

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Manoel Cipriano Oliveira

**O ENSINO PARA O EXERCÍCIO DA
CIDADANIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
(1960-2000)**

Uberlândia - MG

2008

MANOEL CIPRIANO OLIVEIRA

O ENSINO PARA O EXERCÍCIO DA
CIDADANIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
(1960-2000)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação

Uberlândia - MG

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48e Oliveira, Manoel Cipriano, 1961-
O ensino para o exercício da cidadania na educação básica
brasileira (1960-2000) / Manoel Cipriano Oliveira. - 2008.
123 f.

Orientador: Décio Gatti Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Cidadania - Educação - Teses. 2. Direitos humanos - Teses. 3.
Disciplina escolar - Teses. I. Gatti Júnior, Décio. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 372.832

MANOEL CIPRIANO OLIVEIRA

O ENSINO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA (1960-2000)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Dr. Décio Gatti Júnior - Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Dr. José Carlos Araújo - Universidade Federal de Uberlândia -UFU.

Dr. Almiro Schulz – Centro Universitário do Triângulo - UNITRI.

Uberlândia - MG

2008

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Santana Santos Oliveira e Assis Cipriano Oliveira que me ensinaram a ser humilde na vida e que não se deve fugir à luta pela sobrevivência, mesmo que, às vezes, tenha que contar apenas consigo mesmo.

Aos meus irmãos que não se entregaram às contrariedades do cotidiano e não se cansam de lutar por um lugar ao sol, mantendo firme o comportamento íntegro e honesto, único patrimônio que resta aos pobres deste país.

Aos meus filhos, Eduardo Oliveira Assunção e Lígia Assunção Oliveira, que me ensinam diuturnamente a simplicidade de ser criança e me dão a beleza do admirar o crescimento para a vida.

A minha esposa, Maria Aparecida Assunção, que me tem ensinado a grandeza do viver a dois.

Aos homens e mulheres que, apesar do corre-corre do dia a dia e das adversidades da vida, acreditam na educação como instrumento que traduz o sentimento de dor, de carinho, de ternura, de angústia, desespero e, sobretudo, de alegria e de luta pela realização do sonho por um mundo melhor.

AGRADECIMENTO

Ao fato de estar vivo e àqueles que direta e indiretamente contribuíram para o aperfeiçoamento do presente trabalho e fizeram com que este chegasse a bom termo.

**Silva,
o pensador do cotidiano**

Bem,
é como
diz o Silva:
basta descrever
a realidade,
tal como está aí,
nua e crua diante dos olhos,
sem qualquer interpretação,
para se ver nela a comprovação
incontestável de qualquer hipótese do saber.
E quem
seria, então,
esse tal de Silva
que tais coisas diz?
Ora,
o Silva
é um sujeito que
vive por aí no cotidiano
da periferia do mundo, numa
cidade periférica do Nordeste Brasileiro.
Um cara
que passa o tempo aprendendo
como driblar o labirinto existencial
dos morros,
dos mocambos, das favelas,
dos mangues, do morar ao relento das ruas,
do mendigar justiça nas esquinas da selva de concreto.
Ele é
um sem terra,
sem teto, sem emprego,
sem família,
que se alimenta do lixo
sem dignidade e sem compreender
o que quer dizer ser cidadão.
Pois,
de fato,
nada é mais lúcido
e objetivo do que a descrição
subjetiva da realidade em que vive
o Silva, dia a dia, sol a sol sob o céu do Planeta.

RESUMO

Trata-se de pesquisa sobre a educação para o exercício da cidadania no ensino fundamental e médio brasileiro na segunda metade do século XX. O corte histórico abrange as décadas de 1960 à de 2000. Tenta compreender como se deu o conteúdo disciplinar com a finalidade de formar o cidadão durante e após os governos militares. As constituições, a legislação educacional federal e os manuais didáticos das disciplinas escolares destinadas à construção, assimilação e transmissão dos valores na instrução formal são os documentos em que se assenta este estudo. Utiliza o método dialético como ferramenta de investigação e de construção teórica do tema. Após a introdução, o trabalho percorre três momentos: no primeiro analisa o conceito dos direitos de cidadania manifestos na sociedade brasileira no âmbito da modernidade; no segundo, aborda a conjuntura histórica, econômica, social, política e educacional em que se encontra o espaço escolar brasileiro neste período da história nacional; e, no terceiro, reflete sobre como a consolidação e a disseminação do conteúdo disciplinar específico do saber escolar de formação para a cidadania durante o regime militar e após a superação deste. A título de conclusão, tece algumas considerações no sentido de abrir o debate para a possibilidade da inclusão do ensino dos direitos e deveres como disciplina curricular enquanto saber necessário à formação da consciência para o exercício da cidadania a partir do espaço escolar.

Palavras chaves: Cidadania. Educação. Democracia. Direitos humanos. Estado. Espaço escolar. Disciplina escolar.

RESUMEN

Tratase de pesquisa sur la educación para el ejercicio de la ciudadanía en el ensino fundamental y medio brasileño en la según mitad del siglo XX. El corte histórico comprende las décadas de 1960 a la de 2000. Procura comprender el camino del contenido disciplinar con la finalidad de formar el ciudadano durante e después de los gobiernos militares. La constituciones, la legislación educacional federal y los manuales didácticos de las disciplinas destinadas a la construcción, asimilación y transmisión de los valores en la instrucción formal sones los documentos en que se baja este estudio. Utiliza el método dialéctico como herramienta de la investigación y de la construcción teórica del tema. Además de la introducción, paja tres momentos: en el primero analiza el concepto de los derechos de la ciudadanía en el ámbito de la modernidad; en el segundo, aborda la conjuntura histórica, económica, social, política y educacional en que se encuentra el espacio de la escuela brasileña en este periodo de la historia nacional. En tercero, reflecte la consolidación y la diseminación del contenido disciplinar específico del saber escolar de formación para la ciudadanía durante el regirne militar y después de la superación de este. Hace consideraciones en el sentido de abrir el debate para la posibilidad de la inclusión del ensino de los derechos y deberes como disciplina curricular como saber necesario a la formación para el ejercicio de la ciudadanía partir del espacio escolar.

Palabras llaves: Ciudadanía. Educación. Democracia. Derechos humanos. Estado. Espacio de la escuela. Disciplina escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPITULO I	27
O CONCEITO DE CIDADANIA E SEUS PRESSUPOSTOS NO ÂMBITO DA MODERNIDADE	27
1.1 A construção dos direitos civis, sociais e políticos na redemocratização brasileira.....	28
1.2 A compreensão dos direitos para o exercício da cidadania no âmbito da racionalidade moderna	30
1.3 A leitura da realidade no final do século xx como situação resultante da modernidade	42
1.4 Considerações parciais.....	50
CAPITULO II.....	53
CONJUNTURA HISTÓRICA, ECONÔMICA, SOCIAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO DO REGIME MILITAR PARA A DEMOCRACIA.....	53
2.1 A situação histórica.....	53
2.2 A situação econômica	56
2.3 A situação social	62
2.4 A situação política	68
2.5 A situação educacional e o debate das idéias pedagógicas.....	72
2.5.1 A realidade educacional.....	73
2.5.2 O debate pedagógico-educacional	75
2.6 Considerações parciais.....	84
CAPITULO III	87
A EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR DURANTE E APÓS A DITADURA MILITAR.....	87
3.1 A sistematização do conteúdo disciplinar de formação para a cidadania durante o regime militar.....	87

3.2 A reestruturação do ensino para o exercício da cidadania no brasil redemocratizado ..	93
3.3 Considerações parciais.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

INTRODUÇÃO

A título de esclarecimento preliminar, entende-se por educação o meio pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas adquire conhecimentos, gerais ou específicos, com o objetivo de desenvolver suas capacidades e aptidões (MUNIZ e CASTRO, 2005). Um processo cuja compreensão e caráter revelam uma atividade não manual em que o resultado não se separa do ato produtivo e pelo qual se identifica a especificidade da educação como algo referente aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos sob o aspecto de elementos necessários á formação da humanidade em cada indivíduo, na forma de uma segunda natureza produzida de modo deliberado e intencional, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas e estabelecidas entre os homens (SAVIANI, 1991). De igual modo, compreende-se como cidadania o conjunto de direitos e deveres dos quais todo indivíduo é revestido como membro de um determinado estado. Neste sentido o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas implicações que se impõem no mundo contemporâneo. Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe, então, ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Tarefa que se apresenta para a escola, hoje mais do que nunca, como necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 1997a).

Assim a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. A discussão sobre a esta questão tem sido diretamente relacionado com o debate acerca do significado e do conteúdo da democracia como perspectivas e

possibilidades de construção de uma sociedade democrática. E a democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político. Nessa concepção, a noção de cidadania tem um significado que abrange os direitos civis como a liberdade de locomoção, de pensamento e expressão, o direito à integridade física, à liberdade de associação e os direitos políticos, materializados na faculdade de eleger e ser eleito, cujo seu exercício se expressa no ato de votar. Em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões pela conquista de direitos sociais como o trabalho, a previdência social, a saúde, a educação e a moradia. O que amplia a concepção restrita de cidadania. Eleger a cidadania como eixo de pesquisa educacional escolar implica se colocar diante do enfrentamento de valores e práticas sociais que se apresentam contrários estes princípios, assim como comprometer-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. O que se refere a valores e a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (BRASIL, 1998).

Vê-se, pois, que educar para o exercício da cidadania implica num esforço geral e específico, formal e informal, capaz de proporcionar ao indivíduo a tomada de consciência dos direitos e deveres necessários ao movimento da pessoa no âmbito da estrutura jurídica do estado.

Dessa forma, a educação para a cidadania pode ser trabalhada a partir de diferentes pontos ou com base em pressupostos teóricos distintos. O liberalismo clássico parte do olhar que se assenta na concepção de propriedade como suposto sob o qual se estabelece e se concretiza o conceito de cidadão no sentido pleno (BUFFA, 1986). O enfoque dialético materialista, por sua vez, parte das relações de exclusão social para expressar a distinção entre o ser e o não ser cidadão na sociedade capitalista (ARROYO, 1988). O discurso oficial, por seu turno, enfatiza o sentido da formação para a cidadania. Este adota uma proposição que se encontra inserida no sistema formal de ensino, independente da prática democrática dos agentes do governo e dos gestores políticos da atividade educacional.

É sabido, também, que existe, no sistema de ensino brasileiro, um "espaço" para a educação do cidadão - na maioria das vezes como mero ornamento retórico ou, então, confundida com um vago civismo ou "patriotismo", o qual, evidentemente, varia muito de acordo com as concepções dos principais dirigentes educacionais.

Além disso, a "educação para a cidadania", presente como objetivo precípua em todos os programas oficiais das

secretarias de Educação, estaduais e municipais, independe do compromisso explícito dos diversos governantes com a prática democrática (BENEVIDES, 1996).

Dessa forma, constata-se que a educação tem, dentre outros objetivos, a finalidade de promover sistematicamente a socialização do indivíduo. Enquanto instrução formal, ela se traduz num instrumento necessário para a construção de uma sociedade democrática, assim como para formação da pessoa para o exercício da cidadania, a partir do espaço escolar. Proposta que se encontra presente na própria educação básica.

A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania (MELLO, 1986, p. 22).

Observa-se que a educação possui importância fundamental na construção dos valores sociais e na organização de um determinado povo. Seja de modo formal ou de maneira informal, ela se constitui o meio pelo qual os valores de uma sociedade ou de um povo são transmitidos de uma para outra geração. Ela se encontra presente na base de formação dos movimentos de transição entre os regimes políticos. Isto leva a afirmar que a transformação e consolidação de um sistema de governo se fazem pelo modo como os valores de um regime político em curso são suplantados pela construção e disseminação de outros valores. Situação esta que se deu na passagem do regime militar para a democracia na sociedade brasileira do final do século passado e que se verifica, em particular, nos anos oitenta e noventa do século XX.

Não há dúvidas de que a relação entre o presente e o passado traduz a unidade da história humana. O que não impede de se delimitar os fatos sociais no tempo e no espaço. Neste sentido e por necessidade metodológica foi feito o corte histórico entre as décadas de 1960 e de 2000.

Neste período o país sai da experiência democrática, vivida a partir do meado dos anos quarenta do século passado; mergulha no regime ditatorial e se redemocratiza. Neste intervalo há ciclos temáticos correlacionados com o objeto da presente análise. Entre 1964 e 1985 tem-se a ordem política dos governos militares. Anos que marcam o início e o término dos governos estabelecidos com o golpe de estado. De 1967 a 1988 vive-se a vigência da ordem constitucional ditatorial. Marcos que bem caracterizam a legitimação jurídica da ditadura enquanto regime político. No curso de 1971 a 1996 vige a legislação ordinária que

disciplina e organiza a educação de primeiro e segundo graus durante os governos antidemocráticos. A segunda referência deste intervalo sinaliza o ano em que é publicada a norma federal sobre as diretrizes gerais da educação brasileira, a partir da redemocratização do país.

Estes momentos caracterizam a ação governamental militar e o movimento de retomada da democracia na sociedade brasileira do final do século passado. O que manifesta a importância do corte temporal para a compreensão do estudo ora proposto.

O período da ditadura se caracteriza pela evidência expressiva de uma ação governamental marcada pela repressão militar, pelo estabelecimento de uma legislação autoritária, pela supressão dos direitos civis e pela restrição dos direitos políticos. No âmbito educacional este regime de governo determinou a inclusão de um saber específico e obrigatório no sentido de transmitir os valores de disciplina, preceitos éticos e de cidadania a partir da educação escolar no âmbito do ensino de primeiro e segundo graus através da disciplina escolar de Moral e Cívica (BRASIL, 1971).

Nos anos oitenta do século XX o regime ditatorial militar foi superado por uma nova organização política da sociedade brasileira, com a instalação da Nova República. Resultado do enfrentamento do sistema político então vigente pelo povo brasileiro. O que se vinha formando e ganhando espaço desde a década de setenta do século passado. Fato que leva à reinstalação de governos civis a partir de então. Neste momento, há um avanço no reconhecimento dos direitos individuais, políticos e sociais. O cidadão se transforma no centro das preocupações e o estado passa a ter a responsabilidade de garantir a vida, a liberdade e a segurança, assim como a educação fica incumbida da formação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

A nova maneira política de conduzir a administração pública leva ao estabelecimento de uma nova face no exercício do poder ante a situação governamental anterior. O que resultou na expressão formal de uma comunidade política destinada a assegurar o exercício de direitos básicos, como a igualdade, conforme previsto na orientação inicial da norma constitucional então promulgada.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...] (BRASIL, 1988, Preâmbulo).

Observa-se que a ordem constitucional de valores construídos e formalizados neste momento da história nacional estabelece que o Estado Brasileiro, então instituído, adota a cidadania como um dos pilares sobre os quais se fundamenta.

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] a cidadania (BRASIL, 1988, art. 1º, III).

Esta proposição valorativa da norma se transforma em elemento norteador da educação, a qual deve assumir como prioridade, o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania, vindo depois a qualificação para o trabalho.

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

Do que decorre que a formação para o exercício da cidadania passa, a partir de então, à condição de meta primordial a ser perseguida pelo sistema educativo brasileiro. Ocorre que esta não foi a conduta adotada então pelo poder político.

Constata-se que a estrutura material que identifica, de fato, a organização administrativa governamental, a partir dos princípios constitucionais consolidados neste momento histórico, deságua na insuficiência dos meios necessários à execução da instrução educativa universal capaz de formar o senso crítico de estudantes, professores e demais agentes inseridos na atividade de ensino básico.

Ao contrário do regime militar, na redemocratização, ao se materializar a regulamentação do ensino, a prática educativa brasileira disseminou este conteúdo como parte integrante de várias disciplinas escolares, dentre as quais as de história e de geografia.

Com a regulamentação e a estrutura educacional, o conteúdo curricular dos valores para o exercício da cidadania foi pulverizado, extinguindo-se a especificidade disciplinar existente no regime anterior (BRASIL, 1996). O que estabelece a distinção entre as ações político-educacionais e a estrutura escolar de formação para o exercício da cidadania durante o regime militar e no curso do Brasil democratizado.

Esta situação traduz uma contradição entre as bases do Estado Brasileiro, estabelecido neste momento histórico, com a ação legislativa que disciplinou os princípios e os fundamentos constitucionais da educação básica. O que leva a presente reflexão a voltar o olhar para análise do aparente contra-senso entre a realidade formal e a realidade material e prática da atividade educativa brasileira na passagem do regime militar para o país redemocratizado no final do século passado.

Nasce aqui a indagação sobre o motivo por que houve a extinção dos conteúdos disciplinares específicos de formação para o exercício da cidadania no momento em que o conjunto dos direitos e valores supremos da sociedade brasileira, assegurados pela norma constitucional então promulgada, coloca o cidadão como centro das preocupações e atribui ao poder público o dever de garantir os meios necessários ao pleno gozo dos direitos individuais, coletivos e sociais necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1988).

De igual modo, há a preocupação em verter o olhar para a regulamentação educativa contida na norma que disciplinou o sistema educacional no início da segunda metade dos anos noventa do século vinte. Momento em que se materializa a disseminação e pulverização do conteúdo específico para a formação dos valores a partir do espaço escolar como parte curricular que permeia várias disciplinas do ensino fundamental e médio. Situação que não se deu durante o regime político militar, uma vez que este manteve ação clara no sentido de sistematizar um conteúdo disciplinar específico, cujo objetivo era a transmissão formal dos valores sociais, políticos e jurídicos de sustentação do regime de governo ditatorial. O que se encontra expresso nos princípios constitucionais e na legislação ordinária que regulamenta a atividade de ensino de um e de outro momento da educação neste período da história educacional brasileira (BRASIL, 1971, 1996).

Este trabalho tem o escopo de analisar esta situação disciplinar construída pela ordem jurídico-educativa ao longo das últimas décadas do século passado. Busca compreender a preocupação educacional do ensino brasileiro, em especial, do ensino fundamental e do ensino médio, contribuindo, assim, para a plena formação da pessoa para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Além do que, faz uma reflexão sobre a necessidade de se introduzir o aprendizado dos valores jurídicos como disciplina curricular educacional indispensável à construção da consciência crítica do indivíduo, bem como levá-lo a compreender os princípios constitucionais da educação como instrumento necessário à atuação cotidiana a partir do espaço escolar. Um esforço no sentido de fomentar nos agentes inseridos na atividade educativa a inquietação em torno de uma educação capaz de despertar a consciência para a

necessidade de se trabalhar o direito como instrumento de leitura da realidade e enquanto ferramenta necessária a uma prática educativa voltada para o exercício da cidadania como elemento para a realização da dignidade humana.

A pesquisa adota o ensino para o exercício da cidadania como objeto de análise. Trabalho que se faz a partir da leitura do material legislativo nacional que disciplina a educação básica no período dos governos militares e na redemocratização da sociedade brasileira. Neste sentido, foram tomadas como base: a constituição de 1967, alterada pela emenda constitucional de 1969; a constituição de 1988; a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus; a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE; e os Parâmetros Curriculares da Educação Básica. Este acervo de documentos legais consolida e constitui a base jurídica do sistema educacional brasileiro do período histórico em que se encontra inserido o estudo ora apresentado.

Além da documentação legal, o pesquisador se ateve também à análise de alguns manuais didáticos referentes ao conteúdo disciplinar para transmissão dos valores no ensino de primeiro e segundo graus no curso da ditadura militar e no país democratizado. Neste sentido, voltou-se para as propostas contidas nos manuais de Educação Moral Cívica para compreensão do ensino escolar dos valores para a cidadania sob a égide dos governos militares. Para trabalhar este conteúdo no ensino básico, a partir da redemocratização, verificou a proposição apresentada por alguns manuais didáticos das disciplinas de geografia e de história.

Em relação ao trabalho com as fontes, ora apresentadas, foi adotado o procedimento do ponto e contraponto e o trato histórico-comparativo do material coletado. Este critério permitiu fazer uma leitura crítica do contido nos textos constitucionais, legais e nos manuais eleitos. Isto levou a identificar a situação política, social, econômica, jurídica e educacional do povo brasileiro no curso do regime de governo militar, instaurado no início dos anos sessenta e no regime democrático, estabelecido a partir dos anos oitenta.

A construção teórica do presente trabalho será executada utilizando-se do método dialético enquanto instrumento epistemológico de investigação. Pois esta ferramenta metodológica é a que melhor auxilia a análise do momento histórico brasileiro em que se encontra inserido o objeto deste estudo. Até porque o olhar dialético, enquanto categoria e método de sistematização do conhecimento, apresenta-se com maior ênfase no modo de ver e de perceber o mundo na sua totalidade.

A categoria própria do método dialético é a totalidade. Seu princípio é o de identidade e diferença. Isto é, o método dialético parte do princípio mesmo da ciência; pode pensar os supostos de toda teoria científica, e o faz desde o mundo, desde o nível político, erótico, econômico etc. pode pensar a própria natureza como um momento da história do mundo; pode questionar a totalidade da ciência. Os supostos (o posto sob) últimos são o tema da dialética.

O método dialético pode ser usado em todo tipo de discurso, seja político, erótico, pedagógico ou antifetichista, ou no esclarecimento das ciências da natureza, semiótica, econômica ou tecnológico-estética. É, por outro lado, o método ontológico em filosofia. É um método crítico com relação ao qual o método científico é frequentemente tão ingênuo como ingênuo é o homem da rua para o cientista (DUSSEL, 1980, p 162/163).

Nesta perspectiva, o marxismo pode ser apresentado como proposta metodológica que procura investigar e expor os condicionamentos históricos e sociais subjacentes na construção do conhecimento. Desse modo, ele é também um enfoque que busca desvelar os aspectos ideológicos que se encontram na pretensa neutralidade e objetividade da ciência.

O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do conhecimento histórico e social do pensamento e “desmascarar” as ideologias de classe por trás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e cientistas (LÖWY, 1994, p. 99).

Trata-se de uma análise que parte das relações de produção e da luta de classes como fundamentos do processo histórico. Apresenta-se como uma utopia revolucionária que a partir das contradições entre as classes sociais propõe a construção de uma sociedade sem classes, como escatologia do homem e da história. Desse modo o materialismo dialético se apresenta como um procedimento que trabalham a construção do saber pelo processo de superação tese-antítese-síntese. Neste sentido, a investigação dialética se traduz em algo singular enquanto instrumento a serviço da pesquisa científica e da relação desta com a questão ideológica.

[...] a pesquisa metodológica, a forma rigorosa e ousada de ligar o desenvolvimento da economia política à marcha da história social, nos parece fundamental para dar conta da concepção marxista da dialética ciência/ideologia e de sua relação com a luta de classe (LÖWY, 1994, p. 106).

O marxismo e seus desdobramentos trazem então uma contribuição singular para a reflexão sobre a sociedade capitalista. Uma proposta de construção do conhecimento a partir das condições de existência. O que se revela de fundamental importância para a compreensão das relações econômicas, políticas e educacionais que permeiam o tecido social do momento histórico sobre o qual se volta o presente olhar.

A abordagem será executada partindo do indivíduo enquanto pessoa e cidadão no mundo e inserido numa realidade a um só tempo particular e universal, tendo o espaço escolar como lugar singular de construção, de assimilação e de transmissão do saber. O caminho será desenvolvido seguindo os passos necessários à consecução dos objetivos a que se propõe o presente estudo.

No primeiro momento, o olhar se desdobra no sentido de efetuar uma revisão histórico-filosófica do conceito de cidadania no âmbito da modernidade. Neste passo, procura demonstrar que a análise ora realizada deve ser compreendida como uma situação singular brasileira e que esta tem como pressuposto a razão moderna ocidental, a qual se constitui a base teórica do pensamento ocidental que vem se estabelece a partir do rompimento com o conhecimento medieval.

O segundo momento trabalha a contextualização da realidade na qual se efetiva a constituição, a extinção e a disseminação do conteúdo disciplinar para formação, assimilação e transmissão dos valores a partir do espaço escolar. Nesta fase, o enfoque se volta para a conjuntura econômica, social, política e educacional que circunstanciam a situação histórica brasileira do período em que se encontra inserida a presente reflexão.

No terceiro momento, analisa o conteúdo disciplinar específico para a formação, assimilação e transmissão dos valores para o exercício da cidadania tendo o espaço escolar como lugar efetivo no período educacional brasileiro em foco. A partir das fontes selecionadas, trabalha como se deu a estrutura deste saber no curso do regime militar e durante os governos civis. Neste passo, desdobra-se um esforço teórico no sentido de demonstrar os aspectos históricos e curriculares de um conteúdo disciplinar para a formação do senso crítico necessário à construção da consciência no âmbito da educação básica do final do século passado.

A título de palavras finais, a reflexão efetua algumas considerações sobre a hipótese de inclusão do ensino dos direitos e deveres como conteúdo disciplinar específico no currículo formal da educação básica brasileira. O que é feito a partir da constatação de que a pulverização deste conteúdo como parte integrante de várias disciplinas escolares negligenciou a formação do indivíduo no que diz respeito aos valores jurídicos consolidados

na passagem da ditadura militar para a democracia no final do século passado. O que fundamenta a possibilidade de uma decisão no sentido de trabalhar o direito como instrumento necessário à leitura da realidade e ao aperfeiçoamento do espaço escolar como lugar institucional para a construção, assimilação e transmissão de valores inerentes à formação para o exercício da cidadania. Pretensão que dá ao presente trabalho a esperança de que, isto conseguido, terá cumprido a missão de ser uma singela e significativa contribuição teórica, ainda que minúscula, nesta perspectiva.

CAPITULO I

O CONCEITO DE CIDADANIA E SEUS PRESSUPOSTOS NO ÂMBITO DA MODERNIDADE

No passo anterior, quando da apresentação dos pressupostos para delimitação do tema, da explicitação do problema, da hipótese, das fontes, da metodologia, do procedimento e dos objetivos da presente análise houve menção sobre a noção de educação e de cidadania.

Nesta etapa será retomada a discussão no sentido de aprofundar os aspectos históricos referentes à conceituação da cidadania. Tarefa que buscará situá-la e entendê-la no âmbito da modernidade, assim compreendida o movimento das idéias filosóficas, políticas, científicas e educacionais ocidentais desenvolvidas desde a ruptura com a visão de mundo do pensamento medieval. O que se traduz pelo movimento do pensar que deu uma guinada de trezentos e sessenta graus na maneira de ver e de sentir o homem, o conhecimento e o universo a partir de então.

Tem-se, aqui, um esforço no sentido de tecer uma revisão teórica com a finalidade de demonstrar que a compreensão da extinção e pulverização do conteúdo disciplinar específico para transmissão dos valores para o exercício da cidadania a partir do espaço escolar no ensino básico brasileiro e da respectiva contextualização deste fato se dá a partir do nexo deste fenômeno educacional com a construção e consolidação dos direitos civis, políticos e sociais no âmbito da racionalidade moderna. Pois esta traduz, a princípio, uma visão sistemática de mundo pautada e assentada em pressupostos científicos e culturais objetivos e universais. O que resultam na construção de uma sociedade globalizante e excludente ao longo da modernidade. Situação que leva o olhar dialético a invocar o conhecimento do passado para se compreender cada momento histórico, dado que o saber presente materializa o resultado inerente ao processo ao fazer das gerações precedentes.

Os homens fazem sua própria história, mas não o fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de

guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada (MARX, 1978, p. 329).

Perseguindo esta proposta, o presente trabalho volta o olhar para o movimento histórico de construção do conceito de cidadania. O que será costurado no intuito de verificar o movimento deste debate no seio da realidade brasileira dos anos oitenta e noventa do século vinte, em vista da formação da consciência de homens e mulheres, jovens e adultos, negros, pardos e brancos, empregados e desempregados, individual e coletivamente considerados. Leitura que transitará pelas idéias que orientaram a organização social e política que resultaram em revoluções como a americana, a francesa e a industrial. Fenômenos culturais que se encontram presentes na produção e na sistematização do conhecimento precedente e posterior ao momento brasileiro para o qual a presente pesquisa lança o foco de estudo.

1.1 A construção dos direitos civis, sociais e políticos na redemocratização brasileira.

Nos anos oitenta do século passado, com a queda do regime militar, a sociedade brasileira vive uma intensa movimentação na luta pela conquista dos direitos civis, sociais e políticos. Como resultado dos embates sociais ante a pressão do sistema ditatorial anterior, a ordem jurídica construída neste momento acolhe a expressão constitucional dos direitos fundamentais do homem. Observa-se que a presença dos direitos, civis, sociais e políticos na sociedade brasileira do final do século passado se manifesta como materialização dos direitos humanos, assim entendidos aqueles direitos que se referem ao indivíduo em decorrência da própria condição humana e de acordo com a lei natural.

No que diz respeito aos direitos individuais e coletivos destinados ao cidadão, estes passaram a integrar as garantias constitucionais fundamentais do cidadão (BRASIL, 1988).

Neste sentido, assegura-se, dentre outros, a igualdade perante a lei; a inviolabilidade do direito à vida, à intimidade, à segurança, à propriedade; à liberdade de manifestação do pensamento, de consciência e de crença, de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; o livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão; livre trânsito ou locomoção no território nacional para permanecer ou sair dele com seus bens; liberdade de reunião nos espaços públicos, de associar-se ou de permanecer

associado. Garantias cujo exercício é resguardado pelos mandados de segurança e de injunção, pelos *habeas corpus e habeas data* (Ibid., art. 5º).

Na esteira da proteção social, assegura o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados como categoria geral (Ibid., art. 6º). Garante salário mínimo que possa atender às necessidades vitais básicas do operário e de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preserve o poder aquisitivo como direito social, dentre outros específicos da classe dos trabalhadores urbanos e rurais (Ibid., art. 7º). O que por si só corresponde às condições financeiras necessárias à satisfação dos direitos sociais genéricos destinados aos não detentores de relação de emprego.

Além do que, reconheceu a natureza como patrimônio do ser humano e que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, enquanto bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida. Incumbe o poder público (assim entendido a União, cada um dos Estados Federados, o Distrito Federal os Municípios e os órgãos da administração direta e indireta que compõem estas entidades políticas) e à coletividade o dever de defendê-lo, de preservá-lo para as presentes e para as futuras gerações, proibindo as práticas que coloquem em risco sua função ecológica e provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade (BRASIL, 1988, art. 225).

A expressão dos direitos políticos, individuais, sociais e universais instituídos neste momento histórico brasileiro traduz a disseminação formal dos direitos humanos como conteúdo constitucional. O que expressa a tendência de materialização dos direitos humanos na ordem jurídica dos estados da comunidade internacional no final do século passado. Percebe-se que no âmbito das nações os direitos humanos assumiram o significado exato de direitos do homem, de acordo com a formulação das últimas décadas do século XVIII quando das revoluções francesa e americana.

Constrói-se neste momento um estado de direito que tem o povo como fonte soberana do poder. Este deve ser exercido diretamente pelo povo ou por meio de representantes eleitos. Do que decorre a distribuição do poder entre o legislativo o executivo e o judiciário. Garante a plena liberdade de organização partidária, a universalidade e igualdade do voto, assim como a participação popular mediante plebiscito, referendo e a iniciativa de leis. Um estado que adota a cidadania como um dos seus fundamentos e que na ordem social deve perseguir o bem-estar e a justiça social (BRASIL, 1988, *passim*).

No Brasil esta expressão resultou do esforço conjunto dos movimentos sociais no sentido de construir uma sociedade política com a finalidade de garantir o gozo destes direitos como instrumentos necessários ao pleno exercício da cidadania no interior da realidade nacional. Uma recuperação dos direitos civis que foram limitados no curso do regime militar.

Além do mais, a educação formal enquanto instituição na qual se realiza o conhecimento sistemático se reveste da responsabilidade de preparar a pessoa para o exercício da cidadania a partir de então.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205.).

Vê-se que a manifestação dos direitos individuais e coletivos, sociais e políticos na da sociedade brasileira no final do século passado concretiza a materialização dos direitos fundamentais do homem no âmbito dos estados nacionais deste momento histórico. Decorre, então, a necessidade de compreendê-los a partir da inserção desta situação nos ideais do pensamento moderno e contemporâneo. O que doravante passa a ser a preocupação da presente análise.

Torna-se, então, indispensável tender esta reflexão para a verificação da eficácia das garantias civis, sociais e políticas no âmbito do estado democrático e de direito. O que leva à necessidade de se entender esse quadro a partir do trato da questão da cidadania enquanto fenômeno histórico inserido na racionalidade moderna. Preocupação que doravante passa a ser o norte de execução da presente análise.

1.2 A compreensão dos direitos para o exercício da cidadania no âmbito da racionalidade moderna.

Como demonstrado no item anterior, a discussão sobre os direitos humanos implica a retomada do conceito dos direitos de cidadania no âmbito da modernidade. Conceituá-los e caracterizá-los implica em discuti-los a partir da idéia de direitos naturais do homem, assim entendidos o conjunto de normas constituídas pelos primeiros princípios

morais imutáveis do dever-ser. Normas que podem ser consagradas ou não pela legislação social vigente num determinado estado ou país. Estas possuem fundamento na idéia de natureza humana e se expressam pelo direito à vida, à liberdade, à igualdade, à participação política e, sobretudo, pelo ideal de justiça e se caracterizam por serem eternas, valendo para o passado, no presente e para o futuro; pela natureza imutável, vez que possuem essência não abarcada pela materialização histórica; pela universalidade que alcança a todos os homens e todos os lugares; por serem indelévels, não podendo cair no esquecimento; e por serem plenamente válidos, pelo que podem ser invocados contra qualquer norma moral, jurídica ou costumeira que lhe seja contrário.

A construção histórica sobre o debate acerca dos direitos e liberdades civis, como garantias individuais, Reporta à Carta Magna de João sem Terra no século XIII. Esta carta se dirigia aos homens livres de sua época, quais sejam os senhores feudais. Pelo que não se reveste da natureza de declaração de direitos no sentido moderno.

[...] longe de ser a Carta das liberdades nacionais, é sobretudo, uma carta feudal, feita para proteger os privilégios dos barões e os direitos dos homens livres. Ora, os homens livres, nesse tempo, ainda eram tão poucos que podiam contar-se, em nada de novo se se fazia a favor dos que não eram livres (NOBLET, 1963, p. 28).

A esta declaração seguiram outros documentos como a Petição de Direito (1628), e a Declaração de direitos (1688). Contudo a Declaração de Direitos do Bom Cidadão ou *Declaração de Virgínia* (1776) pode ser reconhecida como a primeira declaração de direitos fundamentais, em sentido moderno. Esta declaração expressa que todos os homens são iguais e independentes; reveste o cidadão de todo o poder, cuja guarda pertence aos magistrados; o governo deve ser instituído para o benefício comum, proteção e segurança do povo; que o legislativo e o executivo devem ser poderes separados e distintos do judiciário; assegura os direitos de defesa e de julgamento por júri imparcial e que ninguém deve ser julgado senão por seus pares; garante a liberdade de imprensa; e estabelece a criação de um exército para defesa permanente (Ibid. p. 154).

Na marcha pela conquista de direitos, as colônias norte-americanas aperfeiçoaram a Convenção de Filadélfia em 1787 que não tinha ainda uma Declaração de Direitos. Houve a agregação, em forma de emendas constitucionais consagradas por eles como o *Bill of Rights*, um conjunto de artigos no sentido de garantir e de ampliar esses

direitos ao homem comum americano. Documento que ficou conhecida como a primeira constituição escrita do mundo moderno.

Na esteira das declarações anteriores, esta carta consagra a liberdade de religião e de culto, de palavra, de imprensa, de reunião pacífica e o direito de petição; de inviolabilidade da pessoa e de sua casa; o direito de propriedade; o julgamento por júri natural e do devido processo legal; proibição da escravidão; reconhecimento da nacionalidade; proteção contra o exército permanente; e o *habeas corpus*. Firma e amplia os direitos políticos como o voto universal e igual para todos os cidadãos, inclusive direito de voto às mulheres (SILVA, 2002).

No século XVIII ocorre a publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França. Esta proclama princípios universais como a liberdade, a igualdade, a fraternidade, garantindo, assim, os direitos civis e políticos como valores fundamentais e universais.

Em razão disso, a Assembléia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão: Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum.

A finalidade de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, Art.1.º, Art. 2.º, Art. 3.º).

Esta primeira declaração universal de direitos garante então a propriedade, a liberdade de religião e de imprensa, a proteção contra o exército permanente, o *habeas corpus*, assim como o julgamento popular como fundamentais e decorrentes da própria natureza humana.

Uma construção plasmada no âmbito dos ideais filosóficos do pensamento iluminista sobre a questão dos direitos naturais como algo essencial, eterno, inexaurível e imutável inerentes à condição humana. Debate que se dá neste momento e que constitui o pressuposto dos direitos civis e políticos do liberalismo que antecedeu às revoluções francesa e industrial. O que implica uma passada pelas propostas de alguns expoentes desta visão de mundo.

Thomas Hobbes (1588-1679) trata estas questões tomando como fundamento a liberdade natural. Para ele o homem é natural e plenamente livre. Porém nesse estado de liberdade absoluta, os indivíduos se encontram num contínuo e permanente estado de guerra entre si. No estado de guerra torna-se impossível o exercício da liberdade. Mediante um pacto firmado entre si, cada indivíduo cede parte da sua liberdade para constituir o estado enquanto resultado da vontade de todos. O ente político assim concebido passaria a ser o único soberano, cuja vontade representaria a vontade de todos e de cada um em particular. Nesta realidade, o estado assumiria a responsabilidade de possibilitar a convivência dos indivíduos entre si. Ao ser revestido pelo poder geral sobre os indivíduos, não há lugar para o exercício do direito de revolução. A insurreição deve ser considerada uma ilicitude. Uma conduta que deve ser reprimida pelo poder estatal (HOBBS, 1984).

John Locke (1632-1704) trabalha estas questões a partir da passagem do estado natural para a sociedade civil. Ele afirma que no estado natural o imperativo é a lei da razão. Desta decorre o direito à vida, à liberdade, à propriedade e a participação. Para ele, a vida em sociedade e o estado são constituídos através de um contrato entre os indivíduos. Estes pela vontade da maioria transferem àquele o poder e a responsabilidade de velar pela preservação dos direitos naturais.

A maneira única em virtude da qual uma pessoa qualquer renuncia à liberdade natural e se reveste dos laços da sociedade civil consiste em concordar com outras pessoas em juntar-se e unir-se em comunidade para viverem com segurança, conforto e paz umas com as outras gozando garantidamente das propriedades que tiveram e desfrutando de maior proteção contra quem quer que não faça parte dela.

Assim sendo, o que dá início e constitui realmente qualquer sociedade política nada mais é senão o sentimento de qualquer número de homens livres capazes de maioria para se unirem e incorporarem a tal sociedade. E isto e somente isto deu ou podia dar origem a qualquer governo legítimo no mundo (LOCKE, 1991, p. 253 e 254.).

Vê-se que em Locke a origem da sociedade política se estrutura na repartição do poder é criada com a finalidade de defender a propriedade individual como direito natural de cada um.

O objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidades, colocando-se sob governo, é a preservação da propriedade.

[...] Os inconvenientes a que estão expostos pelo exercício irregular e incerto do poder que todo homem tem de castigar as transgressões dos outros obrigam-no a se refugiarem sob as leis estabelecidas de governo e nele procurarem a preservação da propriedade. É isso que levam a abandonarem de boa vontade o poder isolado que têm de castigar, para que passe a exercê-lo um só indivíduo, escolhido para isso entre eles; e, mediante as regras que a comunidade ou os que forem por ela autorizados, concordem em estabelecer. E nisso contém o direito original dos poderes legislativo e executivo, bem como dos governos e das sociedades (LOCKE, 1991. p. 265/266).

Observa-se que, nesta concepção, a finalidade primeira e última da sociedade política é a de garantir o exercício dos direitos naturais. A soberania atribuída ao estado torna possível a este efetivar a função que lhe cabe por meio dos poderes legislativo e executivo. O ente político desenvolve sua finalidade quando preserva os direitos daqueles que a constituíram. Se não cumprir esse objetivo, deve ser considerado um tirano. E, neste caso, cabe aos indivíduos que a criaram o direito de destituí-lo, rebelando-se contra ele pelo exercício do direito de revolução.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também toma como ponto de partida o estado natural. Afirma que no estado de natureza o homem é essencialmente puro e bom; a sociedade é que o corrompe. No estado social, o homem se conduz pela lei e não mais pelos instintos. Para viver em comunidade, o indivíduo renuncia aos direitos naturais em favor da sociedade. Considera, contudo, que no estado social o homem procura se redimir e retornar ao estado natural. Preocupa-se em restabelecer e reatar suas virtudes naturais.

Ao trabalhar o contrato social como situação que substitui o estado natural, ele constrói o modo como se dá o pacto entre os indivíduos para constituir a sociedade política. Parte da impossibilidade de que os homens criem novas forças de atuação. Podem somente unir e dirigir aquelas existentes. Por isso o caminho que lhes resta para se conservarem é a agregação, somando esforços no sentido de arrastá-los, de resistir e de se porem em movimento por um único objetivo e de fazê-los agir de comum acordo. Esse esforço nasceria como resultado de diversos fatores, sendo a força e a liberdade de cada homem os primeiros instrumentos de sua conservação. Como não pode exercer essa força sem se prejudicar a si mesmo e sem negligenciar os cuidados que se deve, faz-se necessário um contrato social neste sentido.

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça, portanto, senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente.”

Tal é o problema fundamental cuja solução é dada pelo contrato social.

Portanto, se afastarmos do pacto social o que não constitui a sua essência, acharemos que ele se reduz aos seguintes termos: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo”.

A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava outrora o nome de cidade, e toma hoje o de república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros: Estado, quando é passivo; soberano, quando é ativo; autoridade, quando comparado a seus semelhantes. No que concerne aos associados, adquirem coletivamente o nome de povo, e se chamam particularmente cidadãos, na qualidade de participantes na autoridade do soberano, e vassalos, quando sujeitos às leis do Estado. (ROUSSEAU, 2002, p. 8 / 9).

Constata-se, aqui, que a passagem do estado natural para a comunidade política como condição necessária à preservação da individualidade pela proteção da vontade geral. Nesta perspectiva o povo que é soberano e a ele pertence o poder de legislar. Este poder, porém, é delegado ao estado enquanto representante da vontade geral. Embora delegue a competência legislativa ao ente político assim criado, o povo não perde a soberania. Decorre, então, que o cidadão ao mesmo tempo em que legisla é também súdito da lei. De igual modo, se o estado não agir segundo a vontade soberana do povo, o governo deve ser destituído.

Montesquieu (1689-1755) trabalha esta questão a partir da afirmação das leis constitutivas de cada governo. Este se firma pela democracia, pela monarquia e pelo despotismo como tipos fundamentais. Consolida a separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário de acordo com a finalidade própria de cada um. Estabelece a distinção de funções da corte, do parlamento e dos tribunais na qualidade de órgãos estatais. Para ele, cabe ao poder executivo o exercício da corte; ao parlamento cabe o poder legislativo; e aos tribunais compete o poder jurisdicional. Sustenta, ainda, que as vicissitudes históricas dos estados e da humanidade podem ser reduzidas às leis. Firma, assim, o conceito de estado da legalidade ou estado de direito (MONDIN, 1983).

Verifica-se, portanto, que em Montesquieu se consolida a consolidação filosófica e política do estado democrático e de direito. O que sustenta a construção da soberania da lei. Esta passa a ser a determinante dos direitos individuais e a base da estrutura da concepção moderna da sociedade civil e política. O que expressa a constituição do poder público como expressão do pensamento liberal iluminista.

A partir das contradições que insurgem entre teoria e prática no interior do pensamento liberal, emerge o materialismo dialético como forma de ler e de interpretar a realidade a partir das condições existenciais. Um olhar da história que se apresenta como o instrumento e como sustentação à crítica social, política e científica em relação à proposta do iluminismo e do liberalismo econômico. No campo econômico é que se dá a afirmação das relações de produção como determinantes na formação da consciência dos indivíduos.

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material [...]. [...] A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico (MARX; ENGELS, 2000, p. 6.).

A análise dialético-marxista trata a questão dos direitos individuais, sociais e políticos a partir do processo de construção histórica. Para ele, na base das relações sociais encontram-se as relações econômicas e, notadamente, a luta entre as classes exploradoras e as classes exploradas. Com isso explica a injustiça da sociedade capitalista pela teoria da mais valia (CATANI, 1981). Por esta, afirma ele, ocorre a apropriação do trabalho não pago ao trabalhador e assim se tem a acumulação mais e mais riqueza nas mãos do detentor dos meios de produção. Uma sociedade cuja contradição destruirá a si mesma no decurso da história. O que permitirá o advento de um estado operário e a consolidação do comunismo como resultado. Neste haveria a socialização da riqueza e dos meios de produção alcançando, assim, a sociedade perfeita.

Esse modo de olhar o mundo leva a constatar que a luta pelos direitos individuais deu suporte ao ideal iluminista. O que levou à consolidação de uma ordem própria da burguesia. Esta garante a propriedade, a liberdade e a igualdade de todos. Porém o gozo destes direitos alcança somente a classe daqueles que ascendem ao poder político e dos que detêm os meios de produção. A estes é dado o reconhecimento de fato do ser cidadão. Por outro lado, ocorre a exclusão em massa dos trabalhadores e dos pobres, os quais não usufruem

das benesses produzidas pelo modo de produção capitalista. O que se encontra na base de documentação dos direitos sociais a partir de então. Neste sentido o Manifesto Comunista se apresenta como documento de singular importância.

[...] *O Manifesto Comunista* que pela sua influência, é comparado por Haroldo Lask com a Declaração de Independência americana e com a Declaração dos Direitos de 1789, foi o documento político mais importante na crítica socialista ao regime liberal-burguês. A partir dele, essa crítica fundamentou-se em bases teóricas e numa concepção da sociedade e do Estado, e se tornou, por isso, mais coerente, provocando, mesmo, o aparecimento de outras correntes e outros documentos, como as encíclicas papais, a começar pela de Leão XIII, *Rerum Novarum*, de 1891 (SILVA, 2002, p. 160).

O pensamento marxista marcou época e se tornou a base de sustentação teórica do movimento revolucionário que tomou o poder na Rússia em 1917 e consolidou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (FREITAS, 2007). Instalou-se, a partir de então, um regime de planificação econômica com restrições das liberdades individuais e sem espaço para a participação política.

Ainda no século XIX o pensamento social da igreja se apresenta como alternativa entre o materialismo dialético e o pensamento liberal iluminista. Aponta as condições de empobrecimento no interior da organização social, expondo as angústias humanas em face da realidade.

Em todo o caso, estamos persuadidos, e todos concordam nisto, de que é necessário, com medidas prontas e eficazes, vir em auxílio dos homens das classes inferiores, atendendo a que eles estão, pela maior parte, numa situação de infortúnio e de miséria imerecida. O século passado destruiu, sem as substituir por coisa alguma, as corporações antigas, que eram para eles uma protecção; os princípios e o sentimento religioso desapareceram das leis e das instituições públicas, e assim, pouco a pouco, os trabalhadores, isolados e sem defesa, têm-se visto, com o decorrer do tempo, entregues à mercê de senhores desumanos e à cobiça duma concorrência desenfreada. A usura voraz veio agravar ainda mais o mal. Condenada muitas vezes pelo julgamento da Igreja, não tem deixado de ser praticada sob outra forma por homens ávidos de ganância, e de insaciável ambição. A tudo isto deve acrescentar-se o monopólio do trabalho e dos papéis de crédito, que se tornaram o quinhão dum pequeno número de ricos e de opulentos, que impõem assim um jugo quase servil à imensa multidão dos proletários (PAPA LEÃO XIII, 1891, item 2).

Este pensamento descreve a propriedade privada como instrumento de acumulação de riqueza. Assinala que esta resulta do excedente ou da poupança que cada um faz ao longo dos anos. Pelo que afirma a possibilidade de ascensão social dentro do sistema capitalista.

De facto, como é fácil compreender, a razão intrínseca do trabalho empreendido por quem exerce uma arte lucrativa, o fim imediato visado pelo trabalhador, é conquistar um bem que possuirá como próprio e como pertencendo-lhe; porque, se põe à disposição de outrem as suas forças e a sua indústria, não é, evidentemente, por outro motivo senão para conseguir com que possa prover à sua sustentação e às necessidades da vida, e espera do seu trabalho, não só o direito ao salário, mas ainda um direito estrito e rigoroso para usar dele como entender. Portanto, se, reduzindo as suas despesas, chegou a fazer algumas economias, e se, para assegurar a sua conservação, as emprega, por exemplo, num campo, torna-se evidente que esse campo não é outra coisa senão o salário transformado: o terreno assim adquirido será propriedade do artista com o mesmo título que a remuneração do seu trabalho (PAPA LEÃO XIII, 1891 item 4).

Em relação ao pensamento socialista mostra que as soluções que este traz não resolve a questão das desigualdades e aos conflitos entre capital e trabalho. De igual modo não resolve as questões que permeiam a condição humana.

Os *socialistas*, para curar este mal, instigam nos pobres o ódio invejoso contra os que possuem, e pretendem que toda a propriedade de bens particulares deve ser suprimida, que os bens dum indivíduo qualquer devem ser comuns a todos, e que a sua administração deve voltar para - os Municípios ou para o Estado. Mediante esta transladação das propriedades e esta igual repartição das riquezas e das comodidades que elas proporcionam entre os cidadãos, lisonjeiam-se de aplicar um remédio eficaz aos males presentes. Mas semelhante teoria, longe de ser capaz de pôr termo ao conflito, prejudicaria o operário se fosse posta em prática. Pelo contrário, é sumamente injusta, por violar os direitos legítimos dos proprietários, viciar as funções do Estado e tender para a subversão completa do edifício social (Ibid., 1891, item 3).

Nesta perspectiva, a conversão da propriedade particular em propriedade colectiva, preconizada pelo socialismo teria como finalidade tornar a situação dos operários mais precária, retirando-lhes a livre disposição do seu salário, assim como a esperança e a possibilidade de construir o respectivo património e melhorarem a situação social. Por isso

parece ainda mais grave a oposição flagrante com a justiça, porque a propriedade particular e pessoal é, para o homem, um direito natural. Contudo, reafirma a terra como propriedade comum e nesta qualidade é posta à disposição de todos os homens.

[...] De onde se segue que deve ter sob o seu domínio não só os produtos da terra, mas ainda a própria terra, que, pela sua fecundidade, ele vê estar destinada a ser a sua fornecedora no futuro. As necessidades do homem repetem-se perpetuamente: satisfeitas hoje, renascem amanhã com novas exigências. Foi preciso, portanto, para que ele pudesse realizar o seu direito em todo o tempo, que a natureza pusesse à sua disposição um elemento estável e permanente, capaz de lhe fornecer perpetuamente os meios. Ora, esse elemento só podia ser a terra, com os seus recursos sempre fecundos[...]. [...] Ela significa, unicamente, que Deus não assinou uma parte a nenhum homem em particular, mas quis deixar a limitação das propriedades à indústria humana e às instituições dos povos. Aliás, posto que dividida em propriedades particulares, a terra não deixa de servir à utilidade comum de todos, atendendo a que não há ninguém entre os mortais que não se alimente do produto dos campos [...](PAPA LEÃO XIII, 1891, item 5).

Tomando por base a propriedade privada e a propriedade coletiva, afirma que a terra fornece ao homem o necessário para a conservação da sua vida e para o seu aperfeiçoamento. O que resulta da cultura e dos cuidados do homem. Aplica, para assim dizer, a si mesmo a porção da natureza corpórea que cultiva e deixa nela como que um certo cunho da sua pessoa, a ponto que, com toda a justiça, esse bem será possuído de futuro como seu, não devendo ser por ninguém violado esse direito de qualquer forma que seja. Consagra, assim, o direito natural de propriedade, seja esta materializada na posse da terra, no uso dos frutos que esta produz ou na simples força de trabalho.

Quem os não tem, supre-os pelo trabalho, de maneira que se pode afirmar, com toda a verdade, que o trabalho é o meio universal de prover às necessidades da vida, quer ele se exerça num terreno próprio, quer em alguma parte lucrativa cuja remuneração, sai apenas dos produtos múltiplos da terra, com os quais ela se comuta. De tudo isto resulta, mais uma vez, que a propriedade particular é plenamente conforme à natureza (Ibid., item 5).

A leitura e a discussão da realidade liberal iluminista a partir do enfoque socialista e marxista levaram ao reconhecimento e à documentação dos direitos sociais como inerentes ao ser humano. Isto impulsiona a documentação das declarações e das cartas

trabalhistas rumo à universalização dos direitos humanos. Tendência que se encontra presente nos ideais da revolução francesa.

[...] As declarações de direitos do século XX procuram consubstanciar duas tendências fundamentais: *universalismo*, explícito já na Declaração francesa de 1789, e *socialismo* (tomada essa expressão em sentido amplo, ligado à social, e não técnico-científico), com a extensão do número de direitos, o surgimento dos *direitos sociais*, uma inclinação ao condicionamento dos direitos de propriedade, propensão que refletiu no Direito Constitucional contemporâneo.

O sentido universalizante das declarações de direitos, de caráter estatal, passou a ser objeto de reconhecimento supra-estatal em documentos declaratórios de feição multinacional ou mesmo universal (SILVA, 2002, p. 162).

Na trilha desta perspectiva é que, após a Segunda Guerra Mundial, no final da primeira metade do século XX e como resultado da vontade das nações, ocorre a ampliação dessas garantias. O que se manifesta com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembléia Geral das Nações. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Resolução 217). Esta declaração expressa o consenso de um conjunto de estados em torno dos direitos intrínsecos ao indivíduo enquanto ser humano. Ela traz um conteúdo moral que deve ser acolhido pela ordem jurídica interna de cada país, respeitadas as singularidades locais.

Com relação a alguns princípios, porém, pode-se falar de um consenso: os direitos humanos representam demandas individuais de participação nas decisões do governo e na riqueza nacional, sob a forma de acesso à educação básica livre e gratuita, à saúde e à moradia condigna, e da prerrogativa de representar contra quaisquer pessoas ou instituições que limitem o exercício desses direitos; de igual modo, estes fazem parte da ordem legal e moral, são universais e conferidos a qualquer homem pela simples razão de sua condição humana; além do que, possuem validade desde que não agridam ou impeçam os direitos de outras pessoas ou grupos.

Nos anos sessenta e setenta do século XX ocorre a aprovação e ratificação de acordos que resultaram em duas resoluções: uma de natureza econômica e social e a outra, de caráter político que foram incorporadas à Declaração Universal e se constituíram passos de fundamental importância na internacionalização dos direitos humanos.

A partir desta declaração a dignidade humana, a igualdade entre homens e mulheres e entre as nações, a proteção contra prisão arbitrária, a liberdade de pensamento, de consciência e de opinião, a igualdade salarial, à organização sindical, o descanso, a

participação política e a educação assumem a condição de garantias fundamentais. Fenômeno que materializa os ideais da modernidade, a qual se pauta no direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade como inerentes a todos os homens e que se manifestam como garantias essenciais, eternas, inexauríveis e imutáveis.

Embora a questão educacional passe a integrar os direitos sociais, esta surge ainda durante a afirmação dos direitos civis e políticos. Neste momento ela é apresentada como instrumento de formação do cidadão e como algo universal e destinado a todos igualmente.

A igualdade básica entre os homens, posta na manufatura, foi expressa a nível de organização do saber escolar por Comenius. Na sua *Didática Magna* (1632), mesmo preservando a distinção das classes sociais, propõe para todos - pelo fato de todos serem homens - um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico (BUFFA, 1986, p. 19).

Com a revolução francesa se estabelece a educação como um dos direitos do cidadão e resultado do pensamento iluminista. A partir de então, a instrução formal se insere como programa nacional dos estados modernos. Além do que é reconhecida como instrumento necessário à formação do indivíduo para a vida. Esta revolução reafirmou a preponderância dos direitos naturais dos quais derivou o direito que tem toda criança de ser adequadamente preparada para a vida. O reconhecimento desse direito teve como conseqüência a criação de um sistema nacional de educação, que é característica fundamental da história da educação da maioria dos países do século XIX.

Assim como ocorre com os demais direitos, a educação segue a trajetória histórica de universalização pessoal e espacial por se estender a homens e mulheres e às diferentes classes sociais, bem como pela presença em todos os estados modernos e contemporâneos. O que faz com que no século XX esta se manifeste em várias tendências escolares. Tem-se assim a *nova escola e a escola ativa* com base no interesse da criança e no trabalho em equipe como meio de formação do educando; a *Educação em liberdade* que se fundamenta na auto-educação conforme o ritmo individual de desenvolvimento; a *Educação socialista* que aplica a doutrina marxista à educação; a *educação libertadora* que procura transformar a realidade a partir da autoconsciência; a *educação permanente* que visa à formação continuada durante toda a existência; e a *educação tecnológica*, a qual se preocupa com o aprendizado a partir das inovações criadas pela sociedade pós-industrial. Diversidade

pedagógica que se encontra presente na universalização educacional do século passado. O que leva a dizer que no século XX a educação passa a assumir um caráter internacional. Em 1919, surgiu o Bureau Internacional des Écoles Nouvelles (Escritório Internacional das Escolas novas). Expandiram-se os centros de estudo de âmbito internacional; sucederam-se os congressos, as assembléias e os simpósios sobre a educação; lançaram-se várias publicações especializadas na matéria.

Observa-se que a razão moderna construída a partir da superação do pensamento teológico medieval que se deu no âmbito das idéias do pensamento liberal iluminista, marxista e pela doutrina social da igreja, dentre outras, convergiu no sentido de expressar os direitos individuais, coletivos e sociais como algo fundamental e universal. No entanto, não foi capaz de garantir os mecanismos necessários para que estes direitos se estendessem aos homens e mulheres, jovens e crianças ao longo do tempo. Nota-se que essa universalidade contida nas declarações de direitos não produz a ressonância pretendida, quando se toma por base a situação social, econômica e política desenhada após a revolução francesa e a revolução industrial. Manifesta-se, a partir de então, as contradições reais entre colonizadores e colonizados. Situação que é legitimada pelo pensamento moderno que dá sustentação ao processo de dominação e de escravidão dos povos latino-americanos e africanos. O que se manteve mesmo com a materialização política do ideal marxista e socialista no mundo contemporâneo. O que possibilita voltar o foco desta análise para apresentar uma leitura desta situação histórica no final do século passado.

1.3 A leitura da realidade no final do século xx como situação resultante da modernidade

Ao voltar o olhar para a realidade do final do século XX, viu-se que neste momento histórico acentua-se a consolidação formal dos direitos individuais, sociais e políticas como algo universal e parte integrante dos valores locais. No entanto a leitura da situação deste período manifesta os sinais cotidianos de uma sociedade marcada pelas contradições e pelas desigualdades. E isto se encontra presente na família, na rua, no grupo de convivência, na escola, na igreja, no bairro, no campo, na cidade, em cada uma das regiões do globo terrestre. Um quadro que se traduz numa constante presente em cada continente e na comunidade internacional.

Percebe-se o aumento da concentração da riqueza global entre as nações. O que resulta no aprofundamento da distancia entre os países ricos e os países pobres. Constata-se a agregação de grupos regionais em decorrência da unificação do mercado. Disto decorre o mapeamento do globo de acordo com os blocos de estados.

Num primeiro momento, a divisão se faz entre socialistas e capitalistas. O que se consolidou após o término da segunda guerra mundial no final da primeira metade do século passado. Vive-se, então, a geopolítica entre primeiro, segundo e terceiro mundo. Denominação que toma novo significado com a globalização enquanto forma de conceituar a consolidação da hegemonia capitalista, a partir do esfacelamento do socialismo.

Este fenômeno redesenha a situação dos povos na superfície do planeta terra. O que leva o presente olhar a voltar o esforço no sentido de entender e compreender a concepção de uma sociedade globalizante que carrega em si o germe da exclusão, cujos reflexos se fazem sentir, com maior densidade, na pele dos povos que se encontram na periferia, como os africanos, os asiáticos e os latino-americanos. Quadro que possui fundamento histórico na própria racionalidade moderna e que passa a ser objeto de leitura da presente análise.

Os movimentos sociais de base na luta contra a onda de ditaduras neste período histórico encontram espaço junto à igreja católica. Esta neste momento faz uma leitura da realidade local a partir da situação dos excluídos. O que se encontra manifesto nos documentos do episcopado na América Latina. Um olhar que norteia a ação eclesial no continente no sentido de captar as necessidades e as esperanças destes povos (CONSELHO EPISCOPAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 1979).

Esse discurso teológico-pastoral, ao fazer a interpretação da realidade social do continente, constata o flagelo da situação de pobreza em que vivem milhões de latino-americanos e que se reflete na mortalidade infantil, na falta de moradia adequada, nos problemas de saúde, nos salários de fome, no desemprego e subemprego, na desnutrição, na instabilidade no trabalho, nas migrações maciças, forçadas e sem proteção. O que aprofunda o abismo entre ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.

Ao analisar mais a fundo tal situação, descobrimos que a pobreza não é uma etapa casual, mas sim o produto de determinadas situações e estruturas econômicas, sociais e políticas, embora haja também outras causas da miséria. A situação interna de nossos países encontra, em muitos casos, sua origem e apoio em mecanismos que por estarem

impregnados não de autêntico humanismo, mas de materialismo, produzem, em nível internacional, ricos cada vez mais ricos à custa de pobres cada vez mais pobres.

Esta situação de extrema pobreza generalizada adquire, na vida real, feições concretíssimas... feições de crianças golpeadas pela pobreza ainda antes de nascer, impedidas que estão de realizar-se, por causa de deficiências mentais e corporais irrecuperáveis, que as acompanharão por toda a vida; crianças abandonadas e muitas vezes exploradas de nossas cidades... Em muitos de nossos países, a falta de respeito à dignidade do homem se exprime também na ausência de participação social nos vários níveis (CONSELHO EPISCOPAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 1979, p.89).

Uma situação que reflete as conseqüências do liberalismo econômico presente no continente e que assola a vida dos povos latino-americanos. O que encontra respaldo das classes dominantes locais representadas pelos grupos minoritários e mais favorecidos.

A economia de mercado livre, na sua expressão mais rígida, que ainda vigora em nosso continente e é legitimada por ideologias liberais, tem alargado a distância entre ricos e pobres, pelo fato de antepor o capital ao trabalho, o econômico ao social. Grupos minoritários nacionais, associados às vezes a interesses de fora, tem-se aproveitado das oportunidades que lhes oferecem estas formas envelhecidas de mercado livre, para se desenvolverem em proveito próprio e à custa dos interesses dos setores populares majoritários (Ibid., p.89).

Idéias que se encontram manifestas desde as conclusões da reunião de Medellín no final dos anos sessenta.

A Igreja latino-americana, reunida na 11 Conferência Geral de seu Episcopado, situou no centro de sua atenção o homem deste continente, que vive um momento decisivo de seu processo histórico.

A América Latina está evidentemente sob o signo da transformação e do desenvolvimento. Transformação que, além de produzir-se em uma rapidez extraordinária, atinge e afeta todos os níveis do homem, desde o econômico até o religioso (CONSELHO EPISCOPAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 1968, introdução).

Isto indica a preocupação pastoral e eclesial com a situação histórica do continente. Uma época marcada pela busca de emancipação total, de libertação diante de qualquer servidão, de maturação pessoal e de integração coletiva. A presença de um esforço

de parte do clero católico pela transformação plena e com impacto em todos os níveis da existência. Discurso que procura fazer o nexu com o pensamento que vem sendo construído desde o século dezanove e que aponta para a realidade dos anos oitenta a partir da situação do trabalho humano neste momento. Quando da celebração dos noventa anos da encíclica sobre as coisas novas - *Rerum Novarum* - o próprio Vaticano faz uma reflexão sobre o contexto da realidade do trabalho. O que aponta para uma existência marcada pela precariedade da atividade humana enquanto elemento de manutenção material da vida.

Celebramos o nonagésimo aniversário da Encíclica *Rerum Novarum* em vésperas de novos adiantamentos nas condições tecnológicas, econômicas e políticas, o que — na opinião de muitos peritos — irá influir no mundo do trabalho e da produção, em não menor escala do que o fez a revolução industrial do século passado. São vários os factores que se revestem de alcance geral, como sejam: a introdução generalizada da automação em muitos campos da produção; o aumento do custo da energia e das matérias de base; a crescente tomada de consciência de que é limitado o patrimônio natural e do seu insuportável inquinamento; e o virem à ribalta, no cenário político, povos que, depois de séculos de sujeição, reclamam o seu legítimo lugar no concerto das nações e nas decisões internacionais. Estas novas condições e exigências irão requerer uma reordenação e um novo ajustamento das estruturas da economia hodierna, bem como da distribuição do trabalho. E tais mudanças poderão talvez vir a significar, infelizmente, para milhões de trabalhadores qualificados o desemprego, pelo menos temporário, ou a necessidade de um novo período de adestramento; irão comportar, com muita probabilidade, uma diminuição ou um crescimento menos rápido do bem-estar material para os países mais desenvolvidos; mas poderão também vir a proporcionar alívio e esperança para milhões de homens que hoje vivem em condições de vergonhosa e indigna miséria (PAPA JOÃO PAULO II, 1981, item 1).

Vê-se que este discurso reconhece que não cabe à Igreja analisar cientificamente as possíveis conseqüências de tais mutações para a convivência humana. Porém considera que possui a tarefa de fazer com que se tenha presente a dignidade da pessoa e os direitos dos trabalhadores, devendo denunciar as situações em que estes direitos são violados e contribuir com a orientação para as mutações apontadas no sentido de tornar a realidade um progresso autêntico do homem e da sociedade.

Esta leitura faz nascer um olhar crítico em relação à expressão social, política, econômica, religiosa, científica, em fim, cultural do mundo de então. Este modo de ver o mundo parte do lugar dos marginalizados, oprimidos e excluídos. O que significa dizer uma

visão que se preocupa com o índio, o negro, a mulher, o trabalhador, o menor abandonado, o estudante no contraponto da visão dominante construída no âmbito do pensamento moderno.

Esta forma de engajamento eclesial adota o materialismo histórico como instrumento de leitura da realidade. O que dá forma à linha do pensamento teológico que se volta para o homem e para a questão social e política (BOFF, 1982). Corrente que faz uma leitura evangélica a partir da opção preferencial pelos pobres. Uma ação que toma como eixo central a luta contra as injustiças políticas, econômicas, sociais e culturais como condição para a construção histórica do reino messiânico. O que se verifica nos documentos eclesiásticos e se encontra na base da doutrina teológica de libertação.

A experiência cotidiana das comunidades cristãs latino-americanas que combatem as injustiças econômicas, sociais, culturais e políticas está na origem da chamada teologia da libertação.

A teologia da libertação constitui uma nova interpretação da mensagem evangélica à luz da injustiça social. [...] Suas raízes podem ser encontradas no movimento denominado teologia política, surgido na Europa na década de setenta, depois que o Concílio Vaticano II (1962-1965) examinou o problema das relações entre a igreja e o mundo moderno (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA, 2002, v. 14, p. 56).

No campo das idéias, esta doutrina, assim como se dá com a teologia do progresso e do desenvolvimento, nasce no seio da teologia da práxis, a qual se fundamenta de modo particular na constituição pastoral *Gaudium et spes*.

Outro fator que teve a sua influência na origem da teologia da práxis foi o Vaticano II, em particular a constituição pastoral *Gaudium et spes*, cujo objetivo principal, como é sabido, é delinear uma solução inspirada na mensagem de Cristo para os maiores problemas sociais e políticos que afligem a humanidade do nosso tempo (MONDIN, 1978, p. 104).

Um movimento que vem sendo construído na América Latina durante o curso do século XX e que manifesta de modo expresso no final da década de sessenta.

Não é estranho que a seja em 1968 que a teologia assume a experiência e o anelo das “bases” e as hipóteses das ciências humanas: nasce, assim, a “teologia da libertação”. Gustavo Gutierrez, assessor dos movimentos estudantis no Peru, lança a pergunta: teologia do desenvolvimento ou teologia da libertação? O mesmo propõe Richard Schaul a nível ecumênico, Rubem Alves a partir do protestantismo brasileiro,

Lúcio Gera a partir do populismo argentino, que se levanta contra a teologia da secularização. [...] (DUSSEL, 1981 p. 181).

Esta concepção teológico-doutrinária busca o lugar do pobre e do oprimido como ponto de partida para a reflexão. A partir da situação dos excluídos busca construir uma sociedade justa com base em novas relações de produção, de não submissão ao desejo de outros países e das elites internas dos países periféricos. Uma forma de repensar as várias formas de dominação existentes no solo latino-americano. Diante da situação sócio-política injusta deste momento, nasce a teologia da libertação (GEBARA, 2006). Modo teológico de ver o mundo que influenciou direta e indiretamente a ação e a teoria da igreja local, regional e universal do momento histórico em que se encontra inserido o presente trabalho.

Nesta perspectiva, a leitura dialética da realidade então realizada é feita adotando a crítica econômica, política, social, científica e pedagógica do pensamento moderno como suposto e pressuposto de análise.

A modernidade começa quando se desmorona o milênar Mediterrâneo. Desde os cretenses e fenícios, até os árabes e venezianos, o Mediterrâneo era o mar central; era o centro da história mundial. Todavia, estando a Europa germano-latina encurralada pelo mundo árabe turco (queda desde o Sul da Espanha em Andaluzia, até as portas de Viena, depois da queda de Constantinopla), não podia expandir-se pelo amplo mundo. As cruzadas medievais forma a primeira tentativa expansionista européia, mas o árabes eram suficientemente fortes para trazer as fronteiras à situação anterior. Chegando o século XIV, começam primeiro os portugueses e depois os espanhóis a penetrar no Atlântico norte (que será desde fins do século XV até hoje o centro da histórica). A Espanha e Portugal desenclausuram a Europa no sentido ocidental; a Rússia o fará no sentido oriental. No século XVI, a Espanha descobre o Pacífico pelo ocidente e a Rússia pelo oriente. O mundo árabe é então enclausurado, e perde a centralidade que tinha exercido durante quase mil anos. A Espanha e Portugal deixarão depois lugar ao Império inglês. A Europa é agora o centro. A partir da experiência desta centralidade conseguida pela espada e pela dor, o europeu chega a julgar-se um “eu” constituinte (DUSSEL, 1980, p. 14).

Vê-se, pois que a construção do pensamento moderno, desde a sua origem, expressa uma visão centralizadora e, ao mesmo tempo, excludente do mundo não europeu. Trata-se de um olhar que afirma a razão como fundamento do modo de se sentir o mundo. No entanto, esta forma de assim se debruçar sobre a realidade desconsidera a existência do outro enquanto ser dotado de sentido e de razão. Deve-se entender o outro, expresso pela leitura

crítica, o nativo latino-americano; o negro africano que foi, literalmente, tirado do seio tribal e transformado em escravo nas terras do além mar; a mulher vítima do machismo; o camponês expulso de sua terra; e o migrante, dentre tantos espoliados do mínimo para uma vida com dignidade.

Constata-se que a razão da modernidade justifica a dizimação em massa dos povos primitivos da América Latina, cujo exemplo se deu com a extinção dos astecas e dos maias. O que leva à averiguação de um olhar eurocêntrico como visão científica e a única a ser considerada verdadeira.

A partir do “eu conquisto” ao mundo azteca e inca, a toda a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo outro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do *ergo cogito*. Esse *ego* será a única substância, divina em Spinoza. Com Hegel, o *ich denk* de Kant assumirá a divindade acabada no *absolute Wissen*. Saber absoluto que é o próprio ato da totalização como tal: Deus na terra. Se a fé, o culto perfeito da religião absoluta na Filosofia da religião, é a certeza de que a representação do entendimento é a Idéia absoluta, tal certeza é aquela dos dominadores do mundo de serem a manifestação na terra da própria divindade. Os Impérios do centro, a Inglaterra e a França como potências coloniais, a Alemanha nazista, e posteriormente os Estados Unidos com a CIA, possuem assim mais uma vez uma ontologia que os justifica; uma sutil ideologia que lhes dá boa consciência. O que é Nietzsche senão uma apologia do homem conquistador e guerreiro? O que é a fenomenologia e o pensamento existencial senão a descrição de um eu *Dasein* a partir do qual se abre um mundo, o próprio sempre? O que são todas as escolas críticas ou mesmo as que se lançam à utopia senão a afirmação do mesmo centro como mera possibilidade futura do “mesmo”? o que é o estruturalismo senão a afirmação da totalidade, sem solução política econômica de real libertação?(DUSSEL, 1980, p. 14).

Tem-se aqui um olhar político, social, religioso, científico, econômico e cultural que considera os povos periféricos como selvagens, mitológicos, irracionais, não científicos e sem alma, inclusive. O que deve ser desfeito a partir da crítica à religião fetichista e de todo o pensamento dominante.

“Deus morreu”, isto é, a Europa morreu porque se tinha identificado com Deus; o fetiche ao menos morreu para nós e com ela os Estados Unidos como seu qualificado prolongamento. A morte do fetiche é importante, porque como

“toda crítica começa pela crítica da religião” fetichista; a libertação só é possível quando temos a coragem de ser ateus dos impérios do centro, enfrentando assim o risco de sofrer seu poder, seus boicotes econômicos, seus exércitos e seus agentes de corrupção, assassinato e violência (Ibid., p. 15).

Observa-se, então, que a leitura do momento histórico de então leva a constatar a outra face da moeda enquanto se firma o homem como lobo do próprio homem num constante estado de guerra. Isto expressa o triunfo da classe dominante no âmbito da modernidade.

O Homo homini lupus é identificação real, isto é, política, do *ego cogito* e da filosofia européia moderna e contemporânea. É a expressão ideológica da classe burguesa, triunfante da revolução inglesa, e que dominará o mundo do modo de produção capitalista. A filosofia se converte novamente no centro da hegemonia ideológica da classe dominante (Ibid.).

A leitura crítica que se faz da realidade quotidiana no curso da segunda metade do século passado, em especial, nos anos oitenta e noventa, conclui que situação econômica, social, política, religiosa, científica, educacional e cultural periférica foi negada pela racionalidade moderna. De igual modo, por recusada e por ser o desconhecido, esta se constitui na manifestação concreta que nega os ideais sustentados e universalizados pela modernidade.

A cultura africana, asiática, latino-americana tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo, feitiçaria) no sistema escolar, universitário ou dos meios de comunicação. São interpretados pelo sistema cultural vigente, racionalista, pretensamente universal, como nada, não-ser, caos, irracionalidade. O desprezo que se tem por ele é análogo ao que tem o pai Édipo por seu filho: falo em potência e por isso desprezado (DUSSEL, 1980, p. 96).

Vê-se que leitura dialética do momento em análise enxerga a realidade deste período como elemento inserido na conjuntura do movimento histórico de exclusão construído e consubstanciado a partir da razão moderna. Esta se encarregou de produzir a marginalização histórica entre colonizados e colonizadores, alinhados e não alinhados, incluídos e excluídos do mundo globalizado. Sinal manifesto desta relação reside na existência de uma massa humana às margens da sociedade de então. Na linha deste movimento se encontra a fila dos sem teto, dos sem terra, dos sem acesso à saúde, à educação,

a água tratada, dentre outros direitos básicos. Constata-se o mundo daqueles que inventam o próprio viver nos morros, mocambos, favelas, nos presídios pingentes, os acampamentos de trabalho escravo, os meninos de rua, as meninas vítimas da exploração sexual, os jovens cooptados pela ilusão das drogas, os aposentados considerados inúteis para a vida econômica. Todo um conjunto que constitui o grupo que passa a somar, dia após dia, o batalhão dos sem voz e sem vez. Contudo se sustenta a partir da criatividade singular que identifica a cultura negada dos três continentes.

A cultura dos grupos e classes oprimidas de nossos três continentes, a cultura popular é a que conserva melhor nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será uma mera repetição das estruturas da cultura do centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico (DUSSEL, 1980, p. 97).

Esta leitura deixa claro que o projeto da modernidade defende o primado do homem como finalidade de todas as coisas. No entanto este propósito falhou na prática dos respectivos objetivos. Constata-se que esta maneira de olhar o mundo deu o pontapé inicial rumo à instalação de uma sociedade excludente ao longo da história. A partir deste processo é que se deve entender a racionalidade moderna como pilar sob o qual se instalaram os mecanismos de negação do exercício da cidadania numa cultura e numa sociedade periférica, a exemplo do povo brasileiro.

1.4 Considerações parciais

O presente capítulo trabalhou a compreensão dos direitos de cidadania e da educação a partir da discussão sobre o processo histórico de conquista dos direitos civis, políticos e sociais. Expôs a situação formal destes direitos na sociedade brasileira no final do

século passado. Em seguida trabalhou a inserção destas garantias no âmbito dos direitos humanos enquanto fenômeno universal a partir da racionalidade moderna.

As palavras cidadão e cidadania trazem à lembrança, naturalmente, as famosas declarações do Direito do Homem e do Cidadão. Tais declarações, surgidas no processo da Revolução Francesa do século XVIII, quando a burguesia, ao desalojar a aristocracia, conquista o poder político, substituem o *monsieur* do Antigo Regime pelo *Citoyen* da República [...] (BUFFA, 1988, p. 11).

Observa-se que a conquista dos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais em torno destes direitos revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a luta pela crescente equidade na participação ou ampliação dos mesmos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos bem como entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos.

Constata-se que os direitos de cidadania, enquanto correlato e materialização dos direitos humanos, possuem sua gênese histórica no conjunto das idéias que romperam com a hegemonia do pensamento teológico medieval e a compreensão dos mesmos perpassa pela discussão sobre natureza e a razão como base dos direitos fundamentais do homem. Reflexão que se estende à questão da educação e do estado enquanto ente responsável pela garantia do exercício da cidadania a partir do espaço escolar.

Viu-se também que a documentação dos direitos naturais faz o mesmo percurso das idéias filosóficas acerca dos direitos humanos. O que implica dizer que há uma gradação das declarações de direitos que sai dos direitos civis ou individuais, passa pelos direitos sociais e tende rumo à universalização. Esta última se constitui uma característica da comunidade de nações no final do século passado. Pois estas passam reconhecer os direitos humanos como parte integrante da organização nacional.

Observou-se também que da leitura crítica do ponto e contraponto do liberalismo, do marxismo e da doutrina social da igreja resulta numa realidade em que os aspectos econômicos, políticos, sociais, jurídicos e educacionais do cotidiano refletem o movimento local, regional e global de uma sociedade excludente. O que se transforma numa porta que se abre para a apresentação da conjuntura em que se encontra a reflexão ora feita. Preocupação que passa a ser objeto do passo seguinte da presente análise.

CAPITULO II

CONJUNTURA HISTÓRICA, ECONÔMICA, SOCIAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO DO REGIME MILITAR PARA A DEMOCRACIA

No momento anterior restou demonstrado que a educação para o exercício da cidadania passa pela construção do movimento de conquista dos direitos civis, sociais e políticos no curso do pensamento moderno e contemporâneo. No passo, ora iniciado, a proposta se volta para o trato da conjuntura histórica, econômica, social, política e educacional do período em que se insere a presente reflexão. O que, doravante, será a preocupação deste trabalho.

2.1 A situação histórica

O esforço para contextualizar a questão da educação para o exercício da cidadania a partir do espaço escolar, tema objeto do presente estudo, passa pela inserção da mesma no âmbito do período histórico que vai desde a década de sessenta até o final dos anos noventa do século XX. Momento que compreende o movimento a supressão da experiência democrática iniciada nos anos quarenta e que perpassou a década de cinquenta, assim como perpassa pelo regime militar e retorna aos governos civis e democráticos que se estabelecem a partir dos anos oitenta.

Com o final da segunda guerra (1939-1945), a comunidade internacional mergulha no conflito ideológico que levou à divisão do mundo em dois blocos político-militares antagônicos, liderados pelos Estados Unidos da América e pela União Soviética, respectivamente, os quais aglutinavam militarmente em torno de si todos os países do mundo; a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN); e o Pacto de Varsóvia. Período, que durou até a dissolução da União Soviética e que se caracterizou pela ameaça de iminente deflagração da guerra atômica, já que as duas potências e alguns de seus aliados possuíam

arsenais nucleares, bem como empenhavam grande parte de seus recursos na corrida armamentista e na exploração espacial com fins bélicos.

Neste cenário ocorre a queda do muro de Berlim. De igual modo, deve ser mencionada a desfragmentação do bloco de países que formavam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Movimento que ficou conhecido como *glasnost e Perestroika*, ou seja, abertura política e reforma na economia do Estado Soviético. O que faz com que estes países se abram para novas relações com a comunidade internacional.

Em 9 de novembro de 1989, o governo da Alemanha Oriental abriu o Muro de Berlim, derrubado por uma multidão, e ao mesmo tempo anunciou sua intenção de realizar eleições livres, democráticas e secretas. Em outubro de 1990, decidiu-se a unificação germânica e, em seguida, a autonomia da Europa Oriental. Em novembro de 1990, a União Soviética subscreveu a Carta de Paris e comprometeu-se a adotar o modelo de Estado-nação parlamentar. Em 25 de dezembro de 1991, a União Soviética dissolveu-se formalmente (FREITAS, 2007).

Neste momento a América Latina vive um quadro marcado pela ascensão e pela transição do militarismo para o sistema de governo civil. O que ocorre na Argentina em 1983, pondo fim ao regime instalado em 1976; no Uruguai em 1985 houve o fim do regime instalado em 1973; o Paraguai, que desde 1954 estava sob o regime militar, volta ao governo civil em 1989. Acontecimentos internacionais que circunstanciam momento em que se encontra inserido o presente estudo e que vão produzir reflexo direto na história brasileira.

No âmbito interno, ocorre a tomada do poder pelos militares nos anos sessenta. Fato que pôs fim à experiência democrática em curso desde os anos quarenta. O que inaugura um período marcado pela tortura e pela violência dos órgãos de repressão.

A queda de João Goulart significou o fim do período democrático e o início da mais longa ditadura de nossa história. Foram 21 anos sob a dominação dos militares, que colocaram no poder cinco generais-presidentes: Castelo Branco, Costa e Silva, Médice, Geisel e Figueiredo [...]. [...] Um período em que teve muito de seus filhos torturados e mortos pela violência dos órgãos de repressão [...] (COTRIM, 1996, p.307).

Nos anos oitenta ocorre a superação do regime ditatorial com a eleição de um civil para representante do Poder Executivo pelo Congresso Nacional. Trata-se da eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney pelo Colégio Eleitoral em 1985, pondo fim ao período de governo militar, estabelecido a partir de 1964. Acontecimento tido como reflexo

do movimento social decorrente da mobilização e da pressão das massas populares por todo o território brasileiro. O que se deu a partir do retorno dos exilados políticos que tinham sido banidos pelo regime de governo militar. Isto reflete a anistia política do final da década de setenta. Outro acontecimento com reflexo histórico e político diretamente relacionado à eleição de um civil para a Presidência da República foi a morte do então escolhido. Pois este, sequer, chegou a assumir o posto de mandatário da nação.

Na seqüência destes acontecimentos ocorre a morte do então escolhido. Fato que vai refletir diretamente na realidade histórica e política deste momento. Pois o eleito nem chegou a assumir o posto de mandatário da nação. Contudo, a escolha de um civil para governar o país inaugura um novo cenário.

Desde então, governos civis são escolhidos pelo voto popular para assumir o comando do país. José Sarney (1985–1990); Fernando Collor (1990–1992); Itamar Franco (1992–1994); e Fernando Henrique Cardoso (1995–1998). Destes, o primeiro e o terceiro assumem o poder após terem sido escolhidos como vice; segundo foi destituído do poder via processo de impedimento político; o quarto foi reeleito para novo mandato em 1998, permanecendo no poder até 2002.

Estes fatos contribuíram para a consolidação de uma forma de democracia eleitoral na história brasileira recente. Situação reconhecida pelos pesquisadores deste momento histórico e que passou a se denominar de segunda fase da transição do regime militar para o regime civil na sociedade brasileira do final do século passado.

A segunda fase da transição findou-se com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney, em 15 de janeiro de 1985. Porém, a inauguração de seu governo, que deu início à terceira fase da transição, sofreria ainda o efeito do acaso: a doença repentina de Tancredo, seguida de sua morte, levando à posse do vice, José Sarney, na presidência da República. Como consequência, além de a Nova República, como passou a ser chamado o restabelecimento do governo civil, ter resultado de um acordo entre setores moderados da oposição e dissidentes do governo, sem o respaldo do voto popular, com a morte de Tancredo, um outro complicador iria se antepor à democratização (KINZO, 2001).

Os aspectos históricos ora apresentados devem ser compreendidos considerando a relação destes com a ordem econômica deste período. Necessário se faz tecer doravante uma reflexão sobre os aspectos da situação econômica que circunstancia a construção histórico-disciplinar sob análise.

2.2 A situação econômica

A situação econômica do período histórico brasileiro em questão se caracteriza pela fase de internacionalização (COTRIM, 1999a) e pela crise provocada em decorrência do processo de endividamento externo do país e pela estagnação como reflexo interno.

Durante o período militar percebe-se a subordinação e dependência econômica ao capital internacional e às tecnologias estrangeiras, assim como o financiamento do país sem a preocupação com o povo brasileiro.

No plano econômico, o milagre brasileiro durou pouco porque não tinha bases sólidas para permanecer. O breve surto de crescimento econômico brasileiro estava condicionado a uma conjuntura internacional favorável, porém momentânea e excepcional. Ao desaparecer essa conjuntura favorável, com a chamada crise do petróleo, que teve início em 1973, a economia brasileira sofreu brusco impacto. Por outro lado, a inflação retomou seu ritmo de crescimento; por outro, nossa dívida externa foi-se elevando cada vez mais (COTRIM, 1996, p.314)

Neste momento foi aprovado o Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1972-1974), que abrangia um conjunto de investimentos no setor siderúrgico, petroquímico, de transporte e de energia elétrica. De igual modo, foi aprovado o Plano de Integração Nacional - PIN, o qual visava o desenvolvimento regional brasileiro.

O movimento de crise da economia passa pelos anos setenta e chega aos anos oitenta. Chega-se a afirmar que a década de oitenta foi como que um período perdido para a economia nacional. Comportamento que caminha na direção contrária do movimento de crescimento econômico presente na década de setenta. Constata-se um declínio no processo ascendente da economia brasileira.

No início dos anos oitenta há uma brusca reversão na trajetória de crescimento seguida pela economia brasileira e esta mergulha na mais grave crise de sua história. O PIB per capita, que de 1970 a 1980 vinha se expandindo à taxa média de 6,1% a.a., diminuiu 13% entre 1980 e 1983. A tímida recuperação apresentada no período de 1984-89 leva o valor desse indicador apenas a retornar aos níveis observados no início da década, de forma que se populariza a idéia de que os anos oitenta se constituíram para a economia brasileira, na "década perdida" (OMETTO, 1994, p.2.).

Ainda no âmbito da realidade interna, o país vive uma situação de crescimento da inflação, acompanhada do aumento do desemprego. A relação entre inflação e desemprego caracteriza e demonstra o fenômeno que se denomina, na linguagem econômica, de estado de estagflação e de recessão. Situação que tem como resultado a combinação entre inflação alta, encolhimento do consumo, redução da produção industrial e queda na procura de bens do setor primário. Uma relação em série, cujo encadeamento começa no mercado de consumo, passando pelo setor de produção de bens industrializados e de capital e chega ao setor de produção de matérias primas.

Acrescente-se, ainda, à realidade econômica interna o crescimento galopante da dívida pública neste momento. Fenômeno que decorre da diminuição da participação do setor privado no endividamento externo e do aumento da emissão de títulos públicos, assim como da elevação das taxas de juros. Processo que se dá com a finalidade de manter os custos resultantes do endividamento do setor público. Isto leva a dizer que a realidade da economia brasileira no curso dos anos oitenta do século passado gerou uma crise que teve como reflexo um estado de desequilíbrio interno em decorrência do endividamento externo. O que vai incidir na vida da população por meio do aumento do desemprego e do trabalho informal.

[...] a crise do endividamento externo manifestada na economia brasileira na década de oitenta reflete-se em desequilíbrios internos que impactam desfavoravelmente na situação econômica da população principalmente através da queda dos níveis de emprego (e crescimento da proporção de trabalhadores sem vínculos formais) observada nos anos iniciais da década, e da aceleração da inflação verificada mais nitidamente nos seus anos finais (OMETTO, 1994, p.3).

Verifica-se que, ainda neste momento da história econômica brasileira, ocorre o crescimento da participação das mulheres e das crianças no mercado de trabalho.

[...] A participação da mulher na População Economicamente Ativa-PEA se eleva de 21% para 28% e as taxas diferenciadas de crescimento segundo o estado civil verificadas favorecem o aumento da participação do cônjuge na força de trabalho. Desta forma em 1980 as mulheres casadas passam a constituir 36% da PEA feminina, enquanto em 1970 eram apenas 27%6 (OMETTO, 1994, p.4.).

Esta situação contribui para o aumento dos níveis de pobreza das famílias. De igual modo, leva à perda do poder aquisitivo dos salários pagos à classe trabalhadora. O que

caracteriza o empobrecimento dos que possuem como fonte de sustento apenas da força de trabalho.

Ao término da década de oitenta os indicadores dos níveis de pobreza absoluta mostram uma deterioração significativa da situação econômica das famílias brasileiras, com o percentual de famílias com rendimento inferior a um salário mínimo se elevando de 20,8%, em 1979, para 26,5%, em 1990 (Ibid., p.6.).

Fenômeno que impulsiona o achatamento salarial dos chefes de família e a concentração populacional no meio urbano. Um acontecimento que resulta na crescente mão-de-obra com a migração do meio rural para as cidades. Um movimento que vem se acentuando desde as décadas de sessenta e setenta. Aceleração que mantém o ritmo, ainda que em menor velocidade, durante os anos oitenta. Processo que dá ao país uma face tipicamente urbana e que vem sendo constituído ao longo do século XX.

O aspecto mais marcante da reorganização do espaço brasileiro durante o meio século anterior a 1980 foi, sem dúvida, a concentração progressiva e acentuada da população em cidades cada vez maiores. Basta ver a alteração na importância da população rural. Em 1940, as áreas rurais e localidades de menos de 20 mil habitantes incluíam quase 85% da população total; em 1980, essa participação havia declinado para 46%. Na outra ponta, o conjunto de localidades com mais de 500 mil habitantes aumentou sua participação na população total de 8% para 32% no mesmo período (Ibid., p.24.).

O significado destas mudanças se faz sentir com mais intensidade quando se examina a distribuição populacional a partir dos dados censitários dos anos quarenta em diante.

Na década de 40, as áreas rurais e localidades de menos de 20 mil habitantes responderam por 58% do crescimento populacional do país, enquanto que as cidades de mais de 500 mil habitantes assimilavam 28% do crescimento total. Na década de 70, a situação se inverteu: as áreas rurais e localidades pequenas representaram apenas 10% do crescimento intercensitário, enquanto que as cidades de mais de 500 mil habitantes eram responsáveis por 58% do crescimento total do país. Quando se incluem as cidades de cem a 500 mil habitantes nesta avaliação do crescimento intercensitário, chega-se à conclusão de que quase três quartos do crescimento total do país se concentrou em cidades grandes durante a década de 70 (OMETTO, 1994, p.24.).

Desenha-se um quadro que demonstra a concentração da população brasileira no meio urbano. Movimento migratório que segue no sentido de tornar as cidades cada vez maiores durante o período que vai da década de trinta aos anos oitenta do século passado.

A configuração desse processo se compreende melhor pela relação dos padrões de redistribuição espacial da população brasileira com as modificações na alocação das atividades econômicas pelo território nacional. Por esse parâmetro nota-se que o eixo central da história econômica neste período se caracteriza pelo progressivo fortalecimento do modelo de industrialização, via substituição de importações. Em termos espaciais, o êxito desse modelo da produção industrial, assim como da integração do mercado nacional, baseou-se no dinamismo da região econômica radicada no entorno da cidade de São Paulo. No entanto o êxodo rural se manifesta como o principal fator responsável pelo movimento migratório brasileiro.

Como as migrações se dirigem, preferencialmente, para as regiões de maior dinamismo econômico, era inevitável que a aglomeração progressiva das atividades produtivas redundasse numa tendência concomitante para um maior adensamento da população na região Sudeste, alimentado por fluxos migratórios. Embora a migração que aporta nas cidades brasileiras não seja tipicamente constituída por pessoas que vieram diretamente da área rural, não há dúvida de que o êxodo rural foi um alimentador fundamental da concentração urbana (MARTINE, 1994, p. 24).

Estes dados mostram a formação de uma nova paisagem e de um cenário populacional interessante no que diz respeito ao crescimento populacional. Do ponto de vista demográfico, a década de setenta se caracteriza como sendo um momento de inflexão na queda da fecundidade. Os anos oitenta se apresentam como o período de aumento da concentração populacional em cidades cada vez maiores. Fato significativo em relação à ocupação do espaço geográfico em comparação como os anos anteriores. Fenômeno que influencia as perspectivas de desenvolvimento econômico do país e que vai transformar o Brasil num país cada vez mais urbano.

Outro fato econômico presente na realidade brasileira deste período histórico foi a abertura do mercado interno. Esse acontecimento contribuiu para a inserção do país no cenário internacional do mercado globalizado. O que teve início no final dos anos setenta e se estendeu durante as décadas posteriores.

Outro elemento significativo em relação à situação econômica que neste momento são os planos econômicos. Estes são medidas apresentadas como instrumento de

ação política com a finalidade de conter a corrida inflacionária. Estas ações materializam as diretrizes governamentais adotadas no curso da década de oitenta e durante a primeira metade dos anos noventa. Trata-se de mecanismos que visam orientar a economia interna no sentido de retomar o crescimento e o desenvolvimento econômico do país. Decisões que são desencadeadas de modo sucessivo e contínuo a partir de então.

Tem-se, assim o Plano Collor que tenta controlar a demanda com o confisco da poupança, assim como deu o passo inicial rumo às privatizações e à abertura do mercado interno. O que vai nortear as ações governamentais posteriores.

O Plano Collor foi o responsável por elementos novos. Partindo de mecanismos aplicados anteriormente (nos planos Bresser e Verão), promoveu o confisco da poupança para tentar controlar a demanda. O controle da inflação não foi alcançado, porém a idéia da necessidade das privatizações e a mudança estratégica de comércio exterior, com a abertura comercial, seriam marcas que permaneceriam nos governos seguintes (SAES, 2006).

Nesta perspectiva são as medidas tomadas pelo Plano Real. Este contribui para solidificar as bases e os objetivos do liberalismo adotado pela política econômica brasileira no curso dos anos noventa. O que se dá sob a justificativa de que o país deveria alcançar os padrões competitivos e modernos das economias avançadas.

[...] o objetivo parecia muito mais amplo: estávamos diante de um projeto de desenvolvimento liberal que supõe a convergência relativamente rápida das estruturas produtivas e da produtividade da economia brasileira na direção dos padrões competitivos e modernos das economias avançadas (BELLUZZO, 2002, p.373).

Vê-se que as mudanças econômicas efetivadas no plano interno seguiam o ritmo das transformações ocorridas na economia internacional. Ocorre então a adoção de políticas liberais, marcadas pela desregulamentação, pela terceirização da atividade econômica e pelo enxugamento do estado. O país volta a recorrer ao capital estrangeiro como forma de financiamento da economia, agora de uma maneira direta e não mais por meio do poder público como ocorrera durante as décadas anteriores. Constata-se que a partir desse momento a vida econômica brasileira se torna cada vez mais vulnerável às condições do capital externo. O que se consolidou com plano real, o qual correspondeu às exigências do mercado globalizado.

As preocupações das diferentes políticas econômicas brasileiras durante a década de 80 tiveram basicamente como meta à resolução de dois problemas da economia; num plano externo, como já verificamos, as restrições do mercado financeiro internacional fizeram a economia brasileira se reorganizar de uma nova forma, enquanto num plano interno, economistas tentavam criar mecanismo para solucionar as pressões inflacionárias que já acompanhavam nossa economia há décadas. O Plano Cruzado, Bresser, Verão e Collor foram todas tentativas de conter a inflação, por meio da aplicação de políticas ortodoxas, heterodoxas, e até mesmo o misto dessas; entretanto, o grande limite de todas essas políticas, pode-se afirmar, eram as condições externas, que favoráveis em 1994, com um plano não muito diferente dos anteriores, o Real, logrou êxito (SAES, 2006).

Verifica-se que cada plano então adotado expressava a preocupação da política econômica interna e externa dos governos brasileiros que se sucederam a partir dos anos oitenta do século passado. Estes planos funcionaram como tentativas de conter os problemas financeiros do Estado Brasileiro no âmbito externo e interno. O objetivo destas medidas era pôr fim ao ritmo galopante e desenfreado da inflação.

Observa-se, porém, que o movimento da economia interna desse momento não foi suficiente para lograr o êxito esperado. Os diversos planos lançados e executados não foram capazes de colocar o país no caminho do crescimento e do desenvolvimento econômico. Esta falta de consecução dos objetivos a que se propunham levou os analistas deste momento a considerar os anos oitenta como uma década perdida para a economia brasileira. Esta se manteve dependente da força de pressão norte-americana sobre a realidade político-econômica nacional.

A década de 1980 foi considerada como uma década perdida, em grande parte por sua incapacidade de retomar meios de desenvolvimento. O Estado que detinha o controle sobre o planejamento e construção do crescimento da economia perdeu sua capacidade como comandante do navio, e nenhum outro setor ou agente teve como substituí-lo. Portanto, o plano de desenvolvimento da economia brasileiro perdurou de suas diversas formas entre os anos de 1930 e 1979, isso é, cinquenta anos de programas para formar um país industrializado e desenvolvido. Mas o novo direcionamento da economia mundial imposta pelos EUA reverte tal possibilidade de autonomia nacional.

Como pudemos perceber que independentemente dos momentos de grande avanço da economia nacional, a situação de dependência acabou não sendo abandonada: a necessidade de créditos externos como forma última de desenvolvimento

nacional (quando não a própria importação de produtos e tecnologia, e ainda recepção de empresas estrangeiras) foi recolocada no cenário, redefinindo o padrão de dependência, num modelo neoliberal e financeiro. O intercâmbio universal não se transforma em relações de igualdade, uma interdependência entre países vai se conformando nessa nova ordem mundial, em que o Brasil assume mais efetivamente um caráter passivo dentro do processo de desenvolvimento (SAES, 2006).

Vê-se, portanto, que a situação econômica brasileira nas últimas décadas do século passado se mantém inserida na realidade econômica construída historicamente. Ela reflete as decisões tomadas, em particular, no curso do governo militar. Além do que, vive os efeitos do breque no crescimento econômico em decorrência das crises do petróleo ocorridas na década de setenta. Fato que se deu nos anos de 1973 e 1979, respectivamente. Situação esta que caracteriza a transição do regime militar de governo para o sistema civil de administração pública. O que se estende e adentra, em igual ritmo, durante a década de noventa e que está na base da análise social do período histórico da presente reflexão.

2.3 A situação social

Viu-se no tópico acima que a realidade econômica do período histórico em que se encontra inserida a presente reflexão se caracteriza pela manifesta desigualdade na distribuição da riqueza nacional, em decorrência da turbulência inflacionária, assim como da crise financeira externa. Aspectos que se encontram na base da organização social brasileira neste momento. Verifica-se, então, que, quanto maior for a distribuição da renda entre os membros de uma determinada sociedade, menor será a desigualdade de um determinado povo.

Vê-se que a situação social brasileira do final do século passado se caracteriza pelo movimento de transição e de consolidação de uma sociedade predominantemente rural para uma sociedade quase que plenamente urbana (MARTINE, 1994). Além do que esta realidade traz consigo a marca da desigualdade patente e acentuada. Situação que se constata tanto na cidade quanto no campo. De igual modo se acha presente nas diversas regiões do país e no interior de cada uma destas. Algo que vem sendo construído ao longo das décadas de sessenta e setenta e que segue o processo de empobrecimento das famílias brasileiras.

A conjugação desses movimentos das medidas de tendência central (rendimentos médio e mediano) e das de desigualdade resulta na elevação dos níveis de pobreza nos anos iniciais da década (1979/83-84), na clara reversão dessa tendência no biênio 1985/86 e, novamente, no seu crescimento de 1987 em diante. Ao término da década os indicadores dos níveis de pobreza absoluta mostram uma deterioração significativa da situação econômica das famílias brasileiras, com o percentual de famílias com rendimento inferior a um salário mínimo se elevando de 20,8, em 1979, para 26,5, em 1990 (OMETTO, 1994, p.5).

Desigualdade decorrente da degradação no nível de renda e que se manifesta no âmbito local e regional, assim como na perspectiva horizontal e vertical da sociedade brasileira neste momento. O que retrata as conseqüências do êxodo rural ocorrido a partir dos anos sessenta e setenta. Este movimento migratório redesenha o cenário da vida no campo e na cidade, bem como acentua ainda mais a desigualdade social. Nota-se então que uma pequena parcela da população detém a maior fatia da riqueza do país. Por outro lado, a maioria do povo brasileiro divide um pequeno percentual da riqueza interna. Aviltamento que tende a crescer cada vez mais.

[...] a parcela da renda apropriada pelos 50% mais pobres da população cai de 12,2 para 11,7%. Pode-se mencionar também que o crescimento da desigualdade observado nos anos finais da década está, segundo Hoffmann, associado à aceleração da inflação. A inflação elevada impacta sobre as medidas de desigualdade de duas maneiras: provocando aumento real da desigualdade, decorrente do menor poder de se proteger da inflação de certos grupos (os assalariados, pensionistas e outros, cujos rendimentos são reajustados com atraso) e um aumento aparente, causado principalmente pelo crescimento dos erros de declaração que ocorrem com maior freqüência nos períodos da inflação acelerada (OMETTO, 1994, p.5).

A distância entre os mais ricos e os absolutamente pobres se faz sentir pela concentração da propriedade da terra que se apresenta como fator considerado elemento essencial da paisagem que permeia as questões sociais do período histórico brasileiro em que se encontra inserido o objeto de estudo do presente trabalho. Aliás, diga-se de passagem, ser esta é uma característica que marca a distribuição, o uso, a posse e a aquisição da propriedade da terra ao longo da história fundiária brasileira. Para ilustrar o ora dito, basta lembrar, aqui, que as capitâneas e as sesmarias foram aplicadas logo no início da colonização brasileira. O que deixa claro, desde logo, a existência de grandes propriedades como modelo de ocupação do meio rural. Conduta que perdurou e se perpetuou na história agrária nacional.

[...] Desde as capitânicas hereditárias até os latifúndios modernos, a estrutura fundiária vem sendo mantida pelos mais altos índices de concentração do mundo. Esse modelo insustentável sempre se impôs por meio do poder e da violência. Agora, ou fazemos a reforma agrária ou continuaremos sendo devorados pela questão agrária (FERNANDES, 1998/1999, p. 1).

Constata-se, então, a presença de grandes propriedades rurais em detrimento das pequenas glebas de terra. O que torna evidente a desigualdade social no campo, tendo-se em vista as grandes e pequenas propriedades rurais na segunda metade dos anos noventa.

O total de estabelecimentos agrícolas existentes no País, de acordo com o Censo Agropecuário de 1996 (IBGE) é de 4,8 milhões e a área ocupada é de 353,6 milhões de hectares. Os minifúndios e as propriedades com menos de cem hectares perfazem 89,1% dos imóveis e 20% da área total. Por outro lado, as grandes propriedades com áreas acima de mil hectares constituem 1% do total de imóveis e detêm 45% do total das terras cadastradas. O chamado agronegócio é mostrado como solução. Mas as propriedades acima de mil hectares empregam apenas 600 mil assalariados, e possuem apenas 5% da frota nacional de tratores. As pequenas propriedades empregam 13 milhões de trabalhadores familiares e mais de um milhão de assalariados, e detêm 52% de toda a frota de tratores (CDEFES - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 2007).

Estes dados demonstram que os minifúndios são a maioria dos proprietários rurais; empregam o maior contingente de trabalhadores; e ocupam apenas 20% (vinte por cento) da área rural brasileira. Por outro lado o grande latifúndio, representado por apenas 1% (um por cento) dos imóveis ocupa quase 50% (cinquenta por cento) dos imóveis cadastrados e contrata um reduzido contingente de trabalhadores. O que retrata o uso da terra como simples fator de riqueza.

Observa-se, ainda, que a mecanização da agricultura, com a introdução de máquina para trabalhar o campo, contribuiu para aumentar ainda mais a distância social. Os trabalhadores rurais passam a ser paulatinamente substituídos pelas máquinas, especialmente nas grandes propriedades. O que acelera o processo de aviltamento das condições de vidas dos trabalhadores e das respectivas famílias. Fato que impulsiona a organização do homem do campo e que contribui para o surgimento dos movimentos de luta dos trabalhadores rurais pela posse e propriedade da terra.

Existem mais de 200 mil famílias sem terra acampadas, ou seja, mais de 1 milhão de pessoas. Há hoje no Brasil em torno de 4,6 milhões de famílias de trabalhadores que vivem como sem terra (CDEFES - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 2007).

Estes dados não deixam dúvidas quanto à desigualdade e à concentração da riqueza brasileira a partir da divisão, da posse e da propriedade da terra. Em face desta situação no meio rural, nasce, então, no final da década de setenta e início dos anos oitenta do século passado, o Movimento dos Trabalhadores Sem terra – MST. Este se constitui numa forma de organização do homem do campo com a finalidade de enfrentar o grande latifundiário e as políticas públicas de empobrecimento dos trabalhadores rurais. De igual modo, tem como objetivo a luta pela reforma agrária no país.

O nascimento, no início da década de 1980, e o posterior desenvolvimento do “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, tornou gradualmente conhecida sua sigla (MST) e outros de seus ícones públicos, especialmente sua bandeira vermelha e os típicos bonés utilizados por seus militantes. As lutas sociais empreendidas por esta organização, que nasceu como um movimento social decorrente do processo de transição política experimentado pelo Brasil a partir do final da década de 1970 (trânsito posteriormente sinalizado pela ascensão do primeiro presidente civil, em 1985), concretizam provavelmente um dos mais surpreendentes processos sociais em curso (NAVARRO, 2002).

Nota-se que, no início, esse movimento assume o trabalho de organização popular do homem do campo. Para o que se estrutura, em princípio, como parceiro de outros movimentos sociais, entre os quais ação social da igreja católica para o meio rural. Com o passar do tempo, o movimento se consolida como organização social autônoma. Aos poucos, deixa de ser um dos movimentos pastorais e passa a perseguir o ideário doutrinal próprio. O que vai diferenciá-lo dos movimentos camponeses que o precederam.

No início da década de oitenta, as experiências com ocupações de terra nos Estados do Sul e em São Paulo e Mato Grosso do Sul, reuniram os trabalhadores que iniciaram o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A construção do Movimento se constituiu na interação com outras instituições, especialmente a Igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra - CPT. Aprendendo com história da formação camponesa, na sua caminhada o MST construiu o seu espaço político, garantindo a sua autonomia, uma das

diferenças com os outros movimentos camponeses que o precederam (FERNANDES, 1998/1999, p.6).

Na outra ponta da organização social no meio rural aparece a organização dos proprietários e fazendeiros. Estes investem na contratação de capatazes e jagunços. Constituem, assim, verdadeiras milícias no campo. Ação realizada sob a orientação do movimento Tradição Família e Propriedade, organização civil ligada também ao catolicismo.

A união dos latifundiários se consolida como movimento social. Nasce, então, a União Democrática Ruralista – UDR. Esta reúne produtores agrícolas e pecuaristas para defender os respectivos interesses. A existência de movimentos de trabalhadores e de latifundiários organizados transforma o meio rural brasileiro num verdadeiro campo de batalha. O que resulta no acirramento dos conflitos entre proprietários e sem terra nesse momento da histórica nacional.

O campo se transforma no palco de conflitos rurais entre trabalhadores e proprietários. De meados da década de 60 até o final da década de 70, as lutas camponesas eclodiam por todo o território nacional, os conflitos fundiários triplicaram e o governo, ainda na perspectiva de controlar a questão agrária determinou a militarização do problema da terra. A militarização proporcionou diferentes e combinadas formas de violência contra os trabalhadores. A violência do peão que é o jagunço da força privada, muitas vezes com o amparo da força pública. A violência da polícia, escorada na justiça desmoralizada, que decretou ações contra os trabalhadores, utilizando recursos dos grileiros e grandes empresários, defendendo claramente e tão somente os interesses dos latifundiários. No ano derradeiro do governo militar, 1985, os jagunços dos latifundiários e a polícia assassinavam um trabalhador rural a cada dois dias (FERNANDES, 1988/1989, p.6).

Em face desse quadro social no campo, constata-se que tanto no período dos governos militares como durante os governos civis houve um estado de permanente conflito entre trabalhadores rurais e fazendeiros. Situação que provoca uma sucessão de mortes entre os envolvidos. Vidas humanas são ceifadas, com maior incidência entre os trabalhadores e respectivos familiares, conforme traduzem os dados abaixo.

[...] Segundo pesquisa da Comissão Pastoral da Terra, nos 20 anos da ditadura militar - 1964 – 1984, foram assassinados 42 trabalhadores por ano. De 1985 a 1989, esse número triplicou e chegou a 117 assassinatos por ano. De 1990 a 1993, morreram 52 pessoas na luta pela terra. No período do governo FHC –

1994 – 1997, esse número foi 43 pessoas assassinadas por ano. Número maior que do período da ditadura (FERNANDES, 2007, p.7).

Verifica-se que os numéricos acima indicam linha ascendente nas perdas de vidas no campo. Observa-se como que uma constante durante o regime militar. O que se acentua a partir da segunda metade dos anos oitenta e se mantém em grau elevado também sob os governos civis na década de noventa.

É também neste período da história brasileira que o sindicalismo de resultado e de solidariedade estatal passa a atuar como expressão ideológica e de organização das classes trabalhadoras no campo e na cidade. Vive-se um momento em que se acentua a ação social e o engajamento político de parte eclesial da igreja. As comunidades eclesiais de base, a pastoral da terra, a pastoral indígena, pastoral das prostitutas, pastoral da saúde, pastoral da criança, pastoral universitária, pastoral da mulher, pastoral do negro são algumas dentre outras as ações católicas neste sentido. Esse conjunto de ações pastorais se constitui no lugar de em que ocorre a resistência às pressões da ditadura e a formação da consciência para o exercício da cidadania fora do espaço escolar.

No começo dos anos 60, nasceram as primeiras Comunidades Eclesiais de Base - CEBs. Em meados dos anos 70, elas existiam em todo o País. No campo e na cidade, foram importantes lugares sociais, onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. À luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. Em 1975, a Igreja Católica criou a Comissão Pastoral da Terra - CPT. Trabalhando juntamente com as paróquias nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, a CPT foi a articuladora dos novos movimentos camponeses que insurgiram durante o regime militar no Brasil (FERNANDES, 2007, p. 6).

As organizações de base da igreja passam a ser um lugar em que ocorre o debate sobre as questões econômicas, sociais, políticas e educacionais da realidade brasileira de então. Elas recebem a adesão, o apoio e a simpatia da corrente progressista do clero e dos teólogos católicos. Uma ala eclesial que se fundamenta na teologia da libertação justificação teórica do engajamento político cristão.

Constata-se, ainda neste momento da história interna, a existência de uma realidade social desenhada em decorrência do êxodo rural e da desigualdade na participação na renda nacional. A migração do campo para a cidade resultou nas concentrações urbanas.

Fenômeno que se acentua na aglomeração populacional nas grandes cidades e que, de igual modo, encontra-se presente nos pequenos municípios brasileiros. Decorrencia disso foi o crescimento desordenado das grandes cidades. O que gerou uma situação social caracterizada pela carência de moradia, de transporte coletivo, de segurança, de saúde, de educação, assim como acelerou o crescimento do desemprego.

A migração, sem controle, do campo para o meio urbano provoca mudanças no modo de viver tanto naqueles que chegam quanto nos que já se encontravam na cidade. O crescimento desordenado das cidades provocou o aviltamento das condições existenciais e leva, ainda, à desagregação das famílias, à construção dos morros e favelas, à formação de um exército de meninos e meninas de rua, ao crescimento da violência urbana, à falta de segurança. Fatores que provocam o aumento da criminalidade e, em consequência disso, desemboca na superlotação carcerária. Esse quadro tem como fruto o espanto e estranhamento humano e contribuiu para a perda dos valores trazidos da vida rural e, de certa forma, levou à aculturação do homem do campo. Este já não se reconhece a si mesmo e perde a própria identidade na selva de pedra. Esta nova paisagem social brasileira vai refletir diretamente na situação política do país, como se verá a seguir.

2.4 A situação política

A realidade política brasileira dos anos sessenta a dois mil se caracteriza pelo movimento que vai da extinção da democracia, passa pela instalação e declínio da ditadura e retorna ao convívio democrático. O que ocorre sob o fundamento de combate ao avanço comunista no país. A situação interna e pressão internacional anticomunista levaram ao golpe que derrubou o presidente Goulart e inaugurou uma série de cinco governos militares.

Nesse período, que terminou oficialmente com a adoção da constituição de 1988, ficaram evidentes as características mais expressivas de uma ditadura, com a repressão policialesca, o estabelecimento de legislação autoritária e a supressão dos direitos civis e políticos.

O golpe de estado inaugura um novo ciclo político nacional. Com a tomada do poder, os militares assumem a administração política. Impõe-se o silêncio às manifestações de oposição ao regime; o voto popular deixa de ser o meio para escolha dos governantes; e o poder se concentra nas mãos do executivo federal. Durante esse período o país viveu

regulamentado por uma série de atos institucionais e complementares. Mesmo a constituição de 1967, que estabeleceu certa normalidade institucional, foi emendada em 1969 por um destes atos.

O primeiro destes atos teve como objetivo legitimar o golpe de estado. Ele deu o passo inicial à cassação dos direitos políticos dos detentores de cargos públicos, dentre os quais alguns ex-presidentes.

Quando se encerrou o dia 11 de junho de 1964, o prazo que o primeiro Ato havia estabelecido para as cassações, o balanço inicial foi de 378 atingidos: três ex-presidentes da República (Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart); seis governadores de Estados; dois senadores; 63 deputados federais e mais de três centenas de deputados estaduais e vereadores [...] (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 61).

Na seqüência destas ações, o Ato Institucional Número Cinco foi um instrumento que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira e maior consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

[...] Ao contrário dos anteriores, o AI -5 não vinha com vigência de prazo. Era a Ditadura sem disfarce. O Congresso é colocado em recesso, assim como seis assembleias legislativas estaduais e dezenas de câmaras de vereadores em todo o país [...] (Ibid., 1985, p. 62).

Este ato legitima a concentração do poder para legislar nas mãos do executivo federal durante o período de maior intensidade das ações dos militares no comando do país. O que compreende o final dos anos sessenta e início dos anos setenta.

A partir da segunda metade da década de setenta o movimento de pressão pela participação no poder e pela escolha dos representantes do povo através de eleições livres toma fôlego e começa o processo de abertura. Nos anos oitenta e noventa tem-se um momento de transição no qual ocorre a passagem do regime militar totalitário, instalado nos anos sessenta, para a democratização do estado brasileiro.

No início da década de 1980, a redemocratização foi ocorrendo gradualmente, com a suspensão da censura prévia à imprensa, a lei da anistia e outras medidas (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 62).

Os acontecimentos deste momento estão diretamente ligados ao movimento iniciado ainda nos anos setenta, quando se houve o retorno daqueles que se encontravam exilados. Fato que contribuiu para o processo de revitalização democrática com a volta do pluralismo partidário, o restabelecimento do voto popular, a autonomia das entidades da federação e a multiplicação das instituições da sociedade civil engajadas nas manifestações nacionais pelas conquistas dos direitos políticos.

Durante esse período ocorre a reestruturação das agremiações partidárias, pondo fim à bipolaridade da Aliança Renovadora Nacional - ARENA e do Movimento Democrático Brasileiro - MDB que perdurou durante o regime militar. Realiza-se eleição para governadores dos Estados e para prefeitos das capitais. O que encerra o sistema de escolha indireta daqueles e de nomeação destes, instaurado no regime ditatorial.

Percebe-se, então, que a transição em curso representa um processo pelo qual o poder político ganha mais força nos diferentes grupos que se organizam no curso dos governos militares. O que se intensifica e se consolida formalmente ao longo dos anos oitenta e noventa. Inicialmente ocorrem as eleições para governadores e se retoma o pluralismo político.

[...] as eleições para governador em 1982, a adoção da Constituição democrática em 1988 e o crescimento do pluralismo de interesses tanto cívico como econômico introduziram transformações sem precedentes na política brasileira (CASTRO; CARVALHO, 1999, p. 116).

O legislativo se firma como poder de representação popular e republicana, superando a submissão ao executivo que perdurou durante o regime militar.

O poder do Congresso Nacional cresceu vis a vis o poder Executivo comparativamente à fase do regime autoritário. O sistema partidário tornou-se mais forte e diversificado e a imprensa e a opinião pública passaram a exercer mais influência no mundo político. Juízes e promotores públicos tornaram-se mais ativos no sentido de desafiar políticas públicas e proteger os direitos do cidadão (Ibid.).

Começa a ser construída uma cultura política entre os brasileiros. Isto muda e estabelece o reconhecimento das eleições democráticas como um valor político. Além do que se multiplica nos movimentos de lutas pelo avanço das conquistas que se vêm desenhando no cenário brasileiro.

A multiplicação de grupos de interesse fora das estruturas corporativas apresentou-se também como uma mudança importante. Ela começou com a emergência do novo sindicalismo e desenvolveu-se por meio de um intenso crescimento de diversos movimentos sociais pelos quais novas questões e formas de ação social foram articuladas desde a década de 70 (CASTRO; CARVALHO, 2002, p.7).

O período de transição política do regime militar para os governos civis, no final do século passado, compreende um movimento que passa por algumas etapas desde o nascedouro, nos anos setenta, até seu fortalecimento no final dos anos noventa.

De acordo com Gohn (1997) pode-se falar de três grandes ciclos de movimentos sociais politicamente relevantes no Brasil entre 1972 e 1997. O primeiro ciclo compreendeu o nascimento de associações da sociedade civil e de movimentos sociais, por meio dos quais, de 1972 a 1984, diversos grupos mobilizaram-se, nacional ou localmente, em torno de reivindicações do retorno da democracia. Exemplos são o Movimento pela Anistia (1977-1978), o Movimento Feminista (1975-1982), o movimento Custo de Vida-Carestia (1974-1980), a Confederação Nacional de Associação de Moradores (CONAM) (1982) e a União Nacional dos Estudantes Secundaristas [...].

O segundo ciclo englobou associações e movimentos organizados para lutar por uma pluralidade cada vez maior de interesses e temas no período que vai de 1985 a 1989. Aqui estão alguns exemplos: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua; o Movimento dos Índios; o movimento dos Devedores do Sistema Nacional de Habitação; o Movimento Nacional pela Reforma da Educação, e assim por diante.

O terceiro ciclo estendeu-se de 1990 a 1997 e caracterizou-se por um declínio relativo dos movimentos urbanos e por um crescimento dos movimentos rurais, assim como por uma articulação ente grupos nacionais e internacionais. Esse ciclo abrangeu uma crescente diversidade de interesses e temas. Como exemplos: os movimentos Viva Rio e Viva São Paulo, cujas preocupações são o desenvolvimento, a segurança e a qualidade de vida urbana nessas duas regiões metropolitanas; o movimento Ética na Política, organizado contra o Presidente Fernando Collor de Mello (1992); o Movimento contra a Renovação Urbana de Áreas Históricas; o Movimento Nacional contra as Reformas Estatais; a Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida (1993-1996) (CASTRO; CARVALHO, 2007, p.7/8).

Nesta linha de reconstrução democrática, vive-se um novo momento na administração brasileira sob o comando de governos civis. O que se concretiza com eleição indireta do Presidente da República em meados dos anos oitenta, como demonstrado linhas atrás ao tratar da situação histórica. O que reflete as manifestações sociais que levaram o povo brasileiro às ruas no movimento pela conquista das eleições diretas e gerais. O resultado foi a escolha, pelo voto popular, da Assembléia Nacional Constituinte, a qual se reúne no Congresso Nacional e, no final dos anos oitenta, aprova uma nova ordem constitucional para o país.

Desse modo a década de oitenta materializa o marco que pôs fim ao ciclo político totalitário. A década de noventa, por sua vez, fortalece a nova forma de exercício da democracia adotada pelo país. O que alinha o Estado Brasileiro ao movimento de retomada da democracia que ocorre no âmbito de outros países latino-americanos, assolados pela instalação, em série, de governos militares. Fenômeno que se dá no âmbito da abertura dos países socialistas do leste europeu, cujo sinal histórico de fundamental importância foi a queda do muro de Berlim, unificando a Alemanha Oriental e a Alemanha ocidental, assim como o movimento de abertura política dos países da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, cuja análise foi tratada, com mais vagar, quando da apresentação da situação histórica. O que leva o presente estudo a trabalhar o embate sobre os aspectos educacionais no âmbito desta conjuntura.

2.5 A situação educacional e o debate das idéias pedagógicas

A análise da questão educacional brasileira a partir dos anos sessenta passa pela situação da realidade, assim como pelo debate acerca das decisões tomadas e das idéias que permearam o sistema de ensino, bem como pelo debate pedagógico que ocorreu em torno do ensino.

2.5.1 A realidade educacional

Vê-se que a situação educacional deste momento histórico brasileiro segue a trilha de crise apontada em relação ao quadro econômico, social e político. Reflete a herança deixada pelos governos militares.

Os “governos da Revolução” deixaram à democracia pesada herança na educação. Não me refiro apenas ao que salta à vista: o sistema escolar, apesar do seu crescimento, não conseguiu controlar, para não dizer eliminar, o analfabetismo. Temos, ainda hoje, por volta de 19 milhões de analfabetos (26% da população) e na faixa etária dos 7 aos 14 anos, 32% de analfabetos. Isto seria o suficiente para mostrar o câncer que corrói nosso projeto de democracia. Mas ainda por cima herdamos a atitude tecnocrata, de descaso pelo professor, de escolas sem alma, de falta de rumo no pensamento educacional (CARDOSO, 1986. p. 8).

Estes dados revelam as distorções, os paradoxos e os resultados decorrentes do trato dado à questão educacional levada a cabo pela política educativa brasileira no curso da ditadura. Situação essa que se manteve e teve continuidade no país redemocratizado.

Nas últimas décadas assistimos a um considerável esforço de expansão quantitativa do 1º grau. O País possui hoje, teoricamente, vagas suficientes (23 milhões) para abrigar toda a população de 7 a 14 anos (22 milhões). Todavia, quando se examina a composição etária da clientela efetivamente matriculada, verifica-se que 30% dela, cerca de 8 milhões, possui mais de 14 anos. Se a trajetória desses alunos não tivesse sido marcada por sucessivas reprovações e abandonos temporários da escola, certamente eles já teriam passado pelo 1º grau, cedendo seu lugar para as 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos que estão sem escola. Pior ainda, essas vagas só existem à custa do encurtamento do período escolar diário nas escolas superlotadas dos centros urbanos, instaladas até na casa de professora da zona rural, da expansão desordenada e eleitoreira (sic) que criou escolas com capacidade ociosa em certas regiões e deixou outras desassistidas de equipamentos sociais (MELLO, 1986. p. 17).

Observa-se que uma realidade periclitante no que diz respeito à estrutura física, ao acesso e à permanência na escola. O que assola o meio urbano e rural, assim como as diversas regiões do território brasileiro. Esta, porém, não é somente a situação dos alunos. A precariedade educacional se estende também aos professores e demais agentes da atividade

educativa. Consta-se que há neste momento um grande contingente de professores leigos no quadro dos profissionais do ensino. Raio xis presente por todos os estados da federação e com maior intensidade nas regiões Norte e Nordeste.

[...] com exceção de São Paulo e talvez do Rio de Janeiro, todos os Estados da Federação mantêm entre o seu corpo docente, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, grande contingente de professores leigos. Em alguns Estados do Norte e Nordeste o contingente de professores que não completaram o primeiro grau é superior àqueles que foram habilitados para o exercício do magistério das quatro primeiras séries do 1º grau (WARDE, 1986, p. 74).

Nota-se que há estados brasileiros, a exemplo do Piauí, em que o professorado leigo aparece como a única alternativa para a efetividade do ensino nas séries iniciais e do primeiro grau. Além do mais, a carência é ainda maior no ensino de segundo grau. Este fato ocorre na base do sistema educacional, quando neste deveria haver maior qualidade.

[...] mal oferecendo o primeiro grau, praticamente não dispondo do 2º grau, com exceção das poucas e caras escolas particulares, alguns desses Estados (como Piauí, Sergipe, Alagoas e Rondônia) a única alternativa é a professora leiga que acabará realimentando as enormes cifras de reprovação e/ou evasão da escola elementar (WARDE, 1986, p. 74/75).

A esta situação calamitosa, deve-se acrescentar, ainda, os baixos salários pagos aos profissionais da educação. A remuneração destes profissionais é tão insignificante que se torna mais atraente o trabalho nos programas de emergência do governo federal. O que se constata com maior ênfase na região Nordeste, com a ida para as frentes de trabalho nas obras emergenciais em decorrência das secas.

Nenhum fato alertou mais para as condições precárias desses Estados da federação do que aquele amplamente divulgado em 1983: parcela não desprezível de professoras “primárias” abandonou a sala de aula em favor de um salário de Cr\$ 15.000 nas frentes de trabalho produzidas pela seca (Ibid., p. 76).

A precariedade na estrutura educacional não é algo presente somente no ensino básico. A organização da educação superior, embora mais fortalecida, é estruturada no sentido de satisfazer interesse de grupos locais. Estes se apropriam dos postos de trabalho e da administração universitária. Então distribuem os cargos destas instituições com base em

afinidades políticas. Conduta que favorece o clientelismo e tem como conseqüência a formação de profissionais cuja visão se afasta da realidade em que se encontra o sistema de ensino.

[...] A absorção de professores estrangeiros e a implantação de “pacotes pedagógicos” deram mãos ao clientelismo dos “caciques” locais, que incharam as instituições superiores com parentes, amigos e apaniguados. Nessas instituições foram formados professores técnicos e intelectuais distantes dos problemas da rede pública de ensino (Ibid., 1986, p. 76).

Verifica-se, então, uma precariedade física e humana na ação educacional. O que assenta as bases para um aprendizado insatisfatório e nada atraente. Pelo que perdura o analfabetismo real e o analfabetismo funcional como herança transmitida pelos governos militares ao país.

2.5.2 O debate pedagógico-educacional

Diante desse real quadro do sistema básico e superior do ensino brasileiro, as idéias educacionais, no curso do histórico no qual se encontra inserido o presente trabalho, apresenta-se numa correlação direta com os aspectos da realidade econômica, social e política implementada durante o regime militar. O que será trabalhado a partir da reflexão sobre as questões que envolvem a instrução informal e a educação escolar deste momento.

No início dos anos sessenta, verifica-se a presença dos grupos de luta pela educação popular, a exemplo do Movimento de Cultura Popular - MCP; os Centros de Cultura Popular - CPCs; e o Movimento de Educação de Base - MEB. À exceção deste, os demais não resistiram aos governos ditatoriais.

Na área de educação de adultos foram particularmente importantes no começo da década de sessenta o Movimento de Cultura Popular (MCP), que promoveu a alfabetização de adultos pelo rádio e contribuiu para recuperar tradições históricas e populares em Recife; e os Centros de Cultura Popular (CPCs), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), que promoveram experiências de arte popular crítica em todo o país. Somente o Movimento de Educação de Base (MEB) - um outro esforço, patrocinado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - sobreviveu ao regime de 1964,

que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (o Mobral), cujas atividades se encerraram com o fim do próprio regime (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA, 2002, p. 307).

Durante a ditadura houve a reforma do ensino superior. Esta estabeleceu a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades.

As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (Brasil, 1968, art. 3º).

Além de estruturar a organização e o funcionamento do ensino universitário, expressou a necessidade da articulação deste com a escola média, dentre outras medidas. Desse modo, ela assumiu a responsabilidade pela formação dos profissionais do ensino de segundo grau.

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (Ibid., art. 30)

No começo dos anos setenta acontece a reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Esta teve como finalidade atribuir o sentido profissionalizante ao ensino médio, sem excluir o objetivo exclusivo de preparação para o ensino superior. Firmou-se a divisão entre o ensino primário, o ginásial e o de segundo grau. Cada um destes níveis de ensino deveria conter conteúdos mínimos e comuns. Em ambos os graus de ensino, foi incluído o estudo de moral e cívica, dentre outros conteúdos obrigatórios. Exigia-se também a educação física, educação artística, educação moral e cívica, programa de saúde e ensino religioso, este em caráter obrigatório para os estabelecimentos oficiais e de natureza facultativa para os alunos.

Na constituinte de 1988, o debate se faz em torno do sistema público e privado de ensino. A filosofia educacional foi objeto de intensa discussão na Assembléia Nacional Constituinte. Os defensores da democratização do ensino tentavam garantir a proteção constitucional para uma educação leiga, universal e gratuita, com forte ênfase no ensino público, admitindo o privado sem direito a verbas públicas e sujeito ao controle do poder público. Os privatistas defendiam a ampla liberdade de ação para o ensino privado e opunham-se à proibição de subsidiá-lo. Os primeiros fizeram aprovar o artigo 205, segundo o

qual a educação é “direito de todos e dever do estado”. Os privatistas fizeram acrescentar a este dispositivo o inciso III do artigo 206, estabelecendo a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; e o artigo 213 que permite a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Vê-se, então, que no final, o texto constitucional firmou o princípio da publicidade, garantiu a iniciativa privada, assim como o destino de recursos públicos para as entidades filantrópicas e confessionais de ensino. Observa-se também que o debate em torno da questão educacional deste período se volta para a compreensão da influência das idéias gramscianas como fundamento metodológico de construção dos valores para a transformação social e política a partir do espaço escolar.

[...] Gramsci reconhece que a escolarização proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e um fator contribuinte para a hegemonia burguesa. Ele afirma que o sistema educacional produz intelectuais que dão à burguesia “homogeneidade e uma consciência de sua própria função, não somente quanto ao aspecto econômico, mas também nos campos político e social (CARNOY, 1987, p.31).

Reconhecendo o papel da escola no estado, deve-se construir uma ação pedagógica no sentido de trabalhar a educação fora e dentro da escola como instrumento necessário à transformação social.

A chave da estratégia educacional gramsciana, então, é a criação da contra-hegemonia fora das escolas do Estado, e o uso dessa contra-hegemonia para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, para mobilizar intelectuais burgueses desiludidos e aqueles intelectuais tradicionais da classe trabalhadora que se separaram de suas origens de classe. Essa contra-hegemonia deveria ainda contribuir para a resistência da juventude trabalhadora ao uso das escolas como escolas como centros de manutenção e extensão da dominação burguesa (CARNOY, 1987, p.33).

Neste momento ganha corpo a necessidade de se construir uma atividade educativa que fosse política e socialmente engajada, assim como comprometida com a transformação das estruturas. A dialética tese/antítese/síntese, aplicada ao entendimento das relações de produção, transforma-se em instrumento de construção do conhecimento a partir do espaço escolar.

[...] fervia entre os educadores o debate sobre o compromisso político e a competência técnica. Polemizava-se contra a dicotomia entre o educador-político e o educador-técnico. A conjuntura política foi a oportunidade para a explosão daquele debate: os governos militares, que estavam sendo forçados a passar o poder aos civis, haviam enfatizado a dimensão tecnológica, as competências específicas e a prática do ensino como treinamento; ao contrário, a emergente democracia destacava o sentido e a necessidade do engajamento político da prática científico-pedagógica.

Em outras palavras: na década de 1980, de um lado estavam os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico, do lado oposto entrincheiravam-se os defensores de um compromisso político inerente a quaisquer atividades pedagógicas (NOSELLA, 2005, p. 18).

A partir destes pressupostos, trava-se o debate com tecnicismo pedagógico, preponderante no sistema educativo brasileiro neste momento.

Observa-se que a orientação tecnicista se manifesta pela tomada de posição em defesa da técnica e da valorização do processo objetivo da aprendizagem como elemento de construção e de transmissão da instrução formal. Uma postura didático-pedagógica que se coaduna com a política educacional que perdurou durante os governos militares. Embora ela se utilize de princípios e conceitos como o “aprender a aprender” e o “método de projetos”, esta tendência concretizou uma separação entre as tendências humanistas e o homem enquanto recurso humano. O que a caracteriza pela distribuição diferenciada do conhecimento e que consagra a permanência de modelos diferenciados de ensino, contribuindo para a manutenção da diferença entre as classes sociais.

Nesta perspectiva, a educação era trabalhada com base na transmissão do conhecimento, sem a preocupação com os problemas políticos e sociais da realidade na qual estava inserida a própria escola. Esta deveria voltar-se para a aprendizagem, enquanto algo neutro e objetivo. Não havia espaço para se trabalhar os aspectos individuais, familiares ou coletivos em que se encontrava o aluno, a escola e respectivos agentes, assim como o próprio sistema educacional. Com fundamento na neutralidade científica e inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade, essa corrente pedagógica advogava a reordenação do processo educativo de modo que este se tornasse objetivo e operacional. Neste sentido, o professor e os demais agentes escolares seriam instrumentos de efetivação do processo de aprendizagem que deveria ser transmitido e assimilado.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica se desloca para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2007, p. 381).

A pedagogia tecnicista marcou profundamente a educação brasileira, modificando sua estrutura em todos os níveis, os conteúdos, a formação dos professores, a relação professor-aluno, os métodos e as técnicas de ensino. Ela modificou, sobretudo, os objetivos da educação nacional, os quais se vincularam ao mercado de trabalho voltado para o capital internacional.

Em contrapartida ao tecnicismo pedagógico então reinante, ganha corpo e conquista espaço o trato da educação como instrumento necessário à construção e à formação da consciência do indivíduo como sujeito capaz de transformar a realidade política, econômica e social em que se encontra imersa a atividade educativa. Trata-se das pedagogias contra-hegemônicas ou críticas, as quais buscam orientar a prática educativa. Estas foram denominadas também de “pedagogias de esquerda” e, posteriormente, agrupadas em duas modalidades.

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das idéias populares e de exercício da autonomia popular; a outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistemático (SAVIANI, 2007, p. 412/413).

Estas tendências se fundamentam nas concepções libertadoras e marxistas de mundo, respectivamente. Perspectiva em que a educação popular e o espaço escolar passam a ser interpretados como o lugar em que se deve trabalhar a superação das contradições sociais, tendo como instrumento a educação formal.

Observa-se, então, que esta forma de trabalhar o aprendizado se manifesta por meio de um olhar educativo que busca a tomada de consciência política a partir do saber

escolar. Assim sendo, os agentes envolvidos com o mundo da escola seriam igualmente responsáveis por esta construção e pela constituição de uma consciência crítica diante do cotidiano social. Alunos, professores, inspetores, supervisores teriam que buscar a superação das contradições sociais presente na educação.

Esta discussão entre a pedagogia de superação dos conflitos sociais e de formação da consciência e a tradicional permeou a atividade de ensino na segunda metade do século passado, especialmente no curso dos anos oitenta. Momento em que a escola passa a assimilar a linguagem dialética como modo de produção do saber e conscientização dos agentes da educação brasileira.

[...] durante os anos de 1980, o pensamento pedagógico modernizou-se, arejou-se ao assumir sua dimensão de engajamento político. Novos conceitos e novas perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da educação, em que com muita freqüência se utilizavam termos e conceitos até então desconhecidos, como: sociedade civil e política – hegemonia – ideologia e contra-ideologia – intelectuais orgânicos e tradicionais – a educação como ato político-partidário – educação e cidadania etc. Mais ainda: politicamente, a maioria dos educadores dos anos de 1980, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional partidos e homens comprometidos com os objetivos da escola popular e libertadora. Até mesmo redutos tradicionalmente mais fechados, como os dos especialistas da educação (orientadores educacionais, administradores ou gestores, supervisores, diretores etc.), foram influenciados pela idéia de que o ato pedagógico seria ao mesmo tempo um ato de compromisso político. Nos congressos da área (nacionais, estaduais, regionais e municipais), os especialistas da educação afirmavam que a relação pedagógico-científica era fundamentalmente uma relação de hegemonia política. Assim, instigavam professores a buscarem uma forma de relação profissional que fosse ao mesmo tempo uma nova relação hegemônico-política, isto é, a hegemonia da classe trabalhadora (NOSELLA, 2005, p. 18).

Constata-se então que esta maneira de compreender a ação educacional como um ato político de transformação da realidade se dissemina como orientação dos profissionais da atividade de ensino. Tem-se, pois, uma proposta que ganha espaço junto ao corpo docente e que, de igual modo, conquista o apreço dos agentes da administração escolar. Dessa forma, estudantes, professores, pedagogos, dentre outros trabalhadores da educação, assumem, neste momento histórico, a proposta didático-educativa de construção como

elemento que deve proporcionar a transformação social e que deve levar ao engajamento político.

Vê-se, então, que a questão da produção dos saberes reflete o movimento dialético no sentido de trabalhar o ensino formal disseminado no espaço escolar como instrumento de construção do homem para a tomada de consciência da realidade e para a transformação desta.

Nesta linha constata-se a presença da pedagogia do oprimido. Esta teoria didático-pedagógica trabalha a educação como algo a ser constituído a partir da realidade em que se encontra inserido o sujeito que aprende, assim como a própria estrutura do espaço escolar. Trata-se de proposta de instrução que parte do mundo concreto enquanto elemento básico para a leitura da realidade social, econômica, moral e política em que vivem os agentes ou sujeitos escolares. Um discurso pedagógico tecido a partir do lugar do oprimido em contrapartida à pedagogia tradicional e, de forma direta, à pedagogia tecnicista.

Um discurso que ao falar da pedagogia do oprimido denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no próprio exercício da direção/dominação. Um discurso que, ao falar da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das nossas escolas que, ao excluírem milhares de crianças todos os anos, tornam-se fábricas de analfabetos jovens e adultos. São muitos os exemplos da presença permanente da dialeticidade nos escritos de Paulo Freire... (SCOCUGLIA, 1999).

Ao adotar a dialética como instrumento de trabalho da reflexão educativa, esta corrente pedagogia incorpora os conceitos de classe dominante/classe dominada, infraestrutura/superestrutura, luta de classe, dentre outras categorias do materialismo histórico. Aplicando esse modo de análise da realidade, procura demonstrar os efeitos do sistema capitalista sobre a situação social a partir da atividade educacional. O que a aproxima dos pensadores marxistas deste momento.

[...] a ênfase analítica centrada na “luta de classes” cede espaço para as lutas que marcam o cotidiano, as novas mentalidades, a sobrevivência teimosa dos milhões de seres “subumanos” que foram marcados pelo cinismo capitalista-liberal e pelos horrores dos totalitarismos, reprovando as estreitezas da razão positivista em sua versão liberal atualizada, e advogando a importância

renovada da educação, inerente ao novo papel da “subjetividade na História” dos indivíduos e dos grupos sociais. Com efeito, a “descoberta” da politicidade da educação, a partir dos “aspectos políticos” presentes na Pedagogia do oprimido, depois advogando a reciprocidade dos atos educativos com os atos políticos, foi articulada em nível teórico, pela incorporação aberta de preceitos marxistas (em “estranhas conexões”, como disse Torres) e por uma aproximação a alguns temas gramscianos (SCOCUGLIA, 1999).

Esse modo de conceber e de trabalhar a questão educacional ganha espaço, de início, no seio dos grupos sociais organizados, em especial no âmbito das comunidades eclesiais de base, dos grupos de jovens, dos sindicatos, dos trabalhadores rurais sem terra, do movimento negro, do movimento feminista, dos partidos políticos de esquerda, dentre outros. Estes encontram respaldo na corrente de engajamento pela libertação social e política da Igreja Católica, especialmente no curso da ditadura, quando os direitos e os partidos políticos de esquerda foram jogados para a clandestinidade.

A pedagogia do oprimido chegou a ser incorporada ao sistema educativo formal, deixando de ser tão somente instrumento de produção do conhecimento utilizado pelos movimentos populares. Uma tentativa de aplicá-la na construção curricular do sistema educacional.

Assim, o método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação do homem do povo (e de todas as pessoas, por extensão) que imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade que, pelo menos em parte, as determina. Em Pernambuco este Sistema previa as seguintes etapas: 1ª) alfabetização infantil; 2ª) alfabetização de adultos; 3ª) ciclo primário rápido; 4ª) extensão universitária (universidade popular); 5ª) Instituto de Ciências do Homem (pensado para ser criado na Universidade Federal de Pernambuco; 6ª) Centro de Estudos Internacionais (com foco sobre questões do terceiro mundo) (BRANDÃO, 1982, p. 84).

Por se fundamentar num conjunto de ações educativas no sentido de orientar a formação da consciência necessária para se fazer uma leitura crítica dos problemas sociais e da realidade pessoal e coletiva, não foi possível se transformar na base do sistema educativo estatal. Pois este se mostra incompatível com uma proposta pedagógica que busca a libertação do indivíduo a partir da tomada de consciência de si mesmo enquanto sujeito capaz de construir a própria história.

Face à polarização entre a educação tecnicista, baseada na transmissão e assimilação do saber como processo objetivo e neutro, e a educação centrada na iniciativa a partir da realidade do aluno, encontra-se, neste momento, a “pedagogia revolucionária”. Esta se apresenta como uma proposta educacional voltada para a construção crítica do saber sistemático.

A pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 1983, p. 68).

Esta concepção pedagógica parte da análise dos limites postos nas premissas da escola tradicional e da escola nova. Ela afirma a necessidade de se trabalhar o conhecimento escolar a partir de cinco passos: a prática social do professor e do aluno; a identificação dos principais problemas apresentados pela prática social e que conhecimentos são necessários ao domínio destes problemas; apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas encontrados na prática social; a incorporação dos mecanismos culturais, materializados em elementos ativos de transformação social; e, por último, a aplicação dos instrumentos adquiridos à prática social. Passos que são denominados de prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, respectivamente.

Assim a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento cartático que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática social de seus alunos enquanto agentes sociais (SAVIANI, 1983, p. 83).

Verifica-se que esta forma de produção do conhecimento parte de uma prática difusa e dual e chega a uma prática social sistematizada e consubstanciada como resultado da relação entre a realidade do aluno e a do professor, intermediadas pelo conteúdo científico disciplinar.

Observa-se, então, que a situação pedagógica, as decisões políticas, assim como a realidade fática, retratam o quadro educacional no curso dos governos militares e respectiva

continuidade após o restabelecimento da democracia na sociedade brasileira do final do século passado.

2.6 Considerações parciais

A discussão sobre a manifestação dos direitos civis, sociais e políticos a partir da inserção destes no âmbito do pensamento moderno e contemporâneo se apresenta como uma porta que se abriu para a necessidade de se trabalhar o cenário histórico, econômico, social, político e educacional da realidade brasileira a partir dos anos sessenta do século passado.

Neste aspecto, viu-se que este período histórico se identifica pela tomada do poder pelos militares, com a instalação da ditadura nos anos sessenta e que perdurou até a década de oitenta. Situação interna que caminha na linha dos acontecimentos internacionais que se manifestam na bipolarização entre o mundo capitalista e o mundo socialista. Este embate que impulsionou a onda de ditaduras no continente latino-americano. Nos anos oitenta e noventa vive-se o processo de redemocratização dos países sob regimes totalitários desta região. O que também se deu em meio ao quadro de queda dos governos tiranos no cenário internacional. Comportamento este que se encontra presente no cenário brasileiro deste momento da história nacional.

Na ordem econômica adotou-se a política de valorização do crescimento, sem conjugá-lo como o desenvolvimento social. Este projeto desembocou no acirramento do processo de concentração da riqueza e massificação da pobreza, o que alarga a distância entre pobres e ricos na sociedade brasileira. Houve o endividamento público interno e externo e a abertura do mercado com a assunção do neoliberalismo a partir dos anos oitenta. O que possibilitou o processo de terceirização e de privatizações das atividades desenvolvidas pelo setor público.

O resultado social foi a urbanização em decorrência da migração crescente, em particular, com o êxodo da população do campo para a cidade. O que resultou no inchaço dos centros urbanos, no aumento do desemprego, na maior presença de mulheres e menores no mercado de trabalho, no aviltamento salarial. De igual modo refletiu na carência de saneamento básico, de educação, de saúde e de segurança. O que retrata um quadro marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais.

Na política se deu a queda da democracia com a ascensão dos militares ao poder no início da década de sessenta do século passado. Fato que pôs fim ao movimento democrático que vinha sendo desenhado a partir da extinção do Estado Novo nos anos quarenta do século XX.

O regime militar se caracteriza pela repressão à participação política. O que se deu pela perseguição, tortura, expulsão e cassação dos opositores ao sistema. Percebe-se a concentração de poder nas mãos do governo federal, restringindo e suspendendo o funcionamento dos órgãos de representação popular, como os partidos políticos, as câmaras municipais, as assembleias legislativas estaduais e o congresso nacional. Tem-se um período de exceção legitimado pelos atos institucionais, os quais suspendem inclusive a ordem constitucional então em vigor. A organização da sociedade civil na luta pelos direitos políticos mobiliza o país e este se redemocratiza. O que se materializa na conquista do sufrágio universal, dando ao povo a capacidade para o exercício da soberania diretamente ou por meio de representantes escolhidos pelo voto direto e com valor igual para todos. Com isso se inaugura a retomada da eleição de civis para prefeitos, governadores e presidente da república, assim como para os representantes do poder legislativo municipal, estadual e federal.

Na questão educacional, verifica-se a reforma do ensino superior e de primeiro e segundo graus no curso dos governos ditatoriais, assim como a promulgação das diretrizes de base da educação nacional sob os governos civis nos anos noventa. Vê-se que a situação real do sistema de ensino se caracteriza, na prática, pela exclusão do acesso à escola, pela desvalorização dos agentes educativos no que diz respeito à remuneração e à qualificação profissional. Percebe-se, então, a presença do analfabetismo, da repetência e da evasão escolar como traços que bem retratam a vida escolar de então.

Nota-se que nos anos sessenta a escola brasileira, depois de passar pela pedagogia tradicional, viveu experiência da neutralidade e objetividade educacional, assim como sofre incursão das pedagogias críticas, as quais viam o aluno como indivíduo ativo, livre e como sujeito do processo de aprendizagem para a transformação das estruturas políticas e sociais.

Na década de setenta, a orientação pedagógica para o país, inspirada nas teorias da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, provocou a proliferação do tecnicismo educacional em que aluno, professor e demais agentes educativos eram vistos como instrumentos ou como objeto e não como sujeitos do processo de produção do saber escolar. Nos anos oitenta uma nova tendência de educadores brasileiros propôs a pedagogia

libertadora, que teve sua origem nos movimentos de educação popular. Dela decorreu a pedagogia crítico-social dos conteúdos, como reação à ditadura militar e como alimento ao desejo de estender a educação até as classes populares, manifestada, em especial, pela pedagogia do oprimido e pela pedagogia crítica revolucionária.

No período em análise observa-se que o trato do saber escolar passa pelo embate pela pedagogia tradicional; pelo tecnicismo; e pela pedagogia dialética de caráter popular como instrumento de transformação da realidade; e a pedagogia crítica revolucionária. Essa diversidade de idéias demonstra a presença e existência do pluralismo da realidade didático-pedagógico do período da educação nacional sob o olhar do presente trabalho.

Esta conjuntura histórica, econômica, social, política e educacional encontra-se na base da construção do saber escolar brasileiro do momento histórico em análise, assim como estabelece as condições para a inserção de um conteúdo disciplinar de formação dos valores necessários ao exercício da cidadania a partir da instrução formal. A consolidação, a extinção e a pulverização deste saber no ensino básico brasileiro passam a ser o foco de discussão do próximo passo da presente reflexão.

CAPITULO III

A EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR DURANTE E APÓS A DITADURA MILITAR

No último tópico do momento anterior, trabalhou-se a situação real da educação brasileira a partir dos anos sessenta do século passado. De igual modo verificou-se o embate pedagógico em torno do trato do ensino neste período. Debate que impulsiona a continuidade da discussão para tratar a questão da formação para o exercício da cidadania durante e após os governos militares.

Desde a introdução deste tema, e no curso do caminho percorrido até aqui, percebe-se que a construção, assimilação, consolidação e transmissão dos valores de um povo se fazem através das instituições como a família, a religião, as organizações de representação de classe, dentre outros espaços de convivência. Um processo que se desenvolve por meio da educação formal e informal. Contudo, o espaço escolar se apresenta como lugar de singular importância na tradição sistemática do saber como ato de reprodução social de geração para geração.

Na sociedade brasileira o caminho não se deu de modo diferente. Nesta a escola se manifesta em conformidade com cada momento da história nacional. Assim a tomada do poder pelos militares, nos anos sessenta, e o retorno do convívio democrático a partir da década de oitenta, demonstram que a instrução formal passa por dois momentos, em relação à proposta curricular de um conteúdo disciplinar de formação para o exercício da cidadania. A articulação sistemática desta situação no ensino básico neste período passa a ser a preocupação deste passo do presente trabalho.

3.1 A sistematização do conteúdo disciplinar de formação para a cidadania durante o regime militar.

A sistematização do conteúdo disciplinar de formação para a cidadania no ensino de primeiro e segundo graus no curso dos governos militares encontra suporte na legislação educacional e no material didático constituído a partir dos anos sessenta.

A ordem constitucional em vigor desde a década de quarenta do século XX se manteve formalmente. Esta estabelecia a educação como direito universal fundamentado na solidariedade humana.

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1946, art. 166).

Mesmo após o golpe de estado, ocorrido no início dos anos sessenta, foi mantida formalmente a universalização do direito à educação e da unificação de conteúdo em todo o território nacional como orientação geral dos sistemas educativos das unidades federativas.

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1967, art. 168).

A reforma do ensino de primeiro e segundo graus, levada a cabo no início dos anos setenta, estabeleceu a formação para a cidadania como um dos objetivos gerais destes ciclos educativos. Este conteúdo deveria ser ministrado, em caráter obrigatório, por meio da disciplina de Moral e Cívica.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º. e 2º. graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Idem, 1971, arts. 1º e 7º).

Essa proposição retoma o contido na legislação educativa estabelecida pela ordem jurídica de 1961, ainda durante o regime democrático.

Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...] formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva; [...] (BRASIL, 1961, art. 38, III).

Esse conjunto normativo fixa as diretrizes do ensino de primeiro e de segundo graus e se constitui nos principais documentos legislativos que regulamentam a organização do conteúdo disciplinar específico de formação para a cidadania durante os governos militares. O que deveria ser incluído como na estrutura formal dos ciclos de ensino ginásial, técnico ou profissionalizante e científico ou colegial. Esta orientação serve de fundamento para a formulação e sistematização do saber escolar de educação do cidadão neste momento histórico.

No planejamento curricular, a materialização dos valores de formação para a cidadania assumiu uma feição de civismo e de patriotismo. Estes se apresentam como um conjunto de meios empregados com finalidade de levar o educando a assimilar o ser cidadão pela formação da consciência e do espírito altruísta baseado na ordem social, na disciplina, no reconhecimento da autoridade e da hierarquia, assim como na obediência à lei. Esta orientação passa a ser o norte dos objetivos do aprendizado escolar que se manifesta como conjunto dos meios empregados para levar alunos e agentes educativos ao conhecimento dos direitos e deveres de cidadãos.

A efetivação prática desta forma de instrução se dá no âmbito do espaço escolar, assim como por meio de atividades extra-escolares, a exemplo das paradas, das comemorações festivas, do culto aos selos, aos símbolos e aos heróis nacionais. Abstrai-se a formação da consciência cívica como algo que flui das atividades sociais levadas a cabo em toda e qualquer programação que se pretenda oferecer à comunidade, como ênfase na convivência baseada na ordem social, na liberdade e na justiça, bem como fomentando os sentimentos de solidariedade e de responsabilidade.

Constata-se a constituição da intenção oficial e sistemática no sentido de instruir o indivíduo a partir dos valores estabelecidos pelo poder público, os quais devem ser transmitidos desde a escola. Neste contexto, Moral e Cívica se apresenta como disciplina escolar e como prática social educativa que ensina preceitos de ética e cidadania ao educando. Contudo, durante os governos militares de 1964 a 1985 ela passou a ser matéria obrigatória nos currículos plenos de primeiro e segundo graus.

Neste sentido, cada nível do ensino escolar traz na sua grade curricular um conteúdo disciplinar específico. Constroem-se as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira, de Educação Moral e Cívica e de Estudos de Problemas Brasileiros para cada ciclo educacional. Estas disciplinas foram inseridas na grade curricular do ensino de primeiro grau,

do ensino de segundo grau e do ensino superior. Percebe-se que estas, embora tenham objetivo comum, manifestam-se, cada uma delas, com características próprias.

Constata-se, então, que o discurso tecido pelos manuais didáticos tem a preocupação de fazer o elo do movimento do aprendizado dentro de um processo gradativo que vai de um para outro ciclo educacional. Preocupação que se encontra expressa na forma como se deu a estrutura deste conteúdo nos manuais didáticos da disciplina de Moral e Cívica.

O objetivo da Educação Moral e Cívica, embora muito se aproxime, na parte de Educação Cívica, daquele colimado pela Organização Social e Política Brasileira, é bem diferente dele. O que a Educação Moral e Cívica tem em mira é apresentar ao estudante a razão de ser das normas e das instituições [...] (SILVA, 1967, p. 2).

A distribuição da matéria, a ser trabalhada no conteúdo disciplinar da educação formal de educação para a cidadania no ensino de primeiro e segundo graus, preocupa-se com a discriminação temática de forma a expressar os valores referentes ao homem e a sociedade; ao conceito de pessoa; aos direitos e aos deveres do homem; às virtudes humanas; à sociedade política; aos deveres do cidadão; à vida em comunidade; à organização política brasileira; e aos ideais de nacionalidade (TORRES, 1966).

Noutros manuais didáticos desta disciplina escolar, o conteúdo se encontra estruturado partindo da harmonia do universo, trabalhando a questão de Deus e do Mundo; refletindo sobre Deus, o Homem e a Religião; conceituando o homem; o homem e o bem, tendo a religião como base da moral; a liberdade; o caráter; a relação entre o homem moral e o homem cívico; os hábitos; os valores; as virtudes morais e as virtudes cívicas; os deveres morais e os deveres cívicos; os direitos do homem; o conceito de nação; especificando a terra brasileira, assim, como a formação do homem brasileiro; apresentando a constituição do Brasil e a organização e divisão dos poderes nesta, bem como a declaração dos direitos e garantias individuais, a ordem econômica e social, a família; a questão da democracia; o voto; o serviço militar; os tributos; o civismo; os símbolos nacionais; situando o Brasil e o Mundo; as estruturas contemporâneas, a democracia e o comunismo; apresentando a democracia e a pátria brasileiras, os grandes vultos do Brasil independente; os principais problemas brasileiros, assim como os principais problemas da comunidade no Brasil (SILVA, 1967).

Percebe-se que a linguagem expositiva, contida nos manuais didáticos de conteúdo específico para a formação dos valores durante o período político dos governos militares, trabalha a manifestação e a vontade jurídica de legitimação da ação administrativa e

política de então. Além do que, há a preocupação escolar com a assimilação dos valores necessários à sustentação do regime governamental estabelecido a partir dos anos sessenta.

Verifica-se que o sistema educativo, então estabelecido, apresenta uma estrutura curricular com objetivo definido e determinado no sentido de transmitir os saberes de formação para a cidadania a partir do espaço escolar. O que se caracteriza pelo esforço no sentido de oferecer um aprendizado voltado para a obediência, para a disciplina e para a hierarquia. Fenômeno que se dava pelo compromisso com a produção dos saberes em sala de aula, assim como pelas atividades extra-escolares.

Nota-se a realização de um conjunto de eventos no sentido de produzir uma ação escolar com a finalidade de materializar a prática educativa formal como instrumento de sustentação das ações do grupo que se encontrava no comando do poder político neste momento. Assim o cantar o hino nacional, o ato de hastear diariamente a bandeira, os desfiles colegiais obrigatórios eram atos cívicos e patrióticos que se confundiam com a cidadania. Uma proposta educacional que se encontrava sistematizada e estruturada num conteúdo disciplinar específico do saber escolar.

Há uma exposição da organização do estado e respectivos poderes como parte deste conteúdo disciplinar. O que é apresentado a partir da norma constitucional, na linha dos atos adicionais e como resultado dos atos institucionais precedentes.

A constituição manteve a estrutura federativa já esboçada no Ato Adicional de 1834, e constituída com República. De acordo com esta peculiar “forma de Estado”, há uma discriminação rigorosa de competência entre os três planos, cada qual se constituindo a seu modo, dentro dos limites fixados pela Constituição. Deve, aliás, ficar bem claro que a relação entre a União e os Estados é bem diversa da que existe entre Estados e Municípios. A rigor, o Município goza de certa autonomia administrativa dentro do quadro das atribuições que lhe conferem os Estados; mas, não pode, por exemplo, constituir-se em sentido pleno; sua organização é determinada pela lei estadual. Não há, esta é a verdade, uma “constituição” municipal, votada pelo próprio município. Mas, há uma esfera de competência e autonomia, que os Estados não podem ultrapassar, senão em casos especiais (TORRES, 1966, 105)

A preocupação desta exposição da estrutura republicana tem como objetivo estabelecer uma hierarquia entre município e estados dentro da organização federativa brasileira sob a ordem militar.

Após trabalhar a estrutura político-administrativa contida na ordem jurídica deste período passa a expor o conteúdo dos direitos individuais e sociais. Trata destas garantias na forma de declarações contidas na constituição deste momento. Neste sentido é que se expressa o direito à vida, à liberdade e à propriedade, dentre outros direitos fundamentais do homem (SILVA, 1967).

Vê-se que a norma, a política educacional e os manuais didáticos de conteúdo específico de formação para a cidadania seguem a lógica dos interesses dos governos estabelecidos no curso do período militar. Busca em primeiro lugar manter a organização do Estado Brasileiro para, em seguida, tratar da declaração dos direitos e garantias fundamentais do indivíduo e do cidadão (BRASIL, 197). O que demonstra a preocupação em priorizar os interesses do grupo que se instalou no poder a partir dos anos sessenta como valores de cidadania.

Observa-se que neste momento há um propósito claro no sentido de elaborar uma disciplina curricular específica para a formação dos valores, tendo o espaço escolar como lugar singular. Nota-se, no entanto, que neste período os fundamentos jurídicos da educação de primeiro e segundo graus disciplinam a formação para a cidadania como instrumento necessário para incutir no indivíduo os objetivos traçados pelo governo ditatorial. Proposta que não alcança a finalidade almejada e passa a sofrer ressonância negativa a partir dos anos setenta, uma vez que não se apresenta capaz de atrair a comunidade escolar.

A partir de meados dos anos setenta é introduzida no país uma ampla literatura onde o sistema de ensino é apontado como aparelho reprodutor da sociedade de classes, controlado pelo Estado e veiculando um saber unicamente afeito à classe dominante e afastado das classes populares.

A escola passa a ser vista como um mecanismo discriminador e selecionador, que atua de forma perversa em relação aos grupos mais pobres da população. Começam, então, a proliferar críticas ferozes sobre as práticas escolares e o conteúdo da escola, que é apontado como arbitrário e distanciado da realidade “cultural” dos grupos majoritários da população, e que passa a ser visto, conseqüentemente, como desprovido de qualquer utilidade e validade para esses grupos (WARDE, 1986, p. 102).

Uma nova situação histórico-educativa se instaura a partir dos anos oitenta. Abre-se o caminho que leva à reestruturação do ensino, a fim de responder à expectativa da situação de então. O que encaminha o presente olhar para trabalhar como se deu o trato da

formação para a cidadania no país redemocratizado. O que se constitui a preocupação desta discussão doravante.

3.2 A reestruturação do ensino para o exercício da cidadania no Brasil redemocratizado

Na década de oitenta a sociedade brasileira vive a experiência da passagem do regime militar ditatorial para o civil e democrático. O que permite perceber o movimento de transição de uma situação em que os valores religiosos, familiares e educativos que dão sustentação a uma sociedade marcada pela restrição das liberdades e garantias individuais para a construção e instauração e de uma forma diferente de se exercer o poder no seio da sociedade brasileira.

Com a conquista da democracia, o cidadão assume o centro das preocupações, merecendo a dedicação do poder público no sentido de que lhe seja assegurado o exercício dos direitos individuais e coletivos. O que fortalece o esforço pela educação enquanto instrumento para a justiça social.

O momento presente do povo brasileiro é de expectativas de mudanças importantes. No campo da Educação vem-se fortalecendo cada vez mais a explicação do fracasso escolar como fracasso do Estado em concretizar os direitos básicos da população, tornando-se indispensável sensibilizar o poder público para atuar como propulsor de justiça social. A educação se coloca como direito indiscutível de todos, vinculado à cidadania, como decorrência, e ao mesmo tempo como requisito para seu exercício. As implicações desse vínculo suscitam questões gerais e questões específicas a cada nível de ensino (SALGADO, 1986, p. 113).

A partir de então, manifesta-se o debate em torno da função que cabe á educação e o lugar que esta ocupa na sociedade. O acesso à escola seria o exercício da cidadania ou esta teria como instrumento a educação escolar. A orientação constitucional, ao afirmar o sistema educativo e respectiva estrutura, afirma a universalidade do acesso e permanência na escola como direito de cidadania. Além do que, o exercício desta passa a ser uma das finalidades do saber escolar (BRASIL, 1988).

Seguindo esta orientação constitucional, a regulamentação do sistema de ensino manteve a universalidade de acesso à educação e o objetivo de formação para o exercício da cidadania a partir da instrução formal.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

O processo de efetivação desses objetivos deveria ser desenvolvido e executado de maneira ampla e no seio da família, na convivência, no local de trabalho, nos movimentos sociais da sociedade civil, nas instituições culturais e de ensino.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (ibid., art. 1º).

O que foi retomado e expresso na regulamentação da educação básica, como uma das finalidades a ser alcançada a partir do espaço escolar.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (ibid., art. 22).

Neste sentido o ensino fundamental, o colegial e o técnico profissionalizante de nível médio passaram a ter como matriz e norte curricular a inserção dos direitos e deveres necessários à formação do cidadão como conteúdo a ser incluído nas disciplinas comuns a cada um destes ciclos educacionais.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e ordem democrática; [...] (BRASIL, 1996, art. 27, I).

A regulamentação desta norma pela resolução que disciplinou as diretrizes curriculares da educação básica reafirma este propósito ao estabelecer a formação para o exercício da cidadania como orientação geral da organização pedagógica e curricular do

ensino médio. O que deveria ser seguido pelas unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino da federação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, art. 1º)

Ao trabalhar o ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...] (BRASIL, 1997b, p. 7.)

Na base nacional curricular do ensino médio ficou estabelecido que os direitos e deveres necessários ao exercício da cidadania constituiriam conteúdo a ser inserido como disciplina integrante da área das ciências humanas e suas tecnologias.

A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:[...] [...] Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando: [...] [...] Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. (Ibid., art. 10 III, d)

Verifica-se que o conjunto normativo que reformulou o ensino básico brasileiro advindo com a redemocratização do país trata do conteúdo curricular para construção, assimilação e transmissão dos direitos e deveres de cidadania a partir do espaço escolar. No entanto, a reestruturação disciplinar disseminou este conteúdo entre várias disciplinas do ensino básico. Esta ação abre o horizonte da presente análise para verificar como se deu esta

pulverização nas disciplinas de História e de Geografia. O que se constitui a partir da apresentação e da distribuição temática dos conteúdos nos manuais didáticos destas disciplinas.

Observa-se que alguns autores dão ênfase à questão da formação para o exercício da cidadania, logo na apresentação da matéria.

Sua atenção e empenho em cada uma das seções que compõe os vários capítulos desta obra poderão potencializar um maior conhecimento do passado humano e de nós mesmos.

Com o Projeto Radix – história, estamos oferecendo a você os fundamentos dessa disciplina, a base que você precisa para desenvolver seus estudos e sua cidadania (VICENTINO, 2006, p.3).

Outros manuais sequer se preocupam com a apresentação da cidadania ao introduzirem o conteúdo disciplinar. Este segue tão somente a linha de constituição dos fatos históricos como objeto do saber escolar a ser transmitido e trabalhado como saber escolar.

Possui como preocupação a construção do homem a partir do espaço em que está inserido, seja no aspecto local, regional, nacional, continental ou global. Cada unidade apresenta: o que você aprendeu? horizonte aberto; tudo a ver - imagens multimídia; de bem com a natureza – propõe uma visão integrada dos ambientes da terra e a discussão de atitudes conscientes a serem adotadas no dia a dia (MOREIRA, 2003a, p.3; 2003b, p.3).

Este autor ao tratar do conteúdo didático das séries posteriores sequer se preocupa em frisar a necessidade de uma educação para a cidadania. Mantém o foco do conteúdo voltado para os fatos enquanto elementos de estudo da história. Conduta que se constata desde a proposição introdutória de cada volume desta disciplina (Idem, 2003c; 2003d).

Esta forma de propor e de expor a matéria segue a mesma linha orientadora na sistematização didática de manuais de história, quer se destine ao ensino fundamental ou ao ensino médio.

Assim, o livro apresenta um enfoque abrangente dos fatores econômicos sociais e políticos e dedica atenção a novos temas de estudos históricos, como: o cotidiano, a visão dos vencidos, a situação da mulher, a mentalidade dos grupos sociais [...] (COTRIM, 1996, p. 3).

Trata-se de uma constante nas coleções didáticas que se mantiveram presentes antes e depois das diretrizes de base da educação. Percebe-se que este material não sofre alteração de uma para outra edição. Não há o olhar no sentido de trabalhar os direitos e deveres para o exercício da cidadania quando reedita e atualiza os temas a serem trabalhados como conteúdo disciplinar.

No plano pedagógico, a preocupação básica foi despertar a motivação dos alunos para o estudo de história. Nesse sentido, foram criadas seções especiais que estimulam o questionamento, o debate e a análise dos temas estudados. Enfim, o estudo de história foi focado de forma a desenvolver a reflexão do aluno e não apenas sua memória (Idem., 1999b, p. 3).

Esta conduta que aparece como uma constante nas coletâneas de Cotrim (1995, 1997a, 1997b, 1999a). São obras que entraram em cena no final dos anos oitenta, atravessaram a década de noventa e chegaram ao limiar do século XXI mantendo a mesma linha de preocupação com o estudo da história (FERREIRA, 1999). A questão dos valores para o exercício da cidadania é tratada apenas como algo inerente à própria história; ou não faz parte do conteúdo; ou é tratada como atividade complementar e não como eixo principal da matéria.

Assim como ocorre nos manuais de história, também se dá com a sistematização da geografia. Nesta, alguns manuais introduzem a disciplina sem qualquer preocupação em, pelo menos, mencionar a formação para o exercício da cidadania.

A proposição inicial centra a atenção somente na questão geográfica, enquanto objeto do saber a ser levado para o espaço escolar.

Para fundamentar e ampliar a análise do quadro geográfico brasileiro atual, preocupamo-nos em mostrar as mais diferentes opiniões sobre os diversos assuntos abordados, através da seleção de artigos publicados na grande imprensa.

Os aspectos humanos e econômicos brasileiros foram tratados com maior destaque. Dessa forma, além de fornecermos subsídios para a formação intelectual do aluno, atendemos às exigências dos grandes concursos vestibulares do país (GARCIA, GARAVELLO, 1997, p. 3).

Vê-se que, neste caso, os autores se mostram preocupados com o ensino do saber geográfico com a finalidade de direcionar o estudante para o exame vestibular. Contudo, há coleções didáticas que, ao introduzi-la, mencionam a questão de formação do cidadão.

O estudo da geografia possibilita uma melhor percepção e compreensão do mundo e das relações existentes. Com esse estudo podemos refletir a respeito de como podemos com ela atingir, a fim de que sejamos cidadãos conscientes e informados sobre o mundo do qual fazemos parte (BOLIGION; MARTINEZ; VIDAL, 2005d, p.3).

Esta tônica se mantém, com algumas variações, presente no material didático destinado à sétima série.

O estudo da geografia possibilita uma melhor percepção das diferenças que existem no interior da sociedade humana e como elas ocorrem no espaço geográfico. Assim essa ciência nos leva a refletir sobre a realidade, tanto do lugar onde vivemos como de nosso mundo com as pessoas e participando mais ativamente da vida em comunidade, o que leva a um exercício mais pleno de nossa cidadania (Id., 2005c, p.3).

Encontra-se também no manual endereçado à sexta série. Neste, o autor traz o espaço brasileiro como preocupação do estudo a ser trabalhado e volta a mencionar a cidadania como elemento presente na proposição introdutória da matéria.

O estudo da geografia possibilita uma melhor percepção das alterações que ocorreram e ainda ocorrem no espaço geográfico brasileiro, assim como de suas acentuadas desigualdades sociais. Essa ciência nos leva a refletir sobre tais transformações e disparidades e a analisar a realidade tanto do lugar onde vivemos como de nosso mundo com as pessoas e participando mais ativamente da vida em comunidade, contribuindo como cidadãos para a transformação dessa realidade social. O que leva a um exercício mais pleno de nossa cidadania (Id., 2005b, p.3).

No material da quinta série do ensino fundamental o tema de estudo é a compreensão do meio ambiente como elemento geográfico necessário ao exercício da cidadania.

O estudo da geografia possibilita uma melhor percepção das alterações produzidas pelos seres humanos e na própria natureza nas paisagens terrestres. Essa ciência nos leva a refletir sobre tais transformações e disparidades e a analisar a realidade

tanto do lugar onde vivemos como de nosso país e do mundo. Dessa com as pessoas e participando mais ativamente da vida em comunidade, contribuindo como cidadãos para a transformação dessa realidade social. O que leva a um exercício mais pleno de nossa cidadania (Idem., 2005a).

Observa-se nestes manuais a existência de uma proposição no sentido de trabalhar o exercício da cidadania. Questão que é tratada de modo especial como parte introdutória das coletâneas das disciplinas de Geografia e Histórica do ensino básico. Cabe averiguar como esse tema aparece na distribuição dos respectivos conteúdos disciplinares.

Cotrim (1999a) apresenta o conteúdo de história do Brasil em quatro capítulos: pré-colonização, colônia, império e república. No primeiro, trabalha a pré-colonização; a expansão européia e a conquista das Américas; o impacto da conquista; o mercantilismo e o sistema colonial. No segundo, cuida do Brasil- administração colonial; da instalação da economia colonial; da escravidão africana; do domínio espanhol e Brasil holandês; da expansão territorial; da mineração; da sociedade colonial; e da crise do sistema colonial. O terceiro, preocupa-se com a independência do Brasil e das colônias da América Latina; do primeiro reinado à independência; do período regencial; do segundo reinado: o jogo político; segundo reinado: sociedade e economia; e da queda da monarquia. E, no quarto, volta-se para a consolidação da República; a República velha; as revoltas na República Velha; a Era Vargas; o período democrático; o regime militar e o Brasil Contemporâneo.

Na distribuição do conteúdo de geografia do Brasil, Garcia (1997) estrutura esta disciplina em dez capítulos, assim discriminados: o quadro natural; a população; extrativismo vegetal; agricultura; pecuária; recursos minerais; fontes de energia; indústria; urbanização; transporte e comércio.

No quadro natural trabalha o Brasil, país continente; as diferentes divisões regionais; a estrutura geológica; o relevo no qual aborda a classificação do relevo brasileiro; o clima, em que trata da latitude, da altitude, das massas de ar e da classificação climática; a vegetação; e a paisagem climatobotânica brasileira. Com o capítulo da população aborda sobre o tema Brasil: país populoso e pouco povoado; a distribuição, o crescimento, a estrutura e a formação étnica da população brasileira; as migrações, em que trabalha a migração interna, externa e outros fluxos migratórios; no extrativismo vegetal aborda o complexo regional amazônico (com o processo de ocupação da Amazônia e os produtos extrativos do complexo regional amazônico); o complexo regional nordestino; e o complexo regional Centro-Sul. Com a agricultura, apresenta a exploração dos solos brasileiros; a estrutura fundiária; o aproveitamento do espaço agrícola em que frisa a precariedade da produção

brasileira de alimentos; principais áreas de produções agrícolas (Região Sudeste; Região Sul; Região Nordeste; Região Centro-Oeste e Norte). Na pecuária trata dos objetivos gerais da pecuária; das formas de criação (Pecuária extensiva; Pecuária intensiva); a pecuária no Brasil (Bovinos; Bufalinos; Suínos; Caprinos; Ovinos; eqüinos; Asininos e muares). Como recursos minerais são apresentados a exploração do subsolo brasileiro; as principais produções minerais do Brasil (Minério de ferro; Minério de manganês; Ouro; Bauxita; Sal; Outros minérios). Enquanto fontes de energia, têm-se o petróleo (Os choques de petróleo; O petróleo no Brasil; As reservas e a produção brasileira de petróleo; O refino de petróleo no Brasil); o álcool: alternativa discutível; carvão mineral; energia hidrelétrica (Bacia do Paraná; Bacia Amazônica; Bacia do São Francisco); e o programa nuclear. Na indústria, trabalha-se os tipos de indústria; a indústria no Brasil (Fase da proibição (1500-1808); Fase da Implantação (1808-1930); Fase da Revolução Industrial brasileira (1931-1955); fase da internacionalização (1956-1990); o modelo econômico do Brasil; distribuição das indústrias no país (Região Sudeste; Região Sul; Região Nordeste; Região Norte e Centro-Oeste); o preço da industrialização (A poluição da água; A poluição do ar). Na urbanização trabalha a urbanização no país; o êxodo rural; a metropolização (A questão da moradia; A questão ambiental); rede urbana e regiões de influência (As funções urbanas). No quesito transporte e comércio, aponta a política de transportes no Brasil (Rodovias; Ferrovias; Outros tipos de transporte; e o comercio exterior do Brasil (Exportações e importações, Corredores de exportação).

Formulação de conteúdo disciplinar adequada à proposta curricular contida nos parâmetros curriculares. Nestes espera-se que, ao longo do ciclo de ensino, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à geografia, os quais lhes permitam ser capazes de conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, assim como o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar; possam identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; conhecer e saber utilizar procedimentos

de pesquisa geográfica para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens; saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e dos indivíduos como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997b, p. 78.).

Observa-se, portanto, que no material contido nos manuais didáticos em análise o tratamento do conteúdo disciplinar educacional para a construção, assimilação e formação dos valores necessários ao exercício da cidadania, a partir do espaço escolar se encontra incluído entre os objetivos propostos pelas disciplinas de história e de geografia. Contudo está ausente da distribuição dos respectivos conteúdos destas disciplinas do ensino básico. Isto é o que se constata do cruzamento feito entre a proposição introdutória e organização temática dos programas das mesmas.

Vê-se, assim, que nalguns casos este conteúdo aparece como um apêndice ou anexo dos temas trabalhados por elas e não como parte substancial dos temas que as integram. Noutros, ainda, este conteúdo disciplinar passa a ser tratado como uma atividade extra-escolar. O que caracteriza, de certo modo, uma forma de somenos importância ao sentido que, na verdade, deveria ser dado ao ensino dos direitos e deveres para a cidadania.

Constata-se que a intenção inicial de formação para a cidadania, expressa na proposição introdutória destas obras didáticas, não se encontra presente na distribuição do conteúdo das disciplinas de Geografia e História. O que aparece no enfoque dado à distribuição temática. Percebe-se que a formação para a cidadania não se encontra incluída nem mesmo entre os temas transversais, como o cotidiano, a voz das mulheres e a visão dos vencidos.

Assim, o livro apresenta um enfoque abrangente dos fatores econômicos, sociais e políticos e dedica atenção a novos temas de estudos históricos, como: o cotidiano, a visão dos vencidos, a situação da mulher, a mentalidade dos grupos sociais [...] (COTRIM, 1996, p. 3).

Esta situação traduz, assim, o tratamento dispensado à questão educacional no sentido de introduzir os saberes referentes aos valores necessários à formação da pessoa para a vida e para o exercício da cidadania a partir da reforma do ensino realizada nos anos

noventa. O que leva à necessidade de se trabalhar um conteúdo disciplinar com a finalidade específica de construir a educação e os saberes escolares no sentido de proporcionar a formação da consciência que leve ao exercício dos direitos que materializam o que é ser, de fato, um cidadão. De igual modo suscita algumas considerações sobre o movimento deste conteúdo escolar durante os governos totalitários e após a redemocratização havida nos final do século passado.

3.3 Considerações parciais

Neste passo viu-se que a educação brasileira a partir dos anos sessenta passou pela reforma do ensino superior, do ensino de primeiro e segundo graus no curso da ditadura militar. No país democratizado ocorreu a reestruturação do ensino nacional. Verifica-se que neste período a educação para a cidadania a partir do espaço escolar segue a orientação de dois momentos da política de ensino: durante os governos ditatoriais e no país redemocratizado.

Observa-se que no curso do estado militar há uma proposta clara no sentido de elaborar uma disciplina curricular específica com a finalidade de possibilitar a formação dos valores no âmbito escolar. O que levou a instituir o ensino de moral e cívica na grade curricular de primeiro e segundo graus. Nota-se que este conteúdo se preocupa em educar o cidadão a partir da necessidade de que este assimile os ideais estabelecidos pelos interesses da classe que governa o país neste momento. Uma orientação que se dá tendo o Estado como centro das preocupações. Dessa forma, o civismo se apresenta como conceito correlato de cidadania. Então se busca inculcar o patriotismo, o altruísmo, a ordem e obediência como elementos necessários à formação para bem educar o cidadão. Objetivo que se encontra manifesto no modo como se estruturou e distribuiu os temas deste saber escolar no material didático analisado.

O segundo momento deste capítulo se constitui a partir da superação do regime militar e com o restabelecimento da democracia na sociedade brasileira no final do século passado. Neste período ocorre a reestruturação do sistema nacional de ensino. O que se dá a partir dos princípios constitucionais, aprovados no final dos anos oitenta, assim como com a regulamentação destes durante década de noventa. A partir de então, a educação brasileira adotou a formação para o exercício da cidadania como conteúdo curricular do ensino formal.

A estruturação educativa decidiu por determinar a inclusão deste saber como tema a ser trabalhado por uma das disciplinas integrantes da área de ciências humanas e respectivas tecnologias.

Ao trabalhar a análise dos manuais didáticos de história e de geografia verifica-se que, em alguns autores, a formação para a cidadania aparece como proposição introdutória destas matérias. No entanto a estrutura temática dos respectivos conteúdos trabalha o conhecimento puramente geográfico e histórico dos fatos. Há autores em que este tema não aparece nem como objetivo geral nem como tema integrante destas disciplinas. O que demonstra um vácuo curricular no trato dos direitos e deveres necessários ao exercício da cidadania a partir do espaço escolar.

Constata-se, então, que no sistema educacional erigido sob a vigência dos governos militares há uma proposta firme e determinada no intuito de formação do cidadão para a obediência, para o reconhecimento da hierarquia em nome do amor aos valores da pátria. Observa-se também que com a conquista da democracia e quando o cidadão passa a ocupar as preocupações da sociedade brasileira, este conteúdo, enquanto disciplina escolar específica, foi extinto da grade curricular do ensino básico. Essa situação estabelece uma aparente contradição entre os objetivos gerais do sistema educativo e a materialização do saber escolar a partir de então. Situação que abre o caminho para que se possa tecer algumas ponderações, a título de considerações finais, sobre objeto da presente reflexão. O que passa a ser a preocupação do próximo passo deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho voltou o olhar para questão da educação para o exercício da cidadania na sociedade brasileira a partir dos anos sessenta. Processo que se dá de maneira difusa no seio familiar, na rua, no grupo de convivência, na igreja, no sindicato, na associação de bairro, no lugar de trabalho, no partido político, dentre outros espaços da convivência cotidiana. Contudo, a instrução formal se constitui num lugar de singular importância no procedimento de formação da pessoa. Neste sentido, trabalhou como se deu a formação de um conteúdo para a construção, assimilação e transmissão dos direitos e deveres para o exercício da cidadania no âmbito do espaço escolar durante a ditadura e no país democratizado.

Constata-se que nos anos oitenta ocorre a construção formal da identidade política, econômica, social e jurídica do Estado Brasileiro o qual tem o cidadão como centro das preocupações, bem como assume o dever de garantir o exercício dos direitos individuais, sociais e políticos e, assim, alcançar a sua função e razão de ser. Acentua-se, como isso, o caráter de universalização destes direitos.

Verifica-se, então, que a compreensão dos direitos de cidadania passa pelo debate acerca destes no âmbito dos direitos humanos. Discussão que se faz a partir da inserção destas garantias no seio da modernidade.

A retomada histórica deste embate demonstra que estes direitos nascem na Europa a partir do século XVII, os quais foram conquistados e consolidados de modo gradativo e seqüencial. Primeiro os direitos civis, como a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei. Em seguida vieram os direitos políticos, a exemplo da garantia de participação do cidadão na administração pública diretamente e pelo voto. Na seqüência desta luta, vêm os direitos sociais, como a educação, o trabalho, o salário justo, a saúde e aposentadoria. Dessa forma, a conquista e o exercício de uma categoria de direito funcionou como suporte para a luta em prol da consecução e o reconhecimento de outra modalidade de garantias.

Na Inglaterra, a introdução de um direito parecia estar atrelada ao exercício pleno de outro, ou seja, foi exatamente o exercício dos direitos civis que fez com os ingleses reivindicassem direitos políticos e, daí, sociais; mas nem por isso seguindo uma mera lógica cronológica. No caso brasileiro, o exercício desses direitos parece ainda não ser uma prática muito freqüente fazendo-os parecer distantes na sua plenitude (SOUZA, 2007).

No Brasil, não houve esta correlação lógica entre as categorias de direitos fundamentais. A trajetória interna da história da construção dos direitos civis, políticos e sociais leva a afirmar que, aqui, eles se estabelecem de forma inconclusa. Além do que, este processo ocorre de maneira frágil e oscilante a partir da instauração da república, no final do século XIX. Com a instauração do regime militar, nos anos sessenta do século passado, o exercício dos direitos de cidadania passa por um destes momentos de fragilidade. O que se sente, com mais intensidade, no que tange às garantias e direitos políticos.

Dezenove anos após a queda da ditadura Vargas, em 1964, admitida pela apatia popular dos quase cidadãos brasileiros, os direitos civis e políticos seriam duramente sufocados por novas medidas de repressão. Dessa vez, a exemplo da Proclamação da República, tomadas pela cúpula militar. Os governos militares, na interpretação de Murilo de Carvalho, repetiriam a tática do Estado Novo., ou seja, enquanto cercearam os direitos políticos e civis, investiram na expansão dos direitos sociais. Dessa vez, no entanto, os órgãos de representação política foram transformados em meras peças decorativas do regime; eles, na prática, não eram representativos de nada e de ninguém individual (SOUZA, 2007).

Além do mais a formalização das garantias individuais, sociais e políticas não significa a tradução material destes direitos no dia a dia do povo brasileiro. Percebe-se que a declaração formal destes sofre uma negação na prática social dos mesmos.

Após 1985, quando da queda do regime militar, os direitos civis estabelecidos antes do regime militar, tais como a liberdade de expressão, de imprensa e de organização, foram recuperados. Ainda assim, muitos direitos civis, a base da seqüência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. Ainda assim, o cerne do problema longe permanece de ser cronológico. A forma esdrúxula como os direitos – que dão sustentação à idéia de cidadania – têm sido introduzidos ou suprimidos no Brasil é que faz a diferença. E muito embora os direitos políticos tenham adquirido amplitude nunca antes atingida, a partir de 1988, a democracia política não resolveu os problemas mais urgentes, como a desigualdade e o desemprego. Permanecem os problemas da área social e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual (SOUZA, 2007).

Esta constatação histórica assinala que no Brasil do final do século passado constrói-se uma comunidade política que declara formalmente os direitos individuais, coletivos e universais como atributos do cidadão. Esta consolidação se encontra presente no

ordenamento jurídico constitucional brasileiro construído neste momento histórico. Então, a consagração do direito à vida, à liberdade, à propriedade, à privacidade, à igualdade, à segurança, à habitação, à saúde, à educação, à previdência deve ser exercida no âmbito do estado democrático e de direito, o qual possui fundamentos e razão de ser na racionalidade moderna.

Vê-se que a lógica da modernidade, desde sua origem, traz em si a semente da exclusão econômica, política e social, individual e coletiva, do mundo não europeu. Situação esta que restou impregnada na pele dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos que foram excluídos das benesses produzidas pelas promessas que se encontram no alicerce desta racionalidade. Resultado desta visão de mundo foi o acirramento da marginalização de crianças, de homens e mulheres, de trabalhadores e trabalhadoras em âmbito global a partir de então. Contudo, embora pareça contraditório, é imerso nesta realidade que se deve tornar efetivo o exercício dos direitos declarados e consolidados como essenciais ao indivíduo e como marca da racionalidade moderna.

No âmbito externo, o mundo vive um conjunto de acontecimentos singulares com efeitos universais. Consta-se a queda de braços entre países capitalistas e países socialistas. Um dos marcos dessa realidade se deu com a queda, literal, do muro de Berlim que separava fisicamente o povo alemão. O que pôs fim à bipolaridade leste oeste, estabelecida a partir do final da segunda guerra mundial.

A proliferação dos regimes militares que assolou os países latino-americanos entra em colapso. Pouco a pouco, ocorre a substituição destas ditaduras por governos civis e democráticos. Os mercados nacionais protegidos abrem a economia para o mercado externo. Ocorre a flexibilização das barreiras alfandegárias para a circulação de bens e serviços entre as nações. Fato que vai desembocar no fenômeno que passou a ser denominado de globalização na nova ordem econômica mundial.

No cenário nacional, o país sai de uma experiência democrática, passa por um período ditatorial e retoma a democracia. Circunstanciando a realidade, restou demonstrado que a situação econômica, social, política e educacional deste período manifesta a continuidade e o acirramento das desigualdades, acentuando-se a crescente urbanização do país, a concentração de riqueza, a marginalização das massas populares e o empobrecimento do espaço escolar.

Neste momento, estudantes e agentes escolares levantam a voz e se juntam aos operários da cidade, aos trabalhadores rurais, aos sem teto e aos sem terra, formando, assim, um cordão social pela redemocratização do país e pelo acesso aos direitos sociais como

educação, moradia, saneamento básico, transporte e pela posse da terra, dentre outras garantias.

A educação se expressa como direito que se destina a todos e se constitui em dever do poder público. Este passa a ter a responsabilidade de uma ação político-administrativa no sentido de torná-la concreta desde o ensino básico. O que se insere na esteira das manifestações constitucionais vindas desde a emancipação política brasileira, ainda no século dezenove, assim como no rastro das conquistas modernas.

A idéia de universalidade da educação, isto é, da Educação igual e para todos, foi uma conquista do Terceiro Estado, uma conquista dos grupos populares durante a Revolução Francesa. Por que, desde o momento do seu nascimento, a burguesia e as camadas populares, ou seja, os grupos que revolucionaram o quadro social feudal, apostaram no papel político da escola? Porque estavam convencidos de que o domínio de alguns conteúdos universais - leitura e escrita em língua vernácula, cálculos aritméticos simples, noções de história e geografia para o novo cidadão (o que era privilégio das classes dominantes da época, a aristocracia e o clero) - possibilitaria aos indivíduos questionarem as relações sociais existentes. A escola pública, portanto, foi e continua sendo não um espaço exclusivo, nem talvez o mais privilegiado, mas sem dúvida um dos espaços mais importantes da transformação da direção política da sociedade. Ela não é o local de excelência de correção das eventuais desigualdades sociais, mas é aquele onde é possível veicular conteúdos e conhecimentos que facilitam a proposição e a construção de novas relações sociais (SILVA, 1986, p. 98).

A escola, como manifestação formal educativa e entendida esta como o fazer e o aprender sistemático para a vida, torna-se o lugar de formação sistemática da consciência para cidadania. Ela passa a ser o espaço em que se constroem os valores religiosos, econômicos, artísticos e culturais de uma determinada sociedade.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classe de alunos, sem livros, sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 1981, p.10).

Percebe-se, então, que o espaço escolar se constitui no lugar fundamental importância para a formação da pessoa para a vida. Pois cabe à instrução formal o papel, dentre outros, de inculcar e transmitir valores, definir normas e traduzir as práticas necessárias à incorporação e à transmissão de comportamentos.

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Verifica-se que esta situação se aplica à contextualização do tema aqui trabalhado no âmbito da conjuntura nacional do momento em que se insere o estudo que ora feito. Dessa maneira, as marcas da desigualdade local, regional e global são carreadas para o espaço escolar. Este passa a ter uma gama de funções sociais, como o combate à criminalidade, ao uso de tóxicos, à desnutrição; a solução dos problemas emocionais dos alunos, da desorganização familiar, dentre outros problemas.

[...] o combate à criminalidade, ao uso de tóxicos, à desnutrição; a solução dos problemas emocionais dos alunos, da desorganização familiar; a mudança das condutas predatórias no uso dos recursos ambientais; o comportamento no trânsito; o ajustamento sexual; o desempenho profissional.[...]

[...] A única coisa que não se cobra com veemência dessa escola é aquela para a qual ela se constitui, historicamente: ensinar a ler e a escrever, a pensar e a lidar com números, a conhecer e dominar a história, a geografia e as ciências naturais, levar à aquisição de habilidades para pensar, resolver problemas, expressar-se e entender as expressões humanas (MELLO, 1986. p. 17).

Neste sentido, o espaço escolar se transformou no lugar de convergência da realidade individual, familiar, social, política, econômica, religiosa e cultural da sociedade. Na escola se encontra presente a situação real das condições materiais e espirituais local, regional e universal de então. Verifica-se que as bases para a construção, assimilação e transmissão dos valores a partir de um conteúdo disciplinar específico da instrução formal são lançadas.

Durante o regime militar, implantado no começo dos anos sessenta e que se manteve até meado dos anos oitenta, consolidou-se um saber formal para a transmissão dos valores sociais e morais, individuais e coletivos, assim como os direitos e deveres para educação do cidadão a partir do espaço escolar. O que se deu sob a égide de uma disciplina própria para cada ciclo do sistema educativo. As disciplinas Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros tiveram a incumbência de

construir e transmitir os valores para a formação para a cidadania em cada nível da instrução formal.

Encontra-se no pano de fundo curricular destas disciplinas a preocupação com o aprendizado no sentido de compreender a estrutura do próprio Estado Brasileiro, assim como dos órgãos constitucionais em consonância com os princípios da disciplina e da hierarquia, os quais caracterizam o regime de governo então vigente. O que se constata pelo movimento do olhar sobre o conteúdo contido nos manuais didáticos destas disciplinas escolares.

Nas escolas de “antigamente”, havia uma disciplina dedicada a esse tipo de assunto - Educação Moral e Cívica - cujo modo de ministrar sempre foi ruim quanto aos conteúdos e precário quanto ao desempenho dos professores. Nos anos 50, era considerada disciplina de segunda categoria no “Curso Ginásial” e no “Colegial/Científico”. A ditadura militar de 64 nos brindou com um novo formato para a disciplina, adequado para acomodar os “princípios ideológicos da revolução redentora”, e a essa matéria deu-se o nome de “Estudos de Problemas Brasileiros”. Não havia, certamente, nas escolas brasileiras, quem não associasse os “Estudos de Problemas Brasileiros” à figura trágica da ditadura militar e seus preceitos engessados de cidadania. Assim, de um lado, considerada disciplina de segunda categoria, e de outro, filhote da ditadura militar, a matéria acabou se extinguindo e seu conteúdo se perdeu (VALENTE, 2006).

Verifica-se que com a transição da ditadura para a democracia houve uma nova orientação contida na condução do aprendizado dos valores para o exercício da cidadania a partir do espaço escolar. A regulamentação do sistema educacional pelo legislador ordinário se dá no sentido de se trabalhar este conteúdo nas disciplinas curriculares do ensino básico. Contudo, a decisão dos agentes políticos foi pela disseminação e pulverização deste saber entre várias disciplinas na estrutura do ensino fundamental e médio. Uma ação institucional contrária àquela adotada pelos parâmetros curriculares que foram pela inclusão do ensino dos direitos e deveres do cidadão como disciplina da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

A análise dos manuais didáticos constituído durante e após a ditadura retrata como foi sistematizado num e noutro momento o conteúdo disciplinar para a assimilação e transmissão dos valores para o exercício da cidadania a partir do espaço escolar. Percebe-se que a partir do final dos anos oitenta a estrutura deste conteúdo adota o olhar puramente geográfico e histórico dos fatos. A questão da cidadania não aparece como elemento temático

destas disciplinas. O que caracteriza um vácuo curricular no trato dos direitos e deveres necessários à formação para o exercício da cidadania a partir do espaço escolar.

A regulamentação do ensino básico na segunda metade dos anos noventa estabelece as bases de uma instrução capaz de possibilitar o conhecimento dos reflexos sociais, políticos, econômicos e culturais construídos na transição do regime militar para a democracia como conteúdo a serem trabalhados a partir do espaço escolar. As constantes reflexões pela suscitação de disciplinas específicas neste sentido vêm apontando para a inclusão curricular de novos saberes sistemáticos com este objetivo no ensino básico. O que deve ser trabalhado de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, art. 1º, § 2º e Art. 2º, § 3º).

Vê-se que esta proposta formaliza a inclusão dos valores filosóficos e sociológicos, como material específico deste saber escolar. Trata-se de uma luta pela retomada de saberes que foram retirados do ensino básico pela reforma de 1971 e substituídos pelas disciplinas de Educação e Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira.

Observa-se que as modernas teorias pedagógicas pregam que a escola deve, acima de tudo, preparar as pessoas para a vida, para o convívio em sociedade. Dessa forma aprende-se na escola a língua portuguesa porque ela é necessária pra a comunicação, para o trabalho, para nossa identidade cultural. Aprende-se os conceitos elementares de matemática para se poder gerenciar as finanças pessoais e para se entender o sistema de preços da economia de mercado na qual o indivíduo se encontra inserido. Do mesmo modo, a geografia ensina como é o meio em que a pessoa vive e as características do ambiente, assim como a dimensão física e humana do mundo. A disciplina de história mostra a relação de causalidade entre os fatos históricos no sentido de auxiliar a entender o passado, o presente e possibilitar uma organização quanto ao futuro.

De igual modo, sabe-se que as pessoas nascem sujeitas à organização de um determinado estado. No ir e vir durante o curso existencial não se pode escapar dessa situação. O sair, o entrar e o permanecer em um país se realiza sob a vontade das leis vigentes do lugar

em que se encontra. O mesmo se dá com referência às relações internacionais entre as pessoas físicas e jurídicas, públicas ou privadas. A obediência à lei se constitui uma das características da modernidade e se traduz em algo que acompanha o ser humano onde quer que ele vá. Então para que esse poder soberano não se transforme em tirania, a exemplos trazidos pela história, torna-se necessário que o cidadão participe das decisões do poder público. O que só se torna possível pelo conhecimento dos pressupostos básicos sobre o funcionamento do aparelho estatal, assim como sobre o processo de elaboração, interpretação e aplicação das leis.

O movimento da transição democrática constrói a base para a estruturação do direito como conteúdo disciplinar específico no âmbito da educação formal. Uma carência que tem sido tratada como centro das discussões e das preocupações pedagógicas recentes.

Hoje em dia, qualquer aluno de uma escola particular de ensino médio egressa da instituição sabendo fazer uma complexa conta de logaritmo. Mas será que ele sabe o que pode e o que não pode fazer um policial quando aborda uma pessoa na rua? Quais impostos uma pessoa deve pagar e por quê (sic), quais são os seus direitos fundamentais, por que eles são chamados de “fundamentais” e como eles foram conquistados? A diferença entre a função do deputado, senador, ministro e presidente, o que é obrigação do prefeito e o que é obrigação do governador? Será que o aluno sabe que não socorrer uma pessoa em necessidade é crime? Acredito que não. E talvez eu até esteja enganado, mas me parece que essas coisas sejam mais importantes para a vida de uma pessoa do que o domínio pleno daquela operação matemática (VALENTE, 2006).

Constatada a importância desta matéria para a vida, então por que não se abrir o debate para a inclusão dos direitos e deveres e da estrutura jurídica da sociedade como conteúdos a serem incluídos numa disciplina escolar cuja temática seja a formação para o exercício da cidadania. Isto não quer dizer ressuscitar ou readaptar o estudo de moral e cívica. Mas responder a necessidade de um saber escolar exigido pela realidade brasileira expressa formalmente a partir dos anos oitenta.

A execução deste conteúdo, em sintonia interdisciplinar ou em caráter multidisciplinar com os conteúdos da matemática, da história, da geografia, da língua pátria, da física e da química, dentre outros saberes e num diálogo permanente com a realidade individual e coletiva, local, regional e universal ter-se-ia, então, um ensino básico comprometido com a formação de meninos, meninas, rapazes, moças, homens e mulheres, assim como dos integrantes do conjunto dos agentes que fazem a educação acontecer,

tornando-os capazes de, pelo menos, fazer uma leitura crítica do mundo a partir da cultura escolar.

Observa-se, enfim que, no momento em que a sociedade brasileira retoma as bases necessárias à formação da consciência crítica por meio de instrumentos como a mídia e a instrução sistemática, o poder público retira o conteúdo disciplinar específico para a formação dos valores necessários ao exercício da cidadania da grade do ensino formal. Decisão da política educacional que ressoa contrária às necessidades de se levar ao espaço escolar a estrutura social, política, econômica e jurídica contida na ordem constitucional implantada no final dos anos oitenta e que vem se consolidando a partir de então.

Superar esta situação curricular demandaria, como uma saída possível, a configuração de uma disciplina escolar com a finalidade de levar ao aprendizado dos direitos e deveres necessários ao exercício da cidadania no currículo educacional do ensino básico.

Este saber escolar trabalharia a compreensão da realidade a partir dos direitos fundamentais e da organização social brasileira e com base nos princípios contidos na ordem constitucional construída no final do século passado que, reafirme-se, aqui, incisivamente, expressa um Estado destinado a garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva e dentro dos limites objetivos e subjetivos implícitos em qualquer reflexão teórica, assim como diante da complexidade da realidade entre os anos sessenta e dois mil e dada a amplitude do tema ora trabalhado, o presente estudo sabe que não pode ser, nem seria esta a sua pretensão, a palavra final no sentido de apontar os caminhos para o exercício da cidadania. Contudo, se vier a se constituir numa janela, entre tantas portas abertas e a se abrirem, rumo à compreensão do que é ser cidadão de fato a partir do espaço escolar, ele terá cumprido a finalidade de vir a público como sinal para uma reflexão que leve ao gozo dos direitos de cidadania pelos marginalizados e excluídos. Uma condição necessária à construção da dignidade humana numa sociedade globalizante e excludente que, dia a dia, deixa mais exposto o fosso entre os que de tudo usufruem e aqueles que de nada desfrutam neste país imenso, rico e cheio de talentos não aproveitados por falta de uma educação que capacite para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil nunca mais**: um relato para a história. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Conclusões da conferência episcopal dos bispos da América Latina e do Caribe em Medellín**: CELAM. Medellín, 1968. Disponível em: <<http://www.arquidiocesedesaopaulo.org.br>>. Acesso em: 30 de maio 2007.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; _____; e NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n.º. 23). p. 31-80.

BELLUZZO, L.G. & ALMEIDA, J.S. **Depois da queda**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a democracia** (versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996). Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em: 20 de ago. 2007.

BOFF, Clodovis. **Teologia e prática**: teologia do político e suas mediações. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOLIGION, Levon; MARTINEZ, Rogério; VIDAL, Wanessa. **Geografia**: ensino fundamental. 2 ed.São Paulo/SP. Atual: 2005a. (5ª série).

_____, **Geografia**: ensino fundamental. 2 ed.São Paulo/SP. Atual: 2005b. (6ª série).

_____, **Geografia**: ensino fundamental. 2 ed. São Paulo/SP. Atual: 2005c. (7ª série).

_____, **Geografia**: ensino fundamenta. 2 ed.São Paulo/SP. Atual: 2005d. (8ª série).

BRANDÃO, Calos Rodrigues. **O que é educação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos, n.º. 20).

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Congresso Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, DF, 18 de set. 1946. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 de fev. 2008.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, DF, 27 de dez. 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de fev. 2008.

_____. **Ato institucional nº. 3, de 5 de fevereiro de 1966**. Estende a eleição indireta para governadores dos estados. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de dez. 1966. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Alterada pela emenda constitucional n. 1, de 17 de out. de 1969. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 30 de out. 1969. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

_____. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de nov.1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 de out.1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. (vol. 1). Disponível em <http://www.aticaeducacional.com.br>. Acesso em 5 de mar. 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. (vol. 5). Disponível em <http://www.aticaeducacional.com.br>. Acesso em 5 de mar. 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.aticaeducacional.com.br>. Acesso em 5 de mar. 2008.

_____. **Lei 10.072, de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece o plano nacional de educação – PNE. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 jan.2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção primeiros passos, n. 38.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: _____, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo, nº. 23). p. 11-30.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; e MIRANDA, Renan Garcia. **O Jogo da história**: planeta futebol. São Paulo/SP. Moderna: 2002. (Volume 5ª série).

_____. **O Jogo da história:** de corpo na América e da alma na África. São Paulo/SP. Moderna: 2002. (Volume 6ª série).

_____. **O Jogo da história:** o planeta terra. São Paulo/SP. Moderna: 2002. (Volume 7ª série).

_____. **O Jogo da história:** política, diversão e arte. São Paulo/SP. Moderna: 2002. (Volume 8ª série).

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: MELLO, Guiomar Namó de; e outros. **Educação e transição democrática.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, nº. 16). p. 5-9.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado:** base e superestrutura: relações e tradições. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 13).

CASTRO, Marcus Faro de; CARVALHO, Maria Izabel Valladão de. **Globalização e transformações políticas recentes no Brasil:** os anos 1990. Revista de sociologia e política nº. 18. p. 109-129, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de mar. 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos, 4).

CDEFES - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. **Dados da exclusão social no Brasil nos anos oitenta.** Disponível em <<http://www.cedefes.org.br>>. Acesso em: 19 de mar. 2007.

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira:** da ditadura militar à democracia. Rev. Sociol. Polit., nº.25, p. 83-106, Nov. 2005. ISSN 0104-4478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 16 de jan. 2007.

CONSELHO EPISCOPAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. **Evangelização no presente e no futuro da América Latina:** conclusões da conferência de Puebla. Puebla de los Angeles, México: Paulinas, 1979.

_____. **Conclusões de Medellín.** Medellín, 1968. Disponível em <<http://www.arquidiocesedesaopaulo.org.br>>. Acesso em: 30 de maio. 2007.

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão:** ensino fundamental. São Paulo/SP. Saraiva: 1995.

_____. **História e consciência do Brasil:** segundo grau. 3 ed. São Paulo/SP: Saraiva, 1996.

_____. **História e consciência do mundo.** 11. ed. São Paulo/SP: Saraiva, 1997a. (volume 1).

_____. **História e consciência do mundo.** 11 ed. São Paulo/SP. Saraiva: 1997b. (volume 2).

_____. **História e consciência do Brasil:** segundo grau. 4. ed. São Paulo/SP: Saraiva, 1997c.

_____. **História do Brasil: um olhar crítico.** São Paulo/SP: Saraiva, 1999a.

_____. **História e reflexão.** 10. ed. São Paulo/SP: Saraiva, 1999b.

DESCARTES, René. **Vida e obra.** Tradução. J. Guinsburg; Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção os pensadores).

DUSSEL, Henrique D. **Filosofia da libertação na América Latina.** Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1980? (Coleção reflexão latino-americana, 3).

_____. Hipóteses para uma teologia da libertação na América Latina. In: **História da Teologia na América Latina.** Org. Edições Paulinas. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1981 (Série teologia em diálogo - Estudos). p. 165-196.

FERNANDES, Bernardo Mancano. **Brasil - 500 anos de luta pela terra.** Cultura Vozes, n. 2, p. 10-21. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 de jan. 2007.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História:** 6. Ed. Reformada. São Paulo: FTD, 1999.

FREITAS, Newton. **O estado moderno & a queda do muro de Berlim.** Disponível em: <<http://www.newton.freitas.nom.br/artigos>>. Acesso em: 09 de mar. 2007.

GARCIA, Hélio Carlos. GARAVELLO, Tito Marcio. **Geografia do Brasil: dinâmica e contraste.** 8. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GEBARA, Ivone. **O que é teologia.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 317).

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** São Paulo, 1984. Abril Cultural. (Coleção os Pensadores).

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, n.º 1, p. 9-43. Campinas, 2001. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br>> Acesso em: 24 de ago. 2007.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** Tradução. Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção os pensadores).

KINZO, Maria D'alva G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição.** Perspec., São Paulo, vol.15, n.º. 4, p.3-12 Oct./Dec. 2001, ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 09 de mar. 2007.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhido.** 2. ed. (O 18 brumário de Luis Bonaparte.). São Paulo: Abril cultural, 1978. (Coleção os pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedric. **Ideologia Alemã**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). Disponível em: <file:///C:/site/livros_gratisideologialem>. Acesso em: 4 de jan. 2002. Base de dado biblioteca eletrônica 2000: livros, apostilas e textos completos. CD-ROM E - book - 2002.

MARTINE, George. **A redistribuição espacial da população brasileira durante a década de 80**. Janeiro de 1994. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub>. Acesso em: 12 de mar. 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. In: _____ e outros. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, nº. 16). p. 13-43.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CEB/CNE nº. 03/98 do Conselho Nacional de Educação**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun.1998. - Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 28 de dez. 2007.

_____. **Resolução nº. 4 de 16.8.2006 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE**: torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia no ensino médio de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 19 de jun. 2007.

MONDIN, Batista. **Curso de Filosofia: os filósofos do ocidente**. Tradução de Benôni Lemos. São Paulo: Paulinas, 1983. Vol. 2.

_____. **As teologias do nosso tempo**. Tradução: Manuel Alves da Silva; revisão A. Parmeggiani e José Raimundo Vidigal. São Paulo: Paulinas, 1978.

MOREIRA, Igor. **Construindo o espaço humano**: coleção para o ensino fundamental. 4. ed. São Paulo/SP: Ática, 2003a. (5ª série).

_____. **Construindo o espaço humano**: coleção para o ensino fundamental. 4. ed. São Paulo/SP: Ática, 2003b. (6ª série).

_____. **Construindo o espaço humano**: coleção para o ensino fundamental. 4. ed. São Paulo/SP: Ática, 2003c. (7ª série).

_____. **Construindo o espaço humano**: coleção para o ensino fundamental. 4. ed. São Paulo/SP: Ática, 2003d. (8ª série).

MUNIZ, Elisabete Lins e CASTRO, Hermínia Maria Totti de (Coord.). **Dicionário barsa da língua portuguesa**. São Paulo: Barsa Planeta, 2005

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação: as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Produzir para viver**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 189-232. Disponível em: <<http://www.iisg.nl/labouragain/documents/navarro.pdf>>. Acesso em: 04 de out. 2006.

NOBLET, Albert. **A democracia inglesa**. Tradução de Fernando de Miranda. Coimbra: Coimbra Edi., 1963.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. Educação & Sociedade, Campinas SP, vol.26, n°. 90, p.223-238, Jan./Abr. 2005, ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 16 de dez. 2007.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. 6. ed. São Paulo: Barsa Planeta, 2002. (Volume 14).

OMETTO, Ana Maria H.; FURTUOSO, Maria Cristina O. SILVA, Marina Vieira da. **A economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população**. Departamento de Economia Doméstica da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP). Piracicaba SP – Brasil. Versão preliminar apresentada no I Simpósio de Economia Familiar da Universidade Federal de Viçosa, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 de jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 217**. Declaração universal dos direitos humanos. Assembléia Geral das Nações Unidas. Genebra, 10 de dezembro de 1948.

PAPA JOÃO PAULO II. **Sobre o Trabalho humano**. Encíclica papal. Vaticano, 1981. Disponível em <<http://www.vatican.va>>. Acesso em: 30 de maio 2007.

PAPA LEÃO XIII. **Das coisas novas**. Encíclica papal. Vaticano, 1891. Disponível in <<http://www.vatican.va>>. Acesso em: 28/05/2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Rolando Roque da Silva. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). disponível em: <file:///C:/site/livros_gratis/contrato_social.htm>. Acesso em: 4 de jan. 2002. Base de dado biblioteca eletrônica 2000: livros, apostilas e textos completos. CD-ROM E - book - 2002.

SAES, Alexandre Macchione. **Dependência brasileira: quarenta anos de restrição ao financiamento da economia nacional (1964-2004)**. Disponível in: <<http://www.klepsidra.nte>>. Acesso em: 19 de dez. 2006.

SALGADO, Maria Umbelina. Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau. In: MELLO, Guiomar Namor. VELLOSO, J. WARDE, Mirian. SILVA, Teresa Toserley. _____. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n°. 16). p. 113/134.

SAVIANI, Demerval. **Teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1983. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n°. 23).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n°. 40).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Educação. Pesquisa. São Paulo, SP, vol. 25, n°. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 22 mar. 2007.

SILVA, Ângela Maria, PINHEIRO, Maria Salete de Freitas e FRANÇA, Maria Nani. **Guia para normatização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SILVA, Francisco Teodoro da; CUNHA Tarcísio Carlos de Almeida. **Curso de educação moral e cívica para o ensino de 2º grau**. 7. ed. Belo Horizonte: Lenis, 1967.

SILVA, José Afonsa da. **Curso de direito constitucional**. 22. Ed. São Paulo/SP. Saraiva, 2002.

SILVA, Teresa Roserley N. da. Melhoria da qualidade no 1º Grau: o conteúdo e as condições concretas da escola. In: MELLO, Guiomar Namó. VELLOSO, J. WARDE, Mirian. _____. SALGADO, Maria Umbelina. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n°. 16). p. 92-112.

SOUZA, Venceslau Alves de. **Direitos no Brasil: necessidade de um choque de cidadania**. Disponível em <<http://www.pucsp.br/neamp/artigos>>. Acesso em: 22 nov.2007.

TORRES, João Cândido de Oliveira. **Educação moral e cívica**. Belo Horizonte: Júpiter, 1966.

VALENTE, Sergio Ruy David Polimeno. **Ensino do direito nas escolas**. 2006. Disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br>> Acesso em: 02 de jan. 2008.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta da educação autônoma**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: FE-Unicamp, 1989.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2006.

WARDE, Mirian J. Namó de. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar e outros. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n°. 16) p. 73/91.