de ferro de um mundo fantástico e surrealista: atire para matar em qualquer um com menos de trinta anos! Assim, uma sociedade que ousa chamar de bandido o corpo de um jovem de 15 anos crivado de balas numa ruela metropolitana, cuja munição foi comprada com imposto retirado da educação, está condenada a matar o seu presente e a desistir do futuro. Os exércitos privados, violência pública e corrupção estatal engrossam as estatísticas de uma pós-modernidade visceral em paixões e interesses nada calmos.¹⁵ Nesta República, parafraseando a famosa tese de Albert Hirschman, subsiste um vulgar idealismo de mercado traduzido na seguinte fórmula: "de como se esperava que a expansão econômica aprimorasse a ordem política"¹⁶

¹³Bobbio sempre se bateu por um Estado que, "construído pelo homem com as próprias mãos", fosse o repositório da moralidade pública e política: "O Estado ético é o Estado que, concebido como pessoa, ou seja, como sujeito inteligente e ativo, tem sua própria moralidade, diferente e superior à moralidade dos indivíduos, obedece a imperativos morais diversos daqueles a que estão submetidos os indivíduos e põe em ação valores ideais que podem até contrastar com os valores de cada indivíduo; como entidade moral, tem uma destinação própria no mundo e é, portanto, sujeito da história universal". Ver Norberto Bobbio. *Entre Duas Repúblicas*. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 79.

¹⁴Ver Renato Janine Ribeiro. *Ao Leitor Sem Medo: Hobbes escrevendo contra o seu tempo*. 2.a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999; e, Quentin Skinner. *Razão e Retórica na Filosofia de Hobbes*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

¹⁵Dados e análises recentes sobre a violência no Brasil contemporâneo, com vários artigos de especialistas, sob a coordenação de Sérgio Adorno, constam no dossiê "Violência", publicado na revista *Ciência e Cultura*. Ano 54. N.º I. SBPC, jul/set, 2002, pp. 19

¹⁶Ver Albert O. Hirschman. *As Paixões e os Interesses: argumentos políticos a favor do Capitalismo antes do seu triunfo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, pp. 69 e sgs. 17 José Murilo de Carvalho. *Pontos e Bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, pp. 307-9.

José Murilo de Carvalho tem aludido à originalidade da cidadania brasileira: cidadania a porrete e política pau-brasil, dado que o "o bom cidadão não é o que se sente livre e igual, é o que se encaixa na hierarquia que lhe é prescrita"¹⁷ Sem dúvida que se os direitos universais que compõem a cidadania clássica - civis, políticos e sociais - estão previstos na nossa última constituição, luta-se ingloriamente para transformar a inquebrantável cultura política do voto levianamente interessado em que grandes parcelas da população evocam a lealdade pessoal, a retribuição de favores, a solução fisiológica numa feira eleitoral onde não se sabe quem é o comprador e o fornecedor, o corrupto e o corrompido. De modo que a Polis brasileira tem se produzido e reproduzido de maneira inversa ao historicamente possível: fatuidade dos novos ricos versus criminalização da pobreza; defesa dos direitos de honestidade aos endinheirados versus exclusão dos pobres dos direitos de dignidade - moradia, saúde e educação; concentração de capital, terra e renda versus democratização crescente do desemprego e da informalidade profissional. As novas tecnologias e a globalização criaram os camelódromos juntamente com os órfãos de direitos e os devoradores de impostos¹⁸.

Qual seria então o sentido da Polis brasileira? Em que consiste historicamente a sua negação irônica de que, ao perecer num continuum onde o pior não tem limites, ainda assim não quer desaparecer? Um grupo de pesquisadores de cinco centros universitários que trabalham com as questões institucionais no Brasil pós-ditadura partiram da hipótese geral de que, "embora de uma perspectiva institucional a democracia brasileira se encontre em processo de consolidação, ela experimentaria um déficit no modo do seu funcionamento que, tudo permanecendo constante, poderia pervertê-la em um sistema de procedimentos formalizados que venha a se fechar às expectativas e demandas sociais"¹⁹

Numa perspectiva historiográfica pode-se aventar para um processo de "coisificação e estilização da cidadania em múltiplas cidadania", aspecto abordado por Francisco Calazans Falcon. Segundo ele, as cidadanias política, econômica, social, cultural e demais nomeações seriam decorrências da compartimentação e autonomia das ciências sociais que teriam despedaçado o "universo textual da cidadania". Embora reconheça um número significativo de pesquisas e preocupações sobre a cidadania e seus companheiros de viagem como o individualismo, a solidariedade, os espaços público e privado, as liberdades democráticas e as práticas sociais, o autor aponta para o fato, não menos importante, de que ainda não se dispõe de uma "história geral da

¹⁷ José Murilo de Carvalho. *Pontos e Bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, pp. 307-9

¹⁸ Abordei esse tema de forma mais crítica na comunicação "A sociedade dos ladravazes livres, iguais e fratemos", apresentada no TX Encontro Estadual de Professores de História, realizado de 25 a 28 de julho de 2000, em Patos, pela ANPUH-PB.

¹⁹ Luiz Wemeck Vianna. (Org.). *A Democracia e os Três Poderes no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/FAPERJ, 2002, pp. 7-16.

cidadania no Brasil"²⁰. Se assim o é no plano da pesquisa mais liminarmente se constataria nas práticas sociais e na nossa quase impermeável cultura política. Talvez se possa falar mesmo de cidadanias paralelas, aqueles pequenos leviatãs dentro do Estado e, de certo modo, alimentados por ele: economia informal, informal idade salarial, autoridades do tráfico, heróis dos alucinógenos, os carismáticos dos morros, as leis silenciosas, as constituições efêmeras que duram até o próximo tiro e que jazem nos corpos ensangüentados que caíram à noite nas putrefatas valas dos subúrbios. Ora, a lógica das sociabilidades humanas parece ser tão clarividente quanto o giro da roda: não existe vácuo de poder! As cidadanias paralelas, que não chegam a ser um buraco negro para quem está nas suas constituições, simplesmente admitem que vazio é o direito sem poder e chega a ser mesmo cego o poder sem direito²¹

Assim, as relações paradoxais entre as lutas democráticas e a violência, entre as cidadanias reivindicadas e as violações dos direitos têm exposto um tipo peculiar de vida com o desmantelamento da sociedade salarial e a pulverização das sociabilidades paralelas. Dir-se-á que se trata da vida nua, severina, com crueldades piores do que a morte e que a antropóloga Teresa Caldeira aponta como uma das ironias mais perversas numa época de reprodutibilidade dos direitos humanos: "a de que a polícia que mata pode, na verdade, ser a polícia que atende aos reclamos dos cidadãos desesperançados com a ineficácia da Justiça e descrentes de suas possibilidades de segurança num sistema de grande iniquidade social."²² Parece não se buscar mais a democracia de hierarquias consentidas: em cima os patrões, privilegiados, senhores da economia e das finanças; por baixo, as classes populares, os trabalhadores e os assalariados; e, no meio, as classes médias e aderentes com suas fruições ascensionais e medos dos espectros subalternos. A frustração brasileira com esse modelo de democracia que, a bem da verdade jamais foi construída entre nós, produziu a geografia, da barbárie: os que estão dentro e os que estão fora e, pior do que isso, ainda existe "um consenso relativo da parte do corpo social, para aceitar fenômenos de exclusão"²³

Alguns sociólogos vêm considerando esse fenômeno como exposição nua e crua das "fraturas do social" com os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, produzindo uma espécie, "I! de espetáculo de horrores intimistas e naturalizando a violência social. Tavares dos Santos, por exemplo, explica que a desigualdade de oportunidades de vida em função do acesso a recursos materiais e simbólicos e a vivência de situações sociais cruentas não produziu mais do que

²⁰Francisco José Calazans Falcon. "História e Cidadania." Tn: *Anais do XIX Simpósio Nacional de História*. Vol.I. Belo Horizonte: ANPUH, julho de 1997, pp. 27-52.

²¹A expressão de Bobbio, "o poder sem direito é cego, mas o direito sem poder é vazio", retirada de sua incansável leitura dos clássicos da política, revela que se deve buscar algum critério de distinção - e Weber e Kelsen fizeram isso - entre "a ordem coativa do Estado e a ordem igualmente coativa de um bando de malfeitores, ou da máfia, ou da sociedade secreta revolucionária". Ver Norberto Bobbio. *Teoria Geral da Política*. Op. cit., pp. 238-52.

²²Teresa Pires do Rio Caldeira. "Violência, direitos e cidadania: relações paradoxais." Tn: *Ciência e Cultura*. Op. cit., pp. 44-6.

²³Jean-Pierre Vernant. *Entre Mito e Política*. Op. cit., pp. 471-2.

uma "cidadania dilacerada".²⁴ Com efeito, sua mais terrível face seria simplesmente a violência racional, a que tortura, mutila, mata e depois festeja na Civitas sedenta do acerto de contas: tu, criatura dos pântanos, jamais verás outra democracia gostar tanto de sangue! Kwame Appiah, filósofo da cultura e especialista nas tradições dos povos africanos, demonstra que "se você é excluído das deliberações sobre ações do Estado e se, como resultado, torna-se incapaz de participar da respectiva cultura política, seus concidadãos não podem esperar que você esteja de acordo com a lei"²⁵ Ora, o que faz com que as .It pessoas possam compartilhar as instituições do Estado, e não apenas temê-las, seria justamente a invenção de uma cultura política, democrática e republicana. Portanto, "uma cultura política que envolva o compromisso compartilhado com as instituições políticas da República e o conteúdo de uma cidadania comum é mais do que um! acordo para cumprir a Constituição e as leis, as sentenças dos tribunais, e as decisões dos legisladores democraticamente eleitos. Também envolve um sentido compartilhado - e estendido - sobre as práticas costumeiras do engajamento político na esfera pública"²⁶.

Não nos enganemos se quisermos transformar a coisa pública afagando apenas a razão instrumental do mercado e a secularização dos dízimos. O filósofo italiano, Giorgio Agamben, demonstra que entre "o modelo jurídico-institucional", isto é, o modelo contratualista clássico, e "o modelo biopolítico de poder", vale dizer a tese foucaultiana do poder como uma relação corpórea do ser vivente, deve ser reconhecido o fato de que "a implicação da vida nua na esfera política constitui o núcleo originário - ainda que encoberto - do poder soberano". De modo que a "vida nua tem, na política ocidental, este singular, privilégio de ser aquilo sobre cuja exclusão se funda a cidade dos homens". A questão seria, portanto, saber por que a política ocidental e, mais notavelmente a brasileira, se constitui em primeiro lugar através (te uma exclusão da vida nua. A pergunta do filósofo não deixa de ser dirigida para os que estão dentro, para os "consumidores" de uma vida , politicamente qualificada: "Qual é a relação entre política e vida, se esta, se apresenta como aquilo que deve ser incluído através de uma ,exclusão?"²⁷ Uma resposta plausível pode ser evocada como o fenômeno da inclusão iconoclasta de todos os valores e sentimentos, inclusive o arquétipo comportamental do burguês evoluído, a privacidade vitoriana, no espectro da economia monetária. Eis a questão: "a modernidade transformou cada um dos elementos do real num letreiro, e o letreiro diz 'vende-se'; e isso se aplica até a campos como a religião, onde a razão instrumental

²⁴José Vicente Tavares dos Santos. "Microfísica da violência, uma questão social mundial." In: *Ciência e Cultura*. Op. cit., pp. 22-4.

²⁵Kwame Anthony Appiah. "Cultura, comunidade e cidadania." In: Agnes Heller [et al.]. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, pp. 236.

²⁶Idem, ibidem, p. 236. Sobre a globalização e o Estado e as alternativas democráticas para além da democracia formal, ver Francisco de oliveira e Maria Célia Paoh.

²⁷Giorgio Agamben. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, pp. 9-20.

reconheceria que o mercado tem, quando muito, um lugar ambíguo²⁸

A evidência da aproria parece ser esta: se as relações monetárias fetichizaram até mesmo a religião (religare) dos crentes para com os seus deuses, por que não seria minada a conquista mais radical da modernidade, a saber, a educação universal? Desconfio que quem estiver lendo estas linhas não tenha sido bastante republicano ou republicana para não ter caído na armadilha de anúncios do tipo: "Por uma módica mensalidade de R\$250,00 faremos de seu filho o Newton do século 21" (ensino fundamental); "Compre aqui o seu lugar na Universidade" (ensino médio); e, "Faça sua faculdade no período de férias, é mais fácil e mais barato" (ensino superior). De modo que vender educação formal, isto é, escolar, tomou-se uma atividade de valor;" para pequenos empresários com grandes negócios.²⁹

Entretanto, a evidência da aproria não coloca nenhum fim a história, pois também se sabe que a modernidade tudo desmancha reiventando novos processos sociais. O que vinca indissolivelmente vida e cidadania só pode ser enfrentado pela educação. Mas não por qualquer educação formal e reprodutivista. Haverá de ser uma educação cívica e pluralista, pública e republicana. Uma educação onde a escola, em todos os níveis, construa algo como a personalidade intelectual científica e dirigente na nação. A melhor soberania ainda é a da escola, com suas tradições de saberes, sociabilidades, amorosidades e indagações científicas. A escola republicana, se privada não pode deixar de ser confessional, se pública não pode deixar de ser, laica, jamais poderia enganar a si mesma e a vida nua: "parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum"³⁰. Reconhecida a tradição histórica da educação com um processo alimentador da cidadania e contraponto do poder do Estado não se pode abandonar as perguntas clássicas: 1) que novas funções deve-se atribuir à escola em conjunturas tão paradoxais? 2) que tipo de instituição a escola ainda é? 3) Haveria alguma utopia possível para a escola? Decerto que falar e escrever são muito mais importantes fora do âmbito da escola, pois são objetos sociais de poder e posição de classe. E as representações lingüísticas e escritas passam por medições significativas no decorrer do processo educativo que, a rigor, somente pode sentir a ação do poder público na instituição escolar. Im efeito, por mais que se conheça a Escola, com seus muros sujos e é gentes e seus burburinhos, toma-se impossível não pensá-la no dever das políticas educativas. Emília Ferreiro gosta de pensar assim: gostaria de pensá-la como uma instituição que deve gerar aprendizagem, inventando e

²⁸Kwame Anthony Appiah. *Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 203

²⁹Conta-se que o proprietário de uma expressiva universidade do Rio de Janeiro, ao ser entrevistado por uma revista de cunho erótico, por também ser dono de uma cadeia de motéis, teria tido honestamente que a educação privada era, afinal de contas, mais lucrativa.

³⁰Pierre Bourdieu. "Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento." In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. (Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 212.

medindo saberes escolares, como uma institui. na qual é criada a possibilidade de se aproximar do conhecimento, . como algo já produzido que se contempla como um espetáculo, como um processo de produção que não é alheio”³¹

A Educação é como base da cidadania e do Estado democrático direito pressupõe, portanto, a construção de instituições compartilhadas, notadamente da escola republicana. Como disse Appiah, a política compartilhada numa grande nação moderna não é como ida da fantasia tribal" dado que as crenças, os valores e os símbolos socialmente transmitidos povoam a vida mental e definem o comportamento das pessoas. Parece que não é hora de se inventar novidades significantes, mas resgatar o óbvio sociologicamente plausível: “ Quando ensinamos os hábitos democráticos às crianças, o que estamos criando é um compromisso compartilhado com certas formas de comportamento social. Podemos chamá-lo de cultura política, se quisermos. Mas os significados que os cidadãos atribuem às suas vidas particular, à política dentro de suas vidas - serão moldados não pelo Estado (através da escola pública), mas também pela família, a igreja, a leitura, a televisão e as associações profissionais e recreativos, entre outras”³² Portanto, não se nasce democrata nem cidadão nem bom governante, estes são filhos da República que educa as suas gerações na perseverança de projetos compartilhados e inclusivos das diferenças econômicas, étnicas e culturais.

³¹Emilia Ferreiro. *Cultura Escrita e Educação: conversas de Emilia Ferreiro com* , José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, OI, p. 152.

³²Kwame Anthony Appiah. "Cultura, com,unidade e cidadania." In: Agnes Heller [et al.]. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Op. cit., pp. 234-5.

CONFLITOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: NATUREZA, FORMAS, DINÂMICA E GESTÃO

"

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE ¹

1. Apresentação

Refletir sobre o conflito como um processo, implica em situá-lo num determinado contexto histórico, cultural e institucional. As relações sociais nas quais os conflitos se expressam, podem resultar de choques de interesses, de ambigüidades produtos das contradições sociais, de diferenças no modo de pensar e agir, em formas distintas de exercer a liberdade, enfim, em questões de natureza plural. Daí a dificuldade em entender e gerir os conflitos, quando estes são de naturezas múltiplas.

"O conflito na relação, ao contrário do que comumente se pensa" é uma forma de expressão do caráter dinâmico das relações, uma vez que estas existem e se reconstituem historicamente a cada momento, são processos em permanentes mudanças. Se uma relação se estabelece entre duas pessoas ou entre grupos, esta relação convive com uma pluralidade de interesses, necessidades e vontades, que em si, já instaura um processo permanente de conflitos. A história da humanidade demonstra como os conflitos fazem parte da vida em sociedade, e como estes foram o motor da história das lutas pelas conquistas de direitos humanos.

A positividade do conflito resulta na sua capacidade de: a) mover e inovar relações sociais e institucionais; b) possibilitar a crítica das práticas individuais, sociais e institucionais; c) expressar diversidades e divergências; d) gerar processos de mudanças; e) afirmar individualidades; f) promover a criticidade dos valores e parâmetros de convivência social; h) gerar processos de mudanças e perspectivas na qualidade de vida.

O conflito por sua vez também produz efeitos diversos, quando: diminuiu a motivação para o estudo e o trabalho; desgasta as relações de confiança; polariza as atitudes e reações emocionais; reduz o fluxo de comunicação; consome o tempo; paralisa as tomadas de decisões e

¹Psicóloga, professora do Departamento de Serviço Social e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

impede o amadurecimento sócio-afetivo dos atores.

Tentaremos abordar nesse texto, uma leitura do conflito de relações no contexto do espaço escolar, contando para tanto, com a contribuição de algumas categorias de análise, tais como: política, sociabilidades, individualidade, identidade, autoridade, relações de poder, disciplina e democracia, agressividade e violência.

O modo como o conflito é explicado e compreendido pelos atores escolares, como: o professor, o gestor, a equipe técnica, o pessoal de apoio; que vivem, convivem e trabalham no espaço escolar; é definido pelas formas de entendimento e pelo modo com este é manejado.

Para que possamos inserir a leitura do conflito nas relações escolares no contexto de um Curso sobre Ética e Cidadania, implica, pois, em tratá-lo como elemento constitutivo do processo pedagógico a partir de uma ótica interdisciplinar, que nos permita sob vários olhares analisar a complexidade do tema.

Educar para a cidadania democrática, prescinde de uma postura pedagógica sócio-crítica que potencialize os atores a agirem numa postura dialógica o exercício da autonomia.

2. Política

A compreensão da dimensão política do homem é um ponto essencial para o entendimento da conflitualidade nas relações sociais.

O homem segundo Aristóteles (apud Savater, 1996), é um animal cívico e também um animal político. Na construção política do homem este cria formas de organização, modos de produção, inventa novas formas de sociedade, transforma a natureza e as relações, gerando nesse processo histórico, consensos e ao mesmo tempo dissensos. Para o autor, o homem começa a exercer sua capacidade política, quando este começa a imitar e obedecer a uma outra pessoa, ou quando se rebela e inventa novos modos de relações e de ações, criando ou transformando novas normas e modos de convivência. A dimensão política do homem em Aristóteles é, portanto a sua potencialidade em exercer o consenso e/ou o dissenso.

A capacidade do homem em divergir, é pois um elemento dinâmico na compreensão das relações em conflitos, e não um elemento desequilibrador das relações. Para Kant (apud Savater, ibid. p.39), o homem não se rebela sem alguma razão. Há razões para se obedecer, e como também, há razões para se rebelar. Savater define política como, *um conjunto de razões para obedecer e das razões para se sublevar*. A característica da política segundo o autor, é, portanto de se ocupar dos conflitos, de modo a canalizá-los. Se a política no âmbito das relações internacionais se ocupa dos conflitos chegarem ao extremo das violências e das guerras, poderíamos também refletir, qual o desafio no campo escolar que damos ao modo como gerimos os conflitos? Aonde evitamos chegar, quando escolhemos uma forma de enfrentar e gerir o conflito na escola?

" A escola assim como a família, antes das instituições da justiça é àquelas mediações com quem a criança e o adolescente aprendem a lidar com seus conflitos cotidianos. O fazer político implica na capacidade destas instituições de ensinar e aprender com os jovens e com todos os atores familiares e escolares a gerirem os conflitos. Qual a direção que damos com a nossa forma de gerir os conflitos que atravessam família e escola?

A construção de uma sociedade democrática, segundo Benevides (1997), prescinde de uma educação para a cidadania, calcada e valores republicanos e democráticos, os quais implicam, no exercício dos deveres correspondentes, do respeito a vontade coletiva em oposição aos privilégios e na superação da cultura excludente que gerou-se na formação cultural do povo brasileiro.

Pode haver circunstâncias em que para a solução dos conflitos se exija a necessidade de pessoas ou instituições que exerçam a capacidade política de mediação dos conflitos. Cada sociedade historicamente, desenvolve formas distintas de educar, de gerir os conflitos internos e externos, a partir do nível ético, político e jurídico conquistado.

Vários foram as normas, os códigos, as leis, as declarações, as convenções e os mecanismos institucionais de proteção, que historicamente os povos conquistaram, no sentido de gerir os conflitos sociais na perspectiva da paz e da cidadania democrática. Entretanto, ainda convivemos com ambigüidade de torná-los um valor e uma práxis humana.

A história revela, como a dimensão ética não se separa da dimensão política e como a dimensão subjetiva e cultural são indissociáveis na construção de um modo democrático de viver as relações, os conflitos e o poder.

3. A origem e a Dinâmica do Conflito

Viver em sociedade significa viver em relação permanente uns com outros. Nessa relação social sentimos e vivemos diferentes desejos, paixões, interesses e necessidades. Na vida em sociedade, nem sempre, gostamos, imitamos e aceitamos o que o outro nos coloca. Por outro lado, nem sempre conseguimos convencer ou sensibilizar o outro dos nossos desejos e necessidades, já que nem sempre nossos interesses compatibiliza-se com os dos outros.

O conflito se instaura entre as pessoas, grupos e instituições, quando os interesses se colidem, quando há resistências às tentativas de mudanças, quando as tentativas de inovações esbarram em tentativas de conservação. a conflito não implica necessariamente em hostilidade.

A história das instituições historicamente revela que as mudanças fazem parte do processo social. a modo como cada ator convive com o novo que a todo o momento busca nascer das relações, exercita as relações institucionais, seja para flexibilizar, seja para mantê-las. O movimento instituinte que atravessa as instituições, é segundo Baremblyt (1994, p. 31-32) a relação entre aqueles que buscam a inovação - o instituinte - e aqueles que tentam manter a conservação do que

já está estabelecido - o instituído. Esse movimento entre instituinte e instituído é o que movimenta as instituições. Portanto, a nossa inserção nas instituições variam nesse movimento, ora atuamos como, força instituinte, ora como movimento instituído. Portanto sempre estamos num dos lados, nunca ficamos em cima do muro, como muitos tentam se enganar.

O conflito para as instituições não é necessariamente nem bom nem ruim, uma vez que estes possibilitam avaliar as relações e as práticas institucionais. Eles podem expressar:

- choques de interesses;
- ambigüidades resultantes das contradições sociais;
- diferenças, divergências;
- formas distintas de exercício da liberdade e da responsabilidade.

4. Sociabilidade, Individualidade e Diferenças na construção de Identidades

Quando acompanhamos o outro nos seus gestos, desejos e valores, buscamos ficar parecidos uns com os outros, tentamos construir pequenas semelhanças dentro das significativas diferenças, no sentido de gerar um certo sentimento de pertencimento a um determinado agrupamento social, buscando construir forma-s de identidades, de grupo.

A necessidade de pertencimento é uma necessidade humana. A coesão de um determinado grupo social pode agir tanto como um fator de afirmação de identidade, como também, um recurso social de proteção, uma vez que a coesão do grupo pode funcionar como um fator de estruturação de mecanismos de autodefesa do próprio grupo.

Entretanto, quando essa coesão se toma maciça, e nega as diferenças internas, essa mesma coesão começa a gerar formas distintas de conflitos. Segundo Savater, nossos desejos passam a serem tão parecidos com o outro do mesmo grupo, que pode começar a se colidir entre si. A dualidade consiste em que, se o interesse entre as pessoas de um lado é o que as une, de outro, é também o que as separa, pois o diferente passa a ser visto como ameaça, gerando formas de conflitos internas.

A tolerância como afirma Benevides (1997, p. 12) não é uma virtude passiva, de aceitação, *ela é essencialmente uma virtude ativa: ao mesmo tempo em que aceita a diferença, reconhece que a diferença não significa desigualdade, que há uma grande distância entre reconhecer os diferentes e repudiar os desiguais.*

Se o processo de formação de identidades sociais requer ao mesmo tempo, construção de individualidades e exercício de liberdades, por outro esse processo prescinde da superação do individualismo.

Sozinhos, ficamos livres, mas não podemos exercitar a nossa liberdade. Com o grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a

organização. É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas se avizinha da consciência possível, rompendo as amarras da alienação. É também pela organização que pessoas inconformadas se reúnem, ampliando, destarte, sua força e arrastando, pela convicção e o exemplo, gente já predisposta, mas ainda não solidamente instalada nesses princípios redentores.

(SANTOS, 1998, p.79)

A aprendizagem do exercício da liberdade implica, pois, num âmbito de relações que permeia da individualidade a coletividade, da superação do individualismo solitário para a solidariedade, da capacidade permanente de vigilância dos direitos de cidadania conquistados.

Se para o jovem construir sua identidade de jovem, precisa aprender o exercício da liberdade na sua relação com o coletivo, bem como, criar vínculos de pertencimento a uma geração, a um segmento social, e gerar mecanismos de autodefesa, todo esse processo é permeado de conflitualidades.

Santos (1998) ao tratar do processo de passagem do indivíduo para o cidadão, ressalta uma das fontes de conflitualidade, qual seja, a relação ambígua entre o exercício de construção da individualidade, o exercício da liberdade e a construção da identidade social. Quando Santos esclarece que a liberdade só se concretiza na imersão do indivíduo numa determinada sociedade, este alerta de que, a condição para a liberdade é a superação da reconstrução solitária do indivíduo para a transformação em ação social solidária.

Se partirmos da premissa que a escola é um dos espaços de formação de individualidades e identidades, questionamos:

Como construirmos espaços para a expressividade das individualidades e identidades no espaço escolar?

Como percebemos, escutamos e negociamos com os interesses dos alunos? Quais os interesses que une os alunos a nós educadores? Quais os que geram conflitos?

Quando nossos interesses se conflituaem?

Quais os grupos de pertencimento que os alunos se reconhecem?

De que modo a escola colabora para o fortalecimento de identidades?

Quais as formas de sociabilidade que a escola propicia ou que poderia propiciar?

5. A Autoridade

Enquanto o animal age instintivamente e automaticamente a partir de critérios biológicos para garantir sua auto-conservação, o homem precisa ter razões para obedecer ou sublevar-se contra algo ou alguém. (Savater, op. ciLp.37)

Se a autoridade se constrói pela capacidade de diálogo e de gestão dos conflitos reconhecendo as partes em jogo, a habilidade de gestão de conflitos é uma prática política necessária ao ator escolar. Ressaltamos, de que gerir e mediar conflito não significa anular o conflito, mas capacitar as partes para viverem e resolverem os conflitos sem destruir a si e a todos.

Cada sociedade cria formas particulares de reconhecimento de autoridade. Na história das sociedades, vários já foram os critérios de autoridade construídos, a exemplo: do uso da força física, da sabedoria, dos afetos, do poder econômico, da hierarquização e da divisão do trabalho, etc.

O reconhecimento dos critérios de afirmação de autoridade são, portanto, práticas socialmente construídas. A autoridade para agir como tal, precisa ser reconhecida socialmente, precisa de legitimidade social. Seja para obedecer ou para sublevar, a relação com a autoridade deve ser uma relação calcada na capacidade política de negociação dos conflitos.

Há em cada sociedade, formas particulares de normalizar e regular as relações sociais, a exemplos das tradições, das normas, das leis, das instituições. Se num determinado momento histórico ou numa determinada cultura as tradições passadas oralmente pelos mais velhos eram uma forma de construção de verdade e de norma, noutros, o novo, o virtual e o passageiro é que define valor social. Se num determinado momento da história, a força física e a violência eram a forma de controlar as divergências políticas, noutro momento se exige novos modos de gerência de conflitos.

No bojo da construção de uma sociedade democrática, exige-se daqueles que administram e trabalham na escola pública, capacidade de exercer autoridade com justiça com conhecimento e com o exercício da autonomia, capacidade de esgotar as formas de resolução de problemas, mediação e gestão de conflito negociada. Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça, lembra La Taille (apud AQUINO, 1999, p. 9).

Algumas questões são relevantes para refletirmos sobre a cultura e a prática política no exercício da gestão dos conflitos na escola.

Quando acontecem os conflitos na escola, quais os critérios de autoridade usados para gerir os mesmos?

Apelamos para o uso de autoridade externa, ou usamos e esgotamos nossa capacidade de diálogo?

Ameaçamos com expulsão, ou em chamar outras autoridades (justiça e segurança) ou agimos com nossos próprios mediadores?

Quem na escola tem legitimidade para mediar conflitos?

Analisamos com as partes envolvidas o problema e suas saídas?

Chamamos os representantes de alunos e os pais para analisar e buscar caminhos conjuntos de resoluções?

Exigimos da família ou responsáveis ação punitiva?

Qual o modelo de autoridade que construímos na família e na escola?

Quais as razões que damos para que nossos alunos construam acordos conosco?

Quais as razões que damos para que nossos alunos construam rivalidades e disputas conosco?

Qual o modelo de sociabilidade que as relações sociais, que a mídia, a família e a escola oferece aos jovens?

A escola educa para o exercício da democracia, quando administra conflitos e acordos?

Quais os rumos que damos aos conflitos na/da escola?

6. A Gestão Histórica dos Conflitos no Brasil

Para Kant (1996), numa sociedade marcadamente hierarquização e desigual como o Brasil, a administração de conflitos no Brasil vive o dilema entre as práticas punitivas, de abafamento e extermínio aqueles que perturbam a *ordem vigente* e as práticas de administração de conflitos.

No Brasil, a categoria popular não é inclusiva como noutros países que é associada à condição de igualdade. No Brasil, ao contrário, popular é uma categoria associada à desigualdade, fazendo com que cultura popular por sua vez, seja associada a cultura daqueles outros comuns diferentes de nós.

Neste contexto social que a desigualdade social vem construída de um processo de escravidão, a categoria de pobre e de cultura popular vem associada a exclusão social. Com isto, se explica a hierarquização das relações e práticas sociais, uma marca cultural e histórica. As representações sociais sobre o pobre no Brasil demonstra como a exclusão é um processo historicamente incorporado. De coitado e malandro, o pobre com o agravamento das desigualdades passa a ser visto como perigoso e descartável, influenciando consideravelmente no modo social de lidar com as questões de conflitos, de violência e de cidadania. (Santos, 1997) É muito comum, na sociedade brasileira a crença de que pobre não é cidadão, não tem direitos humanos, portanto quaisquer violência sobre estes é facilmente justificadas e até legitimadas.

Segundo Kant (ibid., p. 167),

a ordem pública, que seria o resultado do conflito ori-, undo da oposição de interesses, entre iguais, em uma sociedade igualitária, neste modelo é a reunião desses diferentes códigos, em harmonia, para manter implícitos. o conflito e a estrutura desigual da sociedade.

Com essa hierarquização social, fica difícil no Brasil termos formas consensuais de administração de conflitos. Como afirma Kant, a universalização das expectativas quanto ao emprego de formas legítimas para a administração de conflitos pode ser sucessivamente invocada para impedir a instalação estrutural da violência: tanto o aparelho policial como o sistema judicial,

seguidos de inúmeros processos formais e informais existentes na sociedade, como mediações e arbitragens, podem levar a administração socialmente satisfatória dos conflitos.

Com o processo crescente de democratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1970, novos modos de gestão de conflitos surgem na cena política, quando se conquista progressivamente a cidadania como direito. A partir de 1996, com o Programa Nacional, de Direitos Humanos, passamos a assistir no cenário brasileiro, a criação de leis e de instituições, *como* ouvidorias, de conselhos de direitos, de curadorias entre outros mecanismos institucionais, como alternativas de administração dos conflitos sociais e institucionais.

7. Os Conflitos na Escola

Os conflitos na escola indicam como os atores nela presentes, pensam, expressam e agem de modos distintos uns dos outros, como respeitamos ou não as diferenças; como resolvemos nossos problemas interpessoais e sociais. São diferenças construídas socialmente ao longo da história gerados por razões distintas: pela posição social, pelo acesso diferenciado ao conhecimento, pelo modo de gestão, pelas normas de avaliação, pelo modo de gerir as divergências internas, entre *outros*.

A todo o momento, na família, no bairro, na escola e na cidade, estamos exercendo o poder, pois somos seres políticos, vivemos uma sociedade entre muitos e entre diferentes, e estamos o tempo todo decidindo sobre algo. Podemos exemplificar como no dia a dia estamos exercitando o poder no espaço escolar, quando: estamos evitando situações extremas de exclusão de alunos face situações de conflitos; exercemos a capacidade de explicitar as verdades nos momentos críticos dos conflitos; tentamos convencer pessoas sobre um determinado ponto de vista ou quando *somos* convencidos por um *outro*; *fazemos* algo ou deixamos de fazer; usamos ou deixamos de usar a força física e/ou moral para solucionar os problemas; estamos construindo novas normas e novas leis de convivência social; estamos colaborando a organizar algo para o coletivo, impedimos que algo novo esteja sendo gerido para o bem comum do coletivo; votamos ou deixamos e votar para escolher o gestor escolar e outros.

O conflito se instaura no contexto social escolar, quando nas relações internas se estabelecem situações de desigualdades, injustiças, divergências e violências. De acordo com os níveis de divergências, o conflito pode gerar antagonismos e estes, em conflitos permanentes ou temporários. Enquanto os conflitos interpessoais podem expressar divergências no modo de sentir, pensar e agir em relação ao outro, o conflito sócio-político pode expressar diferentes formas de cesso e de gestão do poder na escola.

Na escola, os conflitos podem se expressar através em diferentes manifestações:

- Agressividade violenta;
- Atitudes de indisciplina

- Indiferença, omissão ou depredação do patrimônio público Disputas de poder;
- Reprodução e produção de preconceitos, estigmas e discriminações.

Vários são os fatores que levam a existência de conflitos na escola:

- A busca ativa de experiências;
- Conflitos de interesses;
- Falta de processos de construção de consensos;
- Necessidades de mudanças;
- Formas de controles;
- Busca de afirmação individual;
- Intolerância *com* as diferenças;
- Resistências a pressão normalizadora;
- Disputas de poder;
- Reações a manifestações de injustiças.

Na relação instituinte e instituído no espaço escolar, os conflitos aparecem entre as forças conservadoras e as forças inovadoras, indicando as existências de um movimento positivo e dinâmico, uma vez que estes revelam que a escola pode ser um espaço de aprendizagem social, onde a expressão das diferenças possam ser vivenciadas como processo de crescimento político do sujeito.

Muitas vezes os conflitos escolares refletem:

- Disputas de poder (em função do lugar que se ocupa, do modo *como* se planeja e decide os rumos da escola);
- Disputas de saber (de quem tem mais ou menos acesso ao saber e ao processo de conhecimento);
- Disputas por razões de raça e etnia (preconceitos e discriminações contra os diferentes, não reconhecimento do outro *como* sujeito de direitos iguais);
- Disputas de modo de ser e agir (busca ativa de experiências, necessidade dos jovens divergirem dos mais velhos ou de quem representa o poder *como* forma de afirmação ou conquista de espaços);
- Falta de tolerância com as diferenças transformando as diferenças naturais, as disputas normais pelo exercício do poder em problemas, em deficiências e desigualdades;
- Relações Injustas (privilégios de uns em detrimento de outros);
- Dificuldades para gerir a coisa pública de modo coletivo e não privado;
- Falta de diálogo e isolamento da escola *com* a comunidade para quem trabalha;

Um conflito mal gerido pode resultar em violência, quando o conflito resulta em:

- Produção de preconceitos, discriminação e exclusão do *outro*;
- Agressões físicas contra *outro*;
- Produção de danos morais *no* *outro*;
- Uso da força de modo ilegal;
- Destruição do *outro* como pessoa, *como* cidadão;
- Negação dos direitos de cidadania do *outro*;
- Intenção de destruição, de coação e negação do *outro*;
- Processos de Exclusão.

o modo como se gere os conflitos na escola indica, refletir sobre em quais alicerces estar-se fundando a nova sociedade e a instituição escola:

- *com* diálogo e a participação das partes ou *com* imposição e negação das partes;
- *com* responsabilidade coletiva ou *com* omissão;
- *com* respeito ao ser humano acima de tudo ou *com* injustiças;
- *com* diálogo ou *com* violência; - *com* vontade de crescer, aprender e amadurecer como ser social ou *com* prepotência individual;
- *com* a verdade ou *com* a mentira?
- sozinhos ou *com* o coletivo?
- *Com* paciência e diálogo ou *com* autoritarismo?

Na relação entre os atores é necessário que se tenha clareza de algumas questões:

- Quais os interesses dos diferentes atores? Estudantes, professores, gestores, família?
- Quando há choques de interesses entre os atores?

alunos e alunos? alunos e o professor? Professor e professor? professores e técnicos? professores, técnicos e gestores? escola e família?

- Quando os interesses se assemelham?

- Em que circunstâncias e de que modo desenvolvemos a nossa capacidade para agregar ou desagregar?

- Como a escola compatibiliza interesses, capacitando os educadores e jovens para a vida em instituições?

O modo como se gere a escola, a sala de aula, a forma de cada um estudar e lutar pelo futuro, o modo de cuidar das relações, indica como se está viver gerando a sociedade.

Se gestionamos as crises reproduzindo privilégios mantemos determinadas formas de

relações de poder, se administramos os conflitos analisando as verdades dos fatos, independente da posição de poder das partes envolvidas, estamos flexibilizando as relações no espaço escolar. O modo escolhido de administração dos conflitos, indica que princípios permeiam as relações e que tipo de sociedade estamos querendo construir.

Para os teóricos da Psicologia da Atividade e do Desenvolvimento, o conflito exerce um papel dinâmico na motivação da atividade, um vez que estes provocam estados de perplexidade os quais geram reações positivas e dinâmicas no sujeito, quais sejam, o pensamento reflexivo e a busca de atividades para resolver a situação de crise. Nesse sentido, educar para a leitura e gestão de conflitos desenvolve a habilidade política de todos os sujeitos envolvidos. As condições sócio-moral para gestão de conflitos, segundo Diaz-Aguado (1999) implica pois: na liberdade de manifestação das diferenças, no questionamento da hierarquização e da cultura excludente. Para esta autora, o clima para a gestão de conflitos nada mais é do que:

- a mobilização de afetos;
- a capacidade de identificar-se;
- a capacidade de ouvir o outro;
- O reconhecimento dos condicionamentos; O exercício da autonomia;
- O comprometimento com a mudanças;

Pickering (2002) aponta alguns equívocos a respeito dos conflitos:

- Os conflitos nem sempre poder ser resolvidos sozinhos;
- O confronto não implica uma troca grosseira, uma vez que confrontar significa enfrentar, opor-se, ir contra e falar pessoalmente;
- A maneira como os gestores lidam com o conflito podem antecipar problemas na organização;
- A raiva pode ser benéfica quando ela identifica problemas; O conflito esclarece emoções e serve de identificação de valores;
- A forma como se lida e controla a raiva pode dizer como resolvemos os conflitos.

8. Educação para a Cidadania

A escola como alicerce para a democracia é portanto um espaço privilegiado de aprendizagem e ensino sobre gestão de conflitos. O desafio que se coloca para esta organização é como transformar a escola em um lugar de educação para a liberdade, a paz, a alegria e a produção do conhecimento. Como propiciar a educação para a democracia calcada em exemplos de exercício de participação democrática nos diferentes níveis de relacionamento? Quais os desafios que a educação política coloca para cada um, já que todos são sujeitos políticos? Onde buscamos forças para construir e conquistar processos de mudanças? Onde nos alimentamos para continuar buscando

uma outra sociedade e uma outra escola?

A construção de uma educação para a paz e a cidadania democrática prescinde:

- Uma postura pedagógica sócio-crítica que potencialize os atores a agirem numa postura dialógica na construção do exercício da autonomia;
- A formação de sujeitos políticos que se reconheçam como construtores de direitos individuais e coletivos, participativos e solidários, conscientes e responsáveis intersubjetivamente pela ação;
- A criação de uma cultura de paz em que a cidadania democrática esteja inserida como dimensão qualitativa;
- O desenvolvimento da tolerância como parâmetro para romper com a cultura e as práticas de exclusão social e moral;
- O exercício de uma ética comunitária que implica na capacidade de promover o diálogo intercultural, livre de coações, construtores de responsabilidades coletivas;
- A competência comunicativa entre os atores, a formação para o exercício da liberdade e da dignidade nas relações;
- A promoção dos diálogos escolares.

9. Processos de Gestão de Conflitos na Escola

Cuidar dos conflitos pode significar manter a escola como um espaço político-pedagógico formador de sujeitos políticos e atores sociais. Cuidar dos conflitos, pode significar: cuidar das pessoas.

Os atores escolares exercitam distintas formas de resolução de problemas, quando, age de modo espontâneo buscando consensos, quando não se omite diante de atitudes injustas, quando colabora com um clima de respeito, quando constrói sistemas normativos, quando exercita o diálogo nas situações de crises e promovem a mediação com as partes.

Além das estratégias apontadas, conta-se ainda com três modalidades instituídas de resolução de conflitos: a negociação, a arbitragem e a mediação. Enquanto na negociação e na mediação, o mediador possibilita as partes a autonomia em encontrar uma saída pacífica para o problema, na arbitragem uma terceira pessoa é quem dá a decisão sobre o conflito.

A mediação de conflitos interpessoais passou a ser usada de forma ampla em distintas áreas do relacionamento humano, incorporando diversas área do conhecimento. Seu uso pode ser útil para distintas situações, como:

Evitar disputas;

Criar diálogo;

Iniciar uma negociação;

Resolver questões dependentes;

Promover reconciliações e o perdão entre desafetos.

A mediação segundo Ortega e Dei Rey (2002) pode ser definida, como:

Uma intervenção profissional complexo, quando as partes não chegaram a um acordo, a pedido e com o consentimento das partes. Seu desfecho redonda no reconhecimento das responsabilidades e na construção de um acordo entre as partes (...)
Um diálogo entre pessoas em conflito crítico em que houve deterioração dos vínculos (...)
Um diálogo de diferentes pontos e interesses buscando um entendimento comum e a compreensão mútua (...)
Um processo de ajuda em situação de reciprocidade psicológica real ou simbólica que a violência não tem (...)
Um trabalho de especialista, realizado por terceiros, a pedido, ou com o consentimento expresso das pessoas em conflito, que aceitam a ajuda externa e se comprometem a assumir as regras do jogo mediador. Um diálogo entre pessoas em conflito crítico, protegida pela presença de uma terceira pessoa, que age garantindo aos verdadeiros protagonistas um nível mínimo e necessário de comunicação sobre o qual tenta-se restaurar a deterioração do vínculo (...)
É a oportunidade, protegida pela presença de um terceiro especialista, de continuar dialogando, quando as pessoas acreditam que o diálogo comum e espontâneo perdeu a capacidade de comunicação e compreensão mútua.

(ORTEGA e DEL REY, 2002)

A mediação tem como objetivos, *reduzir a situação de crise com o menor custo psicológico, social e moral para os protagonistas e as repercussões em terceiros envolvidos*. Como resultados deste processo, é possível obter: a cultura do diálogo, a negociação pacífica das dificuldades interpessoais, a valorização institucional (ao mesmo tempo que cuida dos membros da instituição, reconhece que pode ter conflitos e promove a possibilidade de conquistas de normas democraticamente).

Segundo ORTEGA e DEL REY (ibid.), pode ser indicador da presença de clima gerador de conflitos na escola:

- Dificuldades de diálogo;
- Entorpecimento do desempenho acadêmico;
- Falta de motivação para o estudo;
- Não poder expressar o pensamento;
- Desgaste psicológico;
- Stress;
- Problemas de convivência;

Falta de estima;
Dificuldades na comunicação;
Desinteresse com o outro;
Deterioração da confiança;
Dissimulação da ausência de conflitos;
Falta de uma cultura do diálogo;
Ausência de uma educação dos direitos e responsabilidades;
Sentimento de pertencimento ausente.

Para a construção de uma proposta de mediação de conflitos no espaço escolar precisamos avaliar internamente com responsabilidade e compromisso ético:

- Como e quando refletimos para analisar o clima de conflito na escola?
- Como melhorar a convivência escolar a partir da análise do clima de conflito?
- Buscamos o rendimento acadêmico do aluno?
- Como estamos formando os atores escolares para o exercício do protagonismo?
- Qual o retrato atual do cenário escolar, suas regras, suas convenções?
- - Quais os valores e atitudes em uso e desuso? - Há interesse das partes de restaurar as relações e a comunicação?
- Se a escola é um cenário público, como as normas de cidadania atravessam o cotidiano escolar?

O processo de mediação de conflitos exige dos atores escolares algumas atitudes e valores básicos, quais sejam:

- Afetividade;
- Empatia;
- Respeito Mútuo;
- Saber escutar;
- Diálogo;
- Corrigir sem ferir a sensibilidade;
- Regras claras;
- Objetividade no relato dos fatos;
- Valorização do ambiente de grupo;
- Construção de consensos;
- Justa distribuição de papéis;
- Não excluir nem anular ninguém;
- Fazer com que se sintam protagonistas;
- Silêncio na tarefa individual para que dialogue consigo e ruídos nas tarefas grupais para

que exercite a escuta do outro e do todo.

O mediador deve ser voluntário, deve ter aceitação social, um bom nível de auto-estima, preparado, respeitado e confiável, com compromisso com o diálogo, que concorda com as normas do programa, que objetiva o bem estar de todos. Dentre as áreas de conhecimento, o mediador poder ser: um psicólogo, um psicopedagogo ou um pedagogos, uma assistente social.

Para o exercício da mediação são atitudes e habilidades exigidas ao mediador:

- Escuta reflexiva;
- Não posicionar-se no lugar do outro;
- Fazer com que as partes construam o acordo;
- Motivação e conhecimento especializado; - Capacidade de escuta e tolerância;
- Imparcialidade
- Estabilidade emocional
- Atitude de confiança, segurança e justiça

Segundo ORTEGA e DEL REY (ibid.), a convivência na escola pode ser desenvolvida com:

- Educação dos sentimentos
- Trabalho cooperativo
- Exercitar o protagonismo
- Educação para os direitos e responsabilidades
- Educação dos valores republicanos
- Construção de normas coletivas

São características da mediação, segundo Pickering (op. cit.)

- Confidencialidade (Sigilo)
- Intimidade (Limites E Honestidade)
- Liberdade De Expressão (Sem Ataques Verbais, Físicos e Psicológicos)
- Imparcialidade (Podendo Mudar de Mediador)
- Compromisso Com O Diálogo (Expressar as dificuldades na Sessão)

O processo da mediação dos conflitos na escola podem passar por três etapas distintas, tais como:

A) Introdução

Receber e acolher

Estabelecimento das normas - número de sessões - definição de regras para o acordo coletivo - desejo de ambos em superar a crise - disposição para ajudar - Interromper em agressões

ou pontos mortos do diálogo - Não permitir ataques diretos ou indiretos - Sem culpabilidade e xingamentos

Escuta reflexiva

B)Desenvolvimento

Aprendizagem da escuta

Expressão dos sentimentos sem agressão

Ver os diferentes ângulos da questão

Respeita o outro sem compartilhar as mesmas idéias Avaliação do processo

C)Sessões de Finalização

Rever o pacto inicial

Anuncia o término do tempo definido

Anuncia o novo pacto de convivência

Para que a escola possa compreender e definir sobre a construção de um processo de mediação nas escolas, é preciso que esta encare essa decisão de modo profissional e com autonomia, para que não deforme os princípios éticos e políticos da proposta.

- Há interesse das partes de restaurar as relações e a comunicação?
- O mediador não pode intervir se as partes não desejam;
- A escola não pode decidir pelas partes;
- O mediador precisa examinar a natureza dos conflitos;
- O mediador precisa levantar todas as formas para a gestão do conflito;
- A escola dispõe de mecanismos de gestão antes destes transformarem em críticos?
- Para o plano de mediação necessita de condições físicas e ambientais;
- A equipe precisa estar capacitada e monitorada;
- A escola precisa desenvolver a educação emocional;
- A autonomia da equipe;

De acordo como agimos no modo de gerir nossas diferenças e antagonismos, estamos afirmando ou negando um modo de relacionamento, estamos construindo um tipo de sociedade, da paz ou da guerra, do respeito e do diálogo ou da violência. Se estamos implica.,. dos na construção de uma nova sociedade democrática, precisamos refletir conjuntamente como podemos transformar nosso espaço escolar e comunitário num canto de paz, de inovação, de alegria, de celebração da vida, de educação para a liberdade.

Sartre (apud Santos, 1997,p. 78) afirma, *o homem é livre para escolher, em um mesmo*

movimento, o destino de todos os homens e o valor que deve atribuir à humanidade.

Havemann (apud Santos, 1997, p. 78) destaca, *enquanto a sociedade se encontrar longe da meta da liberdade, o homem se encontrará em conflito entre a aspiração pessoal e os interesses de totalidade.* Santos por sua vez afirma, a meta da liberdade começa no espírito do homem e a condição da liberdade é a imersão do indivíduo renovado numa sociedade onde o homem é o sujeito e não o, *objeto.* É fundamental, todavia, ultrapassar a reconstrução solitária do indivíduo e transformá-la em ação social solidária. A individualidade só se realiza no grupo.

Bibliografia

AQUINO Julio Groppa. (Org) Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

BAREMBLIT, Gregório. Compêndio de análise institucional e outras correntes - teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1994 .

BENEVIDES, Maria Victoria. I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Jornal da Rede, setembro de 1997.

BRANDÃO, Carlos Eduardo Alcântara e outros. Projeto escola de mediadores - manual de referência - teoria da mediação. Rio de Janeiro: Viva Rio, 2002.

BRASIL, Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

CANDAU, Vera Maria. e outras.(Org.) Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. CANDAU, Vera Maria (Org.) Reinventar a escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

DIAZ-AGUADO, Maria José. Construção Moral e Educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais.

Baurú: EDUSC, 1999.

GUIMARÃES, Áurea M. A dinâmica da violência escolar - conflito e ambigüidade. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

LIMA, Roberto Kant de. A administração dos conflitos no Brasil: a lógica da punição In: VELHO, Gilberto e et. al.. Cidadania e Violência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1996.

MÜLLER, José Luiz A disciplina na escola como fator de homogeneização e de exclusão. FERREIRA, Liliana Soares e BONETI, Lindomar Wessler. Educação e Sociedade. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999

ORTEGA, Rosário e DEL REY, Rosario. Estratégias Educativas para a prevenção da violência. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PICKERING, Pego Como administrar conflitos profissionais. Técnicas para transformar os conflitos em resultados. São Paulo: Market Books, 2002.

Projeto Escola de Mediadores. Cartilha de Mediadores. Como montar este projeto na

minha escola? Rio de Janeiro: Viva Rio/Balcão de Direitos, 2002

Projeto Escola de Mediadores. Cartilha de Mediadores. Teoria da mediação. Rio de Janeiro: Viva Rio/Balcão de Direitos, 2002

SANTOS, Elimar. A Nova exclusão social. Brasília, 1997 (mimeo)

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1998.

SAVATER, Fernando. Política para meu filho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

As DROGAS E A ATUAÇÃO DA ESCOLA

CLARA RAMALHO¹

DROGAS: um problema antigo

Podemos afirmar que as drogas e o seu uso remontam aos primórdios da civilização. Desde a origem dos tempos, o homem recorre a determinadas substâncias capazes de alterar o funcionamento do seu organismo, modificar comportamentos e atitudes. Há milênios, os chás de ervas, pós feitos de semelhantes, decoctos de raízes, emplastos e unguentos de seivas ou óleos, fumigações com folhas secas, xaropes à base de ervas e mel e outros preparos artesanais demonstram que era possível aliviar a dor e dissipar o medo. As bebidas fermentadas têm história tão longa quanto a da própria humanidade. Feitas a princípio de tâmaras, figos, uva, leite, mel, arroz, centeio ou cevada (na América, de milho e de mandioca), tinham fins muito nítidos: terapêuticos, mágicos ou místicos. Serviam para tratar males físicos, aliviar sofrimentos espirituais, restaurar energias, alegrar celebrações, conquistar graças dos deuses, purificar a alma. Ajudavam a elevar o espírito humano a planos superiores, facilitando o seu contacto com entes poderosos, invocados em cerimônias mágicas. Funções parecidas já eram dadas ao ópio, extraído da papoula 5000 a.C., na Mesopotâmia. Também a maconha e haxixe, desde eras remotas obtidos do cânhamo (segundo referem documentos milenares de chineses, citas, persas, hindus e gregos), eram usados para suavizar males físicos e espirituais, também proporcionando "viagens" da alma a terras de eterna bem-aventurança e sabedoria.

Igualmente os sumérios, babilônios e assírios (conforme revelam receitas inscritas em tabletes de barro) aproveitavam para tais fins 250 plantas, entre elas, a mandrágora (cujas propriedades narcóticas o livro do Gênesis 30: 14, iria ressaltar), a assafétida, a murta, o tomilho e a salsa. Utilizavam, ainda, 180 drogas de origem animal, feitas Com óleos, peçonhas ou excrementos, pele de cobra e de sapo, casco de tartaruga etc, e 120 substâncias minerais, como o sal comum e o salitre. No Egito, o papiro de Ebers registraria, no século XVI a. C. (e com minúcias de dosagem) a

¹Técnica da Secretaria da Educação e Cultura do estado da Paraíba

"medicação secreta" das plantas, que valoriza especialmente a romãzeira e o óleo de rícino. Bem mais perto de nós, indígenas dos planaltos andinos, há séculos, mascam folhas de coca (alguns dos nossos as do ipadu, da Amazônia), enquanto populações do México vêm mastigando cogumelos sagrados ("a carne de Deus"), cujo princípio ativo, a psilocibina, só mais recentemente teve investigadas as suas propriedades alucinógenas. Também certos habitantes das margens do Rio Grande (entre os Estados Unidos e o México) há muito adotam processo semelhante com o cacto peiote (o "mensageiro divino"), a fim de obter os efeitos da mescalina. Nossos índios bebiam cauim, chás de ervas como a infusão alucinógena feita do caapi (ou alauasca) e outras poções. Muitos escravos trouxeram da África a diamba (ou maconha), que aqui vicejou e se difundiu. O homem, com a sua capacidade de aprender e de acumular o saber, foi cada vez mais descobrindo substâncias psicoativas, seus diversos efeitos e diferentes formas de consumo e os resultados obtidos dessas experiências foram registradas, identificadas pelo tipo e classificadas as suas fontes. Assim, ao longo do tempo, o homem tem sintetizado novos produtos, aumentado a concentração e a potência das drogas tradicionais, instruindo a sua administração e seu preparo apropriado, porém, excedendo-se no seu uso.

Hoje, a grande maioria das drogas consumidas não são mais encontradas em estado natural. "Os farmacologistas modernos estudam detalhadamente a química dos compostos naturais e identificam as estruturas das células (receptores) com as quais as drogas interagem". [*Drogas: ações e reações*, de Gesina L. Longerecker].

Com estas possibilidades oferecidas pela farmacologia, põe-se ao alcance dos usuários de drogas a possibilidade de obterem efeitos diversificados. Daí o uso abusivo, inadequado, com tolerância crescente, multiplicando os seus fins e amudando o seu uso. O que vemos é que qualquer dificuldade serve de justificativa para o uso de drogas: insônia ou necessidade de ficar acordado, desânimo ou excitação, escassez ou demasia de apetite, excesso de responsabilidade ou falta do que fazer, curiosidade, modismo, aborrecimentos com a mesmice do ia-a-dia, busca de prazer, de aventura, desejo de alívio, inseguranças, temores, tornando-se, cada vez mais, motivos comuns para recorrer à ajuda das drogas.

A partir do emprego da moderna tecnologia e do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, as drogas difundiram pelo mundo, alimentando um mercado altamente lucrativo e amplamente disputado, que desrespeita fronteiras legais e econômicas, causando enormes danos à saúde pessoal e ao convívio social.

Se, na Antigüidade, o uso de drogas obedecia a preceitos e rituais que as mantinham dentro dos limites estreitos da tradição, nos . as atuais, além desse caráter ritualístico, o seu uso e comércio vem associado ao aumento da violência e da criminalidade, à violência no trânsito e ao crime organizado, exigindo medidas de proteção e de atuação dos Estados, nos diversos níveis locais,

regionais e internacional. Daí, a elaboração de leis, acordos e convenções entre governos diferentes países com vistas à sua fiscalização, repressão e, mais recentemente, prevenção.

Uso das Drogas

Entre os motivos considerados como fatores de risco para o uso de drogas, apontam-se:

curiosidade

busca de prazer

ficar acordado ou dormir

emagrecer ou engordar

esquecer ou memorizar

fugir de ou enfrentar uma situação

aliviar dores, tensões, angústias, depressões

encontrar novas sensações, novas satisfações

modismo

pressão do grupo

Ou, ainda, outras razões comumente alegadas pelos usuários:

"p'ra ver o que dá"

"a turma toda usa"

"p'ra desligar", "esquecer", "melhorar o astral"

"transar uma boa"

"ficar na onda"

"cada qual na sua"

"p'ra liberar"

"p'ra um agito"

"só de curtição"

"p'ra entrar num barato"

p'ra não ser quadrado"

São vários os tipos de usuários de drogas:

Experimentador: limita-se a experimentar uma ou várias drogas, geralmente por curiosidade, sem dar continuidade ao uso;

Usuário Ocasional: utiliza uma ou várias drogas, quando disponíveis ou em ambiente propício, sem rupturas nas relações afetivas, sociais ou profissionais;

Usuário Habitual: faz uso freqüente, ainda controlado, mas já mostra sinais de rupturas nas relações afetivas, sociais ou profissionais;

Usuário Dependente: vive pela e para a droga, descontroladamente, com rupturas em seus vínculos sociais, marginalização e isolamento.

A UNESCO distingue estes quatro tipos de usuários de drogas, segundo critérios científicos, para desfazer o preconceito de que todo usuário seja "viciado", "marginal", ou "maconheiro".

Há três classes distintas de drogas psicoativas e todas alteram o funcionamento do sistema nervoso central - SNC - e do cérebro. A SABER:

Tipo ou Grupo de Drogas	Efeitos
1. Psicolépticas ou Neurolépticas (Depressoras)	Diminuem, retardam, reduzem a atividade geral do cérebro, deixando a pessoa mais relaxada, calma, sedada
> Opiáceos: morfina, codeína (derivados do ópio)	
> Barbitúricos: soníferos	
> Ansiolíticos: calmantes	
> Bebidas alcoólicas	
> Inalantes	
2. Analépticas (Estimuladoras)	Aumentam, estimulam ou aceleram a atividade cerebral
> Anfetaminas (anorexígenas)	
> Cocaína	
> Nicotina	
> Cafeína	
3. Psicodislépticas (Perturbadoras/ Alucinógenas)	Desviam, distorcem, perturbam, produzem alucinações e delírios
> Maconha	
> Ácido Lisérgico -LSD	
> Mescalina (cacto)	
> Ayahuasca	
> Anticolinérgico (datura)	

Partindo do pressuposto de que a Escola não pode ficar indiferente à problemática do uso de drogas pelas crianças e adolescentes, oferecemos algumas informações com o intuito de nortear o conhecimento sobre a temática. No entanto, não bastam apenas mais informações, pois o uso de drogas deve ser visto em um contexto mais abrangente, com enfoque humanístico e global, para melhor fundamentar a ação educativa.

Alguns conceitos são importantes para lidar com o tema de forma mais precisa:

DROGA: de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), " droga é toda substância que, por sua natureza, afeta a estrutura e o funcionamento de um organismo vivo".

MEDICAMENTO: substância ou produto que se utiliza como remédio, com o fim de modificar algum estado patológico (doença) do organismo.

TÓXICO: toda substância capaz de intoxicar, envenenar o organismo, isto é, provocar reações graves ou mortais. Popularmente, usa-se também para designar as drogas como abuso.

ENTORPECENTE: é toda substância que, no organismo, seja capaz de provocar entorpecimento

ou torpor, isto é, diminuição das atividades orgânicas. Sob o ponto de vista farmacológico, produz a hipnose (sono) ou analgesia (combate à dor).

DEPENDÊNCIA DE DROGAS: estado de sujeição, quando o indivíduo não consegue ficar sem determinada substância em seu organismo.

SÍNDROME DA ABSTINÊNCIA: conjunto de sintomas bastante desagradáveis que o indivíduo experimenta pela ausência da droga em seu organismo, e se traduzem por sudorese intenso, dores epigástricas, distúrbios emocionais, agitações e tremores, crise de violência contra si mesmo e contra outras pessoas.

TOLERÂNCIA: é a necessidade que o indivíduo tem de usar doses cada vez maiores para obter os mesmos efeitos que obtinha com doses menores.

SUPERDOSAGEM OU OVERDOSE: é a elevação da quantidade de dose de droga(s) , capaz de provocar morte súbita por parada respiratória ou cardíaca.

A Escola e as Drogas

A Escola tem um papel fundamental no enfrentamento da problemática das drogas. Um papel preventivo e formativo.

Ao longo da história, a escola tem modificado e ampliado a sua função deixando de ser mera transmissora de conhecimentos para tornar-se acolhedora de outras aprendizagens e formadora para convivências, capazes de favorecerem o desenvolvimento integral do cidadão. A escola hoje não pode estar descontextualizada da modernidade, nem dos avanços advindos das novas tecnologias. Ela ultrapassa seus muros e vai interagir com a realidade social, em sintonia com as diversas variáveis do mundo contemporâneo, estabelecendo correlações integradoras para sua prática educativa.

A problemática do uso de Drogas e de todas as situações que envolvem este tema, são pertinentes também à escola no que diz respeito ao trabalho educativo.

Por ser um tema extremamente polêmico, que envolve emoções pessoais, histórias de vida, compreensão do comportamento humano, a escola deve estar atenta aos critérios éticos que devem permear ações educativas, no trabalho de prevenção às drogas.

É importante adequar o trabalho à situação real da escola. Para tal, sugerimos tomar como ponto de partida o conhecimento prévio dos hábitos e do consumo de drogas da população escolar. Partindo deste conhecimento, definir objetivos coerentes com a realidade e os aspectos peculiares à população-alvo.

Deve-se evitar sensacionalismo sobre o tema bem como a realização de ações isoladas (do projeto pedagógico da escola), pontuais, descontextualizadas do processo para não cair no vazio e no risco de despertar apenas a curiosidade da clientela estudantil. Portanto, a prudência da escola, ao tratar de questões sobre drogas, é sumamente importante.

Mas não podemos perder de vista o conhecimento que os alunos têm sobre o assunto, e que trazem do seu meio de convivência, para a escola, portanto, o discurso sobre as drogas, dirigido aos alunos, deve ter a finalidade de evitar, de prevenir o seu uso, desestimulando a primeira experiência dos não iniciados.

De um lado, deve-se promover um intenso e contínuo debate sobre o tema em si, junto a alunos e professores bem como às famílias da comunidade escolar, no sentido de advertir para as conseqüências do uso de drogas, em todas as suas dimensões: psíquica, afetiva, social, etc.

Por outro prisma, mediante o desenvolvimento de atividades recreativas, culturais, esportivas, em sala de aula e fora dela, articulando todas as áreas do conhecimento e direcionando-as para a formação de uma sólida noção de cidadania e a construção de perspectivas para as crianças e os adolescentes.

Mas, fundamentados nestas reflexões, entendemos que a escola, ao promover um projeto de prevenção às drogas, deve ir muito além das palestras e das campanhas. Deve entender que as questões do abuso de drogas têm suas raízes em problemas e tensões sociais enfrentadas pela juventude constituindo-se em um fenômeno complexo que implica em componentes individuais e sociais.

Se a comunidade escolar reconhece a presença da droga na escola, não pode ficar alheia a esta realidade. Ao contrário da indiferença, a escola deve decidir, ouvindo professores, pais e representantes dos alunos, os procedimentos adequados para desenvolver o trabalho de prevenção.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

*SOLANGE PEREIRA DA ROCHA¹
JOSE ANTONIO NOVAES DA SILVA²*

Exemplo 1

Duas crianças, uma negra e a outra branca, estão no pátio da escola.

Por algum motivo estão brigando. O aluno branco, em meio ao conflito, chama o outro de negro. Este sente-se ofendido e reclama com a professora. Como solução, a professora repreende o aluno branco, dizendo-lhe:

– Não faça mais isso! Peça desculpas para seu amigo. E não se falou mais no assunto. O que nesta

¹Mestre em História pela UFPE e integrante da *BAM/DELE* - Grupo de Mulheres Negras da Paraíba (olduvai@uol.com.br).

²Doutor em Bioquímica, professor do DBM/CCEN/UFPB e Coordenador de Projetos do Instituto de Referência Étnica (*IRE*) jantonio@dbm.ufpb.br.

situação sugere análise? O comportamento do aluno negro? Do aluno branco? Ou da professora? (Romão, 2001, p.169).

Exemplo 2

"Os *meninos* têm mais facilidade para captar as coisas, são mais rápidos, eles brincam demais dentro da sala de aula e as *meninas* têm que prestar um pouco mais de atenção. Elas são mais educadas, prestam mais atenção e são pessoas assim que se concentram mais, mas dá pra notar que enquanto que os *meninos* na brincadeira e na conversa captam a coisa com mais facilidade e *menina* já presta mais atenção para captar a *matemática*". (ProF Vânia) (Moro, 2001, p.74).

O primeiro caso é exemplo que deve ocorrer com frequência no cotidiano das escolas públicas e particulares do Brasil, contudo, na maioria das vezes os(as) educadores(as) não estão capacitados(as) para atuarem em uma situação de conflito, como essa.

No exemplo 2, a fala da professora demonstra a sua percepção em relação aos alunos e as alunas. Na visão dela, os alunos são melhores que as meninas. Apesar de elas se concentrarem mais que os meninos, estes aprendem com maior facilidade os conteúdos.

Estas condições segundo as quais uma pessoa branca vale mais do que uma negra, ou que homens são superiores, mais inteligentes do que as mulheres não advém apenas do ambiente escolar, mas de todas relações as sociais - do espaço familiar, do ambiente de trabalho, da política, da Igreja. Contudo, poucos têm consciência de que uma visão negativa a respeito de um segmento social ou sexual pode repercutir negativamente na vida dos(as) atingidos(as), como açoite na discriminação de gênero e a étnico-racial, quando se impede a democratização da sociedade, pois se exclui, discrimina e limita a participação de mulheres e negros na sociedade. No Brasil, as interações sociais são marcadas por diferentes relações de hierarquias; entre elas, podemos citar não apenas as relações de classe, como a relação étnico-racial e a de gênero, mas também, a geracional, a necessidade especial, a orientação sexual e outras. Enfim, são preconceitos os mais variados. Nega-se, assim, a existência de uma maioria de pessoas sem direitos e se contribui para a manutenção e recriação de desigualdades e de discriminações. Apesar de 43,5% da população brasileira apresentam ascendência negra, a maioria sobrevive com baixos salários e sob condições precárias de moradia, de educação. Quanto às mulheres, sabemos que têm pouca representatividade política e continuam a desenvolver atividades que, historicamente, têm sido reservadas a elas.

Com o objetivo de propiciar uma maior reflexão sobre a manifestação de relações desiguais no espaço escolar, é importante conceituar preconceito, discriminação e racismo.

O *preconceito* é uma opinião pré-estabelecida, reguladora das relações de uma pessoa *com*

a sociedade. Ele permeia toda a sociedade, tomando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas, e pode ser definido *como* uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas, estigmatizadas por estereótipos Sant' Ana (2001, p.54). Assim, o pré-julgamento pode levar, por exemplo, uma pessoa a considerar negros inferiores ou feios; mulheres como seres sem talento para desenvolver atividades em áreas técnicas ou de direção.

Com relação à *discriminação*, é o termo que se dá à conduta (ação ou omissão) violadora de direitos das pessoas, *com* base em critérios injustificados e injustos, tais *como* a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e sexual, e outros. A discriminação é algo *como* a tradução prática e a materialização do preconceito, do estereótipo e do *racismo*, forma de dominação social que prega, erroneamente, advindo da humanidade em raças superiores e inferiores, o que justificaria a exclusão, restrição ou preferências baseadas na raça, na *cor*, na descendência ou na origem nacional, *com* o objetivo de restringir o reconhecimento ou o exercício, em condições de igualdade, de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural.

Ainda sobre o preconceito, dados de uma pesquisa realizada pela *Folha de São Paulo*, em 1988, ano do centenário da abolição da escravatura, indicaram que 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% disseram não conhecer pessoas preconceituosas; ou seja, na opinião dessas, pessoas o Brasil é um país livre do racismo, pois as várias etnias vivem harmoniosamente. Num levantamento mais recente, de agosto de 2002, realizado pelo mesmo jornal, foram publicados dados parciais de uma investigação científica, feito com base na seguinte metodologia: duzentos indivíduos foram defrontados *com fotos* de sete homens cujas cores variavam do branco, passando por diferentes tons de "moreno", até alcançar a pele negra; os entrevistados deveriam opinar sobre o possível caráter e a provável profissão dos fotografados. Os resultados mostram que os brasileiros podem ser considerados preconceituosos, por costumarem pré-julgar e definir as pessoas de acordo com a aparência física (tabela 1).

Em entrevista à revista *Eparrei!* a psicóloga Maria Lúcia da Silva afirmou: "*a nossa aparência está investida de negatividade e a sociedade se relaciona conosco através da imagem e por mais que Conquistemos coisas no plano econômico, não significa a exclusão da imagem negativa*". As palavras da psicóloga auxiliam na explicação da discriminação apontada pela pesquisa realizada no Rio de Janeiro.

TABELA 1						
O que cada um aparenta ser (%)						
Cor	Profissão			Caráter/Condição Econômica		
	Advogado	Taxista	Professor	Criminoso	Inteligente	Pobre
Branco	34	10	24	6	37	1
Pardo	6	29	29	15	6	12
Negro	5	5	7	19	17	24

Fonte: *Folha de São Paulo*, 26/08/2002.

Se somarmos os resultados dessa última pesquisa a dados sócio-econômicos³ levantados pelo DIEESE a respeito da população negra brasileira, teremos um quadro mais exato a respeito da realidade étnico-racial brasileira.

Economicamente, o país tem passado por uma crise generalizada, na qual a condição da imensa maioria de seus habitantes tem sido agravada de forma muito significativa. Este processo de empobrecimento, juntamente com condições sócio-culturais, têm repercutido de uma forma negativa nas relações cotidianas de negros e branco de mulheres e homens, perpetuando situações de discriminações étnico-raciais e de gênero, que constituem obstáculos para a promoção da igualdade, uma vez que limitam, e até mesmo excluem, a participação de negros e mulheres, na vida social.

O termo *gênero*, inicialmente utilizado por feministas norte-americanas, enfatiza o caráter social das distinções criadas entre sexos, esta categoria amplia a diferença de papéis sociais e de hierarquia nessas relações, incorporando-lhes a dimensão das relações de poder. Assim, o termo tem sido usado para se referir às construções sociais, sendo o corpo biológico uma justificativa para as identidades subjetivas de mulheres e homens dentro de cada cultura.

A ciência é um empreendimento humano e, como tal, sofre influências sociais, políticas e econômicas: logo, não é uma atividade neutra. Parte do conhecimento científico tem sido produzido por homens brancos, das classes média e alta, educados em universidades e habituados a trabalhar em estruturas hierárquicas. Muito do que é por ele produzido chega às escolas por meio dos livros didáticos, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelas(os) professoras(es), principalmente nas escolas públicas, onde, muitas vezes, constitui-se na principal, se não a única, fonte de leitura para os alunos das classes sociais populares. Ao livro didático é conferido um caráter de verdade, e seu conteúdo serve para a propagação de estereótipos, nem sempre percebidos pelos docentes, contra mulheres, negros e indígenas. Rofuberg (1985, p.77) afirma que: "*o homem branco adulto provenientes estratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais freqüente nas estórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal*".

O livro didático atua, pois, na manutenção de estruturas sociais num levantamento feito em livros aprovados pela Secretaria de Educação de São Paulo, constatou-se que, de mais de 2.000 personagens masculinos, 57% foram descritos como profissionais envolvidos em atividades relacionadas com cargos de poder. Das mulheres trabalhadoras, 19% tinham a profissão de professora (Moro, 2001, p.37). A ação do corpo docente é de fundamental importância para a superação dos estereótipos e preconceitos presentes nos livros didáticos. No entanto, muitos profissionais afirmam que estes problemas não são o de sua atenção:

³De acordo com o DIEESE, a taxa de desemprego, na cidade do Recife, em 1989, era de 26,3% e 20,3% para as mulheres e homens negros, respectivamente, contra 22,6% e 15,2% calculados para as mulheres e homens brancos.

"Ninguém me chamou a atenção e também não me dei conta disso."

(Prof. Pedro).

"Nunca parei para observar isso. O que observei é que os maiores inventos sempre foram descobertos por homens e que a matemática foi feita pelos homens"

(Prof a Tânia).

"Quando a pesquisa é profunda, os rapazes se saem melhor e, quando são conteúdos mais superficiais ou colocar mais coisas dentro, escrever mais, as meninas se saem melhor."

(Prof. Altair).

Para que esses problemas sejam resolvidos, é necessário que professoras(es) deixem de relacionar o rendimento das alunas mais "esforçadas" ao bom comportamento em sala de aula; educando-as como pessoas capazes de tomarem suas próprias decisões, ao longo de suas vidas. Quanto aos alunos devem ser estimulados a assumirem e ocuparem tarefas, que a sociedade tradicionalmente destinou às mulheres. Além disso, as relações entre os docentes devem ser repensadas e modificadas, uma vez que é muito comum esperar de um professor posições mais enérgicas, e das professoras posições mais temas e afetivas.

A reconstrução da igualdade dentro do ambiente escolar pressupõe o reconhecimento do outro na sua diferença (alteridade). Aí se incluem, os negros e indígenas, as mulheres, os portadores de necessidades especiais e outros. Só assim seremos não uma sociedade etnicamente plural, mas também baseada no multiculturalismo (valorização de todas as culturas, inclusive dos segmentos sociais excluídos em oposição à sociedade que ora predomina, fundada numa cultura de matriz européia).

Portanto, entendemos que a escola, na sua função de socializar, e de formar cidadãos, deve ser, antes, uma instituição cidadã, favorecendo a formação de mentes livres para atuarem em um mundo em constante modificação, uma escola propiciadora de uma educação baseada na constante argumentação, onde o desejo de mudar seja a potência de agir e a força de existir. Em um ambiente assim, o desafio da desconstrução do racismo e do sexismo, problemas interconectados às desigualdades de classe, não passará por soluções simplistas e exigirá uma proposta pedagógica, na qual educadoras(es) atuem com uma constante atenção às especificidades e diferentes identidades geradoras desta interconexão.

O racismo, o sexismo e demais discriminações devem ser entendidos e trabalhados como um desafio para todas as pessoas formadoras da sociedade, que passará a lutar, em conjunto, contra esses males sociais com o objetivo de construir uma relações interpessoais mais igualitárias, que respeitem a todas(os) em suas diversidades, uma sociedade cada vez mais inclusiva, na qual as(os)

excluídos formem um minoria absoluta.

BIBLIOGRAFIAS

Brasileiro tem preconceito 'à primeira vista'. *Folha de São Paulo* (Caderno de Ribeirão: C3) 26 de agosto de 2002

MORO, Cláudia Cristine. *A questão de gênero no ensino de ciências.*; Chapecó: Argos, 2001.

ROMAO, Jeruse. *O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia.* São Paulo: Global Editora, 1985.

SANT' ANA, Antônio Olímpio. *História e conceitos básicos sobre ,racismo e seus derivados.* In. MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola.* Ministério da Educação, 2001.

PARTE II
TEXTOS METODOLÓGICOS

**SALA DE REBOCO:
EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DO
ALTO SERTÃO PARAIBANO**

*ELIO CHAVES FLORES**

*No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra; lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

João Cabral de Melo Neto, *A educação pela pedra.*

O presente trabalho foi resultado do Curso Ética e Cidadania, ministrado por profissionais da educação da SEC-PB e da UFPB cujo objetivo principal foi realizar projetos por escola ou grupo de escolas para a resolução de problemáticas advindos das mais variadas formas 1, e violência que têm atingido a comunidade escolar no contexto contemporâneo.¹ Um diagrama das discussões planejadas poderia ser assim visualizado: a ética como pressuposto da cidadania e o conceito, de cidadania seriam os fundamentos teóricos; a questão da cidadania no Brasil apareceria como entrada principal com o eixo escola e cidadania; a rolagem desse eixo desbobinaria uma película com as manifestações cotidianas, as drogas (condicionantes e efeitos), a problemática da discriminação e a pluralidade cultural na escola; dado que as cenas dizem respeito ao problema da violência na escola, dever-se-ia buscar nas imagens mais tangíveis as responsabilidades dos agentes sociais, quais sejam os atores desse drama inclassificável: Estado, Comunidade, Família e Escola; finalmente, todos deveriam voltar aos cenários originais e, com roteiro e procedimentos compatíveis, partirem para a construção de um projeto de ética e cidadania na escola. A partir dos pressupostos da historiografia clássica e contemporânea e da perspectiva do historiador, a ética foi dimensionada como o fundamento da cidadania que, no Brasil, apareceria como a entrada principal para o acesso à escola, ao saber e aos direitos humanos. Neste sentido, as experiências e as vivências dos agentes educativos seriam cruciais para a formulação das questões mais urgentes sentidas pela comunidade escolar, uma vez que, mais do que um trabalho de capacitação profissional, o curso pressupunha ações comunitárias típicas de uma cultura cívica e republicana. Portanto, as questões desenvolvidas partem da hipótese historiográfica de que não seria suficiente a luta por uma educação formalmente democrática se não se partir para a invenção de uma escola republicana² E numa escola assaz republicana o professor seria, como lembrou Cecília Meireles,

*Professor do Departamento de História da UFPB. elioflores@uol.com.br

¹Uma primeira versão do texto que agora quer me parecer definitivo foi apresentada no *V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, realizado no período de 8 a 12 de outubro de 2001, na cidade de João Pessoa, organizado pela Associação Nacional de História - Núcleo da Paraíba.

²Assim como a sala de reboco, pelo que dizem, seria o melhor cômodo da casa, onde o sertanejo faz os seus festejos familiares e

"um construtor de beleza, um criador de valores, um acordador de verdades". De modo que a poética e o verbo seriam os fundamentos para a ação do educador republicano: "Sua palavra "tem de ser uma palavra de fé, no momento em que ela é pronunciada. Uma palavra indiscutível, na sua sinceridade. Indiscutível na pureza". Palavra que a história, pública ou íntima, levaria para as consciências assim como o vento carregaria os aromas, palavra que "quando o tempo a desmentir, será porque a vida se fez diferente; não porque ela tenha sido pronunciada em vão, nem com falsidade" ³

Assim, a partir da leitura de artigos que tratavam da história brasileira como um processo que nos legou uma cidadania excludente, alguns educadores do Alto Sertão paraibano teceriam algumas considerações que transcrevo em parte. Para um grupo de quatro professores da cidade de Patos "a sociedade brasileira precisa estar mais atuante por meio de constantes lutas sociais. Do passado ao presente alguns avanços foram fortalecidos. E o futuro, a quem pertence? É preciso viver a plenitude da cidadania". Para outro grupo de Piancó "a cidadania que queremos, e precisamos é de luta dos homens e das mulheres pela liberdade e pela justiça". Outro grupo formado por professores de Conceição e de Santana dos Garrotes a cultura política baseada no coronelismo e no paternalismo tem predominado nas relações sociais do Brasil, "impondo ao cidadão total *obediência* colocando-o como instrumento de manipulação dos representantes maiores, nos deixando impossibilitados de agirmos conforme nossa vontade."⁴

Outro grupo de professores das cidades de Princesa Isabel e de Manaíra, depois de destacar as permanências autoritárias e de exclusão social da história brasileira busca indagações para o tempo presente: "Anos 90, quase no fim. 500 anos de Brasil. O que há de novo? o que mudou? E o que melhorou para a população brasileira? E, mesmo assim, ainda se está cercando os míseros direitos que restam à população, duramente conquistados e agora conspurcados por uma elite que, mais uma vez em nossa história, dá as costas ao povo e se curva aos ditames do capital internacional. É desse jeito que somos cidadãos?" Essas considerações parecem confirmar a

voltado para as coisas públicas e para o sentimento de pertencimento. Neste sentido, o chamado individualismo democrático que educa o consumidor, pouco estimulando a cidadania, seria, a meu ver, um mero quintal das ondas modernizatórias do espaço público brasileiro. De modo que, parafaseando Luiz Gonzaga e José Marcolino, autores da música que inspirou o título desse artigo, acredito que todo tempo que houver é pouco para se debruçar sobre os problemas estruturais da educação, seja ela pública ou privada. Sobre os fundamentos do humanismo cívico e republicano, ver Newton Bignotto. (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

³ Cecília Meireles. "Página de Educação." *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 08/03/1931. Uma parte significativa dos artigos da poetisa sobre a educação brasileira consta no interessante trabalho de Valéria Lamego. *A Farpa na Lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996, pp. 123-208.

⁴As citações estão sendo transcritas dos grupos de trabalho e, neste sentido, optei por preservar a originalidade das argumentações, mesmo quando apresentam problemas de linguagem, gramática e de conteúdo propriamente histórico. Não quero com isso expor profissionais que deveriam escrever melhor, mas, por questão de metodologia e de respeito às fontes, assumo com eles a responsabilidade de narradores dos próprios limites de um processo educacional forjado numa espécie de erudição barroca. Respeitei inclusive os deslizes ortográficos destacando-os em itálico para demonstrar que muitos deles seriam sinais expressionistas de um certo analfabetismo funcional, fenômeno que atravessa todas as instâncias do trabalho no Brasil e se torna mais patético ainda na esfera da educação. Apenas fiz as devidas correções nos casos em que ficava claro ter sido alguma imperfeição no ato de transcrição do copista, já que todo o material citado tem a forma manuscrita e foi "passado a limpo" pelo relator.

hipótese braudeliana, formulada há quase meio século, de que nos sertões a luta estaria "travada quase por toda parte entre o Brasil de ontem, já muito maltratado, e o Brasil imperioso de hoje" donde se segue que "o presente explica o passado"⁵

As narrativas que se debruçaram sobre episódios do cotidiano escolar indicam a complexidade do fenômeno da violência na sociedade brasileira. O Alto Sertão da Paraíba parece conviver com situações não muito diferenciadas dos casos das grandes áreas metropolitanas e que a mídia televisiva explora com reportagens sensacionalistas de pouca eficiência pedagógica e nenhuma dimensão ética.

Na escola x aconteceu recentemente um caso de violência, onde quatro jovens foram ao banheiro feminino explodir duas bombas. A direção da escola convocou a polícia, em poucos minutos chegam dois policiais, os mesmos tentaram agir de acordo com a lei, levam o caso a delegacia, tomam o depoimento, mas a diretora talvez com medo de represálias dos jovens, impediu a ação da polícia. A polícia fica revoltada com tais atitudes, deixando o caso sem punição.

A dimensão que gostaria de destacar do caso acima narrado seria o fato de que os educadores deixam passar a visão que a polícia somente toma-se eficaz se for punitiva, algo que por sinal não lhe compete, pois seria uma responsabilidade da justiça com base na lei. A mesma narrativa mencionou ainda que "no cotidiano das Escolas Públicas a comunidade escolar não respeita o patrimônio público, quebrando carteiras, ventiladores, *pixando* paredes, jogando fora o material que serve a merenda (pratos, colheres e copos)." Talvez nesse exemplo as razões se fechem: o desprezo pela coisa pública, artefatos coletivos, não seria menor do que contra a pessoa que, a rigor, seria a portadora dos direitos individuais. Tratar-se-ia de um fenômeno de não pertença, de algo só compreensível por expressões e simbologias exógenas ao lugar, como contariam os professores da cidade de Piencó, onde numa determinada escola "tinha um grupo formado por um jovem do Rio de Janeiro que organizou os NINJAS - pessoas destrutivas". A questão intrigante seria esta: o jovem sertanejo, uma vez desenraizado, retomaria mais propenso a um acerto de contas com aquela realidade que um dia lhe expulsou do acesso à cidadania? Parece não haver estudos sociológicos ou historiográficos sobre a natureza do sertanejo retornado.⁶ Menos ainda se teria alguma relação com a escolaridade formal nas suas andanças pelos territórios nada salubres dó chamado núcleo do capitalismo brasileiro, o sudeste, este oceano de severinos.

⁵ Fernand Braudel. "No Brasil Baiano: o presente explica o passado". In: Escritos Sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992, pp. 219-33

⁶ Afirma-se que a recessão quase permanente na década de 80 e o influxo das políticas públicas na República neoliberal parecem ter provocado "uma migração de retomo ao nordeste". Tratar-se-ia de testar a validade da hipótese na espacialidade sertaneja. Ver George Martine. "A evolução espacial da população brasileira." In: Rui de Britto Álvares Affonso e Pedro Luiz Barros Silva. (Orgs.). *Federalismo no Brasil: desigualdades regionais e desenvolvimento*. São Paulo: Fundap; Editora da Unesp, 1995, pp. 61-91.

A análise do fenômeno da violência através de textos teóricos e de pesquisas já publicadas,⁷ lidos intensivamente, e a narrativa dos grupos de professores que se baseou fundamentalmente pela memória e das experiências vivenciadas, talvez expliquem algumas considerações fragmentadas, mas que, por isso mesmo, podem elucidar com mais veracidade problemas que se escondem nas estatísticas e planilhas dos gestores educacionais. Diante disso, transcrevo o próximo depoimento na íntegra para o leitor se apossar por inteiro da temática. Cumpro destacar a atuação junto à escola de um novo personagem na resolução dos conflitos juvenis, o Conselho Tutelar, ainda que em muitas cidades ele não tenha sido instaurado, numa clara negligência de um certo municipalismo hobbesiano refratário às instituições colegiadas e mediadoras da cidadania.

Atualmente a escola está sendo palco de grandes cenas de violência. O alunado tem se formado em grupos e com isso *adquiri* resistência. Ano passado João foi suspenso por motivo de indisciplina na sala de aula, revoltado com a punição adentra a diretoria da escola e espancou o diretor sem o mesmo ter o direito de se defender, porque não estava preparado para tal acontecimento. E o caso foi parar na justiça.

Há sempre no nosso meio escolar casos de violência que são vivenciados em casa praticados pelos pais, e na escola a criança simplesmente dá continuidade com os colegas.

Os pais também têm uma grande parcela de culpa da violência dos filhos. Eles acobertam os mesmos a ponto de vir à escola espancar um colega da criança, sem pelo menos escutar o fato acontecido.

Um meio que nós recorremos e que tem dado um certo apoio, quando acionado, é o Conselho Tutelar, ele procura conversar com a criança ou adolescente... Certo dia Rafael entrou na escola armado com uma faca de mesa, para furar seu colega de classe. Houve na escola uma celeuma, e o diretor sentiu-se indefeso para a resolução do problema, resolveu chamar o Conselho Tutelar. Ele prontamente foi fazer uma visita aos pais, por sinal foi muito mal recebido, a mãe justificou o ato de violência do filho dizendo apenas que ele tinha que se defender.

O Conselho comunicou o fato a Juíza e ela determinou a remoção do garoto para outra escola, para assim garantir a segurança da criança agredida.

⁷Vera Maria Candau. "Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar." In: Vera Maria Candau (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 136-66; da mesma autora, "Cotidiano escolar e violência." In: *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 27-51; Maria de Nazaré Tavares Zenaide. *Dialogando sobre o Fenômeno da Violência*. (Texto elaborado para educação em Direitos Humanos junto a policiais, escolas e comunidades). João Pessoa: Digitado, 1999, 12 pp. Privilegiando a fundamentação historiográfica da violência foram trabalhados dois artigos: Rosa Maria Godoy Silveira. "500 anos de uma cidadania excludente." In: Maria de Nazaré T. Zenaide e Lúcia Lemos Dias. (Orgs.). *Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora UniversitáriaJUFPPB, 2001, pp. 115-18; José Murilo de Carvalho. "Brasileiro: cidadão?" In: *Pontos e Bordados: escritos de história e política*. Belo horizonte: Weditora UFMG, 1998, pp. 275-88.

Professores da cidade de Patos detectaram casos como ameaças de bombas, explosões de bombas caseiras, violência verbal e corporal, drogas, pichações, assédio sexual e indisciplina. Diante de um cabedal de situações eles preferiram narrar três fatos que, a rigor, não estariam muito distantes de situações em que indivíduos não se reconhecem como partícipes do processo educativo:

Por rixa com a direção x, o aluno y solta bomba, com ameaças de morte a direção x. O caso foi para a polícia, justiça e a 6.a Região de Ensino. O aluno y exercia influência sobre alunos da escola, incentivando a prática do vandalismo.

Alunos x e y ameaçando a escola com telefonemas anônimos sobre os professores e direção, inspirados em casos que já *havia acontecidos* em outras escolas e até mesmo na televisão. Foi realizado um trabalho de base na escola, ficando somente na agressão verbal. mesmo assim, foi caso de Regional. Recebemos orientações da prática do diálogo resolvendo em parte os casos mais complicados.

Aluno x, durante a aula, recebe agressão de gênero, o colega y indignado pega uma carteira para jogar no agressor, gerando clima de violência na sala de aula. O aluno que gerou a confusão foi em casa, trouxe os três irmãos, inclusive o mais velho. A diretora w, temendo o pior na escola pergunta a professora que não estava em sala de aula se era aconselhável mandar o aluno para casa. De imediato a professora disse não. Temos de ir pelo lado do diálogo. Resultado: chegaram os irmãos com muita agressão verbal, finalmente foi bom para ambos os lados. A direção com seu jeito maroto conseguiu acalmar agressor e agredido. Os alunos assinaram um termo de responsabilidade; estabelecida as normas da escola no início do ano, junto aos pais.⁸

De forma semelhante, professores das cidades de Princesa Isabel e Manaíra relataram onze situações em que a questão da violência aparece como dimensão mais dramática nos espaços da comunidade escolar, embora possa parecer mais patética nos contornos da narrativa coloquial:

- 1) Aluno semeia pólvora na galeria provocando um incêndio onde a sala não tem saída;
- 2) Professora agride aluno, pega a criança pelas mãos, senta-lhe numa cadeira e a cadeira se quebra;

⁸ Uma das observações do trabalho realizado era para que não se personalizasse os alunos e os professores envolvidos nas situações diagnosticadas. Tratava-se de uma prudência metodológica para se tentar evitar constrangimentos e possíveis emocionalismos tão frequentes em momentos em que o agente educacional se vê diante de si mesmo. Por este motivo os depoimentos se referem às pessoas com determinadas letras e, no mesmo sentido, optei por omitir os nomes das escolas referidas. Nas duas turmas que ministrei o curso, nos meses de abril e maio de 2001, havia professores das seguintes cidades: Sousa, Patos, Cajazeiras, Princesa Isabel, Piancó, Santana dos Garrotes, Conceição, Itaporanga e Catolé do Rocha que formam o centro e as fimbrias do Alto Sertão paraibano, região para mim incrivelmente bela, romântica, infernal e rústica e, claro, lugar onde a geografia não se desgarrar de homens e mulheres que a cantam em ritmos surpreendentes.

- 3) A professora exclama: Menino! Você vai se aposentar nesta série!;
- 4) Criança que reverte a violência doméstica em seus colegas na escolas;
- 5) O professor exclama: Eu não quero esta criança comigo!;
- 6) 6) A criança saiu da sala, foi em casa, voltou armado de canivete e ficou esperando a professora no portão;
- 7) Uma criança tira o suporte de borracha da mesa escolar durante o recreio, leva o amigo para a sala de aula, ameaça-o e bate causando *ematomas* físicos;
- 8) Crianças que fazem enforcamento de outras da mesma idade;
- 9) Crianças violentadas fisicamente e psicologicamente pela mãe ou pai alcoolizados;
- 10) A professora agride seus próprios filhos em casa;
- 11) A merendeira da escola está grávida e reclama diariamente na frente dos outros filhos: Já tem outra peste na minha barriga.

Os testemunhos dão a impressão de que a ética e a cidadania têm sido valores pouco apreciados quando se trata de enfrentar conflitos e relações interpessoais no universo da comunidade escolar. Diante daquilo que poderia soar como simples condimentos da condição humana subjaz o esgarçamento das relações sociais pela vulgarização de agressões simbólicas, pela raiva incontida contra a coisa pública, chegando até às intoleráveis formas de violência física e degradação dos direitos individuais mais elementares do Estado de Direito⁹ Quando se tenta abstrair e buscar fatores além do diagnóstico pesado do cotidiano e da memória que filtra representações cruas e patéticas, as situações teimam em se cristalizar no olhar já quase cansado de 15, 20 ou 30 anos de magistério onde lutas e utopias educacionais cederam lugar ~o medo e à degeneração da auto-estima. As experiências, que são história e memória, seriam narradas "na febre e na angústia" de uma profissão ausente dos bustos e monumentos. Talvez houvesse mais dignidade se o poder estadual e autoridades municipais erguessem em locais nunca antes visitados túmulos ao professor desconhecido.¹⁰

Inobstante à complexidade da situação, destacaria o trabalho realizado com charges em que o próprio fenômeno da violência na e contra a comunidade escolar surge como ironia, comicidade e humor. A discussão da história e do tempo presente com fontes iconográficas tem

⁹Creio que seria o momento de definir o que entendo por educação republicana a partir do humanismo cívico: a aprendizagem da liberdade não menos do que a tolerância; produção da noção de pertencimento a uma comunidade cronotópica, isto é, no tempo e no espaço, e dela se entenda a história, a memória e o patrimônio cultural, intelectual e estético; as referências e valores comunitários passariam pelas noções de poder, instituições e finalidades da vida social republicana. Pelo que se viu da narrativa dos professores, sensíveis a uma educação formalmente democrática, não há qualquer evidência dos fundamentos republicanos do processo educativo nem qualquer identificação com os pressupostos da coisa pública. Diria mesmo que se experimenta na educação brasileira, como de resto nas demais esferas da vida, um alto grau de individualização que não soaria estranho apontar para a triste perspectiva de fascismos de homens solitários.

¹⁰Meu argumento baseia-se na idéia de identidade coletiva e afirmação de pertencimento e está inspirado pela leitura de Jacques Le Goff. *História e Memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994, pp. 423-77.

sido uma experiência rica de resultados para alunos e professores, especialmente se for considerada a premissa de que a altura dos olhos será sempre a medida da narração, conforme se tentou discutir em texto anterior.¹¹ Deste modo, foram distribuídas nove charges escolhidas por alusões cômicas em tomo da educação e da violência e, por questão de espaço e registro, mencionarei apenas aquelas que mais renderam em termos de interpretação e interferência por parte dos grupos.¹²

A charge de Angeli mostra uma criança com mochila nas costas batendo desesperadamente no portão da escola onde está pregado um cartaz com os dizeres: "Não há vagas". Além desse plano central está a escola lotada de rostos amedrontados com a cena que se desenrola mais abaixo, isto é, no mundo da rua: jacarés excitados para darem dentadas se aproximam do pobre "cidadão"; machadinhas, facas e outros objetos cortantes são jogados em direção a ele, assim como meia dúzia de flechas já está cravada na sua mochila de material escolar; o "toc! toc! toc!" das batidas no portão apenas eternizam o fim agonístico da criança brasileira, pois "NA O HA VAGAS". Um grupo de professores interpretou a imagem cômica como a "escola pública hoje" nos seguintes termos:

o descaso da escola pública em nosso país, começa mais ou menos assim. Com a superlotação de classes. Pois o governo oferece escola para todos, mas na verdade não temos esse direito de uma escola de qualidade, ensino com compromisso, apenas encontramos portas fechadas, sendo marginalizados por uma sociedade cheia de cobranças. E como pode ser o futuro desses jovens despreparados, onde a sociedade quer cidadãos críticos, participativos e atuantes?

A charge do cartunista Fred mostra uma sala de aula desfigurada com um quadro de giz desbotado e na frente de sua mesa aparece a professora agachada rente ao piso perguntando para o leitor: "Alguém viu o nível do ensino público por aí??" Outro grupo de professores, depois do trabalho com a imagem, redigiu o seguinte texto:

Podemos analisar a gravura como crítica pois a mesma nos mostra uma dura realidade, o nosso ensino público hoje. Temos que fazer alguma coisa para melhorar. Algumas alternativas para isto seria:

1) melhorar as condições de trabalho dos profissionais de educação;

¹¹ A perspectiva mencionada parafraseia a frase do cineasta Peter Handke, "e a medida dos olhos era a medida da narração", objeto de um curso ministrado sobre linguagens visuais. Ver Elio Chaves Flores e Regina Behar. "Linguagens Visuais no Ensino de História." In: *Anais do IX Encontro Estadual dos Professores de História*. João Pessoa: Anpuh-PB, 2000, pp. 218-34. Um trabalho mais específico sobre a linguagem fílmica na sala de aula consta em Regina Behar. *O Uso do Vídeo no Ensino de História*. João Pessoa: Edições CCHLNUFPB, 2000.

¹² As imagens cômicas foram retiradas dos seguintes autores: Angeli. Charge sobre a "escola pública", publicada na *Folha de São Paulo*, em 1998. Reproduzida em Pedra Corrêa do Lago. *Caricaturistas Brasileiros*. São Paulo: Sextantes Artes, 1999, p. 206; Fred. Charges sobre "o nível do ensino público", a "irritação doméstica", o "assalto à escola", os "planos elo governo" e sobre "homens tramando", da obra *Quem disse que o Brasil não tem graça?* João Pessoa: Editora Universitária, 1997, pp. 21,39, 40, 47 e 54; Júlio César. Charge sobre "a escola e a cola"; Rucke. Charge sobre a "Última Ceia", da antologia organizada por Freel Ozanam. *Paraíba e Piauí no Cartum*: com todo o risco. João Pessoa: Editora Universitária, 2000, pp. 34, 55.

- 2) oferecer cursos de capacitação e especialização;
- 3) *incentivos* na área de educação como: bibliotecas, laboratórios equipados, kits tecnológicos, etc;
- 4) melhores salários para os professores.

As questões persistentes parecem indicar que as condições estruturais da escola pública não só agravam as manifestações de violência como têm sido *fortes* elementos de reprodução e manutenção da exclusão social, assim como da falta de condições e oportunidades democráticas para que os profissionais da educação permaneçam no estudo e na pesquisa. Isso levou-me a uma constatação meridiana e mesmo constrangedora: o fato de que o próprio professor seja o primeiro a largar os estudos quando entra para os quadros do sistema de ensino.¹³

Numa outra turma de professores resolvi trabalhar com outra sistemática para analisar as caricaturas. Assim, distribuí as mesmas nove imagens para quatro grupos que deveriam analisá-las como se *fossem* os agentes sociais Escola, Família, Comunidade e Estado. Sugeriu-se que, em vez de uma interpretação fria, os grupos interferissem, sem nas imagens riscando, pintando, cortando ou qualquer outra ação que implicasse uma mudança efetiva naquilo que se visualizava no papel.

Para o grupo que pensou pela Escola a charge de Angeli inspirou o seguinte depoimento que foi escrito logo abaixo da imagem: "escola direito de todos mas os governantes não oferecem espaço físico, infra-estrutura, pois as escolas estão super-lotadas e a cada dia aumenta a disputa por vagas gerando aí a violência". O grupo que representava a Família escreveu abaixo da imagem em letras garrafais a lacônica frase: "Ausência de espaço". O grupo que interferiu na charge pela Comunidade também apenas escreveu abaixo a enigmática sentença "comunidade reivindicar seus direitos". Os que pensaram pelo Estado pintaram os jacarés de verde, o quadro onde dizia "não há vagas" pegou um fundo vermelho e as expressões de batidas da criança no portão foram pintadas de amarelo. Ainda escreveram em termos de ironia: "A mídia anuncia, toda criança na Escola! Isso é verdade? Que decepção!" Na charge de Fred o mesmo grupo pintou de verde a pergunta da professora sobre o nível do ensino público, tomaram o quadro negro e marrom e a professora foi pintada de vermelho e amarelo. A resposta à pergunta foi colocada assim: "Vi! Está com a cara no chão". O grupo Comunidade fez um retângulo azul sobre a imagem e escreveu com tinta marrom a solução: "Cobrar para reverter este quadro". O grupo Família apenas colocou em letras garrafais a palavra "Preocupante". Já os que pensaram como Escola escreveram no piso, rente à cabeça da professora: "O nível está dentro de nós, *depende de nós* [rasurada]. De gostar do que faz, sempre

¹³Minha hipótese não teria respaldo empírico se não *fosse* a traição da memória de não poucos professores que, em conversas mais informais, confessavam a seguinte situação: com 10, 15 e mesmo 20 anos nos quadros do magistério estadual jamais tiveram a oportunidade de cursos de capacitação e especialização. *Outros* ainda não tiveram a oportunidade de cursar um curso superior. De modo que a simplicidade das alternativas sugeridas, vitais para a construção da escola republicana, dispensaria pedagogias forasteiras.

pesquisar, se atualizar, inovar, colocar um pouco de amor, afeto, fazer dos nossos trabalho um prazer".

Destacaria ainda as interferências na charge do cartunista Rucke que desenhou a cena da *Última Ceia* em que Jesus divide uma mesa farta com os seus apóstolos e, embaixo da mesma, uma esquálida criança negra puxa as vestes do Mestre tentando chamar-lhe a atenção para a sua situação. Esta charge tomou-se importante pelo alto grau de religiosidade católica ainda presente nas comunidades e escolas sertanejas. Embora os professores não deixassem de analisá-la a partir de uma postura crítica, para surpresa minha, sequer tocaram no aspecto, cômico e cruel da imagem sagrada cuja ação deslocava-se para a criança negra. A bem da verdade, a situação cômica, que não se separa do trágico, seria crucial para a história agonística do estudante e professor negros.¹⁴

O grupo Escola escreveu acima da imagem: "Aqui estão nossos representantes. Vemos a desigualdade social, uns com tantos outros com nada. As leis realmente são bem elaboradas, mas não saem do papel, como por exemplo o Estatuto da criança, mostra todos os direitos e deveres mas não são cumpridos". Logo abaixo da mesa as referências se voltam para a realidade: "Nas nossas escolas deparamos com as nossas crianças raquíticas, com fome, sem ânimo para o ensino-aprendizagem. logo que chegam perguntam o que é a merenda. É neste momento que expressam suas alegrias, pulam, gritam de satisfação". Os que pensaram como Família simplesmente escreveram "Desigualdade Social" logo abaixo da mesa. O grupo Comunidade também foi econômico na interferência e, além de inserir um retângulo azul para contornar a imagem, escreveu a constatação "Falta de um trabalho coletivo".

A mudança mais drástica da imagem foi realizada pelo grupo que representava o Estado. Além de pintarem o Mestre e alguns apóstolos de verde e amarelo, os professores adornaram o espaço com amarelo luminoso, destacando a criança negra e, ao puxarem uma seta indicativa, escreveram no pé da mesa: "Deixe-me entrar no CEPES, também preciso". A alusão irônica remete a um dos grandes problemas atuais dos educadores paraibanos que se dividiram em tomo de um projeto governamental que privilegia escolas e professores em detrimento de outros. Parece não haver outra saída honrada do que a estadualização (no sentido da universalização) inserindo todas as escolas e os profissionais da educação nos benefícios salariais e pedagógicos do projeto CEPES.¹

¹⁴ A situação me fez lembrar de outra charge, feita por um cartunista negro, em que um sujeito chega ao escritório da empresa para a obtenção de emprego. Bem vestido, o negro escuta em pé, a avaliação do gerente branco, sentado numa escrivaninha modernosa. No primeiro quadro, a surpresa agradável: "- Ótimo curriculum... Ginásio, colégio, seis anos de USP, doutorado, especialização no exterior...". No segundo quadro, assiste-se à explosão racista do antes educado gerente de recursos humanos que, agarrando o postulante pelo colarinho, vociferou: "- Agora diga: vamos, como é que você conseguiu???" Ver Maurício Pestana. *Racista, eu!? De jeito nenhum...* (O racismo no Brasil através da retrospectiva de 20 anos de desenhos do cartunista Pestana). São Paulo: Editora Escala, 2001, p. 42.

¹⁵ O projeto CEPES (Centros Paraibanos de Educação Solidária) implantado em algumas escolas do Estado da Paraíba desde o ano de 1996 tem dividido os profissionais da educação. Seus aspectos positivos são: melhoria substancial dos salários dos professores dessas escolas através de uma gratificação especial; obrigatoriedade de uma carga horária semanal para pesquisa e estudo na própria escola; professores substituídos nos casos em que os das disciplinas tenham que se ausentar para cursos de capacitação e qualificação; aulas de reforço para os alunos com baixo rendimento escolar. Alguns pontos destacados pelos críticos do projeto são: quebra da isonomia da categoria com professores ganhando desigualmente; partidização das propostas institucionais e pedagógicas com transferências de professores e designação de outros nas escolas onde os políticos governistas mais influenciam; descaso e abandono

Outra atividade que propiciou a potencialidade e a criatividade dos professores foram as performances de grupo e as dramatizações em relação ao agentes sociais. As encenações responderam por aquilo que se poderia designar, numa linguagem de Paulo Freire¹⁶, como a virtude da amorosidade do educador comprometido com a profissão, a criança, o jovem e o adulto que batem às portas do conhecimento científico e formal. Também por questão de espaço destaco três paródias feitas e cantadas pelos grupos. A primeira delas foi construída como uma paródia da música *Mulheres*, do compositor e cantor Martinho da Vila, e foi titulada de *Crianças*.

Em nossas escolas crianças com fome
De várias idade com falta de amor
Tem umas que tem um pouco lhe dei
Com outras apenas um pouco fiquei

Crianças carentes e sem alimentos
Crianças confusas e sem atenção
Mas muitas delas me faz tão feliz
Que me faz realizada
Procurei em todos os rostinhos a felicidade
Mas não encontrei fiquei na esperança
De um ser alegre o mundo das crianças

Uma segunda paródia realizada por outro grupo foi sugerida por uma professora fã do cantor Roberto Carlos e com 32 anos de magistério estadual. A música *Amor sem Limite*, teve uma versão educacional e recebeu o nome de *Luta sem Limite* e ficou assim.

Eu nunca imaginei uma discriminação tão grande assim...
Se tivesse escola para todos
Sem excluir ninguém...

É tão bonito ninguém duvida
Ela faz parte, da nossa vida [Bis]

das escolas que não foram escolhidas (escolhas políticas) para integrarem o projeto, onde até as comunidades passaram a retirar seus filhos e matriculá-las nas inseridas na estrutura CEPES; finalmente, ainda não foi realizada uma avaliação sobre o que melhorou a partir do projeto. Sobre a implantação administrativa das escolas CEPES, contendo os documentos oficiais, ver Governo do Estado da Paraíba. *Centros Paraibanos de Educação Solidária: projeto, decreto, portaria e regulamento*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 1996. Sobre as avaliações críticas dos sindicalistas da educação estadual, ver *Informativo Trimestral do SINTEP*. João Pessoa, março de 1999.

¹⁶Como fonte de reflexão do curso trabalhou-se com quatro documentos videográficos: *Profissão: professor* (entrevista com Paulo Freire). Série Raízes e Asas. CENPEC/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; *Desatando os nós com afeto*. Série Nós na Escola. Fundação Roquete Pinto/TVE; *Estatuto do Futuro*. Realizado pelo CECIP/Centro de Criação de Imagem Popular, em parceria com a União Européia; e *Ética*. Série Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais. Os vídeos constam nas fitas *Ética e Cidadania no Convívio Escolar: uma proposta de trabalho*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental (Fitas I e II).

Oh! Meu Deus o que fazer para acabar com as drogas
Faltando investimento nos problemas sociais
Mas é preciso acreditar. E o Estado se mobilizar...

Com isso a revolta do povo quando vai acabar... E assim é a nossa luta sem limite...
Que é a mais forte profissão que existe.

Um terceiro grupo parodiou uma polêmica canção fanqueira que tem feito muito sucesso entre os jovens e tem sido muito criticada pelos grupos feministas. A música ficou com o título *O Tapinha da Comunidade* e foi composta nestes termos:

Ai, o tapinha não dói, um tapinha
Se a comunidade é organizada, ai o tapinha não dói
A violência na criança, ai o tapinha dói

Mas a comunidade organizada, ai o tapinha não dói [refrão]
A criminalidade na comunidade, ai o tapinha dói
O desemprego na comunidade, ai o tapinha dói

A saúde precária, ai o tapinha dói
Ter escola para todos, ai o tapinha não dói
A insegurança afeta a todos, ai o tapinha dói

Vamos receber a bolsa, ai o tapinha não dói
Beijos e abraços para todos, ai o tapinha não dói.

As paródias tratam, a meu ver, de interferências críticas e ao mesmo tempo lúdicas que reverterem os artefatos da indústria cultural num patrimônio simbólico que pode alavancar o processo de mudança. Por outro lado, também explica o fenomenal fluxo da globalização e da televisão do centro capitalista e cultural nos intermédios das culturas regionais e locais. As músicas parodiadas representam as dificuldades para os educadores lidarem com as temáticas da diversidade cultural, os princípios jurídicos, as questões de gênero e a concentração de renda.¹⁷ Pois, seria a partir dessas temáticas que gostaria de enfatizar algumas experiências em que comunidades do Alto Sertão paraibano tentaram resoluções que se poderia chamar de sensibilidade para a ética e a cidadania.¹⁸ São experiências importantes de serem resgatadas porque, na maioria delas, percebe-se a presença da amorosidade, do consenso, da solidariedade como fatores positivos, mas nem sempre o imperativo da lei foi acionado, o que talvez confirme a hipótese de Fábio Comparato de que os

¹⁷Entre os textos que serviram de base para tais discussões estão: Luiz Eduardo Soares. "Algumas Palavras sobre Direitos Humanos e Diversidade Cultural" Tn: Chico Alencar. (org.). *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998, pp. 67-79; Fábio Konder Comparato. "O Princípio da igualdade e a Escola." Tn: *Cadernos de Política*. N.o 104. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, jul/I 998, pp. 47-57; Jaime Pinsky. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 1999, pp. 107-35.

¹⁸Tento resgatar a categoria experiência como algo contraposto ao senso comum, isto é, na acepção defendida pelo historiador inglês Thompson. Para ele, as pessoas "também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral". Ver E. P. Thompson. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 189.

brasileiros têm sérias dificuldades de cultura política para acreditarem na igualdade legal.¹⁹

No que diz respeito à diversidade cultural uma comunidade escolar da cidade de Sousa se defrontou com a questão cigana, uma vez que essa comunidade étnica está fixada na localidade há muitos anos e tem sofrido graves problemas de discriminação. O relato tem o seguinte transcurso:

“A Escola Estadual de Ensino Fundamental Celso Mariz e o grupo cigano de Sousa, estão localizados no Jardim Sorrilândia, bairro situado a margem esquerda da BR-230, no sentido leste-oeste. Este grupo cigano, na visão inicial da escola e do bairro, passou a ser uma ameaça. Os muros da escola foram *altizados* e a escola mais vigiada. A rejeição se fortaleceu ainda mais com as acusações da comunidade (roubos, crimes, desordem, assalto, etc). No entanto, nada se comprovava.

A pedido de Antônio Mariz, [ex-prefeito da cidade, *foi* deputado, senador e governador da Paraíba] veio a Sousa o Dr. Luciano Maia, procurador da República e constatou junto ao Juiz e ao Promotor que não havia cigano preso nem processado. Encaminhou-se então uma comissão técnica que aproximou a escola e a comunidade ao grupo cigano, destacando seus valores e sua cultura como: crenças, danças, costumes, direitos e deveres. Partindo daí, a escola ofereceu matrícula aos ciganos, criando laços de confiança e respeito, integrando-os a comunidade escolar. Hoje, nós já temos cigano formado pelo CCJS (Centro de Ciências Jurídicas de Sousa /UFPB] e muitos outros no primeiro e segundo grau, totalmente integrados a comunidade escolar.”²⁰

Outro grupo de professores narrou a discriminação sofrida por alunos cujas famílias carentes haviam ocupado as dependências inconclusas do que seria um mercado público para a cidade. A situação, não poderia ser mais brasileira em termos de descaso da autoridade pública, discriminação e estigma social e exemplo de que, nas condições mais adversas possíveis, uma réstia de cidadania pode ser exigida:

¹⁹Fábio Comparato, um dos nossos principais juristas, tem a seguinte tese: "Como o liberalismo está na moda, é conveniente que nós reconheçamos que nunca *fomos* liberais, e nunca *o* seremos. Porque *o* liberalismo, como filosofia e visão de mundo, é fundado, basicamente, na igualdade. (...) A lei é uma regra geral abstrata, que não faz acepção de pessoa, que põe todo mundo em pé de igualdade. E, para nós outros e eu convidaria a uma espécie de exame de consciência -, essa noção sempre nos pareceu uma ficção, no fundo de cada um de nós existe a convicção de que toda lei é um arranjo cuja origem podemos não conhecer, mas que está sempre marcada por alguma tramóia, por algum favoritismo, por alguma desigualdade. No fundo de nós mesmos não acreditamos nessa igualdade legal". Fábio Comparato. "O Princípio da Igualdade e a Escola." *Op. cit.*, pp. 50-1.

²⁰Tive a oportunidade de visitar as comunidades ciganas: um grupo que mora nas proximidades da escola estadual que estava em reformas situa-se abaixo da linha de pobreza com carências estruturais; outra comunidade mais acima, pelo que se observa das casas e de seus moradores, situa-se num grau de pobreza compatível com a maioria dos brasileiros. Ao contrário do relato escrito, muitos depoimentos orais demonstraram discriminação e preconceito em relação às comunidades ciganas, e estigmas do tipo "vagabundos", "cachaceiros", "sujos" e "mentirosos" foram reiterados por professores e moradores da cidade com quem pude conversar. Sobre os ciganos da Paraíba, ver Frans Moonen. *Ciganos Calon no Sertão da Paraíba*. João Pessoa: MCS/UFPB, Cadernos de Ciências Sociais 32, 1994; e, do mesmo autor, "A história esquecida dos ciganos no Brasil." In: *Saeculum - Revista de História*. João Pessoa: Departamento de História/Ed. Universitária, jul/dez., 1996, pp. 123-38.

“Determinados alunos da Escola Estadual prof. Virgílio Pinto, moram num prédio que era destinado a um mercado público da cidade de Sousa-PB, não sendo concluída a obra, hoje moram aproximadamente cem famílias, vivendo uma vida que não é digna ao ser humano.

Devido ao estilo de vida, eles são rebeldes, agressivos, prejudicando o convívio com os colegas. Diante disso, os pais de outras crianças, sabedores desses fatos ameaçaram tirar seus filhos da escola. Por esse motivo recebemos visita dos pais das crianças causadoras dos problemas, ameaçaram processar as pessoas que discriminassem mais uma vez seus filhos, pedindo espaço para falar ao microfone na próxima reunião.

A solução foi o diálogo, conscientizando os alunos do valor do ser humano, da igualdade, dos deveres e direitos de cada cidadão ninguém é melhor que ninguém”²¹

A questão das normas escolares, como a utilização da farda que se confronta com os preceitos legais que não determinam a obrigatoriedade da mesma, tem gerado situações desnecessariamente policiais. Simples fatos escolares, por uma série de imprecisões jurídicas e apelações legalistas, têm se constituído em poderosas contendas por direitos. O testemunho partiu de um grupo de professores da cidade de Cajazeiras:

"A direção fez o trabalho de conscientização do fardamento escolar e, ao mesmo tempo, determinou uma data para o comparecimento com o mesmo. Mas uma aluna não acatou as normas do colégio e disse que não usaria a farda exigida, em questão de fardamento entrou em discussão com a direção e faltou com respeito, a direção encontrando-se sem autoridade, resolveu convidar um policial para auxiliar na situação da aluna e isto nos trouxe um sério problema, os pais procuraram as rádios e houve uma grande *repercussão* sobre esse caso."

As formas de sexualidade não deixaram de aparecer como elementos fundantes de reconhecimento do outro. Embora em tais situações quase sempre prevaleça o lado do deboche estigmatizante, parece que a ambiência escolar seria o locus privilegiado de uma abordagem menos conservadora. O relato dos professores de Catolé do Rocha indica possibilidades nesse sentido.

"Saber que somos iguais por natureza não ajuda muito. É importante, além disso conhecer os direitos e deveres, conquistá-los, aí então viver um plena cidadania.

É difícil combater o preconceito e aceitar as pessoas como elas realmente são, mas é possível mediante um trabalho conjunto com a participação de todos.

Um aluno da 3.ª série do ensino médio, apresentava-se com um jeitinho diferente, pois sendo filho único certamente criado com mimo, mas nada constatava que ele era

²¹ Segundo relato oral de uma professora o aluno que mora "nos prédios" já seria visto com desconfiança por setores da comunidade escolar. Não há endereço para a comunidade e, segundo a mesma fonte, até na ficha de matrícula dos alunos consta apenas "morador dos prédios", expressão difundida inclusive pelos moradores do local.

homossexual. Os colegas não o aceitavam e o chamavam de mulherzinha. Era um aluno responsável, comprometido e participava ativamente das ações propostas pela escola. A situação se tomou um tanto preocupante e, a partir daí, toda escola se voltou para o problema fazendo um trabalho de conscientização, levou algum tempo mas foi possível mudar a mentalidade dos alunos/colegas e aí eles passaram a respeitá-la e atualmente faz trabalho na escola e às vezes substitui professores que precisam se afastar para tratamento de saúde.

Outro fato aconteceu noutra escola: um aluno que era realmente homossexual e quando chegava descontrolava toda escola, virou um problema generalizado, era motivo de crítica por todos. A escola sentiu-se na obrigação de trabalhar tal problema, tentando conscientizá-lo a respeito do efeito negativo da discriminação e que devemos aceitar as pessoas tal como elas são. Na ocasião o referido aluno também se aceitou e se assumiu em público e até declarou que era muito feliz. Ainda é criticado, mas numa intensidade bem menor."

A narrativa parece ser prudente em relação aos fatos no sentido de amenizar um tabu não apenas na comunidade escolar, mas também das famílias que se recusam a dialogar sobre a sexualidade. Quando o assunto pendia para a homossexualidade, e o testemunho acima narrado foi discutido no grande grupo, argumentos de pouca tolerância foram expressados em tomo de palavras vulgarizadas no meio escolar, tais como bicha, veado, gay numa clara evidência de que a tolerância às opções do outro ainda são vistas como desvios morais.²²

Um dos aspectos mais polêmicos da sensibilização de agentes multiplicadores de projetos de ética e cidadania talvez seja o fator salarial que fere a auto-estima e a identidade do profissional da educação. Não há como negar que qualquer trabalho na informalidade e no subemprego como vender macaxeira na feira, ser diarista ou vender CD piratas na orla marítima é proporcionalmente melhor remunerado do que a condição de professor. Num dado momento do curso quando, como ministrante, fui pressionado sobre as condições salariais do professorado e se não seria o profissional que se engajasse em projetos um grande ingênuo (muitos na sala cochichavam otário e burro de carga) não tive outra saída a não ser concordar com os argumentos econômicos. Ponderei inclusive que uma diarista nos Estados Unidos recebia mais de dois mil dólares pelo seu trabalho e esse patamar seria um salário justo para um profissional de educação no Brasil, independente do

²²Sobre discussões em torno da sexualidade foi sugerido o bom texto contido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5.ª a 8.ª Séries). Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 287-335. Alguns pesquisadores do ensino, e que vêm fazendo discussões importantes no âmbito da Paraíba sobre as mudanças institucionais na educação brasileira, não deixaram de tecer fortes críticas à implantação dos Parâmetros. Ver Fábio Fonseca. "Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicação." In: Maura Penna. CCoord.). *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: Editora Universitária/CCHLNPPGE, 2001, pp. 15-30; e, Margarida Oliveira. COrg.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino: João Pessoa: ANPUH-PB; Editora Sal da Terra, 2000.*

nível de ensino em que atuasse.

Esse meu tosco exemplo, não sei se infeliz, estimulou o humor irônico em muitos professores, aquele que faz o cara rir de si mesmo, propiciando a construção de um cordel que, imediatamente, foi socializado na turma. A autora gentilmente me cedeu o original que transcrevo na íntegra.

Vou para os Estados Unidos
Lá sim o trabalho é valorizado!...
É melhor ser *babycity* lá
Do que professor cá!...
Lá sim, ganho 2.000 dólares, é dinheiro pra chuchu!...
Cá só tenho 200 reais, não dá pra nada
E é um pequeno tutu!...
Lá ganho pra viajar de avião
Cá só dá pra viajar de besta
Besta é quem se engana e
Vive na utopia de um Brasil
Cheio de contradição...²³

A quadrinha esquentou o debate e permitiu a catarse de um tema árido e com um certo custo temporal consegui retomar a palavra para tentar sintetizar as discussões. Porém, enfatizei que era preciso sim, fazer uma revolução salarial na educação brasileira como pressuposto para resgatar a responsabilidade, a competência e a exigência de uma educação pública que seja capaz de quebrar o pior vício de nossa estrutura social: a reprodutibilidade da exclusão e do analfabetismo funcional. E disse mais, com um certo sintoma de profeta acuado: se a nossa cultura política da espera, do individualismo anárquico, do emocionalismo que somente nos junta na festa e na tragédia fez com que chegássemos a este abismo da barbárie, então estava na hora de se inventar a educação federativa, cívica e republicana. Isso não seria impossível, pois, nas agruras de um passado não muito remoto, já se teve em algumas partes da República uma educação pública bem mais, razoável com professores melhor qualificados e mais dignamente remunerados.

Como a metodologia do curso previa uma segunda etapa à distância, onde os professores retomariam às suas comunidades para apreciação da idéia de projetos e levantamento de diagnóstico, o retorno consubstanciaria a terceira etapa em que, juntos, construiríamos o projeto na problemática definida pela comunidade escolar. Com efeito, os títulos, apesar de terem um caráter provisório, não se distanciariam do tema e da problemática definida com o encerramento da terceira etapa. Como proposta de iniciar efetivamente as atividades na comunidade escolar, os projetos seriam encaminhados às autoridades competentes e órgãos de divulgação para o levantamento de recursos e engajamento social.²⁴ Por concepções metodológicas e pela natureza social das propostas

²³ Professora Maria de Lourdes da Silva Lacerda, da Escola Estadual Abdulia Dantas, de Catolé do Rocha. Uma explicação se faz necessário: as professoras de Catolé do Rocha fretaram um veículo automotivo Besta para o deslocamento até a cidade de Sousa, sede do Centro de Treinamento e Capacitação de Professores, cuja distância aproximada é de 100 km.

²⁴ Na primeira turma trabalhei a última etapa com 17 professores de 7 escolas e que fizeram 7 projetos. Todos esses projetos serão desenvolvidos nas escolas do Vale do Piancó (Itaporanga, Conceição, Piancó e Santana dos Garrotes). Classifiquei dois deles na

de ação, os projetos teriam uma duração média de 24 meses, nunca menos de 18 meses e mais do que 30 meses ²⁵ Seria vital para o andamento dos projetos o acompanhamento por parte da equipe que planejou o curso Ética e Cidadania no sentido de orientação e avaliação das trajetórias seguidas. Mesmo porque o montante dos recursos públicos, ainda que modestos, não podem ficar dimensionados na realização dos projetos e sim nos resultados e ações educacionais previstas. Neste sentido, a responsabilidade pública dos agentes sociais não poderia cessar no cumprimento das metas estabelecidas, mas alavancar a inquietação e a indignação da comunidade escolar para outros problemas não menos urgentes do que os de agora detectados.

Como se pode observar pelos temas subjacentes aos títulos dos projetos houve uma incidência na questão da indisciplina, um liame nebuloso entre a violência simbólica e a agressão física. Creio que as confusões jurídicas, a duplicidade de atribuições e competências de órgãos, a idéia de democracia como um vale de fascismos solitários, a confusão semântica e prática entre autoridade e autoritarismo, uma cultura política de repressão e exclusão constituem o caldeirão que está fervilhando nas comunidades escolares, espelhos côncavos e convexos de uma sociedade no limbo entre a barbárie e a guerra civil. De modo que no presente imediato seria necessário não perder de vista a idéia clássica de uma paidéia transformadora, resistir contra o fim ético da pólis e acreditar mesmo que a própria morte da República não bastaria para enterrar o último professor e com barra de giz escrever o seu epitáfio. Das profundezas das vontades coletivas e de espíritos incansáveis de homens e mulheres educadores haverá de brotar o fogo devorador da resignação e, assim, iluminar para querer, conhecer, fazer e ser. Portanto, enquanto uma pergunta sociológica não for retirada da ordem do dia, qualquer descanso individualista deveria ser adiado: "O que é um cidadão que tem de provar, a cada instante, a sua cidadania?"²⁶

rubrica político-estrutural e os demais na linha político-pedagógica, mais direcionada às temáticas do curso. No entanto, mesmo os da primeira linha, foram encaminhados no sentido da operacionalidade pedagógica da ética e da cidadania. Indicarei apenas o título dos projetos para uma melhor apreensão de suas problemáticas: 1) Ações Democráticas na Comunidade Escolar; 2) Compromisso e Diálogo Resgatam a Disciplina; 3) Em Busca de uma Escola Solidária; 4) A Construção da Cidadania na Comunidade Escolar; 5) Resgate das Ciências e da Gramática na Biblioteca; 6) Informática na Escola; 7) Dialogar para Formar o Cidadão do Presente. Na segunda turma com 31 professores das cidades de Sousa, Cajazeiras e Catolé do Rocha, pertencentes a 12 escolas, foi possível construir 6 projetos. Esse total incide sobre a linha político-pedagógica e estão assim arrolados: 1) Parceiros na Paz do Cotidiano Escolar; 2) Fazendo a Escola; 3) Vivendo a Harmonia da Escola; 4) Escola: Preparação para a Vida; 5) Evasão e Repetência nas Séries Iniciais; 6) Demanda Escolar: um Processo de Reconstrução. Sobre a totalidade dos projetos, avaliação e perspectivas dos encaminhamentos, os dados constam em Rosa Godoy. *Relatório das Atividades do Curso Ética e Cidadania*. João Pessoa: SEC/Subsecretaria de Educação, 2001.

²⁵Dois textos foram importantes na etapa de redação dos projetos: Domingos Armani. *Como Elaborar Projetos?: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000, pp. 42-84; e, Ministério da Justiça. *Programa Nacional Paz nas Escolas*. Brasília: Secretária de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

²⁶Pierre Bourdieu. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 117.

OFICINA PEDAGÓGICA: A VIOLÊNCIA SOCIAL NAS ESCOLAS

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

1. APRESENTAÇÃO

A primeira etapa metodológica do Curso Ética e Cidadania tratou dos conceitos teóricos que fundamentam uma proposta de educação cidadã. Nesta fase, foram tratados as seguintes categorias teóricas:

Cidadania - Conceituação

A Questão da Cidadania no Brasil

Escola e Cidadania - as múltiplas dimensões da educação popular

A Escola e a falta de Cidadania

A problemática das Drogas

A problemática da discriminação

A problemática da Violência e suas manifestações na escola

A Ética como pressuposto da Cidadania

A responsabilidade dos agentes sociais - Estado,

Comunidade, Família e Escola - Direitos e Deveres

Após a primeira etapa teórica do Curso de Ética e Cidadania, os educadores voltaram à suas escolas para realizarem um diagnóstico sobre a violência, consultando para isso, alunos, familiares, equipe técnica, pessoal de apoio, enfim, os atores escolares; envolvendo um número maior de atores no processo de construção de um diagnóstico sobre a violência na escola.

A terceira etapa do curso implicou, portanto, na sistematização de dados obtidos pelos educadores, de modo a construir planos de intervenção de prevenção à violência e de promoção de uma cultura cidadã.

Foi escolhido como recurso metodológico nesta fase do projeto a oficina pedagógica - a construção de árvores, abordando o tema da violência, considerando que este recurso prioriza o processo e os atores como elementos de construção do conhecimento. Como o produto final do curso seria a elaboração de uma proposta de ação voltada para a prevenção da violência na escola, coube aos instrutores, trabalharem com os educadores os dados coletados, analisando a partir destes, as demandas educativas.

2. METODOLOGIA

2.1A OFICINA PEDAGÓGICA

Reys (apud Candau, 1999) define a oficina pedagógica, como, uma realidade integradora, complexa e reflexiva, em que a relação teoria e prática é a força motriz do processo pedagógico, orientado a uma comunicação constante com a realidade social e como grupo de trabalho participante. Trata-se de uma estratégia metodológica que considera os envolvidos, sujeitos ativos do processo de conhecimento e protagonistas de novas práticas. A oficina pedagógica segundo Candau se fundamenta *nas concepções da pedagogia ,da indignação, na pedagogia da admiração e na pedagogia das convicções firmes*. São portanto, fundamentos de uma visão progressista de educação, que fortalece a construção de uma cultura de cidadania. A Oficina pedagógica do ponto de vista metodológico, implica segundo Candau (1996):

- *num espaço de construção coletiva de um saber, de uma análise da realidade;*
- *num confronto de experiências e de um exercício concreto de direitos humanos;*
- *na conscientização da dimensão ética;*
- *no aprofundamento do compromisso sócio-político inerente á luta pelos direitos humanos, visando construir sociedades verdadeiramente democráticas, justas, solidárias e fraternas.*

A técnica da Oficina Pedagógica define como momentos básicos da vivência metodológica: a aproximação da realidade, a reflexão e o aprofundamento da leitura de realidade, a construção coletiva de síntese e o fechamento do compromisso de ação. Daí o caráter multidimensional da oficina destacado por Candau, o que implica em ações integradas de ver, saber, celebrar e comprometer-se.

2.2 OBJETIVOS

A Oficina Pedagógica - A Violência Social na Escola - teve como objetivo central, sistematizar os dados obtidos pelos participantes do Curso Ética e Cidadania no Município de Alagoa Grande, na perspectiva de construir com os mesmos, propostas de projetos em Ética e Cidadania na Escola. A oficina passou por várias etapas de ações, conforme descrição abaixo.

2.3 Etapas de Trabalho

2.3.1. Etapa de Coleta de Dados (etapa de campo)

Cada participante do curso escolheu modos distintos de colher os dados da sua escola: umas reuniram as famílias no dia da família na escola e discutiu com estes a problemática da violência. Outros, consultaram seus alunos através de questionários, de redações e desenhos. Outros, a equipe executiva da escola. As formas de consulta foram, portanto distintas, de acordo

com as possibilidades institucionais durante o retomo dos participantes. Aquelas escolas que se envolveram mais ativamente com a proposta tiveram um resultado distinto daquelas que se envolveram indiretamente. Para esta etapa do curso, foi distribuído um roteiro metodológico, contendo:

1. Relato à direção da escola, ao conselho da escola, aos professores, técnicos e pessoal técnico-administrativo sobre o Curso realizado e seus propósitos - definição da vontade política de engajamento da escola em um Projeto de Ética e Cidadania - formação do GT;

2. Sensibilização da Comunidade - reunião com a comunidade escolar para apresentação do projeto, se possível, com a presença de autoridades pertinentes;

3. Identificação dos principais problemas de desrespeito à Cidadania constatados na Escola;

4. Levantamentos do setor pedagógico sobre a relação com os alunos e as famílias

>- Depoimentos de professores

>- Debate dos professores com os alunos

>- Conversas com os pais - sensibilização através dos alunos

>- Debate com o pessoal técnico-administrativo

>- Debate com o pessoal técnico-administrativo

>- Sistematização dos dados

>- Sobre os alunos por nível/série com identificação de faixa etária e situação sócio-econômica

>- Demais segmentos - por segmento

5. Estudo do tema sob a coordenação do (a) professor(a) participante deste Curso;

6. A partir do Diagnóstico elaborado (ponto 3) - reflexão de medidas a serem implementadas a curto, médio e longo prazo

>- definição do engajamento de cada área do conhecimento no projeto

>- medidas a serem tomadas no âmbito da Escola >- medidas a serem tomadas junto às famílias dos alunos

>- medidas a serem tomadas em colaboração com as autoridades e comunidade

>- medidas possíveis de serem desenvolvidas com outras escolas

7. Para cada conjunto de medidas elencadas no ponto 5: arrolamento dos materiais e recursos necessários;

8. Apresentação do Diagnóstico e das proposições de melhoria à comunidade escolar e mais abrangente;

9. Sistematização do Projeto da Escola, acompanhado de relatório sobre o processo de sua

elaboração apresentação na 3ª etapa do Curso.

2.3.2 Sistematização dos Dados - Construção de Árvores sobre a Violência nas Escolas

No retomo dos professores na terceira etapa do curso, foi trabalhado os dados coletados na escola, com o objetivo de subsidiar a elaboração de um plano de trabalho para cada escola presente no Curso de Ética e Cidadania. Considerando a variedade de dados e de modos de coletas, optou-se pela oficina como recurso metodológico, uma vez que esta ao mesmo tempo que oferece aos participantes o estudo da realidade, com base nos dados pesquisados, ela possibilita uma visualização das causas e da mediação do fenômeno estudado, permitindo aos participantes do curso fazer um projeto de intervenção calcado no diagnóstico da realidade.

A oficina foi ministrada de modo que o projeto saísse como produto da mesma, a partir de um estudo coletivo da problemática tratada, contextualizando cada espaço escolar, permitindo um exercício de solidariedade, na medida em que todos puderam ver, sentir e refletir sobre a realidade de todos, criando um clima coletivo de cidadania.

Etapas do Trabalho:

1. Relato da Experiência - Cada participante relatou para o coletivo o processo da pesquisa de campo, envolvendo: os sujeitos envolvidos, os recursos usados e os resultados obtidos. A medida em que o educador expunha sua pesquisa de campo, a coordenadora da oficina redigia, numa folha de papel 40Kg, os pontos críticos postos pelos representantes das escolas, até que todos concluíssem.

2. Escolha dos temas para a construção das Árvores. Após a exposição oral a coordenadora dos trabalhos levantou com o grupo as prioridades para a construção das árvores, tomando como base, o depoimento e os painéis expostos afixados na parede. Nesta fase foram escolhidos como temas para montagem das árvores: a saúde do trabalhador em educação, o meio ambiente escolar, a hora da alimentação, as relações interpessoais, drogas, gestão escolar, meio ambiente e cidadania.

3. Divisão dos Grupos de Trabalho - cada grupo escolheu um tema para construir uma árvore. A árvore é construída, começando pela *copa*~ uma vez que nesta, são incluídos todas as formas de manifestação da violência relacionadas com o tema da árvore. Em seguida, se busca discutir nos grupos as causas da violência, manifestadas na *copa*, e escreve na *raiz*. Por último, se constrói o *tronco*, com a reflexão sobre as mediações no processo de construção social da violência. No caule são escritos, então, os atores, as instituições envolvidos na problemática, de modo a nortear posteriormente a construção de proposições de ações. (Ver árvores com os referidos temas abaixo)

4. Etapa de Discussão de propostas de ação - com as árvores desenhadas e afixadas nas

paredes, o grupo apresenta para o coletivo. Após a apresentação a coordenadora dos trabalhos esclarece, complementa e avalia as árvores construídas.

5. Elaboração do plano de trabalho - Cada escola presente no curso, representada por um ou mais educador começa então a última atividade da etapa, qual seja, elaboração do plano de intervenção, contendo: justificativa, objetivos, metas, estratégias metodológicas, recurso material e quadro financeiro, equipe e parcerias. Cada etapa do projeto foi sendo orientada, de modo que todos os participantes ao mesmo tempo iam conhecendo os elementos teóricos de cada fase e em seguida escreviam seu projeto. Como esse recurso coletivo requer tempo, o grupo optou por trabalharmos intensivamente os três turnos da semana, combinando a fundamentação teórica e metodológica com o processo de construção do projeto. No final da oficina, todos estavam com a primeira versão do projeto, a ser levada para escola para complementar e ampliar.

6. Avaliação da Oficina

A construção das árvores possibilitou:

- Uma leitura analítica, das formas de manifestação da violência na escola, suas causas e seus atores;
- Uma construção coletiva. Para cada árvores todo o grupo colaborava no processo de análise;
- As árvores deram uma base teórica para a compreensão do fenômeno, de modo a subsidiar o processo de construção de propostas de ação;
- A metodologia permitiu que todos manifestassem as dúvidas no processo;
- A leitura estratégica do significado da construção coletiva do projeto para a escola, como forma de inserir os atores na construção política das ações, na execução e monitoramento.

Depoimentos dos participantes, destacam:

Foi evidente na eficácia da aplicação e execução das metodologias, as atividades relacionadas, uma vez que foi aplicado em uma linha construtivista e interdisciplinar, onde todos os cursistas participaram ativamente.

Devido à profundidade e complexidade do assunto notou-se uma lacuna mo que se refere ao fator tempo, considerando a diversidade de realidades e a necessidade de uma leitura crítica, antes da elaboração do projeto de intervenção.



3. ATIVIDADES DE CIDADANIA EM RELAÇÃO À SAÚDE DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO

- Solicitar de ong's e da secretaria da saúde atividades educativas sobre:
 - DSTI AIDS*
 - Cuidados primários em saúde;
 - Adolescência
 - Sexualidade e Afetividade
 - Gravidez precoce
 - Relações de gênero
 - Homossexualidade
 - As fases da sexualidade humana
- Levantamento e divulgação dos serviços de saúde convencionados com o IPEP;
- Controle Social e Avaliação Ética dos serviços prestados pelo IPEP;

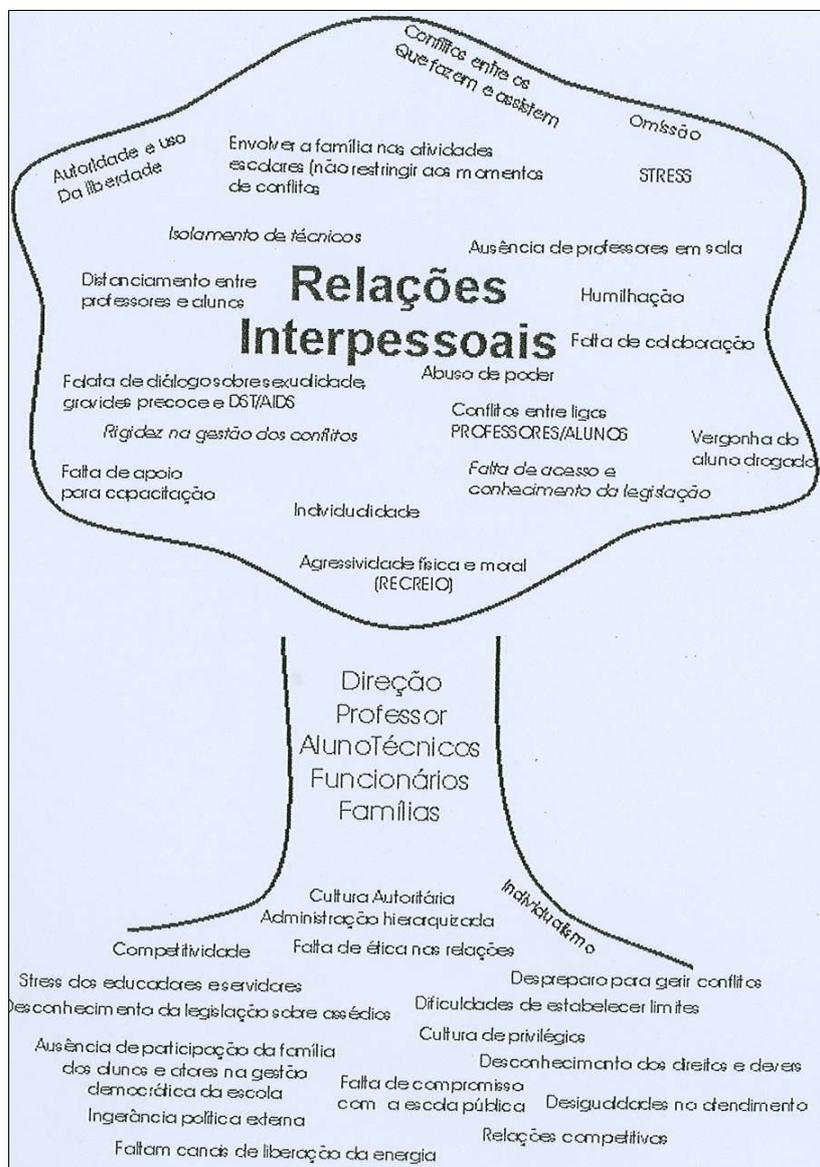
- Campanha pela qualidade do Serviço Público de Saúde do IPEP;
- Promover oficinas e palestras de relações humanas, ética e cidadania com a família;
- Detectar todas as dificuldades de relacionamento existentes na relação família e escola, professor e aluno e aluno e aluno de modo a questionar os conflitos e melhorar a convivência.
- Manter oficinas sobre sexualidade, violência e cidadania com a família;
- Distribuir folhetos educativos com a família sobre a violência no campo da sexualidade de modo que este possa com a escola prevenir e evitar que os jovens tornem-se vítimas passivas de abuso e do desrespeito.
- Levantar as demandas de capacitação de modo a elaborar um plano de capacitação de acordo com as demandas da escola e o número de servidores;
- Ampliar o quadro de servidores;
- Estruturar a equipe técnica da escola;
- Lutar pela melhoria da qualidade da saúde do trabalhador no ensino público;
- Promover uma campanha pela ética e a cidadania no ensino e na educação pública;
- Cuidar da saúde dos servidores, através de palestras, distribuição de informativos e cuidados básicos;
- Promover o esporte para paz nas escolas da rede pública.
- Solicitar à Secretaria de Educação a realização de uma campanha em prol da saúde do trabalhador da educação;
- Articular uma reunião do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Paraíba com o Centro de Referência do Trabalhador para que este promova atividades de pesquisa de modo a subsidiar um programa de Saúde do Trabalhador da Educação;
- Incluir nas atividades de planejamento da escola o tema Saúde e Trabalho na Educação;
- Realizar palestras que promovam a saúde mental e física do trabalhador da educação;
- Articular conselhos profissionais relacionados às profissões existentes na escola para que estes possam apoiar as ações de promoção e resgate da cidadania dos profissionais da educação;
- Assegurar as condições básicas de trabalho nas salas de aula reduzindo os riscos e a baixa qualidade de segurança e saúde;
- Avaliar a Regional de Ensino com a Secretaria da Saúde do Estado e Município de Serviços de Assistência aos dependentes;
- Articular serviços de apoio a escola no tocante às drogas com a Secretaria da Saúde, igrejas, Tribunal de Justiça e Curadoria da Infância;
- Promover a Semana da Saúde nas escolas com enfoque na vida e no direito à saúde;

- Promover ações que elevem a auto-estima dos alunos para que possam enfrentar quaisquer situações de risco;
- Solicitar ao Centro de Referência do Trabalhador da UFPB um estudo sobre as condições de trabalho do educador e as doenças profissionais de modo a estruturar ações preventivas no âmbito escolar; em parceria com o Sindicato e os conselhos profissionais;
- Promover ações que possam promover o stress proveniente da sobrecarga de trabalho dos educadores;
- Promover lazer com os educadores;
- Trabalhar a auto-estima dos educadores;
- Convidar profissionais da área de saúde mental para realizar palestras com os servidores.

ATIVIDADES DE CIDADANIA EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR

- Planejamento de gastos com o Conselho Escolar dos recursos e da aplicação destes e do acompanhamento da qualidade da merenda;
- Fiscalização dos recursos da merenda escolar por parte da família, dos representantes do Conselho Escolar, dos representantes dos alunos;
- Analisar a possibilidade de envolver em caráter temporário os familiares no processo de distribuição da merenda naquelas escolas com problemas de quadro de servidores;
- Utilizar o momento da merenda para ensinar na prática o respeito, a responsabilidade com o alimento, o compartilhamento, o cuidado com a saúde e a fome do outro;
- Transformar a hora do lanche em momento de respeito, tranquilidade e solidariedade;
- Valorizar a merenda como um dos modos de conquistar o trabalho, e o direito do cidadão à vida à saúde e à qualidade de capacidade para aprender a ser respeitado como ser humano sem discriminação;
- Avaliar com os órgãos públicos e os órgãos de proteção o problema da discriminação na escola pública. Uns têm direito à alimentação, enquanto os alunos do Ensino Médio não têm acesso à merenda, quando a alimentação é a condição básica para a manutenção do direito fundamental que é a vida. Os alunos do Ensino Médio são menos cidadãos do que os do Ensino Fundamental? De que modo podemos mobilizar extensão da merenda

escolar para o ensino médio? Como discutir com os gestores da educação, os sindicatos, os conselhos tutelares, o Ministério Público e a família o problema da fome e a distribuição desigual da merenda entre alunos do Ensino Médio e Fundamental. Como podemos falar de ética dessa forma?



ATIVIDADES DE CIDADANIA EM RELAÇÃO ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

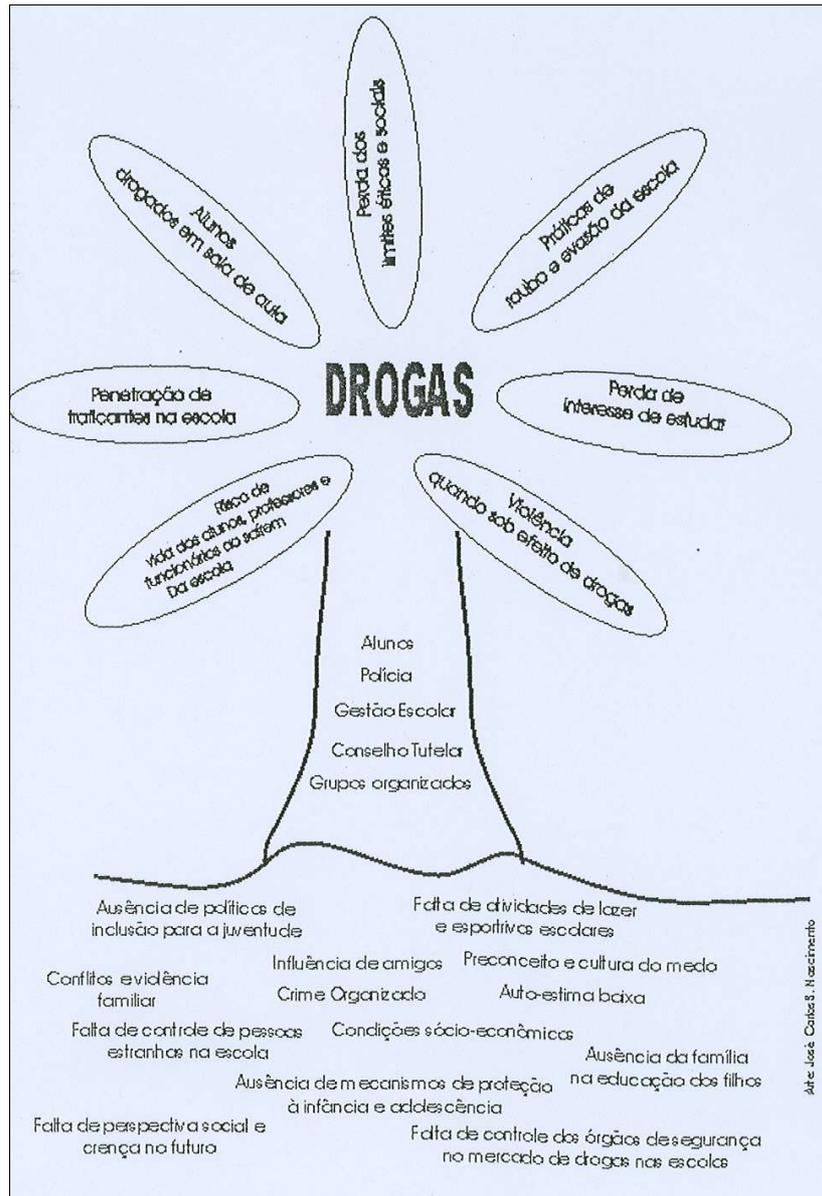
- Promover oficinas de relações humanas no processo de planejamento com o apoio de psicólogos da regional de ensino, da Universidade, da Secretaria da Saúde, do Conselho de Psicologia, de ONG's, e outros;
- Coletar textos sobre Ética, Cidadania e Relações Humanas para distribuir e discutir com os educadores;

- Levantar com a equipe técnica os principais problemas de caráter ético nas relações entre eles e entre eles e os alunos de modo a promover estudos e reflexões sobre os temas;
- Apoiar os projetos alternativos de iniciativa da equipe técnica com a colaboração de órgãos públicos e ONG's;
- Preparar os professores para atuarem sem violência nos conflitos com os alunos;
- Levantar todas as formas de violência moral e psicológica que a criança, o adolescente e o jovem sofrem na escola, na família e no bairro; . Educar para a tolerância e o respeito às diferenças; . Educar sobre o preconceito, a discriminação e o racismo;
- Promover campanhas de promoção da igualdade;
- Divulgar o Disque-Racismo;
- Orientar os educandos e os educadores sobre as diversas formas de violência moral e psicológica;
- Divulgar e confeccionar folhetos, cartazes educativos contra todas as formas de violência moral e psicológica;
- Promover atividades que fomentem a união, o lazer, a solidariedade, o descanso e a saúde moral dos educadores;
- Promover reflexões sobre questões éticas do nosso tempo para reduzir as formas de violência moral e psicológica na escola.
- Promover reflexões sobre questões éticas do nosso tempo para reduzir as formas de violência moral e psicológica na escola.
 - Desenvolvimento Moral
 - Tolerância
 - Preconceito e Discriminação
 - A formação cultural do povo brasileiro
 - O respeito nas relações de trabalho
 - Outros



ATIVIDADES DE CIDADANIA NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

- Promover ações de aproximação da família à escola; Levantar as demandas educativas da família:
 - drogas
 - alcoolismo
 - limites! disciplina! educação para a liberdade
 - deveres e responsabilidades da família
 - ECA
 - violência doméstica
 - abuso sexual e assédio
- Convidar a família para promover ações conjuntas com a escola (merenda, festividades, oficinas etc.);
- Conhecer a lei a respeito do voluntariado, de modo a evitar problemas futuros de ordem trabalhista;
- Ouvir a família na avaliação das ações promovidas pelas escolas.



ATIVIDADES DE CIDADANIA EM RELAÇÃO ÀS DROGAS

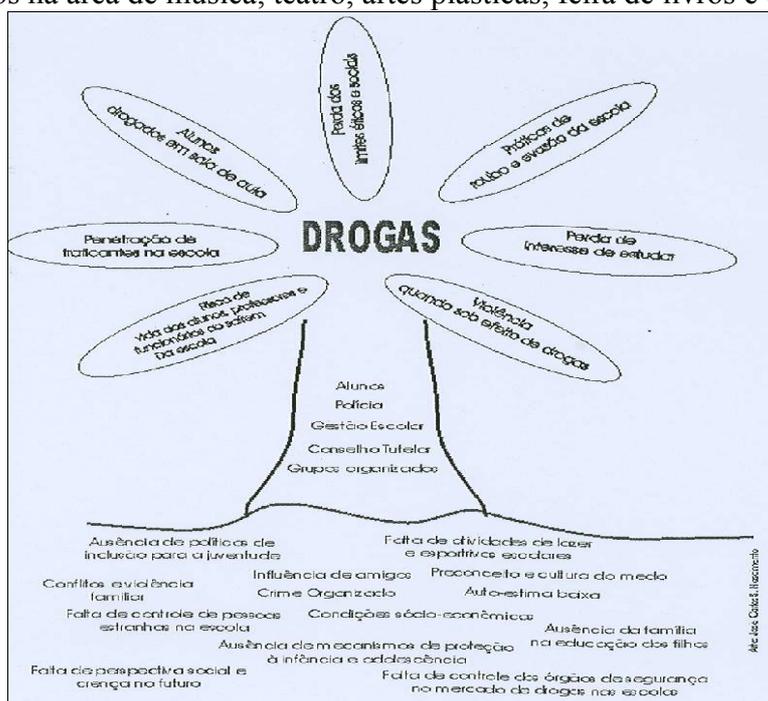
- Curso para o quadro técnico da escola conjugando todos as escolas articuladas pela Regional de Ensino;
- Grupos de estudos na escola para aprofundar o tema;
- Distribuição de material educativo com o corpo de educadores. Solicitar material a Secretaria Nacional Anti-Drogas em nome da instituição Escola através do telefone 0800614321;
- Solicitar ao Conselho Estadual de Entorpecentes e à Polícia Federal material educativo e apoio em cursos e palestras;
- Solicitar ao PROERD da Polícia Militar a inclusão da escola no programa;
- Implantar os comitês Anti-Drogas ou SOS Vida nas escolas convocando outros setores da sociedade para colaborar com a escola;

- Promover campanhas educativas pela Paz e a Vida e a Cidadania em parceria com o Conselho Tutelar, as associações de bairro, as igrejas e os jovens representantes de turma e o Conselho Escolar;
- Promover palestras com a família;
- Lutar para conquistar políticas de inclusão para a juventude (esporte, cultura, educação para o trabalho e outros);
- Oferecer condições de funcionamento aos órgãos públicos para a implementação de programas de prevenção às drogas;
- Monitorar e capacitar a escola e a família para atuarem como agentes de prevenção;
- Envolver a Patrulha Escolar na investigação do comércio de drogas no bairro que afeta a escola;
- Controle de pessoas estranhas à escola;
- Envolver os jovens como protagonistas nas ações de prevenção às drogas.

ATIVIDADES DE CIDADANIA EM RELAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

- Promover ações de aproximação da família à escola;
- Levantar as demandas educativas da família;
 - Drogas
 - Alcoolismo
 - Limites/disciplina/educação para a liberdade
 - Deveres e responsabilidades da família
 - ECA
 - Violência doméstica
 - Abuso sexual e assédio
- Convidar a família para promover ações conjuntas com a escola (merenda, festividades, oficinas...)
- Conhecer a lei a respeito do voluntariado de modo a evitar problemas futuros de ordem trabalhistas;
- Ouvir a família na avaliação das ações promovidas pelas escolas;
- Promover a educação para a cidadania envolvendo a família nas ações do projeto Ética e Cidadania;
- Levantar as demandas de manutenção a fim de apresentar projetos à Regional de Ensino e à Secretaria de Educação;

- Colocar na pauta das reuniões com gestores escolares as dificuldades neste campo;
- Atualizar-se das demandas de aquisição de material didático-pedagógico.
- Cursos que possam melhorar a capacidade gestora dos que exercem cargo na direção escolar;
- Convidar escolas com experiências de gestão inovadoras que possam trocar idéias e estimular a qualidade da educação pública;
- Incentivar, respeitar e dialogar a participação dos distintos segmentos escolares;
- Levantar conflitos de modo a gestionar com as partes de acordo com os princípios éticos de justiça, verdade, tolerância e igualdade;
- Promover ações que aumentem o nível de corresponsabilidade e compromisso;
- Defender a eleição para direção de escolas de modo a reduzir as ingerências partidárias na prática da educação pública;
- Defender e capacitar a escola para o direito à participação na gestão escolar;
- interagir com os órgãos de proteção e a comunidade para ampliar a consciência dos direitos e deveres de cidadania;
- Não se omitir perante os conflitos, os riscos, o descaso, o descompromisso, a discriminação e as injustiças que possam acontecer no espaço escolar.
- Levantar junto à comunidade escolar as potencialidades artístico-culturais;
- Promover atividades culturais com temas de interesse dos segmentos escolares;
- Articular atividades culturais com ONG's e movimentos com a participação da família e a comunidade;
- Promover oficinas de artes na escola nos finais de semana, embelezar o ambiente escolar tomado-o um ambiente agradável e prazeroso;
- Promover eventos na área de música, teatro, artes plásticas, feira de livros e outras;



ATIVIDADES DE CIDADANIA EM RELAÇÃO AO MEIO AMBIENTE E AO PATRIMÔNIO PÚBLICO

Campanhas de arborização da escola;

Preservação das áreas de lazer;

Campanha de prevenção de desperdício de água e energia;

Palestras sobre o direito a água e a energia com cidadania;

Educação em sala para a limpeza e a preservação do ambiente;

Oficinas de confecção de materiais de coleta de lixo;

Teatro sobre Meio-Ambiente

Mutirão de limpeza

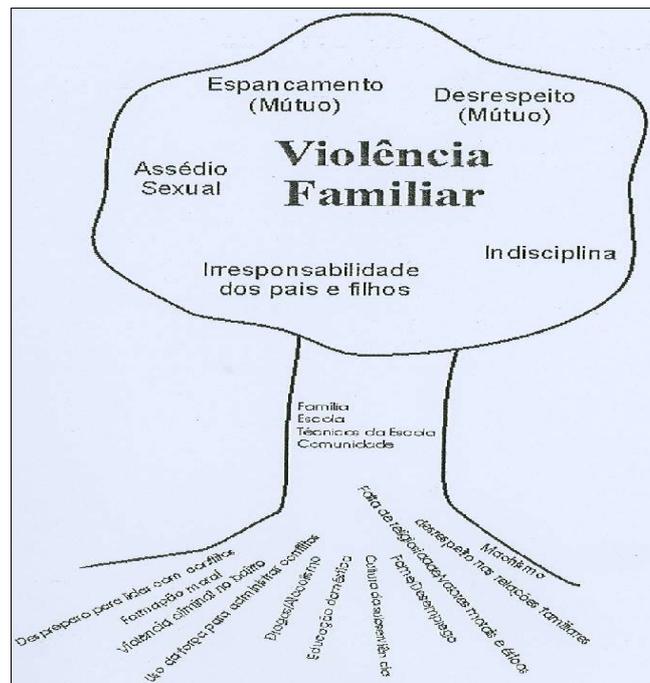
Divulgar a Legislação Ambiental

Visitar áreas de preservação

Semana do Meio Ambiente

Normas de convivência Ambiental com a participação de todos os segmentos escolares;

- Campanhas educativas de preservação do patrimônio público;
- Conserto de ventiladores de teto que põem em risco a vida de educandos e educadores;
- Conserto do sistema de esgotos;
- Limpeza das caixas d' água.
- Tratamento de lixo escolar;
- Fiscalização da limpeza;
- Arborização da escola;
- Investigar a poluição sonora: de que modo ela pode interferir na atenção, no stress e na saúde do meio ambiente?;
- Cobrar a responsabilidade dos servidores disponíveis na escola para o serviço de apoio de modo igual sem favorecer ou criar privilégio de uns em detrimento da exploração de outros;



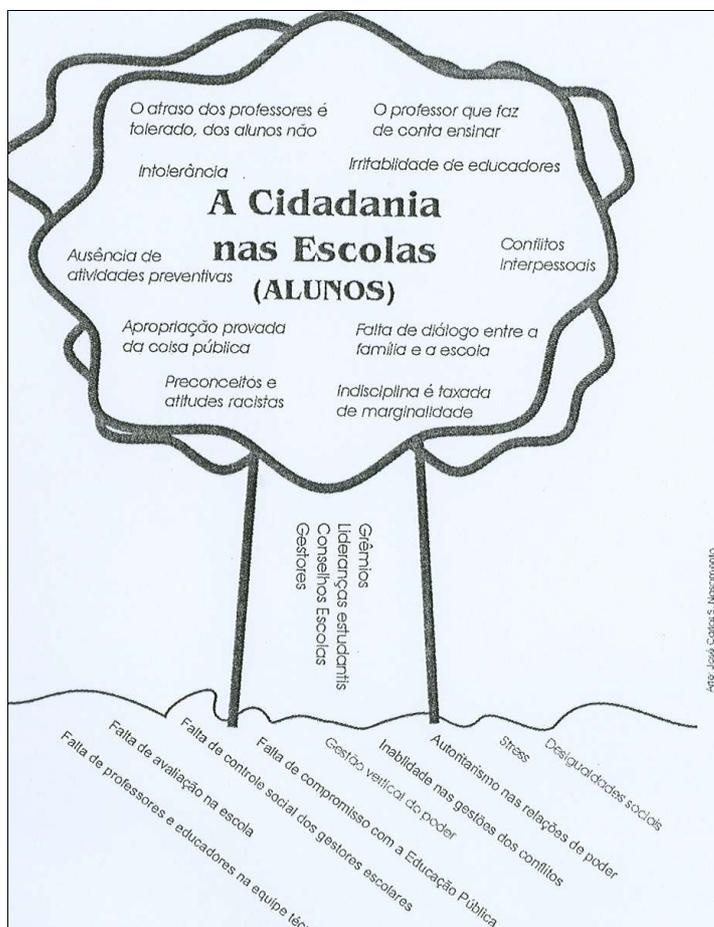
ATIVIDADES PROPOSTAS EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INTRA-FAMILIAR

- Educar sobre a violência doméstica e intra-familiar;
- Convidar órgãos que atuam com a violência doméstica para capacitar os educadores sobre como agir de modo preventivo no tocante à violência doméstica;
- Não se omitir diante de um aluno vítima de violência;
- Educar os alunos sobre a violência e o abuso sexual;
- Identificar redes de apoio para vítimas de violência doméstica;
- Convidar o Conselho Tutelar para orientação da família; . Educar aqueles que são responsáveis pela criação dos alunos sobre todas as formas de violência sexual: a exploração sexual, a pornografia, o turismo sexual e o tráfico para fins de prostituição;
- Divulgar o Projeto Sentinela nas escolas;
- Realizar campanhas educativas sobre a exploração sexual infanto-juvenil, desenvolvendo nos alunos a postura preventiva;
- Convidar as delegacias especializadas - da Criança e da Mulher - , para que estes órgãos possam informar e orientar a escola, a respeito das medidas de segurança no campo da violência;
- Capacitar a família para gerir os conflitos sem o uso da violência física;
- Oferecer palestras à comunidade envolvendo os diferentes setores e organizações comunitárias; . Palestras sobre alcoolismo;
- Levantar e divulgar serviços de atendimento e de prevenção às drogas.

ATIVIDADES PROPOSTAS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA NA /DA ESCOLA

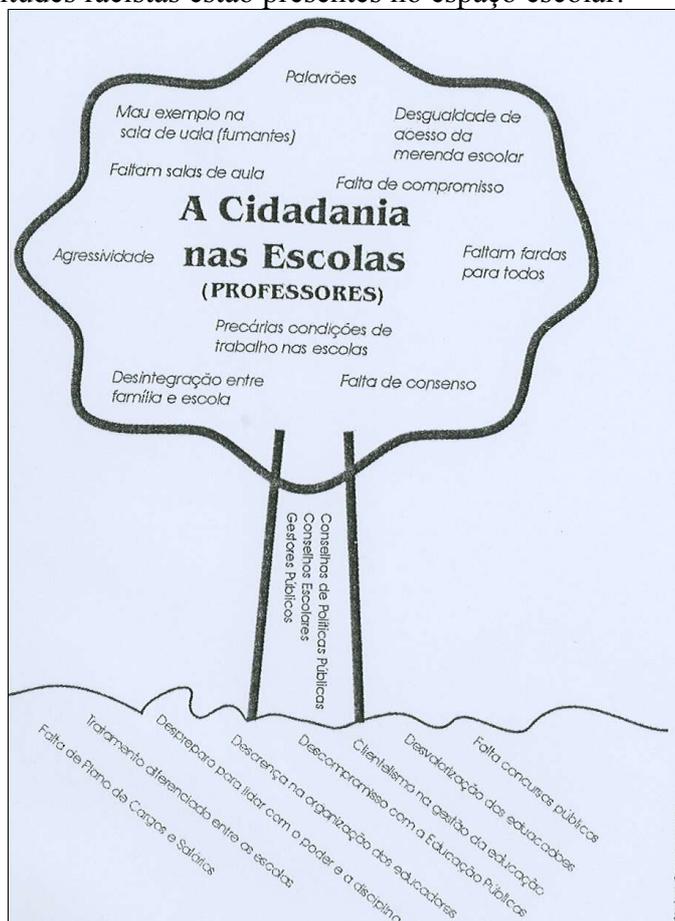
- Capacitação dos Inspectores de escolas;
- Levantamento da problemática da segurança em com todos os atores escolares, a fim de elaborar um plano de prevenção, em que cada ator possa se ver envolvido na questão;
- Educação básica sobre direito penal;
- Educar para as medidas mínimas em segurança na escola; Melhoria dos serviços de segurança na escola;
- Prioridade e expansão da Patrulha Escolar para todas as escolas da rede pública;
- Capacitação da Patrulha Escolar, envolvendo os temas relacionados à segurança, educação para a cidadania, com escolas e Polícia;
- Qualificar as pessoas que exercem função de vigilância do patrimônio público;
- Reunir periodicamente, em cada bairro, diretores e técnicos das escolas com a Patrulha Escolar para, coletivamente, discutirem as medidas preventivas em segurança escolar;
- Controle de pessoas estranhas na escola;
- Elaborar, com as escolas do bairro, um plano básico de segurança para a rede de ensino;
- Investigação e medidas em relação ao tráfico de drogas nas escolas públicas;
- Incentivo a criação dos Comitês Anti-Drogas nas escolas; Desenvolver uma cultura de diálogo entre a escola e os profissionais da segurança pública;
- Incentivar a colaboração das modalidades de Policiamento Comunitário, Patrulha Escolar e prevenção ao uso abusivo de drogas na escola pública;
- Elaborar uma cartilha sobre segurança de todos na escola;
- Reunir os diretores da escola com os técnicos de cada bairro,
- com o Batalhão de Polícia e o Programa de Patrulha Escolar para esclarecer os problemas de segurança nas escolas e as possibilidades de intervenção do setor público e da segurança;
- Educar sobre o direito à segurança e à proteção; Educar sobre medidas mínimas de segurança pessoal e pública;
- Discutir com os Órgãos de Segurança Pública os problemas concretos referentes ao tráfico de drogas e a responsabilidade do poder público;
- Controle das pessoas externas na entrada da escola;
- Assegurar merenda para todos os servidores e alunos que se encontram em dificuldade social de forma que se possa assegurar condições básicas de existência e o direito ao alimento.
- Levantar os fatores de risco que possam provocar má qualidade do serviço e risco de vida (equipamentos quebrados, esgotos danificados, arborização, poluição sonora, lixo e outros)

- Controle e registro daqueles que exercem atividade de comércio na escola;
 - Informar a todos que trabalham na escola das portarias referentes ao controle de comércio de livro nas escolas;
 - Registrar na direção da escola todas as formas de violência, de modo que o conselho escolar possa encaminhar ações concretas de modo a reduzir a possibilidade de insegurança na escola;
 - Analisar com a patrulha escolar em reunião com a escola os horários e locais de maior risco, de modo que estes possam planejar a sua presença;
 - Elaborar manuais de orientação em segurança escolar;
 - Promover discussões e reuniões de trabalho que passem amadurecer o estudo sobre a problemática. Segurança na Escola é uma responsabilidade de diversos segmentos da sociedade e do setor público;
 - Divulgar, esclarecer e melhorar o conhecimento dos educadores a respeito da legislação da prática;
- ECA
 - Código Penal Constituição Federal Lei contra Racismo
 - Lei sobre Abuso de Poder
 - Lei ambiental



A CIDADANIA NA ESCOLA VISTA SOB A ÓTICA DOS ALUNOS

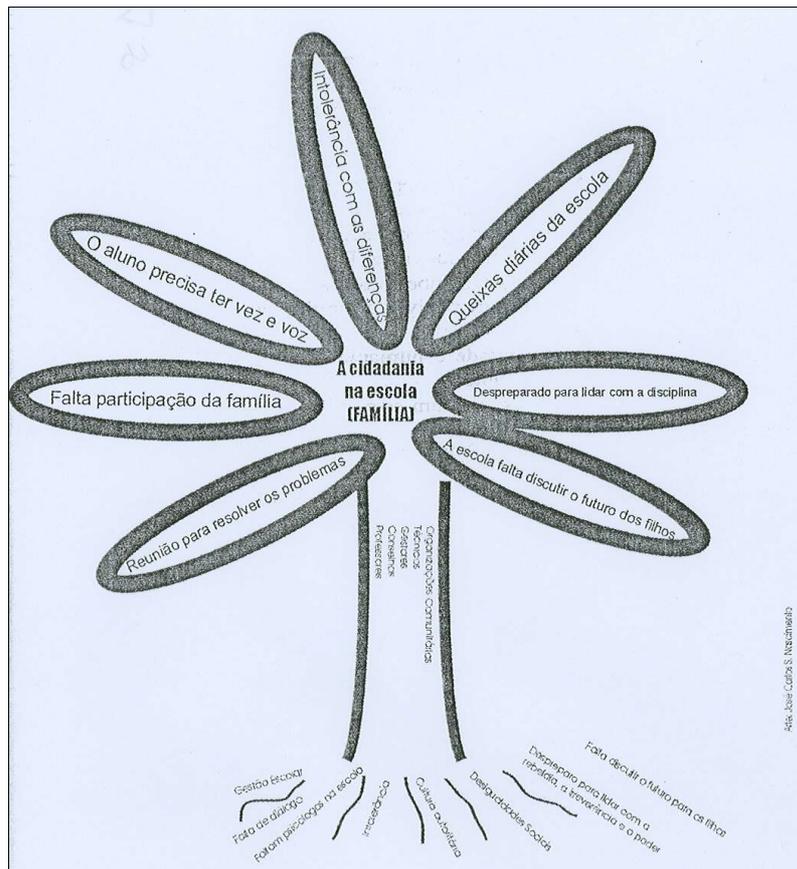
- Atraso dos professores é tolerado, dos alunos não;
- O professor omisso que faz de conta que ensina;
- O stress e a irritabilidade geram tensões e conflitos interpessoais;
- Qualquer indisciplina é taxada de marginal;
- Falta diálogo entre família e escola;
- Apropriação das administrações escolares do bem público como uma propriedade fechada;
- A gestão escolar exige pessoas com competência, equilíbrio emocional, virtudes democráticas e compromisso com a educação pública;
- A família se decepciona com relação à escola;
- A falta do aluno é negativa;
- O exercício da tolerância é urgente na escola;
- Falta capacidade para escutar o aluno e se comunicar; Existem lutas de poder entre os segmentos escolares;
- Faltam professores;
- Não há prioridade nas ações preventivas e assistência;
- Os preconceitos e atitudes racistas estão presentes no espaço escolar.



A ESCOLA E A FALTA DE CIDADANIA VISTA SOB A ÓTICA DOS EDUCADORES

- Palavras e desrespeito dos alunos em relação aos professores;
- Desvalorização do professor;
- Agressividade e violência;
- Desintegração entre família e escola;
- Faltam salas
- Faltam iniciativas de quem dirige a escola;
- Não existe equipe técnica dêem apoio aos professores;
- Falta compromisso;
- Falta de dialogo e respeito;
- É possível construir consensos;
- Desigualdade de acesso à merenda por parte dos alunos do ensino médio;
- Educadores dão mau exemplo fumado em sala de aula;
- Exigem-se livros e fardas de alunos que não tem condições aquisitivas;
- Falta uma cultura participativa do cidadão;
- O movimento de categoria de professores são vistos com incômodos;
- Atraso e omissão em relação aos direitos trabalhistas e a dignidade nas condições de trabalhos dos educadores; . Há descrença da categoria no sindicato;
- A burocracia e o clientelismo são mais valorizados que a cidadania coletiva dos educadores. Os gestores estão o tempo todo ocupados;
- Falta respeito com a categoria;
- Qual o poder de decisão do secretário de educação na definição de políticas trabalhistas para a categoria;
- Porque quatro níveis salariais entre os professores da rede estadual de ensino?;
- Faltam concursos para preencher as demandas de guardas;

Uma categoria sem um plano de cargos e salários como constitui dignidade no trabalho de educada



COMO A FAMÍLIA POSICIONA-SE FRENTE À FALTA DE CIDADANIA NA ESCOLA

- A escola de encontra despreparada para lidar com problemas de disciplina; . O aluno precisa ter vez e voz; . As diferenças na escola são percebidas como problemas;
- A família não quer ficar só escutando. Quer, também, falar e decidir sobre o futuro dos filhos e da escola.
- O professor tem conhecimento. A escola joga e os pais não sabem o que fazer. Falta psicólogo;
- A escola não sabe trabalhar com o aluno rebelde, irreverente, hiper ativo, a família também não sabe como fazê-lo;
- Falta vontade e humanidade para unir-se e buscar caminhos juntos;
- Os filhos queixam-se cotidianamente da escola;

A DIMENSÃO POLÍTICA DA CIDADANIA

"Obrigações da sociedade com a construção da democracia, participação e organização"

QUESTÕES

Compromisso ético-político com a construção de processos participativos na escola

- Fomentar processos organizativos;
- Promoção da solidariedade coletiva;
- Cultura do encantamento;
- Amorosidade;

Promoção de processos de inclusão e críticas das práticas excludentes e jurídicas;

Desconstruir a cultura clientilística e promover a igualdade;

- Construção de normas de convivência refletindo sobre os conflitos, as liberdades individuais e os direitos e responsabilidades do indivíduo, do grupo, da direção, do corpo técnico, do Estado e da sociedade.

Educação, informação sobre os direitos e deveres e diálogo com os órgãos de proteção

- Conscientizar sobre os direitos e deveres de modo a criar sujeitos responsáveis pelos seus atos;

- Divulgar e esclarecer as leis de proteção:

- Lei contra o racismo;
- Lei contra a violência no trânsito;
- O ECA;
- A Constituição Federal;
- Noções básicas do Código Penal;

Tomar o cidadão consciente da legislação em vigor de modo que este tenha consciência de quando prática uma violência ou uma discriminação;

Promover o diálogo, a co-orientação da escola com os órgãos de proteção;

- Demandar Segurança pública para as escolas públicas (acesso e qualificação da Patrulha Escolar);

- Dialogar escola, Ministério Público, órgãos de proteção e polícia sobre Segurança e Cidadania na Escola.

Temas a serem debatidos, pesquisados

- Participação, compromisso e Cidadania;

- Gestão participativa;
- Cidadania e Democracia;
- As leis contra o Racismo;
- O ECA;
- A lei de Porte de Armas;
- A lei de Trânsito;
- Abuso de Poder;
- Direitos Humanos;
- Pedagogia para autonomia;
- O papel dos movimentos sociais para a Democracia;
- Orçamento Municipal.

O CONSELHO ESCOLAR E A QUESTÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA

- Consciência e esclarecimento sobre o ECA;
- As culturas da inclusão como única saída para enfrentar o problema da violência;
- A necessidade de conhecimento na escola sobre o papel do Conselho Tutelar e do ECA;
- A sociedade e os professores precisam envolver-se com o ECA e controlar o uso dos recursos do Fundo da Criança;
- A família se incomoda com o papel de acompanhamento do Conselho, fiscalizando a omissão ou envolvimento da família;
- A cultura primitiva dificulta a cultura de proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente;

O Conselho Escolar Discutindo a Questão da Indisciplina com Pais e Adolescentes

Pautas de ação

- Conhecer o papel do Conselho Escolar;
- Solicitar assessoria educacional sobre esclarecimentos de direitos e deveres;
- Construir, de modo participativo, uma agenda de direitos e deveres na escola, com os diferentes segmentos e atores de modo a construir responsabilidades coletivas;
- Promover o acompanhamento e encaminhamentos de medidas sócio-educativas;
- Esgotar a resolução dos conflitos com ações de diálogos e esclarecimentos antes de recorrer às forças e apoio externo, principalmente nos casos dos agentes de segurança;

• DIMENSÃO ÉTICO-PSICO-SOCIAL DA CIDADANIA

"modo de perceber, sentir e agir como pessoa humana e relação a si; ao outro e à coletividade"

Questões:

- . A indiferença como fator de violência;
- . A dignidade da pessoa humana;
- . Comportamento Ético-comunitário;
- . Processos de Integração Escolar;
- . A Ética na Gestão Escolar;
- . A Ética na relação professor/aluno;
- . Individualismo Solitário e a Ética Solidária;
- . A Tolerância;
- . A riqueza da diversidade;
- . O desenvolvimento moral e a construção do comportamento ético;
- . Discriminação Social;

DIMENSÃO CIVIL DA CIDADANIA

"direitos individuais à liberdade, propriedade, identidade, ao reconhecimento como sujeito de direitos, à imagem e a privacidade"

Questões:

- . Liberdade e Igualdade;
- . Diferenças Sociais e Desigualdades Sociais; . Etnia e Raça;
- . Liberdade Religiosa;
- . Preconceitos e Discriminação;
- . Tolerância
- . O Direito à Imagem

DIMENSÃO EDUCACIONAL DA CIDADANIA

"Direito à educação para todos é dever do Estado, mudança de mentalidades e desenvolvimento das virtudes republicanas"

Questões:

- . Promover o conhecimento e o respeito às leis como um modo de garantir a igualdade de todos em contraposição à vontade de uns, o respeito do coletivo, e a cultura autoritária;
- . Responsabilidade e compromisso no exercício das funções públicas;
- . Ética no Serviço Público;
- . A Defesa do Bem Público;

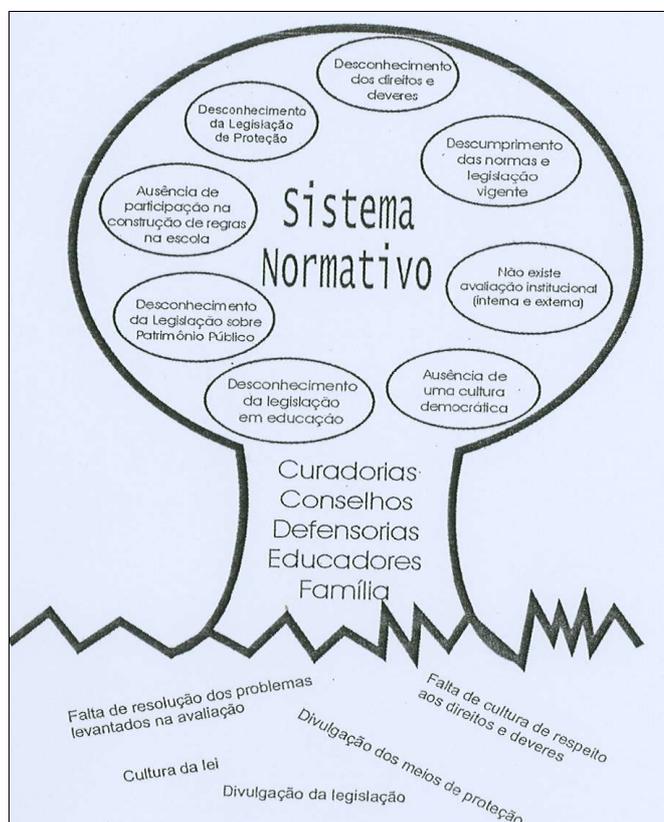
- . O papel dos órgãos de proteção dos Direitos Humanos;
- . Justiça e Cidadania;
- . Educação para a Paz e a Cidadania; . Educação para Democracia;

DIMENSÃO SÓCIO-ECONÔMICA DA CIDADANIA

"É dever do Estado dar garantias de proteção no trabalho, as condições vitais de sobrevivência, os serviços sociais essenciais saúde, educação, moradia e segurança"

Questões:

- . Qualidade na Escola pública;
- . Direitos e Deveres dos Servidores Públicos;
- . Ganhos e Perdas Trabalhistas;
- . Perfil Sócio-econômico de cada escola;
- . Desemprego e oportunidades de emprego;
- . Orientação Profissional;
- . O Emprego Informal;
- . A Educação Profissional
- . A Economia na Paraíba



ATIVIDADES PROPOSTAS EM RELAÇÃO AO SISTEMA NORMATIVO

- Estimular o desenvolvimento de mentalidades de respeito à igualdade;
- Divulgação e orientação sobre direitos e deveres na/da escola;
- Capacitação sobre os direitos de cidadania, a partir da legislação de proteção;
- Atualização das escolas quanto a legislação em vigor;
- Orientação sobre a lei referente ao patrimônio público;
- Elaboração de material educativo;
- Divulgação de experiências construtivas de planejamento participativo de construção de normas escolares;
- Avaliação interna e externa da escola;
- Incentivar a construção de uma cultura de respeito aos mecanismos de proteção;
- Incentivar a formação de atividades teatrais abordando o tema dos direitos e deveres; Convidar curadores, conselheiros e defensores para debater com a família, os técnicos, a família e os alunos sobre a Cidadania.

6. Avaliação da Oficina

A construção das árvores possibilitou:

- Uma leitura analítica das formas de manifestações da violência na escola, suas causas e seus atores;
- Uma construção coletiva. Para cada árvores todo o grupo colaborava no processo de análise;
- As árvores deram uma base teórica para a compreensão do fenômeno, de modo a subsidiar o processo de construção de propostas de ação; A metodologia permitiu que todos manifestassem as dúvidas no processo;
 - A leitura estratégica do significado da construção coletiva do projeto para a escola, com forma de inserir os atores na construção política das ações., na execução e no monitoramento.

Depoimentos dos que participaram destacam:

"Foi evidente na eficácia da aplicação e execução das metodologias, as atividades relacionadas, uma vez que foi aplicado em uma linha construtivista e interdisciplinar, onde todos os cursistas participaram ativamente."

"Devido a profundidade e complexidade do assunto notou-se uma lacuna no que se refere ao fator tempo, considerando a diversidade de realidades e a necessidade de uma leitura crítica,

antes da elaboração do projeto de intervenção.”

BIBLIOGRAFIA

CANDAU, Vera. E outras. Tecendo a cidadania - oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: vozes, 1996

_____ e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. João Pessoa: JB, 1999

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar In: CANDAU, Vera Maria (Org) Reinventar a escola. Petrópolis; Editora Vozes, 2000

GUIMARÃES, Áurea M. A dinâmica da violência escolar - conflito e ambigüidade. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

LUCINDA, Maria da Consolação, NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP7A Editora, 1999

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A Violência e escola - o que pensam os/as professores. fu; CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana. Educar em direitos humanos - construir democracia. Rio de Janeiro> DP&A editora, 2000

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e DIAS, Lúcia Lemos.

O currículo e as manifestações da violência urbana na escola fu:

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. João Pessoa: JB, 1999

_____ Relatório de Atividades do Curso Ética e Cidadania. Alagoa Grande, 07 a 11 de maio de 2001. (mimeo)

_____ Dialogando sobre o fenômeno da Violência. João Pessoa; Curso Ética e Cidadania, 2001 (mimeo)

ANEXOS

Programa do Curso Ética e Cidadania
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DO ESTADO DA PARAÍBA
CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
ÉTICA E CIDADANIA
PROGRAMA- Primeira Etapa

Data/Período	Conteúdo Programático	Procedimentos Metodológicos	Recursos Didáticos
1º dia/manhã Unidade I	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação dos objetivos e programa do Curso• Nível de interesse do participante em relação ao Programa Paz na Escola e ao Curso• Cidadania – conceituação	<ul style="list-style-type: none">• Exposição• Dinâmica de Grupo• Debate• Exposição dos elementos conceituais	<ul style="list-style-type: none">• Diagrama 01 – visão geral do Curso• Texto 01 – Conceito de Cidadania
1º dia/tarde Unidade II	<ul style="list-style-type: none">• Formação Histórica do Conceito de Cidadania• A Questão da Cidadania no Brasil	<ul style="list-style-type: none">• Exposição• Exposição• Debate	<ul style="list-style-type: none">• Diagrama 02 – Formação Histórica do Conceito de Cidadania• Quadro referente aos Direitos Humanos na História• Texto 02 – 500 anos de uma Cidadania Excludente• Diagrama 03 – Formação da Cidadania no Brasil
2º dia/manhã Unidade III	<ul style="list-style-type: none">• Escola e Cidadania/As Múltiplas Dimensões da Educação Escolar• Nossos alunos cidadãos do presente e do futuro	<ul style="list-style-type: none">• Exposição• Dinâmica de grupo sobre a vivência/ apresentação de problemas• Debate	<ul style="list-style-type: none">• Roteiro de questões• Texto 03 – O Princípio da Igualdade e a Escola
2º dia/tarde Unidade IV	<ul style="list-style-type: none">• A escola e a falta de Cidadania• A problemática das Drogas	<ul style="list-style-type: none">• Atividade motivadora• Dinâmica de Grupo• Apresentação	<ul style="list-style-type: none">• Vídeo 01 – Profissão Professor• Diagrama sobre

		<ul style="list-style-type: none"> de problemas Exposição 	<ul style="list-style-type: none"> Drogas - 04 – condicionantes - 05 – oferta e demanda - 06 – condutas e procedimentos • Textos 04 e 05 - Programa de Prevenção contara as Drogas - Programa de Prevenção contra as Drogas – folder
3º dia/manhã Unidade V	<ul style="list-style-type: none"> A problemática da Discriminação Os vários estigmas e preconceitos gênero/etnia/nacionalidade/class e social A Pluralidade Cultural na Escola – diferença x desigualdade 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição Estudo de fundamentação Debate 	<ul style="list-style-type: none"> Diagramas - 07 – Discriminação e Preconceito - 08 – Discriminação de Gênero • Texto 06 – Relações de Gênero • Texto 07 – Algumas Palavras sobre Direitos Humanos e Diversidade Cultural • Vídeo 02 – Desatando os Nós com Afeto
3º dia/tarde Unidade VI	<ul style="list-style-type: none"> A problemática da violência e suas manifestações na escola 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição sobre referências conceituais e condicionantes 	<ul style="list-style-type: none"> Diagramas sobre Violência - 09 – Fenômeno - 10 – Causalidade - 11 – Violência – Manifestações • Vídeo 03 – Estatuto do Futuro • Texto 08 – Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar
4º dia/manhã Unidade VII	<ul style="list-style-type: none"> A Ética como pressuposto da Cidadania Atitude e ações para a construção da Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição 	<ul style="list-style-type: none"> Diagrama 12 – Ética e Cidadania • Texto 09 – Ética • Vídeo 04 - Ética
4º dia/tarde Unidade VIII	<ul style="list-style-type: none"> A responsabilidade dos agentes sociais 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição para problematiza- 	<ul style="list-style-type: none"> Diagrama 13 – Dinâmica de Con-

	<ul style="list-style-type: none"> - Estado - Comunidade - Família - Escola • Direitos e Deveres 	<ul style="list-style-type: none"> ção do tema • Dramatização/Perfomace de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> flitos • Diagrama 14 – Gestão de Conflitos • Pequenos textos/ilustrações
5º dia/manhã Unidade IX	<ul style="list-style-type: none"> A Construção um Projeto de Ética e Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição Debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 10 – O que são Projetos? • Roteiro de procedimentos para a elaboração e Projeto/Etapas 01, 02, 03, 04
5º dia/tarde Unidade X	<ul style="list-style-type: none"> Continuação do tema da manhã Avaliação da primeira etapa do Curso 	<ul style="list-style-type: none"> Idem Dinâmica de Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Roteiro .../Etapas –5, 06, 07 e 08

Listas de Textos para as aulas – TA

Nº do Texto	Autor	Nome do Texto	Unidade	Assunto
TA 01	Herkenhoff	ABC da Cidadania	I	Conceito de Cidadania
TA 02	Rosa Maria Godoy Silveira	500 Anos de uma Cidadania Excludente	II	Formação da Cidadania no Brasil
TA 03	Fábio Comparato	O Princípio da Igualdade e a Escola	III	Problemas de Cidadania na Escola
TA 04	Governo do Estado da Paraíba/SÉC	Programa de Prevenção às Drogas nas Escolas da Rede Estadual de Ensino	IV	Prevenção contra as Drogas
TA 05	Governo do Estado da Paraíba/SÉC	Programa de Prevenção às Drogas	IV	Folder - Programa de Prevenção às Drogas
TA 06	MEC/PCN/Temas Transversais	Relações de Gênero	V	Preconceito e Discriminação
TA 07	Luiz Eduardo Soares	Algumas Palavras sobre Direitos Humanos e Diversidade Cultural	V	Pluralidade Cultural
TA 08	Vera Candau	Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar	VI	Violência na Escola
TA 09	Marconi Pequeno	Ética e Cidadania	VII	Ética
TA 10	Kit Ética e Cidadania	O que são Projetos?	IX e X	Projeto

Lista de Textos Complementares para os Alunos e Ministrantes - TC

Nº do Texto	Autor	Nome do Texto	Unidade	Assunto
TC 01	José Murilo de Carvalho	Brasileiro Cidadão?	II	Formação da Cidadania no Brasil
TC 02	Jaime Pinsky	Escola e Cidadania	III	A Escola para o Povo
TC 03	Polícia do Distrito Federal	Por que há usuários de substâncias que causam a dependência física ou psíquica?	IV	Classificação das Drogas
TC 04	Maria Nazaré Zenaide	Dialogando sobre o fenômeno da violência	VI	Violência
TC	MEC/PCN/Temas Transversais	Ética e Cidadania	VII	Ética e Cidadania para a Escola

Lista de Vídeos

Nome do Vídeo	Material extraído de	Duração	Unidade
Profissão Professor	Kit Ética e Cidadania	15'	IV
Desatando os Nós com Afeto	Idem	15'	V
Estatuto do Futuro	Idem	35'	VI
Ética e Cidadania	Idem	15'	VII

Lista de Diagramas

Nº do Diagrama	Nome do Diagrama	Unidade	pp.
01	Visão Geral do Curso	I	01
02	Formação Histórica do Conceito de Cidadania	II	01
03	Formação da Cidadania no Brasil	II	01
04	Drogas – Condicionantes	IV	01
05	Drogas – Oferta e Demanda	IV	01
06	Drogas – Condutas e Procedimentos	IV	01
07	Discriminação e Preconceito	V	01
08	Discriminação e Gênero	V	01
09	Violência – Fenômeno	VI	01
10	Violência – Causalidade	VI	01
11	Violência – Manifestações	VI	01
12	Ética e Cidadania	VII	01
13	Dinâmica de Conflitos	VIII	01
14	Gestão de Conflitos	VIII	01

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA
PARAÍBA
CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA
ÉTICA E CIDADANIA**

PROGRAMA – Segunda Etapa

Roteiro para a Elaboração de Projeto sobre Ética e Cidadania

Rosa Maria Godoy Silveira

1. Relato à Direção da escola, o Conselho da escola, aos professores, técnicos e pessoal técnico-administrativo sobre o Curso realizado e seus propósitos - definição da vontade política de engajamento da escola em um projeto de Ética e Cidadania - formação do GT;
2. Sensibilização da Comunidade - reunião com a comunidade escolar para apresentação do Projeto, se possível, com a presença de autoridades pertinentes;
3. Identificação dos principais problemas de desrespeito à Cidadania constatados na escola:
 - Levantamentos do setor pedagógico sobre a relação com os alunos e as famílias

- Depoimentos de professores
- Debate dos professores com os alunos
- Conversas com os pais - sensibilização através dos alunos
- Debate com o pessoal técnico-administrativo
- Sistematização dos dados:
 - sobre os alunos por nível/série com identificação de faixa etária e situação sócio-econômica
 - demais segmentos - por segmento

4. Estudo do Tema sob a coordenação do(a) professor(a) participante deste Curso;

5. A partir do Diagnóstico, elaborado (ponto 3) - reflexão de medidas a serem implementadas a curto, médio e longo prazo:

- Definição do engajamento de cada área do conhecimento no Projeto
- Medidas a serem tomadas no âmbito da escola
- Medidas a serem tomadas junto às famílias dos alunos
- Medidas a serem tomadas em colaboração com as autoridades e comunidade
- Medidas possíveis de serem desenvolvidas com outras escolas

6. Para cada conjunto de medidas elencadas no ponto 5: arrolamento dos materiais e recursos necessários;

7. Apresentação do Diagnóstico e das proposições de melhoria à comunidade escolar e mais abrangente;

8. Sistematização do Projeto da escola, acompanhado de Relatório sobre o processo de sua elaboração - apresentação na 3ª etapa do Curso.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA PARAÍBA
CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
ÉTICA E CIDADANIA

PROGRAMA – Terceira Etapa

Data/Período	Conteúdo Programático	Procedimentos Metodológicos	Recursos Didáticos e Materiais
1º dia/manhã Unidade I	<ul style="list-style-type: none"> Relato de experiências já desenvolvidas nas escolas sobre o tema Ética e Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Breve exposição do ministrante sobre o intuito da terceira etapa do Curso e da atividade da sessão Sistematização das experiências por escola; Relato das experiências para a turma Debate 	<ul style="list-style-type: none"> Papel pautado Papel jornal
1º dia/tarde Unidade II	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico realizado nas escolas durante a segunda etapa do Curso 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematização – por escola – do Diagnóstico Apresentação para a turma 	<ul style="list-style-type: none"> Idem
2º dia/manhã Unidade II	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da Unidade II 	<ul style="list-style-type: none"> Idem Sistematização, pelo ministrante, dos principais problemas detectados nos Diagnósticos 	<ul style="list-style-type: none"> Idem
2º dia/tarde Unidade III	<ul style="list-style-type: none"> Discussão dos principais problemas detectados, no sentido de encaminhamentos possíveis: <ol style="list-style-type: none"> Em relação ao espaço físico Em relação ao sis- 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica de Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> Idem

	tema normativo pedagógico	5º dia/manhã Unidade V	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhamentos político-educacionais imediatos para a efetivação do Projeto Possibilidades de ação conjunta por município/região Articulações locais Atuação das Regionais/SÉC 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica de Grupo Apresentação por grupo Debate de sistematização 	<ul style="list-style-type: none"> Papel pautado
3º dia/manhã Unidade III	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da sessão da sessão anterior Em relação à Gestão Participativa Em relação às Relações pessoais <ul style="list-style-type: none"> Segmento Diário Segmento F Técnico-Pedagógico Segmento F Técnico-Administrativo Segmento P Alunos Segmento de Atividades 	5º dia/tarde Unidade VI	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação da segunda e terceira etapas e do Curso como um todo Encerramento do Curso 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica de Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> Roteiro de Avaliação
3º dia/tarde Unidade IV	<ul style="list-style-type: none"> Construção do I Ética e Cidadania na Escola Elaboração – por escola – dos seguintes tópicos do Projeto <ol style="list-style-type: none"> Conteúdo Justificativa 	sobre Projeto	<ul style="list-style-type: none"> Debate aberto para dúvidas e esclarecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> Texto 12 Papel pautado 	
4º dia/manhã Unidade IV	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da Unidade IV Elaboração dos itens do Projeto <ol style="list-style-type: none"> Objetivos Metodologia de trabalho 		<ul style="list-style-type: none"> Apresentação – por escola – dos itens 1 e 2 para a turma 	<ul style="list-style-type: none"> Papel pautado 	
4º dia/tarde Unidade IV	<ul style="list-style-type: none"> 5. Cronograma 6. Recursos materiais 		<ul style="list-style-type: none"> Apresentação – por escola – dos demais itens do Projeto 	<ul style="list-style-type: none"> Papel pautado 	

Lista de Textos para as Aulas - TA

Nº do Texto	Autor	Nome do Texto	Unidade	Assunto	pp. f/v
TA 11					
TA 12					

Providências de Reprografia

Tipo de Providência	Material	Nº de cópias	Total de pp. p/ pessoa	Total pp.
Reprodução do Programa do Curso – terceira etapa	01 texto			
Reprodução de textos obrigatórios das aulas	02 textos			

Lista de Material

Discriminação de Material	Quantidade	Preço
Papel para xerox		
Papel 40 kg		

