

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO REFLEXO DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CULTURAIS BRASILEIROS

THE VIOLENCE IN THE SCHOOLS AS A REFLEX OF THE HISTORICAL AND CULTURAL BRAZILIAN ANTECEDENTS

Ione da Silva Cunha NOGUEIRA¹

RESUMO

A violência nas escolas, embora não seja um fato novo, em razão do seu recrudescimento tem sido alvo da preocupação de todos os que se encontram envolvidos, ou são atingidos pelo problema, especialmente nas escolas públicas. Trata-se de um problema que não pode ser analisado de maneira deslocada da sociedade em que está inserida a escola, mas deve ser visto como um caso específico, que possui suas particularidades. Este artigo busca trazer à tona essa questão relacionando-a diretamente com a herança cultural e política brasileira por meio de um apanhado histórico do desenvolvimento do sistema educacional. Procura assim, compreender de que forma a negação de acesso à cidadania pode fazer com que a falta de vínculos do indivíduo com a sociedade e a escola o impeçam de se perceber enquanto cidadão.

Palavras-chave: Violência nas Escolas; Cultura Brasileira; Cidadania.

ABSTRACT

Even though the violence in the schools is not a new fact, due to its worsening it has been object of concern of all who find themselves involved or who are concerned by the problem, especially in the public schools. It is a problem that cannot be analyzed apart from the society in which the school is inserted, but it should be seen as a specific case, that has its particularities. This article aims to bring this subject to the surface, directly relating it with the Brazilian cultural and political inheritance through a historical summary of the development of the educational system. Thus, it tries to understand how the denial to the access to citizenship can make the lack of bond between the person and the society and the school stop one from perceiving oneself as a citizen.

Keywords: *Violence in the Schools, Brazilian Culture, Citizenship.*

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília – SP. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Paulista/Campus de Assis – SP. E-mail: <ionescn@hotmail.com>.

Pode-se dizer que vivemos em uma sociedade que chega a pontos extremos de violência.

Como não poderia deixar de ser, esse problema reflete-se também nas escolas, principalmente nas públicas, que atendem à grande parte da população que se encontra à mercê de tais acontecimentos, experimentando e submetendo-se aos efeitos da chamada violência urbana, a qual, em muitos casos, ultrapassa os muros das escolas.

O problema de violência que presenciamos no interior das escolas não pode ser analisado de maneira deslocada do contexto histórico, social e político em que está inserido. Este artigo tem como objetivo realizar uma análise histórica e cultural dos antecedentes educacionais brasileiros, na tentativa de buscar uma melhor compreensão de sua influência na violência nas escolas.

No Brasil, a transição do regime militar à democracia trouxe ao cenário político novos valores e perspectivas. Dentre eles, a questão da construção da cidadania. A organização da sociedade civil, na reivindicação de seus direitos, confirmou tal questão, trazendo para discussão os direitos e deveres dos indivíduos, em busca da legitimidade de sua cidadania.

Imagina-se que as novas leis promulgadas no processo de consolidação democrática, quando se relacionam à educação, venham atender às demandas da sociedade na garantia dos direitos.

Tanto a Constituição Federal (1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), propõem que a educação para a cidadania seja o objetivo dos educadores.

A realidade vivenciada nas escolas brasileiras, entretanto, tem sido bem diferente. Crianças, adolescentes e jovens têm sido excluídos direta ou indiretamente do direito à educação.

Herança cultural da política educacional brasileira - A educação no Brasil colônia

Para compreender a relação que o indivíduo mantém com a escola, é importante entender quais os traços da herança cultural escolar que nossa sociedade traz consigo desde os tempos da colonização.

De acordo com Romanelli (1988), a herança cultural influi sobre os valores e escolhas da população que procura a escola. Por isso, parece essencial, para a compreensão do assunto, fazer uma breve recomposição histórica dos primeiros passos tomados com relação à educação no Brasil.

Desde os tempos coloniais, havia grande dependência cultural da Colônia em relação a Portugal. Romanelli (1988) caracteriza a cultura brasileira como possuidora de total falta de enraizamento que, desse modo, gera um comportamento intelectual totalmente “destituído de conteúdo e sentido”, ocorrendo, assim, a simples reprodução do “aspecto formal do modelo cultural”. (p. 34)

Schelling (1991), entretanto, atribui essa atitude ao fato de a organização social e cultural dos índios brasileiros não estar, na época, suficientemente desenvolvida, conforme outras culturas da América Latina, como por exemplo, México ou Peru, não conseguindo, portanto, manter-se ao longo do período de conquista e colonização, nem constituir-se na base de uma autêntica cultura nacional.

O modo como se processou a colonização no Brasil gerou ambigüidade de propósitos na evolução da sociedade e do sistema educacional, duplamente observada pela acentuada dicotomia entre valores reais e valores proclamados.

Romanelli (1988, p.23), apropriadamente, aponta que essa duplicidade marcou nossa herança cultural, especialmente no que se refere à parte “transmitida pela ação de nossas escolas,

propensas a importar modelos alienígenas de pensamento e ação pedagógicos.” Ou seja, uma cultura importada, que trouxe consigo imposições e modelos que não se encontravam relacionados com a realidade local, formando um sistema educacional que não esteve aberto à possibilidade de criação e de inovação.

Entre os primeiros líderes da sociedade colonial encontravam-se fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes, e, conforme relata Azevedo (1971), além do título de nobreza e do fato de serem proprietários de terras, o que determinava a ascensão social era a instrução. E essa, no Brasil colônia, encontrava-se exclusivamente a cargo do clero, representado pelos jesuítas. Com o modelo educacional que foi trazido para o Brasil com esses clérigos, pretendia-se formar um *espírito ilustrado* e não um *espírito criador*.

De acordo com o costume da época nas famílias abastadas, o primogênito seria o herdeiro das terras e, portanto, deveria acompanhar o pai para aprender a lidar com elas. O segundo filho deveria estudar na Europa e trazer o título de “doutor”, ficando ao terceiro reservado o exercício do sacerdócio, assegurando assim a manutenção do poder da família nas diversas atividades.

Assim, Azevedo (1971, p.280) descreve que:

a formação intelectual que esses jovens recebiam era eminentemente literária, orientada não para a técnica ou para a ação, mas para o cuidado da forma, adestramento na eloquência e exercício das funções dialéticas do espírito.

Desse modo, essa educação formava tão somente “letrados, imitadores e eruditos, cujo maior prazer intelectual consistia no contato com os velhos autores latinos.” (p. 281)

Além de ser uma educação elitista - pois era concedida apenas à classe financeiramente privilegiada e vetada às mulheres e aos primogênitos -, não atingia as necessidades relacionadas à realidade da Colônia.

Para Romanelli (1988), o conteúdo cultural caracterizou-se principalmente por incorporar o espírito da Contra-Reforma, concentrando-se na reação contra o pensamento crítico, apegando-se à valorização da Escolástica, como método e como filosofia, dando ênfase à autoridade da Igreja ou dos antigos, incentivando exercícios intelectuais que teriam a finalidade de fortalecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Os usos e costumes, a religião e a mentalidade da nobreza foram importados para a Colônia, sem que se notasse uma realidade totalmente diferente da existente aqui. Com essa mentalidade, “a liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho qualquer coisa de equivalente à servidão”. (AZEVEDO, 1971, p. 282). Estabeleceu-se, então, uma forte relação entre trabalho e escravidão.

Conforme a percepção do autor, a educação brasileira era modelada pela Metrópole, que não se mostrava pronta a aceitar um espírito crítico de análise preparado para a pesquisa e experimentação.

Romanelli (1988, p.34) define esse sistema de ensino como “desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho; uniforme e neutro”, incapaz, dessa forma, de contribuir para uma real mudança estrutural na vida social e econômica do Brasil naquele momento.

Como as atividades de produção na época não exigiam preparo, tanto no que se relacionava à administração, quanto à mão-de-obra, era difícil perceber a utilidade prática do ensino numa economia fundamentada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Pode-se dizer que os objetivos da educação jesuítica ajustaram-se perfeitamente aos interesses da camada dominante da população, pois, se por um lado, não perturbava a estrutura vigente - o que era conveniente para a minoria que se utilizava do ensino -; por outro, contava com a condescendência do restante do povo que, encontrando-se totalmente excluído do sistema, não conseguia perceber a necessidade de mudanças.

Assim, por muito tempo o Brasil permaneceu alienado das necessidades locais, com seu olhar voltado para a Europa, totalmente dominado por uma cultura intelectual que não lhe pertencia, e que não condizia com a realidade de seu povo.

Esse tipo de educação passou a ser símbolo de *status* e contribuiu de maneira expressiva para a construção das estruturas de poder na colônia. Isso é fácil de ser percebido, uma vez que seus primeiros representantes junto à Corte foram os filhos dos senhores de engenho, que, educados pelos jesuítas, desfrutavam de condição privilegiada.

Carvalho (1973) indica que, com a expulsão dos jesuítas, a instrução pública, tanto em Portugal quanto nas Colônias, foi duramente atingida. Os colégios mantidos pela Companhia de Jesus desapareceram, o que foi, num primeiro momento, extremamente prejudicial à educação, pois eram os principais centros de ensino. Levando-se em consideração que transcorreu um período de treze anos, desde a expulsão dos jesuítas do sistema de ensino até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema vigente, compreende-se por que o que deveria vir como uma reforma que trouxesse benefícios veio a ser motivo de fracasso para o sistema educacional.

Durante esse período, Portugal procurava um novo tipo de ensino, “uma nova moda de estudos com o raciocínio no lugar da semelhança”. (CARVALHO, 1973, p. 83)

Mesmo nessa busca por mudanças e na tentativa de implementação de um novo sistema de ensino, podem-se perceber particularidades relativas a Portugal. É preciso acrescentar que o iluminismo português foi bem diferente do iluminismo francês. Enquanto este foi essencialmente revolucionário, anti-histórico, laico, o primeiro foi principalmente “progressista, reformista, nacionalista e humanista ... essencialmente cristão e católico.” (CARVALHO, 1973, p. 85)

O Edital de 7 de maio de 1746 do Reitor do Colégio das Artes de Coimbra retrata bem o

espírito que permeava a educação da época, pois determina que

nos exames, ou lições, conclusões públicas ou particulares não se ensine defesa ou opiniões novas pouco recebidas, ou inúteis para o estudo das ciências maiores como são os de Renato Descartes, Gassendo, Newton e outros e nomeadamente qualquer Ciência que defenda os átomos de Epicuro, ou negue as realidades dos acidentes eucarísticos, ou quaisquer conclusões opostas ao sistema de Aristóteles, o qual nestas escolas se deve seguir como repetidas vezes se recomenda nos estatutos desse Colégio das Artes. (CARVALHO, op. cit. p.86)

Desse modo, as mudanças não vieram a transformar de maneira significativa o sistema já existente. Os critérios para o novo modelo de ensino estavam condicionados aos ideais de uma sociedade “cristã e civil”, de acordo com o ensinamento jesuítico presente até então. O “modernismo” proclamado pelos que defendiam as Reformas Pombalinas foi moderado e dava mais ênfase aos métodos do que à essência, buscando apenas uma nova fórmula de ensinar conteúdos e matérias antigas.

Os jesuítas, porém, continuaram com seus colégios e seminários para formação de sacerdotes, e os que se formavam nesses colégios eram recrutados para lecionar nas aulas régias, introduzidas com a reforma pombalina. Assim, o ensino de um modo geral continuou a se orientar pelos mesmos objetivos religiosos e literários e a se concretizar com os antigos métodos pedagógicos, extremamente voltados ao apelo, à autoridade e à disciplina severa; e, de acordo com Sodré (1970, p.90), “tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.”

Conforme a descrição de Romanelli (1988), a presença de D. João VI, cerca de 12 anos na

Colônia, proporcionou a infra-estrutura necessária às atividades culturais. Com a montagem da primeira gráfica, tornou-se possível a publicação de livros e jornais; houve também a inauguração de museus, teatros, biblioteca, do Jardim Botânico, da Academia de Belas Artes e algumas mudanças que, pelas circunstâncias, podem ser consideradas significativas no ensino, principalmente no que se refere à criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia.

É importante salientar que esses cursos, apesar de terem sido organizados basicamente no esquema de aulas avulsas, passaram a dar um sentido profissional prático ao ensino, desvinculando-o do ensino religioso. Também era claro o objetivo de proporcionar educação à elite aristocrática e nobre da Corte, pois a preocupação com o ensino superior foi excessiva, havendo um abandono quase total dos demais níveis de ensino, o que leva a entender que não havia um forte interesse em promover mudanças efetivas no sistema educacional, mas simplesmente adequá-lo às necessidades da nova situação vivida naquele momento.

Observa-se que essas medidas não correspondiam às principais necessidades da Colônia, por isso não criaram as bases de atividades técnicas e culturais que pudessem contribuir para a construção de uma autonomia cultural brasileira.

O Império e as novas exigências para a educação

Nem mesmo a independência política trouxe mudanças significativas para o sistema de ensino. De acordo com Costa (1969, p. 203), na realidade ocorreu “uma simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe”, pois, a responsabilidade de direção do ensino foi entregue “aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados”. Desse modo, os letrados assumiram uma posição extremamente importante, pois em sua maioria passaram a ocupar os cargos administrativos e políticos.

A preocupação passou a ser então a educação dos letrados para assumirem tais cargos. O ensino superior era representado, sobretudo, pelas Faculdades de Direito, que passaram a fornecer pessoal qualificado para o exercício dessas funções. Porém, conforme a percepção de Schelling (1991, p.55), esses “bacharéis sob a influência de idéias subversivas e igualitárias da burguesia européia, dedicavam-se ao jornalismo, a retórica e a debates parlamentares”.

Mas, de acordo com Romanelli (1988), no século XIX pôde-se notar no Brasil uma estratificação social bem mais complexa do que a existente no período colonial. Surge nesse período uma camada intermediária representada por artesãos, pequenos comerciantes e burocratas que tinham certo comprometimento político, pois trabalhavam para o Governo. E foi nessa camada intermediária que surgiram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e, principalmente, à política. A partir desse momento, surge uma diversidade na demanda escolar, pois o instrumento de ascensão que essa camada intermediária possuía era justamente a escolarização.

As classes intermediárias eram dependentes das classes superiores e dos favores distribuídos por elas, em troca de serviço prestado. Devido a sua dependência, identificavam-se com as classes superiores e consideravam a atividade intelectual como um símbolo de *status*.

E, talvez, exatamente por isso, essa classe tenha-se utilizado da atividade intelectual como meio de ascensão social, não se importando com a utilidade ou não dos conteúdos desses ensinamentos. O desejo dos integrantes dessa classe intermediária era o de se colocar em igual nível ao da classe dominante, pois aceitava seus padrões e desejava igualar-se a eles. Assim também na Colônia o pensamento sobre o Império ligava o trabalho à escravidão, tornando-o algo humilhante e não desejável como conteúdo de aprendizagem.

Dessa maneira, a educação do período imperial permaneceu nos mesmos moldes da

educação existente para as elites rurais. Poucas mudanças importantes ocorreram.

A chamada classe intermediária logo se deu conta de que estava diante de um conflito: apesar de estar ligada à classe dominante por motivos que lhe eram convenientes, por sua própria característica de classe burguesa encontrava-se ligada às idéias liberais que permeavam a Europa. Esse fato acabou concretizando-se, mais tarde, na abolição da escravatura e na proclamação da República. E, muito embora não tenham sido conseguidas da maneira como os militantes dessa classe preconizaram, vieram a acontecer, de certa forma, graças as suas lutas.

Conforme as idéias expostas por Schelling (1991, p.56), era grande o conflito entre as idéias liberais e a realidade do Império, formado por uma sociedade baseada no trabalho escravo. Era nítida a discrepância entre as idéias centrais do liberalismo europeu e a realidade presenciada no contexto nacional.

As idéias liberais, portanto, foram transformadas e adaptadas às condições do Império. As classes subordinadas demonstravam claramente não terem chegado a um consenso a respeito dessas idéias, pois os escravos se encontravam privados de instrução, e, portanto, de expressão política, e, por outro lado, a classe média, formada por homens livres, dependia de favores das classes dominantes, não podendo assim ir contra suas idéias de maneira categórica.

O conceito de democracia foi adquirindo um caráter eclético e arbitrário, imprevisível a partir do momento em que sua interpretação esteve vinculada aos compromissos e conveniências entre e dentro das classes médias e superiores. O país vivenciava, portanto, uma justaposição de uma ideologia modernizante progressista, em um meio arcaico e retrógrado.

Desde o império, o ensino secundário assumiu um caráter superficial e humanista, havendo uma verdadeira aversão ao ensino profissionalizante, sendo seu conteúdo elaborado em função do preparo de candidatos para ingresso no ensino superior.

De acordo com Romanelli (1988), em 1888, as escolas primárias atingiam apenas 1,78% da população, pois foram relegadas ao abandono, enquanto as classes dominantes pressionavam para que houvesse um ensino médio que preparasse seus filhos para ingressarem no ensino superior. Ainda, nesse tempo, a cultura transmitida pela escola era de teor aristocrático.

A situação de dependência deixou profundas marcas na formação cultural do Brasil, o que Schelling (1991) chama de “dupla determinação”. Para ela, essas marcas estão diretamente ligadas à questão de identidade nacional, que veio a se tornar um complexo problema, facilmente detectado na oscilação constante entre a reprodução e a rejeição dos modelos estrangeiros de desenvolvimento cultural. Trata-se de marcas detectadas ainda hoje, às vezes por intermédio de pedagogias importadas e que não se adaptam à realidade nacional, mas são modismos trazidos de fora e utilizados em detrimento do que é nacional e, muitas vezes, resultado de trabalho árduo.

Talvez devido a todos os aspectos relacionados à colonização e mencionados anteriormente, a cultura nacional não tenha conseguido ser construída com traços próprios do povo brasileiro.

A herança de um forte racismo, proveniente das idéias de que os índios e os africanos são seres inferiores, tem feito com que grande parte do povo seja excluída da participação democrática nos tempos atuais, apesar de grande parcela da população descender desses povos, dos quais apresentam características físicas. Nos tempos da colonização, os índios eram considerados irresponsáveis, ou seja, incapazes de exercer a cidadania, difíceis de serem adaptados ao mercado de trabalho capitalista por serem “preguiçosos” e “perigosos”, devendo ser exterminados, ou civilizados. Esse sentimento ainda perpassa as relações na sociedade brasileira, chegando mesmo a se concretizar no brutal assassinato de um índio ou nos massacres em aldeias.

A herança do racismo camuflado encontra-se presente em várias ramificações da sociedade. O preconceito atinge não somente os negros ou índios, mas é extensivo aos habitantes de favelas e de muitos outros segmentos da sociedade, estigmatizados não apenas pelas classes média e dominante, mas pelos próprios dominados.

Retornando à questão histórica, Schelling (1991, p.59) nos afirma que

[...] no processo de estratificação, as formas que foram transplantadas da cultura erudita das cidades européias estabeleceram-se como portadoras da “cultura oficial”, enquanto que as formas subordinadas foram relegadas ao domínio do popular e do vulgar, colocadas numa relação de marginalidade em relação à história mundial.

Em termos mundiais, a própria Nação Brasileira foi, ao longo dos anos, relegada a segundo plano e à marginalidade, e isso se deve ao que a autora descreve como sendo um problema ligado à própria colonização brasileira. No século XIX, Portugal mostrou-se incapaz de efetuar as transformações sócio-econômicas com as quais a França e a Inglaterra estavam conquistando suas posições de centros dominantes da Europa, anteriormente privilégio de Portugal e da Espanha. Desse modo, a cultura Ibérica perdeu sua influência hegemônica, sendo relegada à marginalidade, tanto cultural quanto econômica. Portugal era visto, portanto, como um país atrasado em relação aos demais países europeus.

A nova Nação é assim, incorporada à civilização moderna, sob o estigma de ser constituída por “povos à margem da história” (portugueses, índios e negros).

Havia, portanto, quase que total ausência de opinião pública, reflexo da manutenção das estruturas sócio-econômicas herdadas da colônia. Tal fato é passível de ser constatado no pouco desenvolvimento das instituições de ensino primário, ensino técnico, e profissional de nível

superior, capazes de gerar uma camada instruída, em condições de submeter as explicações predominantes e de subdesenvolvimento a uma reflexão crítica. Tanto é verídico que no período pós-independência, cerca de 75% da população era analfabeta.

A República e as alterações no ensino público brasileiro

O advento da República não ampliou as possibilidades de participação cultural. Schelling (1991) mostra-nos que isso é comprovado na observação dos modelos transplantados e ornamentais da cultura erudita. Podemos chamá-los de ornamentais, porque não traziam em si nenhuma pretensão de conhecimento da realidade que pudesse garantir-lhes validade.

A Constituição de 1891 consagrou o sistema dual de ensino que se apresentava desde o Império, no qual a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) ocorria de maneira visível.

Romanelli (1988) afirma que, durante a 1ª República, a população da zona rural representava maior número e, por isso, contribuiu na composição da demanda escolar. Essa parcela da população não considerava a educação importante, pois a economia era baseada na monocultura e no latifúndio, e utilizavam-se técnicas arcaicas de cultivo. Isso contribuiu para a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática, dando-se pouca importância à educação popular. Podemos também perceber que a economia não exigia da escola uma maior demanda econômica de recursos humanos voltados para o mercado de trabalho.

Desse modo, até 1920, a educação foi um instrumento de mobilidade social, pois os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como diferenciação de classe social. O padrão de ensino, nesse período, não

tinha uma função educadora para os níveis primário e médio e por isso não mereciam atenção do Estado.

A partir de 1930, com o início do período de transição da sociedade oligárquico-tradicional para a urbano-industrial, é criado o sistema nacional de educação, em princípio por meio da Reforma Francisco Campos e, depois, das Leis Orgânicas do Estado Novo. O ensino superior, porém, ainda permaneceu por muito tempo como monopólio das elites conservadoras.

O crescimento urbano fez com que houvesse um aumento na demanda social da educação e o ensino passou de aristocrático a seletivo, porque o sistema paralelo de ensino (como SENAC e SENAI), ajudou a manter o dualismo do sistema educacional, discriminando socialmente as populações escolares e fornecendo mão-de-obra à economia. Na visão de Romanelli (1988), esse sistema paralelo de ensino trazia contribuições para a economia e para a política, e oferecia o grau de produtividade desejada para a indústria. Mas mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixos, evitando, assim, pressões sociais por melhorias salariais.

Desse modo, a seletividade do ensino e a predominância do ensino acadêmico sobre o técnico tornaram-se fatores que contribuíam com a própria ordem econômica.

Após a injeção de capital estrangeiro na economia nacional, os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média foram extintos e foram criadas novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas que exigiam qualificação. O modelo de Universidade conglomerada não atendia mais à demanda econômica de recursos humanos. E a crise educacional dos anos 50 e 60 foi exatamente a crise da Universidade. O poder político, até o início dos anos 60, foi incapaz de neutralizar essa crise, e a Lei de Diretrizes e Bases (1961) atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos. Nesse sentido, a defasagem educacional deixava de ser funcional para a estrutura de dominação vigente.

Conforme a percepção de Cunha (1991), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, foi o primeiro grande golpe dos privatistas sofrido pela escola pública de 1º e 2º graus, pois, ao propiciar a formação de sistemas estaduais de educação de competência muito ampla, concedeu aos empresários do ensino e aos grupos confessionais a oportunidade de assumirem o controle do sistema educacional.

Depois de 1964, com o golpe militar, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou condições para o agravamento da crise no setor educacional. Houve nesse momento uma desintegração de fatores atuantes no sistema de educação, demonstrada numa polarização de interesses. Assim, os interesses sociais pressionavam o sistema para expandir as oportunidades, apesar de a estrutura do poder atuar refreando as inovações iminentes, e a política econômica adotada não permitir a expansão da oferta de ensino.

Para Romanelli (1988), a absorção da crise e a redefinição do modelo educacional foram realizadas em função da mudança de papéis desempenhados pelo setor da educação, na fase da retomada da expansão, e as pressões, tanto externas quanto internas, levaram o Governo a optar pela modernização do sistema educacional.

De acordo com a autora, somente em 1968 pode-se perceber a educação como fator de desenvolvimento, bem como se percebe o início de várias mudanças na sociedade e na economia.

Na época, foram assinados vários convênios entre o MEC e o AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), trazendo, desse modo, não apenas capital estrangeiro para o sistema educacional brasileiro, mas entregando a reorganização desse sistema aos técnicos oferecidos pela AID. Esses convênios ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID. Tais acordos tiveram tantos protestos, que serviram ainda mais para agravar a crise educacional e tiveram como resultado, dentre outros, a Reforma do Ensino Universitário de 1968.

O governo militar optou, conforme Romanelli (1988), por um desenvolvimento baseado na dependência econômica, o que trouxe grandes conseqüências para a vida política e social do país.

As modificações ocorridas no período que segue os anos 70 não contribuíram com importantes transformações do sistema educacional. As mudanças no 1º grau atenderam aos interesses das empresas. O ensino profissionalizante, da forma como foi estabelecido no período, fez parte de um desvio da demanda da Universidade, proposta pelo Estado. E a modernização determinada para as Universidades transformou-as, de certa maneira, em fornecedoras de pessoal qualificado para a grande empresa. Conforme a percepção de Romanelli (1988), os resultados que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionaram nesse período apenas contribuíram para que o país se mantivesse na periferia do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Cunha (1991), a lei 5.692/71 foi o principal instrumento político dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus. E, embora tenha vindo para direcionar o 2º grau a um ensino profissionalizante, não foi seguida pelas escolas privadas, que se mostravam interessadas na qualificação de seus alunos para o ingresso nos cursos superiores. Como conseqüência da aplicação de tais modificações, houve uma deterioração da qualidade do ensino na escola pública, que até hoje não foi superada.

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, o processo de redemocratização do país trouxe mudanças para a educação, que não foram suficientes para atender, de maneira satisfatória, a realidade nacional.

A eleição da Assembléia Constituinte, em 1986, e a elaboração de uma Constituição democrática traziam nova esperança para a educação. Porém, quase dez anos foram necessários entre a promulgação da Constituição (1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei Federal nº 9.394/96). A LDB, apesar de ter trazido novas soluções a

determinados problemas, ainda deixa muitas brechas na questão educacional. Entre outras, continua insistindo na qualificação do educando para o trabalho, bem como aborda a questão de preparo para a cidadania, sem esclarecer a que tipo de cidadania se refere.

Podemos perceber a relação que essas questões mantêm com o fato de que o Brasil teve como característica de desenvolvimento uma dependência, tanto econômica quanto cultural, desde o princípio. O modelo cultural embutido num sistema educacional herdado dos jesuítas sofreu alterações apenas parciais durante o Império e a República, privando de instrução aqueles que contribuíam para o desenvolvimento econômico, os trabalhadores, e liberando os instruídos da obrigação de trabalhar. A cultura foi transformada em um atributo intelectual de superioridade e status.

Com o passar do tempo, as modificações econômicas e políticas não conseguiram transformar esse traço cultural transmitido por tantos anos ao povo brasileiro. A negação de acesso à cidadania, que no passado ocorreu com a maioria do povo brasileiro, tornou-se característica política e social do país. Ainda hoje a educação é excludente e elitista, mantendo um sistema dual entre os que irão para as melhores universidades e, conseqüentemente, terão condições de ocupar os melhores postos de trabalho, e os que obterão o diploma de cursos técnicos, de nível médio, na tentativa de melhores condições de vida.

Podemos observar aqui as cidadanias ativa e passiva. A primeira, com direitos e deveres, tem sido exercida pela minoria, como em vários momentos da nossa história de herança cultural, enquanto a cidadania passiva, outorgada pelo Estado e característica da cultura política brasileira, destina-se à grande massa da população, para a qual fica reservada a educação de segunda classe. Essas características que foram desenvolvidas no período inicial da República têm-se acentuado em nossos dias.

As reformas educacionais brasileiras, em geral, são o reflexo de nossa cultura,

freqüentemente defendidas na cúpula e sem a participação dos reais envolvidos no cotidiano escolar. Quando implementadas, levam os professores ao desânimo e ao descaso, já que normalmente estão longe da realidade escolar.

A cultura excludente, seletiva e autoritária que serve de base para o cotidiano escolar, não só impossibilita que o indivíduo reivindique seus direitos, como pode levá-lo a atitudes que encontrem na violência a resposta para uma sociedade, na maioria das vezes, apática. É exatamente nesse ponto que entra a questão do preparo para exercer sua cidadania

Cidadania no contexto social e político

A indicação para se educar para cidadania ocorre em vários artigos da LDB e da Constituição Federal, porém poucas mudanças poderão efetivamente dar-se de fato, se não houver vontade política, tanto dos governantes, quanto dos participantes de todo o processo.

A escola concreta e real é o local onde ocorrem a articulação e a influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provenientes dos grupos sociais e de indivíduos presentes no seu cotidiano. Nesse contexto, as influências da legislação se dão de maneira apenas parcial e fragmentária.

Conforme a percepção de Faoro (1982), a concepção de Estado Democrático de Direito tem como fundamento a cidadania, no qual todos os indivíduos são iguais com direitos e deveres a cumprir.

Desse modo, podemos compreender que é papel do Estado Democrático facilitar o acesso à educação e investir na escola, para que crie condições e prepare crianças e jovens para a participação política e social.

Se por um lado, o acesso à cidadania depende da adesão a um modo específico de viver, pensar ou crer, determinado pela concepção da ênfase à tradição, à identidade e à continuidade da nação, de outro ponto de vista a sociedade e

o Estado não se coadunam e, portanto, a liberdade dos indivíduos ou das comunidades é fator que se opõe a ele. O Estado é considerado um poder externo à sociedade e que a ela se impõe.

Para DaMatta (1985), cidadania não pode ser encarada como algo natural e presente onde quer que exista sociedade, mas, sim, como algo que precisa ser aprendido. O cidadão, como membro de uma sociedade, não pode singularizar-se, pois tem como interlocutores outros cidadãos. Assim, não pode ser tomado por sua individualidade, mas é um dentre outros que compartilham os mesmos deveres e direitos. Assim, essa identidade social só passa a existir se houver informação da dimensão política.

Essa idéia pode ser reforçada por Fernandes (1996), que afirma que a cidadania só vem a se tornar legítima com a participação. Não obstante esse fato, a regulamentação de instrumentos participativos que venham a influenciar as decisões públicas, não garante em si sua implementação.

Para a autora, o conceito mínimo de democracia pressupõe que os cidadãos estejam preparados para usar as regras de participação democrática, sendo necessário, portanto, que os indivíduos tenham, ao menos, noções de cidadania para que se tornem realmente cidadãos.

Desse modo, não é suficiente que seja atribuído aos cidadãos o direito de participar direta ou indiretamente das tomadas de decisões coletivas, mas é indispensável que os que são chamados a eleger estejam colocados diante de alternativas reais, e postos em condição de escolher aqueles que realmente julguem ser os melhores.

Deste ponto de vista, ao se impedir o acesso real à educação e à cultura, restringe-se também o acesso à vida pública e à cidadania. Exemplo claro são as elites governistas que, em alguns casos, vão-se perpetuando no poder por membros de uma mesma família.

Ser cidadão, portanto, implica participar efetivamente de uma sociedade, possuir direitos, usufruir deles e cumprir obrigações.

Em busca de possíveis conclusões

Pode-se, portanto, transferir esses conceitos para a esfera escolar e traçar um paralelo. Parece claro que a política, tanto de um modo geral, quanto a especificamente educacional, também tem exercido um papel de tutela e favor e o espaço público (mais especificamente a escola pública), deixando de ser o que deveria (um bem público), tem sido utilizado de forma a trazer benefícios particulares àqueles que se utilizam das vantagens levadas à escola para se promoverem politicamente. Esse espaço público deixa, assim, de ser um local de construção da cidadania, de aquisição de direitos, para se tornar um local de promoção pessoal, ou para obedecer a regras impostas por instituições internacionais que têm dado ajuda financeira.

O ensino público gratuito, direito do povo e dever do Estado, tem sido oferecido como um favor da classe política ao povo. A qualidade desse ensino vem sendo relegada à condição de não repetência e diminuição da evasão, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, seus métodos, seus objetivos e, o mais importante, a preocupação com a formação integral do futuro cidadão.

Percebe-se que ainda hoje é fortemente valorizado um ensino elitista que privilegia o aspecto formal da educação, à qual os pertencentes às classes menos favorecidas têm acesso apenas parcial, se não de maneira clara e transparente, de forma velada e sutil, muitas vezes obscurecida por questões políticas e econômicas.

É nesse momento que o jovem pode vir a se utilizar do que Chauí (1994) denomina de "contraviolência" (considerada por ela como um tipo de reivindicação de direitos), para garantir que ele seja visto como um sujeito. Ou melhor, alguém que tenha direitos, podendo, no mínimo, desfrutar de certa condição que lhe deveria ser assegurada e proporcionada, e que não é.

Assim, existe a possibilidade de que essa violência, que é enxergada como agressividade, seja um meio encontrado pelos indivíduos para reivindicar o espaço público que lhes está sendo segregado. Essa forma de atuação pode ser interpretada como maneira equivocada de pleitear seus direitos, mas os que a praticam, o fazem ao menos como um vislumbre daquilo que entendem por cidadania.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº9.394 de 20/12/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- CARVALHO, L. R. A educação e seus métodos. In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo I. A época colonial. v. 2. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COSTA, J. C. O pensamento brasileiro sob o império. In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II. O Brasil Monárquico, v. 3. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/EDUFF, 1991.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FAORO, R. *Assembléia Constituinte: a legitimidade recuperada*. São Paulo: Brasiliense, 1982. FERNANDES, Ângela V. M. Cidadania e educação: análise comparativa. In: *Cidadania/Textos*. n. 9, p. 1-125, dez. 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SHELLING, Vivian. *A presença do povo na Cultura Brasileira*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.

SODRÉ, Nelson W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

Recebido em 13/1/2008 e aceito para publicação em 19/3/2008.