

Faculdade de Jandaia do Sul

**MÁTESIS - Revista de
Educação**

Volume 14 - Número 1 - Jan./Dez. 2013



Jandaia do Sul - Paraná
Brasil

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central FAFIJAN, Jandaia do Sul - PR, Brasil)**

M427 MÁTHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul.
V.1 (1), 2000. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2013.
113 p.

SEMESTRAL
ISSN 1518-1359
Vol. 14 n.1 (jan./dez. 2013)

1. Educação 2. Artigos 3. Resenhas 4. Comentários.
I. FAFIJAN II. Título.

CDD 370

**Máthesis é uma publicação da FAFIJAN - Faculdade de
Jandaia do Sul - PR.**

Máthesis publica estudos e pesquisas sobre Educação Básica: currículo escolar e ensino-aprendizagem. Eventualmente aceita contribuições de outras disciplinas quando houver relação com os temas mencionados.

Endereço/Address

Rua Dr. João Maximiano, 426 - Centro - Caixa Postal 121
CEP: 86.900-000 - Jandaia do Sul - PR - BRASIL

Secretaria da Revista / Submissão de trabalhos para publicação:

Telefone/Telephone/Teléfono: (55) - (43) 3432-4646 / 3432-4141
Para permutas e assinaturas/exchanges and subscriptions: biblioteca@fafijan.br
Para encaminhar artigos/articles, resenhas/reviews e informações: mathesis@fafijan.br

Tiragem 400 exemplares
Disponível também *on-line* no site www.fafijan.br.
ISSN eletrônico 2176-6932

Máthesis é indexada em:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México);
BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (CIBEC/INEP/MEC, Brasil);
LATINDEX (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - UNAM, México);
CLASE (Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía y Humanidades - UNAM, México);
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul);
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná-PG) - www.geodados.pg.utfpr.edu.br.

SUMÁRIO

Editorial.....	05
Nuevas ciudadanía y crisis de la ciudadanía en la Modernidad <i>Zulay C. Diaz-Montiel</i> <i>Álvaro B. Marquez-Fernández.....</i>	09
Trabalho e cidadania: o papel do estado brasileiro no século XX <i>Rafael Egídio Leal e Silva</i> <i>Regiane Cristina de Souza.....</i>	25
Ética e Educação para a sensibilidade e a emancipação <i>Cláudio Roberto Brocanelli</i> <i>Renata Portela Rinaldi.....</i>	36
Conceito de Cidadania e Educação para a cidadania democrática <i>José Camilo dos Santos Filho.....</i>	45
Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania <i>Maria Eloisa Velosa Mortatti.....</i>	78
Bibliografia, sites e documentos sobre educação para a cidadania <i>José Camilo dos Santos Filho.....</i>	107

CONTENTS

Editorial.....	05
Citizenship and the Crisis of Citizenship in Modernity <i>Zulay C. Diaz-Montiel</i> <i>Álvaro B. Marquez-Fernández</i>	09
Work and citizenship: The role of Brazilian state in the twentieth century <i>Rafael Egídio Leal e Silva</i> <i>Regiane Cristina de Souza</i>	25
Ethics and education for sensibility and emancipation <i>Cláudio Roberto Brocaneli</i> <i>Renata Portela Rinaldi</i>	36
Citizenship concept and education for democratic citizenship <i>José Camilo dos Santos Filho</i>	45
Democratic management as a process of education for citizenship <i>Maria Eloisa Velosa Mortatti</i>	78
Bibliography, sites and documents about education for citizenship <i>José Camilo dos Santos Filho</i>	107

EDITORIAL

*Neste momento em que sociedade brasileira vive uma época histórica com possibilidades reais de consolidar sua democracia incipiente e a vivência cotidiana da cidadania democrática por seus cidadãos, o conselho editorial da revista *Máthesis* programou e me atribuiu a coordenação deste número temático sobre educação para a cidadania democrática. Seu propósito é contribuir com ideias e sugestões práticas para a implantação efetiva deste ideário em nosso país. A consolidação da democracia formal precisa vir acompanhada da prática diuturna da cidadania efetiva e participante, no interesse dos indivíduos e da sociedade mais justa para todos seus cidadãos.*

Este dossiê sobre educação para a cidadania está composto por três textos mais gerais sobre cidadania e três mais específicos sobre educação para a cidadania. Os textos mais gerais tratam da crise da cidadania na modernidade, da relação entre cidadania e trabalho no Brasil do século XX e o papel do estado brasileiro e da relação entre ética e educação. Os textos mais específicos referem-se à relação entre cidadania e educação para a cidadania democrática, à gestão democrática como processo de educação para a cidadania e à indicação de referências bibliográficas, sites e um conjunto de documentos sobre educação para a cidadania.

No texto “Nuevas ciudadanías y crisis de la ciudadanía em la Modernidad”, seus autores, Zulay Diaz-Montiel e Álvaro Márquez-Fernández, docentes da Universidade de Zulia (Venezuela), mostram que, com a revolução francesa, se esperava a participação direta dos cidadãos na gestão pública do Estado, mas a consolidação dos poderes cidadãos não se cristalizou na mesma medida que o exercício do poder mediante as instituições do Estado. Este desequilíbrio entre os poderes públicos da cidadania e os poderes constituídos do Estado moderno colocou em crise a representatividade da cidadania perante o Estado. Dentre as crises geradas por este problema, os autores destacam as três mais significativas: a crise da moralidade pública, a crise da racionalidade e a crise de identidade. Como solução para essas crises

propõem uma crítica teórica aos fundamentos positivistas do Estado e uma práxis emancipadora para suprimir o poder das ideologias por meio de uma pragmática discursiva que se abra à inclusão do outro.

O texto sobre “trabalho e cidadania”, de dois mestrandos em educação pela Universidade Estadual de Maringá, objetiva investigar o conceito de “cidadania regulada” e sua relação com a implantação do trabalho urbano e livre no Brasil, a partir dos anos 30 do século XX com o governo de Getúlio Vargas e como tal cidadania contribuiu para moldar o capitalismo no Brasil, o Estado desenvolvimentista e o trabalhador brasileiro. Os autores mostram também que a formação histórica e social do trabalhador brasileiro, especialmente o sistema de escravidão baseado na hierarquia do senhor e do escravo, deixou marcas profundas na constituição da sociedade brasileira.

Tema associado ao da cidadania é o da ética, especialmente o da ética social que trata das relações entre os indivíduos e entre estes e o Estado. Daí porque o próprio Aristóteles, embora de forma não sistemática, em seu tratado sobre a ética discute o tema da cidadania. É essa vinculação que justifica a inclusão do artigo de Cláudio Roberto Brocanelli e Renata Portela Rinaldi sobre ética e educação neste dossiê. Em seu texto, os autores objetivam pensar o ensino da ética na educação básica e superior a partir da filosofia ética de Aristóteles e dos principais filósofos do século XX que fizeram uma crítica da cultura massificada e reprodutora de ideologias. Segundo a perspectiva dos autores do artigo, a educação precisa ser repensada para incluir a formação ética para a sensibilidade e para a emancipação dos homens, a fim de priorizar a interação humana sadia, o respeito mútuo, a preocupação com o outro e a construção de um mundo mais digno e mais justo.

Aprofundando o tema da cidadania e da educação para a cidadania, o texto de José Camilo dos Santos Filho indaga num primeiro momento sobre as razões do ressurgimento do interesse pelo tema da cidadania a partir das últimas décadas do século XX. Em seguida, caracteriza as principais tradições clássicas de entendimento do conceito de cidadania em seu contexto histórico, especificamente

a tradição liberal de cidadania e a tradição republicana cívica, para concluir delineando diretrizes de uma nova proposta curricular de educação para a cidadania democrática.

O texto de Maria Eloisa Velosa Mortatti apresenta um exemplo concreto de uma prática de educação para a cidadania. Em sua pesquisa de mestrado, a autora investiga como a gestão democrática denominada “orçamento participativo” foi implantada pela Prefeitura de Araraquara/SP e hipotetiza que esse mecanismo de participação popular contribuiu para a educação para a cidadania. Os achados de sua pesquisa deram-lhe suporte para concluir que a participação colabora efetivamente para a formação cidadã como uma espécie de “escola de cidadania” que estimula os que passaram por essa experiência a se envolverem em outras práticas de cidadania na instância municipal.

Para completar o dossiê sobre educação para a cidadania, José Camilo dos Santos Filho apresenta um breve texto com a indicação de referências bibliográficas, sites e alguns documentos relevantes para aprofundamento do tema da educação para a cidadania democrática. Em relação aos documentos, a intenção inicial era incluí-los de forma impressa, mas como o acesso ao texto completo está disponível online e a internet está relativamente generalizada no país, preferimos poupar algumas árvores na montagem deste dossiê. Quanto à bibliografia sobre o tema, o interessado precisa fazer a busca nos sites indicados a partir de palavras-chaves sobre cidadania e educação para a cidadania. É importante também observar que nessas indicações não houve intenção em ser exaustivo, mas seletivo, visando apenas mostrar caminhos especialmente para os pouco ou não iniciados nessa problemática.

Esperamos, com este conjunto de textos, contribuir para o aprofundamento da compreensão do conceito de cidadania e para sua prática efetiva nas escolas, na sociedade e no Estado brasileiro.

José Camilo dos Santos Filho
Editor

NUEVAS CIUDADANÍAS Y CRISIS DE LA CIUDADANÍA EN LA MODERNIDAD

Zulay C. Díaz-Montiel*

Álvaro B. Márquez-Fernández**

RESUMEN: En su origen filosófico y político, la ciudadanía es un resultado de la revolución francesa (1789), que supone: i) clases y/o actores sociales contextualizados por un orden jurídico que les permite una libre participación de elección y opinión en el espacio público; y ii) relaciones de poderes que se conforman y constituyen a través de la voluntad popular del conjunto social, con la intención de ejercer una participación directa sobre las gestiones públicas del Estado. Sin embargo, la consolidación de los poderes ciudadanos no ha cristalizado en las democracias formales, procedimentales o representativas, al mismo tenor que el ejercicio del poder a través de las instituciones del Estado. Esa escisión y fricción entre poderes públicos de la ciudadanía y los poderes constituidos del Estado moderno coloca en crisis la representatividad de la ciudadanía frente a un Estado que se legitima a través de ella. Son diversos los planos que pudieran analizarse en torno a las problemáticas que generan la crisis de la ciudadanía. Sería válido considerar, al menos, tres de las más significativas: i) la crisis de moralidad pública, a saber, debilidad axiológica; ii) la crisis de racionalidad, a saber, déficit para lograr la argumentación dialógica; y iii) la crisis de identidad, a saber, la insuficiencia de concebir la sociedad en términos interculturales. Subsanan estas crisis de la ciudadanía en la sociedad moderna implica todo un proyecto de reconstrucción de

* Doctora em Ciências Humanas Universidad del Zulia, Venezuela. Investigadora Acreditada por El Programa de Promoción al Investigador (PPI), nivel : II. E-mail: diazzulay@hotmail.com

** Doctor em Filosofia por la Université de Paris I, Panthéon - Sorbonne, France. Investigador acreditado por El Programa de Promoción al Investigador (PPI) nivel IV. E-mail: amarquezfernandez@gmail.com

la política que exige una compleja crítica teórica a los fundamentos positivistas del Estado; y, además, una praxis emancipadora que pueda suprimir el poder de las ideologías por medio de una pragmática discursiva que haga suficientemente fáctica la inclusión del otro.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía; Crisis de la ciudadanía; Crisis del Estado democrático; Pluralidad de poderes; Inclusión.

ABSTRACT: In its philosophical and political origin, citizenship is the result of the French Revolution (1789), which supposes: i) social classes and/or actors contextualized by a legal order that allows them a free participation of choice and opinion in the public space; and ii) relations of powers that conform and constitute themselves through the popular will of the social whole, with the intention of exercising direct participation over the public administration of the State. Nevertheless, the consolidation of citizen powers has not crystallized in formal, procedural or representative democracies, and in the same tenor in the exercise of power through the institutions of the State. This splitting and friction between the public powers of the citizenship and the constituted power of the modern State puts in crisis the representativity of the citizenship before a State which legitimizes itself through that very citizenship. There are several levels, which could be analyzed around the problems that generate the crisis of citizenship. It will be valid to consider three of the most significant problems: i) the crisis of public morality – or axiological weakness; ii) the crisis of rationality, that is, the deficit against a dialogic argumentation; and iii) the crisis of identity, that is to say, the inability to conceive society in intercultural terms. In order to overcome these crises of citizenship in Modern society, a project with a comprehensive reconstruction of politics must be implemented, one which demands a complex theoretical critique of the positivistic foundations of the State. Furthermore, it calls for an emancipating praxis that can suppress the power of ideologies by way of a pragmatics of discourse that, in turn, make sufficiently factual the inclusion of the other.

KEYWORDS: Citizenship; Citizenship crisis; Crisis of democratic state; Plurality of Powers; Inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición en *la res publica* de la categoría de ciudadanía, supone la existencia de un ser social que está en condiciones políticas, sociales y económicas, de hacer uso legítimo de sus derechos constitucionales. No es un concepto solamente nominal con el que se quiere reconocer esa especial identidad política y pública que se le otorga con el nacimiento del Estado moderno, al colectivo de individuos que forma parte de una sociedad. Es más, la identidad que se adquiere a través de la ciudadanía que otorga el Estado, es, precisamente, la atribución que se le confiere a cada uno de los ciudadanos de la totalidad social para ser considerados ante las leyes en una igualdad y equidad de condiciones que eviten o minimicen al máximo, cualquier tipo de marginalidad o exclusión.

Se es ciudadano cuando se porta esa señal de identidad que es la ciudadanía, que permite el necesario y auténtico reconocimiento legal, repitámoslo, del individuo o persona en el espacio central de las interacciones jurídicas de derechos, entre unos ciudadanos y otros, y entre éstos y sus respectivos u otros Estados. Proceso de politización del colectivo social que garantiza el desarrollo institucional de Estado, puesto que es a través del concepto teórico de ciudadanía y las praxis de cada uno de los ciudadanos, que tanto los ciudadanos como el Estado se conforman en sociedad cívica y política.

El supuesto filosófico de que la ciudadanía responde al deber ser del Estado, al estimar que la moralidad y eticidad de las voluntades públicas (HABERMAS, 1986) deben formar parte de los poderes constituidos del Estado con los que se gerencia la gobernabilidad societal, es completamente válido y legítimo. Sobre todo, cuando las transformaciones formales y procedimentales, funcionales y estructurales del Estado, encuentran eco en las diversas dinámicas

y praxis sociales que se originan en ciudadanías con expectativas originales, inéditas, que marcan y definen las fuerzas sociales de las ciudadanías en expansión y desarrollo. Es esta una de las características de las nuevas ciudadanías que se presentan con el desarrollo socio-político del Estado moderno, que incluso pueden ser consideradas como síntoma de superación de la concepción nacionalista del Estado hegemónico de la Modernidad.

Las nuevas ciudadanías no se decretan o se imponen por la fuerza de las leyes del Estado nación; éstas surgen, más de una vez, de la impronta del conflicto y la lucha social, de la violencia y la desobediencia cívica. Las nuevas ciudadanías, para decirlo con palabras propias de los analistas de los cambios sociales, se hacen presentes por causa de las crisis sistémicas de los poderes constituidos de una formación estatal que resulta históricamente insuficiente para resolver la conflictividad social y mantener su hegemonía (GRAMSCI, 1962). De ese proceso de degradación y deslegitimación política, es que forman parte, en su condición de actor principal, las ciudadanías emergentes para la recomposición de las relaciones de fuerza con las que se definen los sistemas representacionales y actorales de los poderes públicos (LEFEBVRE, 2006).

Por otra parte, nos interesa señalar, que los diversos avances en la democratización de la sociedad democrática en los Estados de derecho social, van a depender, cada vez más, de la participación activa y directa de los movimientos de interacción ciudadana que son conformados por quienes todavía no gozan suficientemente de los derechos políticos a la participación, y cuyas identidades culturales, de género, etc., no se encuentran contenidas en los sistemas de representación y reconocimiento público. Nos toca, entonces, abrir un análisis más crítico sobre el status y roles de esta nueva gesta de ciudadanías de la diferencia y de la pluralidad, que marcan los nuevos escenarios de las praxis emancipatorias en la política.

Es menester considerar, entonces, a partir de la categoría de ciudadanía y lo que serán sus respectivas crisis políticas, sucedáneas de

alguna manera de los déficits del Estado Moderno, que las identidades y representaciones ciudadanas tienen su asiento en el espacio público de la sociedad. Es decir, que su emergencia y presencia está determinada por un campo muy expreso de la acción política institucional y pública de los poderes del Estado.

De allí es que la ciudadanía obtiene su acta de nacimiento: de ese encuentro entre el Estado y el orden político, donde reside el ciudadano como actor o sujeto de las experiencias políticas del conjunto social. Es decir, del espacio público, ése que media, entre la coacción y el consenso, las relaciones de las fuerzas sociales, principalmente, las simbólicas e ideológicas, mediáticas y comunicativas, de lenguaje, palabra y opinión pública. Hoy día se pudiera decir con acierto, que la racionalidad política del Estado postnacional, surge de ese tejido vario pinto del que forman parte las ciudadanías.

El ciudadano activa a través de las nuevas ciudadanías, que son tesituras complejas de valores e intereses pragmáticos, formas interculturales de considerar e interpretar la realidad desde el sentido común del bien compartido o equivalente, las condiciones para orientar procesos políticos que tienen como finalidad la deliberación pública las actuaciones del Estado. Esta es una importante caracterización y distinción de las nuevas ciudadanías, debido a que el énfasis con el que destacan sus praxis colectivas está dotado de un ejercicio reflexivo y discursivo cada vez más profundo y concientizador. Precisamente, la pertinencia y eficacia que han logrado las nuevas ciudadanías, en el espacio de interacción social, a raíz de su deliberación pública hace posible una evaluación in situ de las crisis por la que atraviesa el Estado. Al acceder a ese espacio de decisión pública, tradicionalmente controlado por las formas hegemónicas de la comunicación y de la participación que posee el Estado, es que las nuevas ciudadanías logran su ascenso a un ejercicio de los poderes políticos con más capacidad para propiciar las deliberaciones que puedan orientar de un modo menos conflictivo los acuerdos y compromisos que se desprendan de una dialogicidad política con amplio espectro de participación pública.

2. LA CRISIS DE MORALIDAD PÚBLICA

Bobbio nos recuerda que no se puede escindir, menos aún prescindir, de la moral en las praxis políticas (SERPE, 2008). Por su parte, Habermas, al considerar la legitimidad de la política como un resultado de la participación en el poder (HABERMAS, 1986), considera que la moral es la condición de poder para que cristalice la forma pragmática de un diálogo suficientemente argumentado donde todos logren en el reconocimiento universal del interés compartido, más allá de las diferencias iniciales donde se situaba el conflicto.

Tenemos, entonces, que la esfera de la moralidad pública es la esfera de coexistencia de los actores de las nuevas ciudadanía cuya pretensión de verdad es acordar reflexivamente por medio del discurso, alternativas eficaces que permitan subsanar en el sistema político formas indeseables de injusticia social (DÍAZ-MONTIEL, 2008). Lo que supone que los valores a los cuales se dirige el bien en común o la moralidad pública, es el fomento de praxis sociales que estén asociadas a un “discurso práctico” (BOLADERAS, 1996) abierto a las competencias comunicativas de cada uno de los actores de las ciudadanía que entran, por medio del diálogo, a la praxis política. Es decir, se requiere que cada uno de los participantes del diálogo acceda desde sus respectivos discursos a la comprensión de los problemas que se plantean y desean resolver de mutuo acuerdo en razón de argumentos razonables.

Esto implica considerar las pretensiones de validez de los argumentos según premisas aceptadas por todos, con el propósito no de inducir fines últimos anticipados racionalmente; sino, prácticas argumentativas acerca de problemas que afectan a la sociedad (HABERMAS, 1986). Las consecuencias políticas en el ámbito de la transformación ciudadana en el ejercicio del poder, son decisivas para el desarrollo de las democracias deliberativas (SANTIAGO NINO, 1997).

Primero, porque dentro de un contexto de moral pública, tanto

el Estado y la ciudadanía, se encuentran comprometidos con un interés universal que debe ser deliberado hasta la consecución de un interés compartido. No es una tarea fácil, pues implica un arduo camino de reflexión sobre contenidos de valor que deben formar parte de los contextos del diálogo racional que se propone. No puede, entonces, privar ningún interés particular que coarte el diálogo de intereses, dentro del desarrollo del “discurso práctico”, pues todos los que forman parte de la ciudadanía deliberativa deben ser reconocidos como interlocutores válidos y capaces para desarrollar y lograr los acuerdos. Segundo, porque las insuficiencias del Estado moderno, para valerse de otros procesos deliberativos que no sean proclives a sus intereses institucionales, y que actúan de manera coactiva, es un total desafío para las democracias de insurgencia deliberativa pública. Se trata, por consiguiente, de fortalecer las condiciones de moralidad pública que fortalezcan la participación ciudadana de un modo más expreso y directo.

3. LA CRISIS DE RACIONALIDAD

Algunos destacados investigadores de las ciencias sociales (Sousa Santos, 2005), la teoría política (Laclau, 2008), la teoría social (Rosanvallon, 2007), la crítica institucional del Estado (Lewkowicz, 2004; O’Donnel, (2007), la pragmática del discurso (Habermas, 1985) afirman que los cambios de la racionalidad política pasan por una ampliación del Estado moderno o un retorno a un Estado débil o posmoderno (BAUMAN, 2007; MAFFESOLI, 1997). Se apunta a la recuperación y reelaboración de subjetividades sociales que se han perdido por la disociación entre el poder y el uso que debe hacer la ciudadanía para desarrollar más derechos políticos que le permitan consolidar los poderes compartidos que sirven de fundamento al poder del Estado.

Pero ese esfuerzo deconstructivo y reconstructivo del poder, necesita de una crítica a la racionalidad histórica del Estado moderno.

Precisamente, por tratarse de evaluar la crisis de esa racionalidad por una excesiva dirección instrumental o estratégica, se requiere de un análisis posracional de esa racionalidad dominante. Es decir, fuera del espacio unidireccional donde la racionalidad política de la modernidad ha fecundado sus teorías políticas de control social. Se proponen, entonces, otros enfoques filosóficos y epistémicos a esa racionalidad dominante, a partir de otro paradigma hermenéutico de la racionalidad que considera la relacionalidad dialógica como momento de encuentro y desarrollo de las ideas y pensamientos, valoraciones culturales y prácticas comunicativas, que deben formar parte del espacio público donde se expande y complementan las nuevas formas ciudadanas.

La concepción de un Estado regulador de la sociedad, a través de un poder vertical y doctrinario, un poder cuyas prácticas están consagradas por las directrices o normativas de la institucionalidad que subordina a la mayoría de las formas de organizaciones políticas que desean participar en los asuntos públicos; pierde, en consecuencia, capacidad de convocatoria o consensualidad, frente a las críticas que recibe por parte de organizaciones o movimientos emergentes y/o disidentes, a quienes se les ha excluido o marginado de las decisiones públicas.

Por ese lado, la necesidad que tiene cada sector de la ciudadanía de exponer sus opiniones por medio de un discurso que haga viable la dialogicidad, es lo que le confiere a la presencia de esos actores un indiscutible valor de coparticipación en la elaboración de esa racionalidad dialógica que implica elegir fines compartidos en función a intereses negociables. No es posible eliminar o suprimir importantes signos de exclusión social, si no es factible la creación de derechos humanos que garanticen los derechos a la paz, y de una nueva racionalidad en torno a lo político que aumente las fuerzas argumentativas de los participantes en la toma de decisiones.

La democracia plural se deberá basar en una eticidad pública del diálogo entre todos o con los otros, a fin de garantizar el acuerdo como premisa suficiente de toda reflexión racional. La urgencia de eliminar

del campo de la racionalidad política la tendencia del utilitarismo del poder, fuente de inspiración para las democracias formales y representativas, plantea a las nuevas ciudadanía el problema de cómo las normas morales del diálogo se cumplen y respetan racionalmente. Eso significa que la condición comunicativa de la racional es condición sine qua non para hacer posible el nivel argumentativo de la universalidad del interés.

La crisis de racionalidad es el resultado de una insuficiencia para lograr el acuerdo en común o universal, por medio de una voluntad autónoma compartida que permita la aceptación del consenso que resulta de la discusión que genera la opinión pública. Precisamente, por tratarse de un diálogo público es que la consideración racional del mejor argumento para todos, es la que va a definir la aceptación de las respuestas o acuerdos. Este nuevo tipo u orden de la racionalidad comunicativa, porta, entre otras características, la condición ética-existencial del discurso entre quienes participan del diálogo. Es una premisa o imperativo kantiano, sin la que la posibilidad del acuerdo público es inalcanzable.

4. LA CRISIS DE IDENTIDAD

Son diversos los resultados o fines que se pueden avizorar a partir del análisis que hemos presentado acerca de las nuevas ciudadanía y tres de las principales crisis que se experimentan en la ciudadanía del Estado moderno. Uno de los primeros, se puede decir, es el cambio sustantivo que representa el proceso político que implica, desde el paradigma hermenéutico y pragmático, el acceso al espacio público sin restricciones de origen o de clase social a través de un proyecto de comunicación dialógica. Otro, el clásico paradigma marxista de la lucha de clases y de las contradicciones económicas, de alguna manera queda resuelto por el de la argumentación racional a través del diálogo de intereses (MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, 2001). No creemos que esta perspectiva hacia democracias más plurales y consensuadas, sea un

acto inmediato de los cambios políticos, pues eso llevará un tiempo largo y prudencial que exige una cultura del paradigma comunicativo que está en curso por parte de los actores sociales que han tomado conciencia de su importancia y necesidad.

Si bien el problema es mucho más complejo de lo que acá se ha abordado, no por eso debemos negarnos a una reflexión crítica que permita enriquecer una discusión científica y humanística que hemos heredado del Estado moderno, al considerar la irracional dicotomía o reduccionismo, entre Estado y ciudadanía, como insuperable. La anulación del ciudadano como ente autónomo y radical para generar transformaciones sustantivas al desarrollo de los poderes del Estado impedía, contradictoriamente, la creación de nuevos perfiles de coparticipación y recreación de poderes más dirigidos hacia el escenario de convivencia pública. La categoría abstracta de identidad nacional, dejaba en lo invisible y ausente al ciudadano común (LEFEBVRE, 2006). Éste no lograba una auténtica participación en los asuntos públicos que le concernían directamente, pues el sujeto de las acciones políticas, aun las gestadas y promovidas por el estado, son de competencia de los ciudadanos.

Son los ciudadanos quienes crean sus representaciones sociales, sus símbolos y psicologías motivacionales y conductuales, los procesos pertinentes para los intercambios y creaciones culturales a favor de una participación que le permita asumir las identidades sin perder o expropiar sus originalidades culturales en lo personal e histórico. No puede asumirse una cultura de la identidad con la que se tipifique a la ciudadanía en su pluralidad cultural. Estas ciudadanías sufren un decisivo momento de autotransformación que son consecuencias inmediatas de sus relaciones sociales y humanas. No son estáticas, sino dinámicas y contingentes.

A cada momento político surge una ciudadanía diferente, que en absoluto está en capacidad de responder a los dilemas, desafíos y problemas, reeditando fórmulas que obviamente resultan superadas por su obsolescencia. Eso quiere decir que a cada

momento político corresponderá otra cultura ciudadana que se ha ido gestando y desarrollando a la sombra de las nuevas conflictividades y racionalidades. No es posible aceptar como dominante una política de regulación ciudadana basada en una noción de la monoculturalidad de las identidades (KYMLICKA, 1996). Hoy día es, cada vez más frecuente, esa lucha por la diversidad cultural y la transformación intercultural de las sociedades (FORNET-BETANCOURT, 2006). Las condiciones de coparticipación en la esfera de lo público, propicia otras alternativas para la integración social de los grupos o colectivos marginados o excluidos.

De esa mixtura de interacciones es que se producen los nuevos movimientos de intereses y necesidades que buscan sus identidades sociales en el momento (de crisis) de las relaciones de fuerzas que entran en la orientación de los poderes políticos. Es a partir de esa multiplicidad de culturas que se generan las nuevas normas de los contenidos sociales de la política y de la economía, y retoma para la política ciudadana a esos actores que tradicionalmente aparecía bajo la égida, principalmente, del monopolio de la cultura del partido político y sus adhesiones.

Esa realidad confiscada por el usufructo del estado, por parte de las élites gobernantes, sufre un sustantivo cambio, desde el punto de vida de la conciencia política que asumen las nuevas ciudadanías según van adquiriendo y desarrollando otros roles políticos propios a sus intereses generales. Desaparece la categoría de un individualismo político, que tiende a discriminar desde una cultura política de clases, a la mayoría. La categoría de ciudadanía queda reabsorbida por patrones de conducción social, que disminuyen al sujeto político de la ciudadanía entendido como ente sustantivo de los cambios socio-políticos de los cuales debe formar parte. No hay posible fórmula de disolución de esa coexistencia entre desarrollo de la política a través de las nuevas identidades culturales de la ciudadanía, pues eso supone la creación y adquisición de otras racionalidades discursivas y otros patrones de co-regulación que deben ser inferidas de las normas universales del

comportamiento social, imprescindibles para comprender e interpretar los comportamientos de la ciudadanía en general.

La clausura de esas identidades monoculturales es lo que está en el tapete. Así como la superación con creces, por parte de las nuevas ciudadanías, de otros orles sociales e identidades donde la pluralidad, el reconocimiento del otro es una condición para la convivencia ciudadana. La comprensión de la política es, en el día a día práctico, muchos más compartida y comprometida por los excluidos que la integran y que han alcanzado un reconocimiento legitimado en su participación. La aparición de los derechos a la diversidad y a la diferencia, acentúan de modo radical la crítica que en su origen apuntaba a una falta de democracia política para todos, en el sistema de gobierno de los Estados-nación de la Modernidad.

Las nuevas ciudadanías, por su carácter intercultural, tienden a fundar un Estado más democrático que responda a las exigencias que solicitan estas ciudadanías en busca de un reconocimiento jurídico, político, social, de inclusión. Los nuevos consensos políticos deberán surgir de esa nueva racionalidad que considerada dialógicamente, es capaz de razonar a partir del otro en su reconocimiento cultural. Lo que hace propicia esa mirada de contextualidad donde las normas de valor de los comportamientos políticos y las voluntades colectivas de la ciudadanía posean un grado de verdad y racionalidad comunicativa susceptible de ser aceptado por la mayoría coparticipante.

Las diversas identidades culturales que se van desarrollando de algún modo, podrían estar en una concordancia no lineal, de los intereses y necesidades que se deben sufragar para el bienestar de la ciudadanía. Este tipo de diálogo con el otro, no suprime la conflictividad inherente que porta cualquier orden social. No se trata de idealizar en su origen un *topos politicus* virtual o abstracto. Se trata de generar las condiciones pragmáticas para que las nuevas ciudadanías puedan entender los principios de moralidad pública y racionalidad dialógico que les permitan superar con creces el modelo del racionalismo neoliberal individualista, por otro, mucho más humanizante que avale

y acredita, la diversidad de las identidades que políticamente sean posibles y viables para todos. Revalidar los cánones de la democracia representativa no es el objetivo.

Se trata de profundizar en los modos de coexistencia política a través de espacios de interacción social, cada vez más accesibles a todos y otros, por medio de una interpretación del espacio público que vaya más allá de su composición institucional en cuanto reflejo del Estado. Se debe insistir en la contextualidad de los poderes políticos según la diversidad de sus coparticipantes, en que las nuevas ciudadanías requieren de derechos interculturales que favorezcan el crecimiento de una auténtica racionalidad dialógica.

5. CONCLUSIONES

La crisis de ciudadanía que podemos observar, es una crisis que nos habla del Estado liberal cuyos procesos democráticos no logran emancipar a sus ciudadanos del poder opresor y represor del Estado. Por el contrario, es una ciudadanía desprovista de auténticas condiciones políticas para desarrollar sus poderes. El ocaso de la ciudadanía liberal, es el sol naciente de otras ciudadanías que parten de una conciencia de derechos humanos e incluso naturales, que puedan contribuir al desarrollo político de la participación por medio de una racionalidad comunicativa y de un diálogo con el otro que haga viable un proyecto de libertades públicas donde todos puedan encontrar el reconocimiento, en su pluralidad y diversidad, de las identidades culturales con las cuales interactúan en espacios compartidos y convividos. No es posible tal como lo plantean las tesis del neoliberalismo político actual, mantener por más tiempo represada la contestación o insumisión política de las clases marginadas o excluidos de la dirección gubernamental del Estado. Primero, debido al agotamiento del modelo neoliberal individualista; segundo, por el discurso emancipador que es introducido en el análisis de la política a través de diversas teorías y filosofías liberadoras, en los movimientos sociales que apuestan por una transformación de sus

roles y protagonismos públicos.

Somos testigos de un tiempo donde se promueven valores de igualdad y equidad situados en contextos de humanización que se resisten e insurgen contra cualquier concepción hegemónica del poder, disponiendo y apelando a la construcción de sus imaginarios más originales y simbólicos, a sus referentes de moralidad pública compartida, a la par y junto a otros que por similares intereses se hacen solidarios y coparticipes de estos nuevos discursos y legitimaciones que les permitan ejercer derechos de ciudadanía más plurales y democráticos. Es un cambio de paradigma donde la política no evade responsabilidades éticas y morales, pues se trata de un intento prometededor de recuperar para las praxis políticas la genuina praxis humanista del poder, cuando éste no sólo es necesario sino que permite y concede los beneficios de justicia social emancipadora que garantiza.

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. *Tiempos líquidos*. Vivir en una época de incertidumbres. España: TusQuest, 2007.

BOLADERAS, M. *Comunicación, ética y política*. España: Tecnos, 1996.

DÍAZ-MONTIEL, Z. *La racionalidad comunicativa como episteme crítica para la construcción de una teoría social de la Justicia Emancipadora*. División de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Educación: Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Tesis Doctoral, 2008.

FORNET-BETANCOURT, R. *La transformación intercultural de la Filosofía*. Desclée de Brouwer: Bilbao, 2006.

GRAMSCI, A. *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo statu moderno*. Italia: Torino, 1962.

HABERMAS, J. *Le discours philosophique de la modernité*. Traduit de l'allemand por Christian Bouchindhomme et Rainer Rochlitz. Gallimard, Paris: Gallimard, 1985.

HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona,: Península, 1986.

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

LACLAU, E. *Debates y combates*. Por un nuevo horizonte de la política. FCE: México, FCE, 2008.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia*. Contribución a la teoría de las representaciones. México: FCE, 2006.

LEWKOWICZ, I. *Pensar sin Estado*. La subjetividad en la era de la fluidez. España: Paidós, 2004.

MAFFESOLI, M. *Elogio de la razón sensible*. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. España: Paidós, 1997.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Á. De la sociedad de clases al diálogo de intereses. *Revista Urutagua*. Revista Electrónica multidisciplinar: www.uem.br/~urutagua/. Ano:I, nº. 2. Julho, Centro de Documentação Mauricio Tragenberg-UEM: Brasil, Maringá, PR, 2001.

O'DONNELL, G. *Disonancias*. Críticas democráticas a la democracia. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

ROSANVALLON, P. *La contrademocracia*. La política en la era de la desconfianza. Buenos Aires: Manantial, 2007.

SERPE, A. *The doubting philosopher*: Norberto Bobbio. Outline of his legal philosophy within Italian legal culture. Institutt for Offentlig Retts Skriftserie: Universitetet i Oslo, 2008.

SANTIAGO NINO, C. *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa, 1997.

SOUSA SANTOS, B. *El milenio huérfano*. Ensayos para una nueva cultura política. España,: Trotta, 2005.

Recebido em: 6/8/12.

Aprovado em: 11/9/12.

TRABALHO E CIDADANIA: O PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NO SÉCULO XX

Rafael Egídio Leal e Silva*

Regiane Cristina de Souza**

RESUMO: O objetivo deste texto é investigar o conceito de “cidadania regulada” e suas relações com a implantação do trabalho urbano e livre no Brasil, a partir dos anos 30 com o governo de Getúlio Vargas, e como tal cidadania ajudou a moldar o Estado Desenvolvimentista que, a partir dos anos 50, passou a implantar o capitalismo e, até mesmo, a moldar o trabalhador brasileiro. Desta forma, devemos entender que a escravidão deixou marcas profundas na formação da sociedade brasileira: o trabalho foi pautado a partir de suas heranças rurais, ou seja, baseado na hierarquia do senhor e do escravo. Para discutirmos o conceito e até mesmo os rumos do trabalho no Brasil, devemos compreender a formação histórica e social do trabalhador e do conceito de trabalho que nossa sociabilidade construiu.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho e cidadania; Estado brasileiro; Cidadania regulada.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to investigate the concept of regulated citizenship” and its relationship with the introduction of urban and free work in Brazil, from the 1930s by Vargas Government and analyze how such citizenship helped to mould the Developing State which, from the 1950s began to introduce the capitalism and

* Universidade Estadual de Maringá, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Docente da Faculdade de Astorga (Faast). E-mail: lealesilva@gmail.com.

** Universidade Estadual de Maringá, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Docente do CESUMAR-Maringá. Docente da Faculdade de Astorga (Faast).

even to mould the Brazilian worker. Thus, we have to understand that slavery left deep marks in the formation of Brazilian society: the work was regulated by its rural heritages, in other words, it was based on the hierarchies of lord and slave. To discuss the concept and even the course of work in Brazil, we have to understand the historical and social formation of the worker and of the concept of work, which our sociability has constructed.

KEYWORDS: Work and citizenship; Brazilian state; Regulated citizenship.

1. INTRODUÇÃO

Os rumos da organização – e administração – do trabalho no século XX atenderam as necessidades sócio-históricas e os contextos do capitalismo, da necessidade de produção e acumulação do capital. Desta forma, não podemos falar de fases da administração do trabalho, pois o que aconteceu foi a adoção e adaptação de sistemas criados com o intuito de se racionalizar a produção e a otimização dos recursos (materiais e humanos) em determinados contextos específicos, como é claro no taylorismo e no toyotismo. Mas e o Brasil? Como então se organizou o trabalho no século XX em nossas terras? A lógica de organização teria sido a mesma dos Estados Unidos e Japão, ou da Europa? Seguramente que não, e justamente por dois aspectos fundamentais: primeiramente, a escravidão longa, penitente e traumática que aniquilou, durante três longos séculos, a formação de um conceito de trabalho e de um trabalhador. Em segundo lugar, o papel do Estado Brasileiro, que sempre mediou, politicamente, a economia do país. Se o Estado Moderno foi criado para ser o suporte político e institucional do capitalismo, aqui o Estado era comprometido com as oligarquias rurais (comprometidas com a escravidão) que não permitiam a industrialização e a urbanização do país. No entanto, mesmo depois dos anos 30 do século passado, quando houve um esforço maciço por

parte de Getúlio Vargas (1882-1954), as oligarquias não deixaram de existir, fazendo, assim, que os rumos do capitalismo no Brasil fossem esquadrihados e calculados pela agenda política.

Tal discussão justifica-se por questionar e lançar o debate sobre conceitos essenciais para a discussão da sociedade brasileira, sua origem e seus rumos. A discussão histórica permite localizar como tais conceitos estão atrelados ao processo histórico e social e como, deste modo, a cidadania e o trabalho possuem implicações peculiares no Brasil.

Nosso objetivo neste artigo é investigar como tais “labirintos” da política brasileira estabeleceram o conceito de trabalhador e cidadão, a partir dos anos 30, e que chegaram até o contexto do trabalho nos anos 80 e 90. Discutiremos como a escravidão nas terras brasileiras influenciou, indelevelmente, no conceito de trabalho e cidadania, além do papel de Vargas na formação da identidade do trabalhador e nos rumos do desenvolvimento econômico nos anos seguintes e como tais políticas influenciaram na organização do trabalho no Brasil.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em textos das áreas de Ciência Política, Sociologia e do Pensamento Social Brasileiro, que tem como tema a problematização da formação histórica e social do trabalhador e do cidadão no Brasil, de forma a podermos questionar a relação de tais conceitos e seu papel na sociedade brasileira.

2. ESCRAVIDÃO, TRABALHO E CIDADANIA NO BRASIL

A escravidão deixou marcas profundas no conceito de trabalho e trabalhador no Brasil. Implantada nessas terras, ela não teve apenas o objetivo de exploração econômica, mas de apropriação de outros povos, como penitência religiosa da expansão pela fé ultramarina portuguesa. Podemos dizer, assim como Oliveira, que a escravidão trouxe “as cores fortes da violência sexual como apropriação do corpo e anulação do outro, na proibição dos cultos africanos como proibição da fala, no rigor dos castigos como proibição da reivindicação” (OLIVEIRA,

1999, p. 59). Se o trabalho é forma de criação de relações humanas, na escravidão tais relações estão totalmente transfiguradas e fortemente violentadas. O trabalho escravo não é um direito ou um dever: é uma propriedade que aniquila a humanidade do escravo, transforma em divino o senhor, proprietário daquelas vidas.

É interessante notarmos que a escravidão no Brasil Colônia significou muito mais que um padrão de produção: significou a elaboração de uma verdadeira cultura na sociedade brasileira. A vida do engenho foi transposta para a sociedade urbana, ao contrário de países como França e Inglaterra que, na formação de sua sociedade moderna, industrial e capitalista, os mundos urbanos e rurais encontravam-se em oposição. No Brasil, a cidade passou a reproduzir o campo, inclusive com a concepção que o trabalho era um castigo destinado a povos não cristianizados da África. A partir das teses de Sérgio Buarque de Holanda, Sallum Jr. comenta:

[...] na ausência de uma burguesia urbana independente, as principais ocupações citadinas acabam sendo preenchidas por donos de engenhos, lavradores, ou seus descendentes, os quais acabaram por transportar para as cidades a mentalidade, os preconceitos e, na medida do possível, o estilo de vida originário dos domínios rurais. A mentalidade de casa-grande teria invadido, assim, as cidades e conquistado todas as profissões, sem excluir as mais humildes. (SALLUM JR., 2004, p. 246)

Tal processo, herdado de séculos de Colônia, teve suas consequências presentes em nossa sociedade. Esta herança rural teria gerado, segundo Sérgio Buarque de Holanda, em seu clássico *Raízes do Brasil*, o “homem cordial”, que significa não a cordialidade do trato, mas o agir de forma sentimental, como se estivesse no âmbito da família, a “organização de defesa ante a sociedade” (Holanda, 1995, p. 147) que, para o brasileiro, “a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo”(ibidem). Assim, o homem cordial, o indivíduo brasileiro, para viver em sociedade, no espaço público, precisa transformá-lo em

espaço privado, como se fosse extensão de sua casa ou de sua família. Ao criar os laços emotivos, abandona a racionalidade e os direitos. Tal formação foi fundamental na constituição da cidadania no Brasil.

A cidadania inglesa, na conhecida análise de E. P. Thompson, foi construída em cima de profundo sentimento de liberdade; a francesa assentou nos princípios da liberdade, da igualdade, da fraternidade; a norte-americana emergiu das comunidades livres da Nova Inglaterra. A brasileira foi implantada a porrete. O cidadão brasileiro é o indivíduo que [...] tem o gênio quebrado a paulada, é o indivíduo dobrado, amansado, moldado, enquadrado, ajustado a seu lugar. O bom cidadão que se sente livre e igual, é o que se encaixa na hierarquia que lhe é prescrita (CARVALHO, 2005, p. 307).

Desta forma, a cidadania no Brasil teve um caminho completamente diferente do de outros países. Onde podemos, assim, localizar essa diferença histórica? Com certeza, os séculos de escravidão explicam muito, pois a categoria trabalho, fundamental para a formação do cidadão livre e igual da modernidade, foi completamente enviesada em nossas terras. O fim da escravidão gerou esse impasse: como transformar essa visão de trabalho? A imigração foi uma forma, mas mesmo o imigrante que aqui chegara, que conceito de trabalho encontrou?

Produzir, portanto, identidade social e política para o trabalhador era um esforço muito grande. Em primeiro lugar, porque tratava-se de afirmar a dignidade do próprio ato de trabalhar e da figura do trabalhador em distinção à figura do escravo. Não se possuía no Brasil um passado de tradições que se pudesse recorrer ou que esse pudesse acionar em auxílio à construção deste perfil de trabalhador. Tratava-se, ao contrário, de superar o passado escravista, em nome do futuro de um novo trabalhador. Só que este sujeito sem passado, também não possuía contornos nítidos no presente. Como em outras experiências históricas, os trabalhadores do Brasil de fins do século XIX não são um todo homogêneo. Eles se diferenciam em cor, sexo, nacionalidade

(a imigração cresce até os anos 20), e se autodefinem como artistas, operários, artesãos-assalariados, funcionários, etc. (GOMES, 1991, 72).

Foi com a Revolução de 1930 que houve uma mudança acerca do desenvolvimento econômico do Brasil. Assim, o rompimento com o passado oligárquico e rural foi levado à frente pelos novos governantes, com a bandeira do desenvolvimento capitalista, industrial e urbano, levado à frente pelo Estado fortalecido e centralizador. Se a era varguista pode ser considerada a era do trabalhismo, quem é então esse trabalhador dos anos 30? Como se formou sua identidade? Se o “trabalhador” não foi formado historicamente, como se deu esse processo? O novo governo, centralizador (a ponto de ter sua face autoritária, de 1937 a 1945), buscou, pela via das leis e da cidadania a formação da consciência do trabalho. Vejamos nesta citação de Santos:

Sugiro que o conceito-chave que permite entender a política econômico-social pós-30, assim como fazer a passagem da esfera da acumulação para a esfera da equidade é o conceito de cidadania, implícito na prática política do governo revolucionário, e que tal conceito poderia ser descrito como de cidadania regulada. Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas em lei*. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante a ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido em lei. (SANTOS, 1987, p. 68).

Podemos, assim, perceber que a luta pela formalidade e mesmo pela legitimidade passa a ser buscada sempre no campo jurídico: há a necessidade da lei, da sentença, e não do acordo ou do contrato. A cidadania tem o caminho “de cima para baixo” reforçado. O trabalhador funde-se com o cidadão, ou seja, seus direitos só podem ser peticionados se fizer parte da parcela com lugar jurídico na sociedade, ou seja, se houver uma lei que reconheça e defina sua profissão. Se assim o trabalhador ganhava uma identidade (esquecido o passado de escravo) temos aqui, novamente, a confusão da economia com a política, e com o jurídico. Claro que para as classes dominantes (oligárquicas inclusive) esta situação foi bastante favorável. Mesmo no ambiente urbano ficava possível distinguir, rapidamente, o legítimo do não regulado, e destes, do marginal. Institui-se o símbolo da cidadania regulada:

Paralelamente, instituía-se, em 1932, a carteira de trabalho, que era a evidência jurídica fundamental para o gozo de todos os direitos trabalhistas, e nela fixava-se a profissão do trabalhador. Ao mesmo tempo, produzia-se abundante legislação regulando categoria após categoria econômica, na área urbana, evidentemente, sem o que seria impossível a implementação das leis [...]. A regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania. Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal. O instrumento jurídico comprovante do contrato entre o estado e a cidadania regulada é a carteira profissional que se torna, em realidade, mais do que uma evidência trabalhista, uma certidão de nascimento cívico. (SANTOS, 1987, p. 69).

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E O ESTADO

Podemos notar que a grande diferença da organização do trabalho no Brasil é que ela é feita, obrigatoriamente, discutindo o papel do Estado. A carteira de trabalho não é um símbolo da identidade do trabalhador, mas o atestado de cidadania do sujeito. Mais ainda, seu

atestado de normalidade, no sentido das normas jurídicas que o regem e protegem. Tanto o taylorismo, fordismo e toyotismo ocorreram dentro das fábricas e, em muito pouco, podemos observar seus idealizadores falando de política ou de normas jurídicas. No entanto, seus objetivos eram bem claros: transformar – selecionando – trabalhadores adaptados à nova realidade do mercado. O regime trabalhista instaurado por Vargas tinha a mesma finalidade seletiva, mas era uma seleção que abrangia a esfera política da sociedade. Os sindicatos eram a mediação entre o trabalho e a política, entre o Estado e a economia. Outras formas de organização dos trabalhadores foram suprimidas:

É notável e reconhecido na literatura que tanto as sociedades de ajuda mútua organizadas pelo operariado quanto os próprios sindicatos, anarquistas, anarco-sindicalistas, socialistas e posteriormente comunistas, foram anulados e transformados pela ditadura de Vargas nos Institutos de Previdência e nos sindicatos tutelados (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Assim, o Estado centralizava tudo o que se referia ao trabalho. A identidade do trabalhador brasileiro é, em sua origem, uma identidade estatizada, definida milimetricamente por séculos de tradição jurídica que permitiu que a Justiça do Trabalho fosse tão bem definida, pairando como instância aparentemente isenta nos conflitos desta natureza. O sistema previdenciário atrela, definitivamente, o trabalhador à burocracia estatal e o deixa, em todas às fases de sua vida funcional e de aposentado, atrelado ao Estado. No entanto, para ter acesso ao sistema previdenciário, era necessário que o sujeito fosse um cidadão, devidamente regulado:

O sistema previdenciário estatal permitiu, assim, a consolidação dos laços que amarravam a um mesmo destino a oligarquia política que controlava as instituições do Ministério do Trabalho e a oligarquia sindical que controlava os organismos operários. Na base de tudo encontrava-se a prática da cidadania regulada, sem a qual todo o sistema de controle sindical e de distribuição de benefícios previdenciários compensatórios perderia eficácia

(SANTOS, 1987, p. 71).

O que é interessante notarmos é que este Estado, gestado nos anos 30, serviu de base para os próximos governos que lhe sucedeu, até fins dos anos 80. Muito embora tenha sido questionado, modificado, o Estado brasileiro desta parte do século XX foi alavancado pelo pacto desenvolvimentista, ou seja, o Estado como norteador e patrocinador do desenvolvimento do capitalismo. O capitalismo, desta forma, foi implantado de forma segura, gradual, lenta, sob a batuta da política que via nos acordos entre os setores burgueses e oligárquicos nacionais a melhor forma de conduzir a economia do país:

Mesmo industrializante, o Estado Desenvolvimentista brasileiro nunca foi representante político de uma burguesia conquistadora, com vocação para moldar a totalidade da vida social aos padrões do capitalismo industrial e da sociedade de classes desenvolvida. Pelo contrário, nascido em 1930 de uma peculiar acomodação entre oligarquias agromercantis e setores urbanos emergentes, o Estado foi ajustando-se ao crescente domínio da burguesia industrial, mas esta nunca rompeu politicamente com as frações “atrasadas” da burguesia, fossem rurais fossem urbanas, apenas deslocou-as para posições subalternas.” (SALLUM JR., 1996, p. 46).

Desta forma, o Estado Desenvolvimentista era a forma que as elites tinham para acomodarem-se no poder e manter, assim, as rédeas da economia. O que fizeram os governos até os anos 80 foi manterem o pacto, ainda que de forma exacerbadamente cruel, como em 1964:

O golpe de Estado de 1964 e toda sua duração não foram senão o esforço desesperado de anular a construção política que as classes dominadas haviam realizado no Brasil, pelo menos desde os anos trinta. Tortura, morte, exílio, cassação de direitos, tudo era como uma sinistra repetição da apropriação dos corpos e do seu silenciamento, do seu vilipêndio, da saga gilbertiana. Sindicatos mais que tutelados passaram a administrações diretamente nomeadas pelo Ministério do Trabalho, além, é claro, da regulação administrativa dos conflitos e da fixação,

igualmente por via administrativa, dos salários, seus pisos, e, por consequência, seus tetos, e a própria formação do mercado de força de trabalho (OLIVEIRA, 1999, p. 64).

4. CONCLUSÃO

Podemos perceber, então, que o trabalhador brasileiro foi forçosamente forjado através da cidadania regulada. Aliás, a cidadania em si foi totalmente regulada em sua configuração no século XX. Esta citação de Francisco de Oliveira faz um interessante paralelo com o Brasil Colonial e escravocrata e a ditadura militar, comprometida com aquilo que, justamente, nasceu da negação do passado colonial brasileiro. Desta forma, podemos perceber que a escravidão e o processo de colonização no Brasil deixaram raízes profundas na configuração de nossa sociedade, o que se reflete na visão de trabalhador e do cidadão.

No entanto, se tal configuração ocorreu a partir de nossa “herança rural”, percebemos que, com a modernização da sociedade, tais amarras ao passado não foram completamente superadas, pelo menos em relação ao Estado Desenvolvimentista. Talvez seria, então, o caso de refletirmos, em nossos tempos de pós-modernidade e de crise do Estado, e verificarmos se nossa cidadania continua regulada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GOMES, A. de C. República, trabalho e cidadania. In: BOSCHI, R. R. (Org.). *Corporativismo e desigualdade: a construção do espaço público no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed.; IUPERJ, 1991.

HOLANDA, S. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. & PAOLI, M. C. (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

SALLUM JR., B. *Labirintos: dos generais à Nova República*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____, B. Raízes do Brasil. In: MOTA, L. *Introdução ao Brasil: um banquete no Trópico*. 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.

SANTOS, W. G. *Cidadania e Justiça: A Política Social na Ordem Brasileira*. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

Recebido em: 17/6/12.

Aprovado em: 25/10/12.

ÉTICA E EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE E A EMANCIPAÇÃO

Cláudio Roberto Brocanelli*

Renata Portela Rinaldi**

RESUMO: A elaboração deste artigo teve por objetivo principal pensar o ensino da ética na Educação Básica e na Educação Superior, com o intuito de oferecer a reflexão da filosofia (Ética) de Aristóteles e dos principais filósofos do século XX que elaboraram uma crítica da cultura massificada e reprodutora de ideologias. O pensamento sobre a ação humana na atualidade perpassa pela reelaboração de uma educação que autentique a formação ética para a sensibilidade e para a emancipação dos homens. As atividades humanas devem priorizar as relações e o respeito mútuo, bem como a preocupação com o outro e a construção de um mundo mais digno. Tais autores destacam o valor das relações humanas e a possibilidade de vida do homem posicionada frente às diferenças injustas.

PALAVRAS-CHAVE: Ética e educação; Formação Humana; Emancipação humana; Sensibilidade humana.

ABSTRACT: The main purpose of this article was to think about the teaching of ethics in basic education and in higher education, with the intention of offering the reflection of Aristotle philosophy (Ethics) and of the principal philosophers of twentieth century who elaborated a critique of mass and reproductive culture of ideologies. Today the thinking about human action permeates the reelaboration

* Doutor em Educação pela UNESP de Marília. docente da UNESP de Marília.

E-mail: claudiobrocanelli@gmail.com

** Doutora em Educação pela UFSCAR. Docente da UNESP de Presidente Prudente.

E-mail: renata.rinaldi@gmail.com

of an education which certifies the ethical formation for the sensibility and human emancipation. Human activities should prioritize the relationships and mutual respect, as well as the concern for the other and the construction of a more honorable world. Such authors emphasize the value of human relations and the possibility of man's life for facing the unjust differences.

KEYWORDS: Ethics and education; Human formation; Human emancipation; Human sensibility.

O ensino da ética recebe um tratamento que se divide em dois sentidos: como tema transversal ou conteúdo de disciplina. Inicialmente, podemos perguntar 'o que é ética?' E teremos uma resposta, se quisermos, objetiva: "o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto" (AURÉLIO, 1994-1995).

Como conteúdo de disciplina, a ética aparece com frequência nos cursos de Direito, Medicina e outros de âmbito empresarial. A demanda de polêmicas e problemas a serem pensados e resolvidos 'eticamente' são mais frequentes nestes meios. Desse modo, a ética transforma-se em um conteúdo a ser ensinado e assimilado. Em alguns momentos, aparece também nos cursos de Filosofia e Sociologia como conteúdo a ser discutido numa reflexão que se atém à reflexão dos pensadores da História da Filosofia.

Houve também grande preocupação no sentido de uma valorização das relações humanas e o respeito mútuo entre os homens por meio de suas atitudes. Esta preocupação intensificou-se depois da Revolução Francesa em 1789 e a Constituição Americana em 1791, promulgada em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU). O intuito era o de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos. O que se ressalta nessa discussão é que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Nessa perspectiva, o artigo apresenta a importância da ética na

educação, localizando-a, especificamente, na sala de aula com o intuito de destacar, mais do que o seu ensino (disciplina), as atitudes dos membros desse lugar precípua para uma formação integral do homem (tema transversal).

A ética na sala de aula tem a função de fazer perceber os valores de uma determinada sociedade e discutí-los de acordo com a realidade vivida e das interações entre as pessoas em cada contexto. Desse modo, essa discussão torna a ética um tema transversal a ser trabalhado em sala de aula por todos os professores. Ou seja, uma educação moral que não esteja ligada a uma estrutura curricular rígida, mas que transite na construção de valores pela interação entre os integrantes desse contexto (alunos, professores, funcionários, gestores e pais).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento idealizado e organizado por meio da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Cultura (SEF/MEC), aparecem alguns temas transversais para a educação básica: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais. O tema Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas e, de modo geral, a preocupação com o tema na educação deve fazer parte dos objetivos maiores das instituições formadoras comprometidas com a formação para a cidadania. Mais detidamente, é possível notar que a Ética é concebida como imanente à vida social, e a reflexão trazida por parte deste documento sobre o modo como os alunos devem ser tratados pode ajudar a evitar que as atitudes e os valores negativos, vigentes na sociedade brasileira (e, em consequência, na escola e em universidades de nosso país), sejam reproduzidos pela atividade e estrutura educativa.

Em sua obra “Ética a Nicômaco” (1975), Aristóteles nos ensina que tudo o que fazemos, o fazemos em vista de um bem; e este não é um bem qualquer e nem passageiro, mas o melhor dos bens (livro I). Cabe, então, a todos os homens, determinar o que é este bem. O bem a ser alcançado, o mais alto de todos os bens, é a felicidade e “viver bem e ir bem equivale a ser feliz” (idem).

Há, porém, uma confusão entre os homens: de considerar que

este bem esteja ligado ao prazer; de considerar que este bem seja o das honrarias, buscando o destaque de seus méritos; de considerar, ainda, a importância de ganhar a vida acumulando dinheiro e riquezas. Tudo isso, na verdade, distancia o homem do bem maior e da possibilidade de almejá-lo, pois o exagerado envolvimento com tais preocupações materiais e o que dela provêm, fecha o homem às relações com o outro.

Consideremos, ainda, que vivemos com vistas a várias finalidades; em alguns casos, são muitas as nossas intenções, mas somente uma será a finalidade: o bem maior. O bem maior do homem é a felicidade, e o seu alcance depende do exercício ativo das faculdades da alma, devendo tal exercício estender-se por toda a vida.

Mas devemos acrescentar que tal exercício ativo deve estender-se por toda a vida, pois uma andorinha não faz verão; da mesma forma um só dia, ou um curto lapso de tempo, não faz um homem bem aventurado e feliz (ARISTÓTELES, 1975, Livro I).

E, o bem a ser buscado, o verdadeiro e maior bem, é aquele pertinente à alma. É nesse sentido que Aristóteles coloca uma questão a ser pensada pelos educadores: se é possível ‘aprender a ser feliz’ ou ‘ser feliz graças ao hábito ou a algum tipo de exercício’. Muitas ações podem ser ensinadas, mas no que diz respeito à felicidade, isso depende de uma atividade da alma.

Nesse ‘percurso’ apresentam-se as disposições da alma; são estas disposições que determinam as atitudes dos seres humanos. Se a alma tem suas disposições para a injustiça, suas atitudes, em grande parte, serão injustas para com os demais. Se, por outro lado, a pessoa tem em sua alma as disposições para a justiça e para o bem de si e dos demais, todas as suas atitudes serão, então, justas. Desse modo, a justiça é considerada a maior de todas as excelências, a mais elevada forma de excelência moral.

Para o entendimento de uma ética em sala de aula ou a possibilidade de seu ‘ensino’ apresentamos a sua relação com a educação no século XX, especialmente a partir do pensamento de Max

Horkheimer que nos faz pensar em uma educação para a sensibilidade. Para ele, é urgente pensar a educação e a cultura com toda a sua resignação à barbárie. A Escola de Frankfurt teve a tarefa de realizar a crítica a tudo o que educa o homem a esta resignação ao mundo do mercado, do resultado imediato, da perda dos valores e da expropriação da experiência humana. A ciência tomou para si a razão e impediu as relações humanas, instrumentalizando-as.

Esta característica resume o sentimento e as relações humanas na atualidade. Uma apatia a todo comportamento social e político e o desinteresse em (re)pensar as situações vividas, determinam o avanço da frieza diante do sofrimento alheio. O ser humano, nesse cenário, vale menos do que uma conquista de território e os avanços científicos e tecnológicos bélicos. Diante da barbárie estampada no século XX, os valores perderam o sentido.

Isso significa reconhecer que os valores morais construídos ao longo da tradição já não tem mais força para determinar as ações dos indivíduos; ou, o que é mais dramático, estamos situados no bojo de uma crise ética, pois, além da impossibilidade de os valores éticos determinarem nossas vidas, não conseguimos propor novos ideais que, de alguma maneira, se articulem à tradição (SILVA, 2001, p. 25).

O valor de maior destaque hoje é o que está ligado aos interesses privados. Não importa tanto se o outro sofre e se o outro não tem o mesmo acesso aos bens que 'eu' tenho; o mais importante é o individual, o particular, o eu satisfeito (o que causa a banalização da vida e o sofrimento alheio). “Os princípios éticos são tratados como ideais piedosos ou, no máximo, como conselhos edificantes” (SILVA, 2001, p. 26). O que prevalece é o ‘bem-estar’ pessoal, o sucesso e o consumo.

O vínculo entre ética e educação é um grande passo que deve instalar-se na escola: uma educação que auxilie o processo de restabelecimento do sujeito moral e em conduzir os indivíduos à ‘amplitude de experiência’. Pois, os valores e a cultura estão,

atualmente, submetidas aos interesses da produção técnica (Cf. SILVA, 2001, p. 28). Nesse sentido, cabe resgatar e assinalar uma resposta à pergunta inicial: “Ética na sala de aula: tema transversal ou conteúdo de disciplina?” Toda preocupação em ensinar ética nos levaria novamente aos problemas apontados pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: as preocupações com os resultados, com os modelos, com as respostas imediatas, exatas e explicativas.

Esta relação ‘ética e educação’ deverá ser mais pensada (refletida) do que demonstrada e ensinada a partir de uma organização e grade curricular. Uma crítica permanente à racionalidade instrumental realizada pelos educadores, mediada por uma preocupação ética. Uma ‘crítica dos valores’ engendrados em nossa cultura (Cf. SILVA, 2001, p. 199), ou seja, uma educação que seja capaz de perceber (ensinar-aprender-discutir) a ‘sociedade administrada’ e repensar a cultura. Esta cultura voltada à produção máxima e em série e ao consumo de mercadorias.

[...] o que podemos fazer é insistir em uma educação que sensibilize as pessoas para o exercício da alteridade, dizendo-lhes que aqueles contra os quais eles descarregam todo o seu ódio e violência são sujeitos que, como elas, podem sofrer, amar, ser felizes ou infelizes (SILVA, 2001, p. 209).

Assim, educação, ética e sensibilidade engendram uma condição humana que não permite reproduzir as técnicas, os sistemas e as fórmulas comumente ensinadas e aplicáveis ao maior número possível de ocasiões; a elaboração de uma Teoria Crítica da sociedade, segundo Horkheimer (1975, p. 163), “ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”. O que se apresenta ao homem deve ser pensado por ele de modo que prove o seu poder sobre as atividades, conscientemente impelido à construção do mundo. Não se subordina a um terreno exclusivamente espiritual e distante, mas se propõe a lutar por determinadas formas de vida imersa numa realidade efetiva.

[...] na formação de suas categorias e em todas as fases de seu

desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é a tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades (HORKHEIMER, 1975, p. 164).

A formação do homem instala-se, agora, na sua atuação e ‘leitura’ da própria vida, numa posição ética de compromisso com o momento presente; não se configura na estrutura metódica cartesiana diante das necessidades urgentes, mas na liberdade e no compromisso consigo mesmo e com os outros na criação de um mundo que valorize as forças humanas e sua emancipação.

Desse modo, a ‘ética’ e o caráter filosófico da Teoria Crítica propõe uma posição frente às diferenças humanas quanto à dignidade e à exclusão das pessoas ao acesso dos bens culturais: “ela mostra a intensificação da injustiça social no conceito da troca justa, o domínio do monopólio no de economia livre, a consolidação de situações atravancadoras da produção no de trabalho produtivo, a pauperização dos povos no de sobrevivência da sociedade” (HORKHEIMER, 1975, p. 165). Há uma crítica, uma avaliação e um posicionamento frente a estas diferenças identificadas, determinando uma denúncia e a transformação e emancipação dos homens. Nessa perspectiva, aquele que é ‘despreocupado’ diante de sua realidade, vive de acordo com o acaso, acomodando-se em suas verdades e naquelas ensinadas, mas jamais estará aberto a uma filosofia crítica e a uma ética humana em favor do bem coletivo.

Em “Educação e emancipação” (1995), Theodor Adorno nos oferece as principais linhas de seu pensamento referentes à educação, ao magistério e às condições em que estes dois polos de ensino se encontram, possibilitando-nos uma reflexão filosófica acerca da educação e das possibilidades para uma experiência formativa frente ao mundo da “indústria cultural”. Nesse sentido, o caminho para o diagnóstico dessa realidade e a possibilidade de uma superação das

dificuldades que impedem a emancipação dos seres humanos na atualidade está na crítica permanente, evitando a repetição dos males acontecidos no século XX que mantém o presente prejudicado.

A educação não pode permanecer pautada somente nas estratégias de esclarecimento da consciência, mas levar em conta e em grande medida, mediante a realidade em que vivemos, a forma social em que ela se dá hoje, concretizando-se como apropriação de conhecimentos técnicos. Não somos emancipados porque não somos capazes ainda de, por meio de tanta técnica e conhecimentos, acabar com a miséria, a barbárie e tantos outros problemas sociais. A característica da sociedade moderna, seguindo o pensamento de Walter Benjamin, está moldada de acordo com uma crise da formação cultural e a deficiência da experiência cultural continuada (Cf. ADORNO, 1995), tendo como motor a indústria cultural que determina a estrutura pela produção, pelo consumo das mercadorias e pela manipulação dos sentidos da vida e objetos culturais com seus conteúdos irracionais ou conformistas. Enfrentamos, assim, a tragédia da formação na sociedade capitalista: a semiformação¹.

Diagnosticando esse contexto, duas situações ou condições precisam ser resgatadas: uma é a disposição e a entrega do espírito à sua proposta inicial que, nesse caso, são o professorado e o ensino, que constituem a educação; outra é a não conformação com a realidade atual e a reflexão acerca dessa fatalidade e de outras presentes constantemente na vida social, repensando o seu lugar no mundo.

“*Que Auschwitz não se repita*” é a frase que resume o dever e a função da educação em não permitir a permanência dessa realidade miserável, desigual e anticivilizatória (Cf. ADORNO, 1995). “É necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Dessa forma, desde a primeira infância, é preciso atentar à formação para essa autorreflexão, possibilitando um clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição e alcance a superação do mal estar na cultura,

empreendendo, gradativamente, mudanças mediante a educação e o esclarecimento.

Nota

1 A semiformação se caracteriza como uma espécie de formação que se funda e se realiza na falsa experiência afirmativa e satisfeita somente com o consumo dos bens culturais, estes já estabelecidos e determinados pela indústria cultural. Tal satisfação trava as possibilidades da experiência formativa e provoca a regressão dos sentidos. (Cf. ADORNO, 1995).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita (Abril S.A. Cultural e Industrial), 1975.

AURÉLIO, B. H. F. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Folha de São Paulo & Editora Nova Fronteira, 1994-1995. (Verbetes Ética).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: Ética*. Brasília: MEC/SEF, 2007.

HORKHEIMER, M. *Filosofia e Teoria Crítica*. Coleção Os Pensadores: textos escolhidos. São Paulo: Victor Civita (Abril S.A. Cultural e Industrial), 1975.

SILVA, D. J. da. *Ética e Educação para a sensibilidade em Max Horkheimer*. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

Recebido em: 5/11/12.

Aprovado em: 20/11/12.

CONCEITO DE CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA

José Camilo dos Santos Filho*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é caracterizar as principais tradições clássicas de entendimento do conceito de cidadania em seu contexto histórico, bem como indagar das razões pelo ressurgimento do interesse pelo conceito de cidadania durante as duas últimas décadas do século XX e delinear diretrizes de uma proposta curricular de educação para a cidadania democrática. Assim, neste texto são levantadas num primeiro momento as principais razões do novo interesse pelo conceito de cidadania. Depois, são analisadas as duas perspectivas clássicas deste conceito, ou seja, a tradição liberal de cidadania e a tradição republicana cívica. Por último, esboça-se o delineamento de uma nova proposta curricular para a formação para a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Educação para a cidadania; Educação para a cidadania democrática; Tradição liberal de cidadania; Tradição republicana de cidadania.

ABSTRACT: The purpose of this work is to characterize the main classical traditions of understanding the concept of citizenship in its historical context, as well as to search the reasons for the rebirth of interest for the concept of citizenship during the last two decades of the twentieth century, and to delineate guidelines of a curricular proposal of education for democratic citizenship. Thus, in this work initially are surveyed the main reasons of the new interest for the concept of citizenship. Then, the two classical perspectives of this concept, that

* PhD em Educação pela University of Southern California (USA). Prof. Titular na UNICAMP e na UNOESTE. E-mail: jcamilosantos@yahoo.com.br

MÁTHERESIS - Rev. de Educação - v. 14, n. 1 - p. 45 - 77 - jan./dez. 2013

is, the liberal tradition of citizenship and the republican civic tradition, are analyzed. Finally, the outline of a new curricular proposal for the formation for citizenship is sketched.

KEYWORDS: Citizenship; Education for citizenship; Education for democratic citizenship; Liberal tradition of citizenship; Republican tradition of citizenship.

O objetivo deste trabalho é caracterizar as principais tradições clássicas de entendimento do conceito de cidadania em seu contexto histórico, indagando preliminarmente das razões pelo ressurgimento do interesse pelo conceito de cidadania durante as duas últimas décadas do século XX e, posteriormente, por suas implicações educacionais para a atualidade. Primeiro, são levantadas as principais razões do novo interesse pelo conceito de cidadania. Depois, são analisadas duas perspectivas clássicas deste conceito, ou seja, o desenvolvimento da tradição liberal de cidadania e o da tradição republicana cívica. Finalmente, esboça-se o delineamento de uma nova proposta curricular para a formação para a cidadania, destacando a mudança nos seus diversos componentes curriculares.

O avanço do processo de globalização tem levado a uma crise progressiva da figura institucional e jurídica do estado-nação e, em consequência, a crescente perda de referência e de fundamento da cidadania civil, política e social, historicamente sempre referenciada a um estado-nação concreto. Apenas os estados mais sólidos, política, econômica e culturalmente, vêm resistindo à perda de sua identidade nacional. Tal situação justifica a necessidade de se repensar o lugar da cidadania nacional e de outras possíveis cidadanias, como resposta às novas configurações políticas, econômicas e culturais engendradas pela globalização.

1. NOVO INTERESSE PELO CONCEITO DE CIDADANIA

No decorrer das duas últimas décadas do século XX assistimos

a um momento histórico que passou a considerar a cidadania como um conceito de importância significativa. No entanto, como consequência deste reconhecimento, a pesquisa recente tem descoberto a grande complexidade de sua história e a condição presente para aprimorar nossa compreensão deste conceito.

No passado antigo e moderno, houve outros períodos históricos de interesse pela cidadania, com frequência associados a Estados específicos. Assim, podem ser citados: a Grécia dos séculos V e IV antes de Cristo, a Roma do século I antes e depois de Cristo, Florença no final da Idade Média e os Estados Unidos e a França no final do século XVIII. Diferentemente dessas situações, no presente o interesse pela cidadania é global. Segundo Heater (1999), esse interesse deriva de vários eventos e preocupações que ocorreram nos anos 80 e 90 do século XX.

Primeiro, a emergência da hegemonia política e doutrinária da nova direita nas democracias liberais estabelecidas, especialmente sob a liderança dos Estados Unidos e do Reino Unido, colocou em questão a validade da ‘cidadania social’, ou seja, da provisão dos benefícios do estado de bem-estar como um direito. A concessão desse direito visou assegurar maior igualdade entre os cidadãos, objetivo que seria inalcançável se as forças de mercado simplesmente prevalecessem.

Segundo as grandes migrações humanas, a crescente consciência política das diferenças étnicas dentro dos estados e a consciência de que os estados se têm tornado multiculturais em sua composição demográfica têm colocado em crise o conceito de cidadania como identidade cívica.

Terceiro, associada a essa mudança, a consciência étnica, cultural e nacional levou ou ao afrouxamento ou à fragmentação das políticas implementadas até agora como estados-nação. Nessa situação, só um governo estável ou forte pôde preservar uma cidadania nacional. Onde essas duas condições falharam, o estado-nação se desintegrou, como foi o caso da ex-União Soviética e da ex-Iugoslávia.

Quarto, os governos que sucederam os regimes autoritários e

procuraram reconstruir seus sistemas políticos segundo o modelo democrático liberal elaboraram novas constituições e adotaram novos modos de conduzir a vida pública para tornar efetivos os direitos legais e políticos de cidadania. Tanto os países ex-comunistas, como os da América Latina e a África do Sul passaram pela experiência semelhante de aprimorar o conceito de cidadania para seus povos.

Quinto, há consciência crescente de que para um grande número de pessoas de diversos países do mundo a ideia de cidadania é ainda vazia de conteúdo e de significado, uma vez que estão privados de praticamente todos seus atributos.

Sexto, uma vez que a validade do estado-nação está sendo questionada, uma nova categoria de cidadania está sendo legalmente definida, como no caso da União Europeia. Para além da cidadania europeia, a globalização e as preocupações ambientais estão fazendo renascer o antigo conceito de cidadania cosmopolita, a consciência de uma cidadania planetária. Como observa Heater (1999, p. 3), “essas tendências são parte do crescente reconhecimento de que cidadania é um sentimento e status múltiplo e não singular”.

Em artigo publicado na revista *Ethics* em 1994 e republicado em espanhol em 1997, Kymlicka e Norman (1997) observavam que o conceito de cidadania havia passado novamente para o primeiro plano na teoria política, depois de um longo período de esquecimento dos discursos políticos de liberais e marxistas. Atualmente prossegue e se intensifica a recuperação da noção de cidadania, tanto no âmbito acadêmico como na agenda política e nos debates da opinião pública (ECHEVERRÍA, 2008).

O interesse pela cidadania pode também ser atribuído, segundo Echeverria (2008) a dois tipos de razões. A primeira se refere às transformações do espaço social e político que afetam o modo de inserção dos cidadãos no espaço político. A crescente globalização econômica e cultural, a debilitação do Estado nacional, o desenvolvimento de instituições supraestatais de governança, a consciência dos direitos e riscos compartilhados, a afirmação localista de identidades coletivas

minoritárias, a crise do Estado de Bem-Estar social, as migrações em grande escala e a crescente pluralidade cultural das sociedades humanas são alguns dos fenômenos e processos contemporâneos que se ampliaram a partir das duas últimas décadas do século XX e se consolidaram durante a primeira década do século XXI. Essas tendências vêm sofrendo certo impacto da atual crise da economia mundial, mas certamente terão força suficiente para revertê-las para o *status quo ante*. Mesmo diante desta nova situação histórica do Estado, a condição cívica continua sendo o eixo da vinculação do indivíduo à comunidade política e de seu disfrute dos direitos de cidadania.

A segunda razão indica que estas mudanças, ao mostrarem os riscos de desintegração dos espaços da cidadania clássica, tendentes a tornarem nebulosas suas fronteiras geográficas e a se fragmentarem em seu interior, revelam a necessidade de o Estado ter cidadãos bons e ativos. Há uma consciência crescente de que a estabilidade e integração das sociedades democráticas só serão asseguradas se, além de instituições políticas e ordenamentos jurídicos adequados, tiverem cidadãos participativos, comprometidos, tolerantes e solidários com o interesse público de sua sociedade e não apenas titulares de direitos individuais ou clientes-consumidores. Esta nova situação histórica requer a formação de um novo tipo de bom cidadão e de virtude cívica.

Como salienta Helena Araújo (2007), o conceito de cidadania tem-se tornado nesses últimos tempos um discurso mobilizador na área da educação, nas ciências sociais, na política e na legitimação de políticas educacionais. Tem-se constituído num conceito sedutor a atrair e estimular os mais variados setores da sociedade contemporânea.

É manifesta a visibilidade do debate atual sobre cidadania para justificar a participação democrática nos diferentes setores da sociedade e do Estado, defender a expansão dos direitos, expressar a preocupação com a justiça social e preservar o estado de bem estar social como uma conquista da cidadania. Tem razão Stewart (2001, p. 185) ao afirmar que “a cidadania tem estado no centro de uma relação dialética entre dominação e *empowerment*”.

Várias perspectivas sobre cidadania, entendidas em sentido restrito ou expandido, se relacionam de forma estreita com concepções de estado, de classe social, de gênero, de diversidade étnica, de indivíduo, de comunidade, de poder, de igualdade, de diferença, de exclusão, de inclusão. Essa polifonia do conceito de cidadania, como a define Araújo (2007), recentemente apenas se complexificou um pouco mais, pois, como lembra Heater (1990, p. 163),

Desde a história dos seus primeiros tempos, o conceito já continha um conjunto de sentidos relacionados com um estatuto legal ou social, um meio de identidade política, o enfoque em lealdade, um requisito de deveres, uma expectativa de direitos e uma medida de bom comportamento.

As visões mais conservadoras, especialmente as liberais e neoliberais, defendem a necessidade de controle dos gastos sociais do Estado e a redução das políticas sociais para se evitar uma crise fiscal. Reconhecem também a existência de uma crise moral na família e denunciam a política estatal de ajuda às populações pobres por estimularem a cultura de passividade (TORRES, 2001). Por outro lado, as perspectivas mais progressistas propõem o alargamento dos sentidos de comunidade e de inclusão, enfatizam os direitos e denunciam as formas de exclusão promovidas pelo próprio Estado. Visões mais recentes defendem um conceito de cidadania baseado na diferença ou diversidade, mais do que na igualdade. Sua pretensão é destacar as contribuições das perspectivas feministas e criticar o conceito de cidadania como uma narrativa moderna masculina que exclui e invisibiliza as mulheres como grupo de gênero e as representa como não cidadãs (ARNOT, 1997).

Embora reconhecendo a contribuição do pensamento feminista e da visão socialista/socialdemocrata clássica para o alargamento e aprofundamento do conceito de cidadania, no âmbito deste texto vamos nos restringir à análise do legado das perspectivas clássicas sobre o entendimento de cidadania na visão liberal e na visão

republicana, por reconhecermos a relevância deste esclarecimento para o aprofundamento da compreensão e da prática efetiva deste conceito no contexto da estrutura capitalista da sociedade brasileira, entendendo que o aprofundamento da democracia e da cidadania são o caminho pacífico e viável no momento para a conquista progressiva de direitos iguais e para a redução da desigualdade social.

Na perspectiva clássica, em função de pressupostos teóricos e epistemológicos diferentes, distinguem-se três visões de cidadania: a) a visão liberal, que prioriza o indivíduo e seus direitos e acentua a liberdade do indivíduo perante o constrangimento do Estado; b) a visão do republicanismo cívico, que acentua o bem comum que tem de ser construído e coloca a comunidade política acima dos interesses individuais; e c) a visão socialista/socialdemocrata, que defende um Estado que deve velar por direitos iguais e se preocupar com a concretização da igualdade social. Como já esclarecemos, neste texto vamos tratar apenas das duas primeiras perspectivas para serem consideradas como pano de fundo da discussão sobre educação para a cidadania democrática no contexto da sociedade brasileira.

2. TRADIÇÃO LIBERAL – PRIORIDADE DO INDIVÍDUO E DE SEUS DIREITOS

Na história moderna do Ocidente, distinguem-se duas tradições e interpretações da natureza da cidadania – o estilo republicano cívico, que enfatiza as obrigações ou deveres, e o estilo liberal, que enfatiza os direitos. Apesar de o primeiro ter suas origens na antiguidade clássica (Aristóteles e cidades-estados gregas), é o segundo que tem sido dominante nos últimos dois séculos e na contemporaneidade. Diferentemente da perspectiva republicana, a cidadania liberal exige menos do indivíduo e envolve uma relação mais frouxa entre ele e o Estado que interfere o menos possível na sua vida e protege suas liberdades individuais na forma de direitos civis, políticos e sociais, de acordo com a famosa análise de T. H. Marshall (1967). Nesta

perspectiva, o cidadão é obrigado a respeitar as leis do Estado, mas neste sua participação política é opcional.

Segundo Heater (1999), a cidadania liberal é fruto do elo entre levante revolucionário e teoria do direito natural contratual. Coube à Revolução Francesa estabelecer o princípio e a prática da cidadania como a característica central da estrutura sócio-política moderna. No entanto, foi a experiência britânica, cerca de cento e cinquenta anos antes de 1789 que colocou os fundamentos para a transição da relação monarca-súbdito para a relação estado-cidadão. A guerra civil inglesa, a teoria política de John Locke e a independência americana foram absolutamente essenciais para a evolução da tradição liberal de cidadania e dos direitos do cidadão.

Em 1647 já se defendia na Inglaterra o direito do cidadão a votar, ou seja, de escolher seu governante e de ter direito ao tratamento justo pela lei. É significativo que a primeira lei de Habeas Corpus tenha sido aprovada na Grã-Bretanha em 1679 (HEATHER, 1999). Neste mesmo ano, Locke escreveu seu livro “Dois tratados do governo civil”, embora o tenha publicado um década depois, em 1690. No segundo tratado desta obra Locke expõe sua teoria dos direitos naturais, segundo a qual todo homem tem o direito livre e igual de “preservar [...] sua vida, liberdade e propriedade” (LOCKE, 1973, s. 87, p. 73). Esta fórmula, com pequena variação, foi adaptada pelos revolucionários americanos para direito “à vida, liberdade e busca da felicidade” e pelos revolucionários franceses para direito à “liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão”. Esses direitos eram naturais, mas cabia ao Estado assegurar sua proteção. De direitos naturais genéricos, próprios dos indivíduos enquanto seres humanos, avançou-se para direitos cívicos específicos, a serem assegurados pelo Estado aos indivíduos enquanto cidadãos. Daí a razão do título duplo da Declaração da Revolução Francesa – Direitos do Homem e do Cidadão.

Como enfatiza Heater (1999), a distinção entre esses dois direitos foi significativa, tendo sido reconhecida pelo próprio Marx, em seu livro “A questão hebraica” (1996). Enquanto os direitos do

homem são negativos, os direitos do cidadão têm um caráter mais definido e positivo. Pelos direitos humanos o indivíduo busca sua própria vida, não o comprometendo a uma vida como membro de uma comunidade, como cidadão. Marx (1996, p. 29), ao comentar o Artigo 6, da Declaração Francesa, que trata da liberdade, escreve:

A liberdade é o direito de fazer e exercer tudo que não prejudica os outros... Trata-se da liberdade do homem enquanto mônada isolada e voltada para si mesma... O direito do homem à liberdade se baseia não sobre a ligação com o homem, mas antes sobre o isolamento do homem em relação ao homem.

Por outro lado, o caráter mais positivo do direito do cidadão aparece tanto na Declaração Francesa (Artigos 3 -11), como na Bill of Rights americana (Artigos 1 e 5-9).

O direito à propriedade foi outra característica crucial dos direitos do cidadão nos primórdios históricos da definição da cidadania liberal. Locke (1973, s. 94, p.76) estabeleceu o princípio de que “o governo não tem outro fim senão a preservação da propriedade”. Além de ser um direito, como prática universal, a propriedade era um requisito para o direito político básico de cidadania, especialmente o direito de votar. Até 1820, nos Estados Unidos a mística da propriedade de terra era condição essencial para o exercício do direito de votar. Por outro lado, os franceses entenderam que o direito de propriedade era a garantia de seu direito à liberdade (MICHELET, 1991).

No entanto, desde o início, na tradição republicana com sociedades com direitos civis e políticos universalizados, houve uma consciência histórica do conflito entre a igualdade de status de cidadania e a desigualdade material efetiva entre os cidadãos. Mesmo fazendo da propriedade um requisito necessário para a cidadania e para a participação independente e responsável nos assuntos públicos, essas repúblicas não impediram o jovem Marx de denunciar, em seu livro *A questão hebraica* (1996), a relação social oculta de desigualdade e dominação que determina as relações políticas e o ordenamento jurídico,

sob a aparente igualdade legal da cidadania. Ou seja, não é suficiente a igualdade formal do status de cidadania numa sociedade capitalista que se rege pela lógica não igualitária do mercado. A igualdade formal, sem a igualdade material que garanta o direito à seguridade social e a um mínimo de bem-estar econômico, não assegura o desfrute da cidadania plena pelos cidadãos de um país democrático.

A partir de Locke até a Revolução Francesa, e repercutindo até o presente como legado, o conceito de cidadania liberal, como esclarece Heater (1999), consolidou três características básicas. Primeiro, temos a valorização do indivíduo. A busca do autointeresse pode ser preservada mesmo com a aquisição do status de cidadania. As esferas pública e privada não se misturam, podendo os cidadãos optarem por não participar da arena pública, nem ter responsabilidades definidas para com outros cidadãos. Todos os homens são iguais e independentes, sem vínculo orgânico com o Estado nem com os outros indivíduos. Os cidadãos têm obrigação de pagar impostos e, em troca, o direito de receber do Estado a proteção de seus direitos. Em síntese, a cidadania em grande medida significa a busca da própria vida privada e dos próprios interesses, direitos que têm a proteção do Estado.

A segunda característica do conceito de cidadania é a obrigação limitada do cidadão liberal para com o Estado, paralela ao direito limitado do Estado para interferir na vida do cidadão. Para o cidadão liberal, o Estado é apenas o guardião de seus direitos. Se ele extrapolar em seus poderes limitados e interferir nas atividades privadas dos cidadãos ou negligenciar em sua função protetora, os cidadãos terão o direito de se rebelar.

A terceira característica da cidadania liberal é que o cidadão, mediante suas atividades privadas, tem o direito de buscar a riqueza, o que faz da cidadania liberal uma expressão política do capitalismo. Segundo Heater (1999), o capitalismo facilitou a emergência da cidadania liberal e esta, por sua vez, apoiou o capitalismo, por sua valorização e defesa do direito de propriedade. Enquanto a subserviência das pessoas – o vassalo ao senhor, o aprendiz ao mestre, o súbdito

ao monarca – caracterizou a sociedade pré-capitalista, o exercício da iniciativa individual define a verdadeira essência do capitalismo na sociedade moderna. De modo semelhante, a cidadania surgiu com a conquista de direitos para os indivíduos.

Apesar desse suporte mútuo, a relação entre capitalismo e cidadania, em algumas circunstâncias, tem sido de hostilidade recíproca, especialmente quando o Estado na sua expressão democrática, abandonando sua figura de observador neutro, tem passado a defender os interesses da cidadania em contraposição aos do capitalismo. É consenso geral que o Estado tem obrigação de proteger seus cidadãos e, na prática, tem intervindo em sua defesa mediante a restrição da liberdade absoluta do capitalista para maximizar seus lucros. Nessa função o Estado tem adotado duas formas principais de intervenção: A primeira, mediante a regulação do mercado por leis contra a formação de cartéis e monopólios. A segunda, pelo aumento da taxa sobre os altos rendimentos e sobre a herança dos ricos a fim de prover fundos para o bem-estar social e educação para a massa de cidadãos. Como observa Heater (1999), mesmo na era Reagan-Thatcher, quando os dois partidos no poder adotaram políticas radicais de livre-mercado neoliberal, esses governos ampliaram os recursos para saúde e seguridade social.

A relação capitalismo-cidadania tem também o lado da ameaça do capitalismo à cidadania. Embora se considere que o modelo de cidadania suponha um estado composto de cidadãos com *status*, direitos e deveres iguais perante o Estado, o capitalismo enfraquece essa estrutura política igualitária dando primazia às relações econômicas. Em termos mais contundentes, Marx descreveu a hostilidade do capitalismo à cidadania, como incrustada na própria natureza do Estado, que é um estado burguês, a serviço e para proteção dos interesses burgueses. Como parte não desinteressada, o estado é incapaz de resolver o conflito entre capitalismo e cidadania.

Diante da aparente contradição entre capitalismo e cidadania, Heater (1999) aponta duas opções. A primeira assume a visão de que a relação entre ambos está eivada de ambivalência. Influenciado pelas

diferenças doutrinárias entre os partidos políticos moderados de esquerda e direita, o estado moderno, especialmente depois da derrocada do Comunismo, procura garantir tanto o lucro dos capitalistas quanto o bem-estar e a educação para o cidadão comum. Além disso, Heater (1999) considera válidas duas interpretações da relação entre direitos civis e políticos, por um lado, e direitos sociais por outro. Segundo a primeira interpretação, inspirada no pensamento de Marx, a posse dos direitos civis e políticos será de pouca utilidade concreta para a maioria dos cidadãos, sem a conquista dos direitos sociais básicos. A segunda interpretação, ao contrário, afirma que os direitos civis e políticos são e foram historicamente instrumentos fundamentais da conquista dos direitos sociais.

A segunda opção a se adotar perante os argumentos contraditórios sobre a relação capitalismo-cidadania é aderir a um dos lados, o que tem sido a prática mais comum. O argumento mais forte a justificar essa posição é que há uma incompatibilidade intrínseca entre a ética do capitalismo e a ética da cidadania. Ou seja, economia liberal e política liberal só convivem com atrito, como observa Bryan Turner:

As sociedades do capitalismo industrial do Ocidente são essencialmente contraditórias e há uma relação dinâmica contínua entre cidadania e as desigualdades do mercado. A característica dinâmica do capitalismo é precisamente a contradição entre política e economia como enfrentada na esfera da cidadania social (TURNER, 1986, p. 12).

Conclusão semelhante expressou Marshall (1967, p. 76) ao afirmar, com ainda mais contundência, que “não há dúvida de que, no século XX, a cidadania e o sistema de classe capitalista estão em guerra”. Esta afirmação foi escrita por T. H. Marshall no livro *Citizenship and Social Class*, obra das mais famosas sobre cidadania liberal.

A tese básica de Marshall (1967, p. 62) é que a “desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida”. No entanto, esta igualdade não elimina as desigualdades econômicas.

Marshall distingue uma tríplice cidadania: cidadania civil, política e social, divisão que tem sido amplamente adotada e por ele definida nesses termos:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça[...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo[...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

No entanto, essa tríplice cidadania, com seus direitos correspondentes, não significou uma conquista de uma só vez, mas ao longo destes três últimos séculos. Marshall atribui a conquista dos direitos civis ao século XVIII, dos políticos ao século XIX e dos sociais ao século XX. No setor econômico, o direito de trabalhar constitui o direito civil básico. A mudança do trabalho servil, dominante na Idade Média, para o trabalho livre, representou um marco importante no desenvolvimento econômico e político da sociedade e institucionalizou o contrato de trabalho livre e o direito econômico ao trabalho. Como observa Marshall (1967, p. 69) “quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local numa nacional, já dominante no século XIX”. No entanto, como bem destaca Heater (1999, p. 14), ocorreu “a emergência do princípio igualitário da cidadania em sua forma civil a partir do final do século dezessete contemporaneamente com o desenvolvimento do capitalismo socialmente não igualitário”.

A conquista inicial dos direitos políticos começa no século XIX e se consolida na primeira metade do século XX. O direito de voto, inicialmente, só privilégio de quem detinha propriedade, foi

progressivamente se estendendo para os assalariados e para as mulheres. Marshall afirma que o princípio da cidadania política universal só foi reconhecido em 1918, com a aprovação da lei do sufrágio universal que transferiu a base dos direitos políticos do substrato econômico para o status pessoal. No entanto, até esta época, os direitos civis e os direitos políticos na realidade eram iguais apenas em princípio e não no acesso, particularmente devido ao preconceito de classe e à influência econômica. Será a conquista dos direitos sociais no século XX um importante instrumento da efetiva consolidação da cidadania civil e política.

Os direitos sociais têm sua fundação no século XIX, especialmente com a introdução da educação pública para as crianças, predominantemente pelos estados republicanos. Passou-se a reconhecer a educação das crianças como um direito diretamente relacionado com a cidadania, como estímulo ao desenvolvimento de cidadãos em formação e como pré-requisito necessário à cidadania civil. O desenvolvimento da educação primária pública, iniciada no século XIX e consolidada nos países desenvolvidos na primeira metade do século XIX, constituiu o primeiro passo essencial no processo de conquista dos direitos sociais da cidadania no século XX, atingindo um patamar de igualdade com os outros dois elementos da cidadania. Enquanto a conquista da generalização da educação primária nos países desenvolvidos se consolidou na primeira metade do século XIX, esta só foi alcançada pelos países em desenvolvimento no final do século passado.

No entanto, a partir da Segunda Guerra Mundial os direitos sociais passaram a ser questionados por dois influentes pensadores que estabeleceram as bases teóricas para as políticas da Nova Direita que começaram a vigorar a partir dos anos 80 nos governos de Reagan nos Estados Unidos e de Thatcher no Reino Unido. Esses teóricos foram Frederick Hayek e Robert Nozick que enfatizaram a necessidade de proteger a liberdade negativa do indivíduo contra o poder do Estado. Para Hayek, o socialismo era o “caminho para a servidão” (HAYEK, 1944). Nozick, em seu livro *Anarchy, State, and Utopia*, publicado

em 1974, defendeu que o direito do indivíduo à liberdade natural é fundamental e, por isso, não deve ser permitida a intervenção do estado para limitar esse direito, a não ser em caso de extrema necessidade. Para ele, é defensável o estado minimalista e justificado o direito negativo de liberdade contra o estado, não se justificando o direito positivo de ‘liberdade social’ para se exigir do estado serviços e educação.

Não demorou muito tempo para os argumentos e políticas neoliberais ou da Nova Direita serem criticados tanto em termos da moralidade de suas premissas como de seus supostos benefícios práticos. Como escreve Heater (1999, p. 28),

A liberação das forças do mercado solapou a igualdade e a fraternidade da cidadania. No melhor dos casos, a política exacerbou a polarização das classes sociais, o rico egoísta no topo, o pobre desesperado, na base. No pior dos casos, ela levou a uma mentalidade de estado de sítio em alguns países – literalmente, na medida em que o rico vive em guetos defendidos, contra a classe baixa criminalizada, por meio de altos muros, arame farpado e guardas de segurança privados.

A essa formulação clássica dos direitos, sugerida por Marshall, Heater (1999) propõe o acréscimo de dois elementos - o complemento esperado dos deveres e dos novos direitos ambientais. Assim, aos direitos civis e políticos de primeira geração e aos direitos sociais e econômicos de segunda geração, Heater propõe os direitos ambientais, que considera de terceira geração. Esses direitos se referem à qualidade de vida, ou seja, à qualidade do ar, da água, à poluição sonora, à mudança climática, aquecimento global e desperdício dos recursos naturais.

Como não se deve conceber a cidadania como uma ideia egoísta, Heater propôs o acréscimo das obrigações, deveres e lealdades, ou seja, as virtudes cívicas ou virtude cidadã. Embora a tradição liberal seja criticada pela desconsideração dos deveres, Stephen Macedo (1990) demonstra que a virtude cívica não é monopólio da tradição republicana. Segundo ele, a liberdade requer as seguintes qualidades ou virtudes: tolerância (não fanatismo, não extremismo, viver e deixar viver),

autocrítica, moderação e razoável grau de engajamento nas atividades da cidadania. A estas virtudes acrescentam-se ainda: desobediência civil, moderação, cultivo da empatia, respeito pelos outros cidadãos. Se na teoria essas virtudes foram justificadas e defendidas, na prática foram crescentemente negligenciadas a ponto de colocarem em crise a democracia liberal de alguns países capitalistas ocidentais.

3. TRADIÇÃO REPUBLICANA CÍVICA – PRIORIDADE DOS DEVERES E DO BEM PÚBLICO

Nos países democráticos a interpretação e a prática liberal da cidadania têm sido a forma dominante de estilo cívico. No entanto, a alternativa da tradição republicana cívica tem raiz histórica clássica muito mais venerável e relevante para a atualidade (HEATER, 1999). É também importante destacar que muitos dos grandes pensadores que escreveram sobre o tema da cidadania aderiram ao republicanismo cívico. Por isso, inicialmente será feita breve menção às suas ideias a respeito. Por ‘república’ entende-se um sistema constitucional com alguma forma de divisão do poder a fim de prevenir a concentração arbitrária e autoritária do governo de um país. O termo ‘cívico’ significa o envolvimento do cidadão nos assuntos públicos para benefício mútuo do indivíduo e da comunidade.

O período que vai do sexto ao quarto século antes de Cristo em Esparta e Atenas e o meio milênio de regime republicano em Roma constituem o contexto histórico dos pensadores clássicos da cidadania republicana. Entre os pensadores e historiadores clássicos que escreveram sobre a cidadania como definida e vivida em seus respectivos estados, Aristóteles e Cícero, como representantes típicos de suas épocas, “trataram do tema com profundidade e exerceram grande influência nos pensadores posteriores” (HEATER, 1999, p. 44).

Num primeiro momento, apresentamos os comentários de Aristóteles sobre as práticas de cidadania da Grécia antiga. Esparta e Atenas no ápice de sua fama eram os arquétipos de princípios

políticos opostos, de um lado, um autoritarismo rígido e, de outro, uma democracia livre. No entanto, como observa Heater (1999), esses expoentes das instituições clássicas da cidadania não estavam muito distantes um do outro, como parece à primeira vista, pois a cidadania espartana pode ser vista como “uma intensificação da noção ateniense de serviço público” (RIESENBERG, 1992, p. 8). As duas cidades-estados eram orgulhosas do comprometimento de seus cidadãos com suas virtudes cívicas. Atenas fica famosa na história pela participação pronta de seus cidadãos nas funções jurídicas e de governo e Esparta fica renomada pela devoção não egoísta de seus soldados-cidadãos.

É nesse pano de fundo que Aristóteles trata do tema da cidadania em duas de suas obras – *A Política e a Ética a Nicômaco*. O tema é explorado com mais profundidade no livro III de sua *Política* e, de modo esparso, na *Ética a Nicômaco*. Na *Política*, descreve a grande variedade de práticas em diferentes estados e em diferentes épocas históricas. Esta constatação o levou a concluir que a “natureza da cidadania [...] é uma questão muito discutida” (ARISTÓTELES, 1948, 1274b), ou seja, era entendida e praticada de diferentes maneiras. Como, porém, além de ter sido um cientista político, Aristóteles também foi um pensador da política, procurou igualmente expressar sua visão ideal do que deveria ser a cidadania.

A cidadania, segundo Aristóteles, deve apresentar três características ou requisitos. A primeira se refere ao tamanho da população que deve ser suficientemente compacta para que cada cidadão possa conhecer o caráter de seus concidadãos (ARISTÓTELES, 1948). Ou seja, o conhecimento mútuo é condição necessária para a formação de laços comunais de uma verdadeira cidadania fraternal para tornar possível a concórdia entre os cidadãos. A Atenas conhecida por Aristóteles, com população de cerca de 40.000 cidadãos, já excedia seu limite máximo ideal.

Uma segunda característica ideal da cidadania é que o cidadão deveria “participar na vida cívica do governar e, por seu turno, do ser governado” (ARISTÓTELES, 1948, 1283b.). Sem lugar para apatia, a

expectativa é que os cidadãos sejam publicamente ativos.

A terceira característica, o requisito mais crucial, é que o cidadão deve possuir e demonstrar aretê, ou seja, bondade ou virtude. Com isto Aristóteles queria significar um comportamento social e político condizente com o estilo da constituição da polis. O bom cidadão para Aristóteles era aquele plena e eficientemente comprometido em pensamento e ação com o bem-estar comum. Vivendo assim, os benefícios seriam dele e ao mesmo tempo do estado e se tornaria uma pessoa moralmente mais madura. Mais ainda, não havia outro meio para se tornar um ser humano realizado porque, como Aristóteles destacou, “o homem é por natureza um animal destinado a viver em uma *polis*”, ou mais brevemente, é um animal político (ARISTÓTELES, 1948, 1253^a).

Dois problemas surgem desta concepção de *aretê*. O primeiro é que, segundo o modelo de cidadania de Aristóteles, só a elite dispunha de lazer e propriedade para poder se dedicar à vida de cidadão. Quem devia trabalhar para sobreviver e não dispunha de tempo livre para estudar ou participar dos assuntos públicos, embora considerado cidadão em alguns estados, não tinha as condições necessárias para ser ‘bom’ cidadão. O segundo problema refere-se a aqueles que, embora por todos os outros critérios sejam cidadãos, não possuem as qualidades virtuosas ideais. Afinal, ninguém nasce bom cidadão. Para Aristóteles, o bom cidadão é produto da educação e a oferta de educação pelo estado é absolutamente essencial. Por esta razão, ele admirava Esparta por ser quase a única polis a assumir essa responsabilidade, embora não aprovasse sua concentração no treinamento físico e militar. Sua proposta para a aquisição das qualidades morais requeridas do bom cidadão seria alcançada mediante a formação do caráter por meio da educação estética.

Por meio dos ensinamentos de Zenão, fundador do estoicismo, a concepção clássica da forma republicana de cidadania proposta por Aristóteles chegou até a pensadores romanos, como Cícero e, através da educação e literatura do Renascimento e do século dezoito, até

Machiavel e Rousseau. Quanto a Cícero, embora admirasse a ênfase de Aristóteles na moralidade, não aceitava sua definição elitista de cidadania.

Cícero foi um jurista, político e estoico que viveu segundo suas convicções e morreu por elas, pagando com a vida o preço por seus padrões morais e cívicos. Sobre a virtude, escreveu: “Não é suficiente possuir a virtude... a existência da virtude depende inteiramente de seu uso; e seu uso mais nobre é o governo do Estado”. (CÍCERO, 1959, I, 1-2). Por advertir que depois da morte de Cesar a República Romana estaria sob perigo com a ascensão de Marco Antônio ao poder, antítese de seu conceito de cidadão virtuoso, Cícero foi perseguido e assassinado pelos agentes deste governante.

Cícero estudou teoria política em Atenas e direito em Roma. Sua concepção de cidadania está esparsa em seus escritos como advogado e como filósofo moral. Como advogado, defendeu o direito legal de indivíduos à cidadania romana de acordo com as leis. Como filósofo moral, procurou denunciar a frouxidão moral da classe governante de seu tempo e cobrar-lhe uma postura moral mais rigorosa.

A forte influência do conceito de cidadania de Cícero se deve especialmente à sua figura como filósofo moral, seriamente comprometido com a ética estoica. Baseado na filosofia estoica, Cícero defende que o homem deve usar seus dons da fala e do pensamento moral e racional para o exercício de ações virtuosas. Para ele, o cidadão que nega os benefícios de seu trabalho público para seus semelhantes, para a comunidade e para o estado, está traindo sua natureza como animal político.

Somente as camadas superiores da sociedade romana tinham a oportunidade de se dedicar plenamente ao serviço público e, em consequência, recaiu sobre elas mais intensamente a responsabilidade de levar a vida de bom cidadão. Para Cícero, o serviço do público, sem o objetivo de riqueza ou poder, e o cuidado da comunidade são virtudes importantes de um bom cidadão (CÍCERO, 2008).

Em virtude de seus elevados princípios morais e da clareza e

elegância de sua prosa, “Cícero permaneceu o mais influente de todos os filósofos morais na Europa até o século dezenove” (HEATER, 1999, p. 48). Na Itália do Renascimento sua influência foi especialmente marcante. A consciência da prática e do ideal de cidadania do mundo clássico também foi estimulada pelo estudo dos historiadores romanos. Entre estes, destacou-se Tito Lívio que levou quarenta anos para concluir sua *História de Roma desde sua Fundação* em 142 livros. Os dez primeiros livros desta obra foram usados por Maquiavel para refletir sobre a natureza da política em geral e da cidadania em particular. Esta reflexão resultou na obra *Discursos sobre os dez primeiros livros de Tito Lívio* (MACHIAVELLI, 1998).

De modo semelhante ao caso de Cícero, Maquiavel viveu num período histórico turbulento e se envolveu nos assuntos públicos como diplomata, ministro e soldado da República de Florença. Com a derrota militar da cidade-estado de Florença, Maquiavel foi demitido de seu cargo, preso e torturado. Depois de sair da prisão, retirou-se à sua fazenda situada não muito longe da cidade e aí passou suas tardes em seu escritório para começar uma nova vida como escritor. Com seus novos escritos, Maquiavel deu uma nova vida à concepção republicana de cidadania.

Maquiavel foi um pensador realista ou pessimista, segundo alguns intérpretes de seu pensamento. Sua experiência prática junto ao poder e seus estudos o levaram a acreditar que a violência e a guerra têm predominado sobre a paz, o governo despótico sobre o republicano, o comportamento corrupto e egoísta sobre a boa cidadania. No entanto, considerou que a boa cidadania é essencial para garantir a segurança do estado e a forma republicana de governo. Na realidade, enfatiza Maquiavel, a cidadania só é possível numa república e a boa cidadania tem que ser de um padrão moral mais elevado e firme do que o recomendado pelos próprios escritores clássicos.

Em seu pensamento sobre cidadania e, de modo semelhante à visão de Aristóteles e de Cícero, Maquiavel valoriza a virtude cívica, entendendo *virtù* especialmente como espírito cívico, capacidade de

ação que cria algo, deveres para com a comunidade e o estado. Para Maquiavel, a formação do cidadão deve dar-se mediante a educação num contexto de vigorosa religião cívica. Mas, enquanto na Roma pagã se valorizou a virtude da masculinidade corajosa, na Itália cristã se exaltou a virtude da humildade.

Educado nos preceitos da *virtù* que, no entendimento dos gregos compreende as virtudes da temperança, justiça, coragem e sabedoria ou prudência, o bom cidadão deve levar uma vida ativa, seja como civil, seja como militar. Como cidadão-civil, deve manifestar interesse pelos assuntos públicos e, especialmente, evitar dar prioridade a uma vida privada de riqueza, luxo e ócio sobre o compromisso com o bem público geral. Como cidadão-soldado e patriota, servirá ao estado de modo mais efetivo do que os mercenários. O serviço militar inculcará a disciplina necessária para transformar homens naturalmente perversos em cidadãos patriotas virtuosos. Nos *Discursos*, Maquiavel declara que onde não existe a boa organização militar “não pode haver boas leis, ou instituições adequadas” (MAQUIAVEL, 1982, 31, p. 395). E conclui o pensador florentino que somente poderá assegurar a seus cidadãos-civis o benefício de um estado estável a república que dispuser de cidadãos-soldados bem treinados e disciplinados.

O legado clássico do republicanismo ressurgiu no século XVIII mediante os estudos clássicos reforçados pelos escritos de Maquiavel e outros pensadores do Renascimento. Segundo Pocock, a independência e a Constituição americana foram marcadas pela influência da tradição desta teoria da cidadania (HEATER, 1999). E Lutz (1992, p. 100), outro estudioso da teoria política, afirmou: “Pocock vê os americanos como os últimos beneficiários de um republicanismo clássico modificado por Maquiavel”. Interesse semelhante pelo republicanismo cívico aparece também na Europa do século XVIII, destacando-se de modo especial a contribuição de Rousseau que leu Maquiavel a quem descreveu como um “profundo político” (Rousseau, 1979, III, 6, p. 39) e defendeu ideias semelhantes às dele, como por exemplo, a necessidade de uma religião cívica e o papel militar do cidadão.

Apesar das semelhanças com Maquiavel, a concepção de cidadania de Rousseau foi inspirada na obra de Plutarco e não na de Tito Lívio, bem como na história de Esparta e de Roma. No entanto, foi especialmente a dimensão em pequena escala da cidade-estado que, do mesmo modo que Aristóteles, Rousseau percebeu que era o melhor contexto para uma polis ideal, daí sua atração por Esparta. Outra influência importante em seu pensamento político foi a prática da república cidade-estado de Genebra, da qual era cidadão. O tema da cidadania merece considerável atenção em seus escritos políticos, especialmente no *Contrato Social*.

Para aceitar a sujeição dos homens ao governo, necessária à sua segurança, e ao mesmo tempo preservar a liberdade, que constitui seu direito moral, a solução de Rousseau foi a ideia da Vontade Geral. Heater (1999, p. 50) faz uma síntese magistral desta solução: “Comportando-se obedientemente, os indivíduos vivem como súditos do estado; contribuindo para a formulação da Vontade Geral, vivem como cidadãos”. Donde, a vivência como cidadão requer sua participação no governo do estado que, abrangendo seus cidadãos, atua como um todo orgânico. Por isso, em seu *Contrato Social*, Rousseau escreve: “Cada um põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a suprema direção da vontade geral, e cada membro [é] considerado como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1979, I, 6, p. 9). Nisso consiste o contrato social, onde é preeminente o lugar dos deveres da cidadania participativa direta nos assuntos jurídicos e políticos da república, da cidadania militar para lealmente proteger seu estado e mantê-lo livre e do dever (e direito) da cidadania de fiscalizar as ações do governo.

As ideias políticas de Rousseau, ao parecerem utópicas na sua época, tiveram pouco impacto antes da Revolução Francesa. Logo em seguida a esta, ficou evidente sua influência. A Declaração dos Direitos (Art. 6) proclamou: “A lei é a expressão da vontade geral”. Grande discípulo de Rousseau, Robespierre desejou fazer da França uma nação de cidadãos virtuosos. Para alcançar este fim, Rousseau havia proposto a força moral da educação como o método normal de

educar para a virtude cívica. No entanto, baseado no próprio Rousseau (ROUSSEAU, 1979, I, 7), Robespierre estava também convencido da moralidade educacional da força em tempos de crise. Sua convicção era de que sem a virtude o terror seria repressivo, mas também sem o terror a virtude estaria desarmada, versão modificada de: ganha o profeta armado, perde o profeta desarmado (RUDÉ, 1975). Apesar dessas marcas da influência do pensamento de Rousseau, a era revolucionária enveredou-se pela alternativa do conceito liberal de cidadania.

Mesmo com esse revés, a versão republicana cívica não morreu. No decorrer do século XIX, ela foi defendida, ao lado da nova interpretação liberal, por teóricos como Hegel e Tocqueville. Mais recentemente, suas qualidades estão sendo reconhecidas como contraponto aos defeitos da cidadania liberal, o que vem mostrar a relevância atual dos pensadores da tradição clássica da concepção de cidadania e de sua contribuição para a compreensão dos princípios básicos do republicanismo cívico.

O interesse renovado pelo republicanismo cívico no final do século XX por acadêmicos e pela opinião pública, no caso dos Estados Unidos, é justificado especialmente por três razões. Primeiro, os ideais clássicos inspiraram e apoiaram a revolução americana. No entanto, a Constituição privilegiou a ênfase nos direitos individuais em prejuízo da valorização dos sentimentos de obrigação e comunidade. Segundo, como Tocqueville havia constatado, há estrutura para participação realística nos assuntos públicos. O município e o Estado poderiam replicar de alguma forma a proximidade da cidade-estado a fim de viabilizar a participação dos cidadãos. Terceiro, parece imperativo para uma nação com tantos problemas sociais fortalecer o senso de comunidade e responsabilidade a fim de contribuir para a harmonia na comunidade.

Entre os acadêmicos americanos recentes que reconheceram o valor da cidadania ativa inspirada nos clássicos, destaca-se Hanna Arendt (1981) que expressou suas ideias de modo mais completo no livro *A condição humana*, publicado originalmente em 1958. É,

porém, num outro livro que Arendt, ao fazer referência ao período revolucionário americano, expõe as ideias de Jefferson sobre o sistema de distritos como 'pequenas repúblicas' (ARENDDT, 1973, p. 248-9). Resumindo o pensamento de Jefferson e sua própria filosofia sobre o sistema distrital, Arendt (1973, p. 225) escreveu:

A pressuposição básica do sistema distrital, quer Jefferson o conheceu ou não, foi que ninguém poderia ser feliz sem sua partilha na felicidade pública, ninguém poderia ser chamado de livre sem sua experiência na liberdade pública, e ninguém poderia ser chamado de feliz ou livre sem participar e ter uma partilha no poder público.

Duas décadas depois da influência do pensamento de Hanna Arendt reapareceu nos Estados Unidos o republicanismo cívico, identificado por alguns como neo-republicanismo que critica a cidadania liberal e mesmo algumas características da cidadania republicana clássica. Na prática do liberalismo cívico constata a desilusão com o sistema democrático americano que se tornou uma democracia restrita, onde poucos sequer votam e menos ainda participam na vida política. Além disso, atribui à cidadania liberal o enfraquecimento do sentimento de comunidade. Por isso, propõe a restauração do sentimento de vizinhança ou mesmo de integração nacional e adota a palavra "comunitária" para descrever seu pensamento.

O neo-republicanismo reconhece argumentos a favor e contra a cidadania republicana cívica. A favor do republicanismo cívico, entende que o ser humano é um amálgama de herança genética, vontade autônoma e influências sociais. O ser humano não é uma ilha, mas um animal social e, por isso, não pode evitar a política, como afirma Aristóteles. Do mesmo modo que é natural ao homem viver em comunidade com outros seres humanos, também lhe é natural ter um senso de obrigação para com eles, para com os membros de sua família, de seus amigos, de seus vizinhos, de sua comunidade local, de seu país. No entanto, considerados à luz do ideal republicano cívico,

muitos cidadãos nos países ocidentais não estão cumprindo suas obrigações ou deveres para com sua comunidade e seu estado. Alguns estão até mesmo abusando dos benefícios sociais pagos por todos e não dando nada em retorno. No espírito da forma liberal de cidadania, estão focando a liberdade e os direitos individuais e desconsiderando comprometimento e deveres para com a comunidade. Sem o equilíbrio entre estes dois elementos da cidadania republicana, a virtude cívica será submersa pelo egoísmo.

Embora reconheça valores perenes no ideal republicano cívico, o neo-republicanismo(neorrepublicano) entende que a interpretação restrita da participação nos assuntos públicos apenas pela via da política apresenta sérias consequências. Três delas merecem destaque. A primeira é que a cidadania propriamente dita será apenas uma atividade das elites, cabendo ao resto da população apenas o status de cidadania nominal. Somente as pessoas bem educadas e ricas terão a disponibilidade e o tempo para participar da política formal. Em segundo lugar, a definição restrita de participação pública exclui uma ampla gama de atividades sociais cívicas, como grupos de pressão, sindicatos, sociedades beneficentes, etc. Nessas atividades a serviço da comunidade participam muito mais pessoas do que na política formal. Por último, constata-se que, de modo geral, os homens consideram mais fácil e mais adequado ao seu modo de ser seu envolvimento na política formal, ao passo que as mulheres acham mais fácil e mais adequado ao seu modo de ser seu envolvimento na sociedade civil. Embora crescente e facilitada pela política de cota, ainda tem sido limitada a participação da mulher na política formal.

Considerando a atualidade, Oldfield (1990) é de opinião que os cidadãos modernos não dispõem dos três prerequisites básicos – os recursos, as oportunidades e a motivação - para atuar de maneira republicana. Poucos cidadãos dispõem dos recursos da informação, do tempo e da energia para a participação política efetiva. A complexidade e o caráter técnico de muitos dos assuntos políticos no mundo moderno requerem um considerável domínio de informação e de conhecimento

para se poder fazer um julgamento informado. Ou seja, sem um adequado nível de educação, o cidadão não estará preparado para o exercício da cidadania nos complexos assuntos políticos. Além disso, mesmo dispondo dos recursos para a participação, apenas uns poucos têm possibilidade de participação na política porque muitos estados são geograficamente grandes e centralizados. A participação na instância central do governo será limitada a poucos cidadãos. A motivação para participar na política já não se justifica em base a uma religião civil, como pretendia Rousseau, ou a uma “religião” laica, como foi o comunismo ou o nazismo, e nem mesmo numa simples disciplina militar como expressão de amor à pátria, como fizeram os espartanos. Resta a crença quase generalizada de que as escolas podem e devem educar seus alunos a se tornarem bons cidadãos. Nesta tarefa, porém, ela precisa da colaboração dos pais dos alunos e de outras agências da sociedade civil e do próprio estado.

Segundo Heater (1999), para que o republicanismo cívico renasça no contexto atual das sociedades democráticas, precisa de duas adaptações básicas: A primeira é ajustar seus preceitos e práticas à vida moderna; e a segunda é repensar seus principais componentes e suas relações com outras ideias bem sucedidas e relevantes. Um exemplo da primeira adaptação é a ampliação do entendimento de virtude do serviço à comunidade para abranger tanto o serviço militar como o serviço civil à comunidade. As escolas poderiam liderar o serviço civil à comunidade local. Outro exemplo é a ampliação do conceito de cidadania ativa. O serviço público era obrigação de uma elite, mas hoje poderá ser entendido como “a responsabilidade de todos que têm tempo ou dinheiro para gastar... agora estamos testemunhando a democratização da cidadania responsável” (HEATER, 1991, p. 140). Um exemplo do segundo tipo de adaptação seria fazer uma amálgama dos elementos das abordagens liberal e republicana a fim de alcançar um equilíbrio mais adequado entre direitos e responsabilidades ou deveres. Outras incorporações relevantes seriam a restauração dos valores da família e da comunidade, esta última idealmente adequada

para promover a cooperação, o cuidado mútuo e a justiça.

4. NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Durante a década de noventa do século XX e na primeira década do século XXI, diversas iniciativas dos países das Américas foram tomadas para o estudo, análise e decisões concretas relacionadas à implementação de uma nova proposta de educação para a cidadania. Assim, a Conferência Internacional da Civitas Panamericana, realizada em Buenos Aires em 1996 sob o patrocínio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de outros organismos internacionais, explorou as diferentes maneiras de fortalecer a cultura democrática por meio da educação formal e informal, da introdução de novos currículos escolares e da ampliação da atuação educativa das famílias, igrejas, comunidades, sindicatos e organizações do terceiro setor. Em sua Estratégia para a Modernização do Estado, vigente desde 2003, o BID reconheceu que a consolidação da democracia na região requer uma cultura política baseada na ética, nos valores e na cultura cívica democrática. Por isso, se dispôs a apoiar programas de educação cívica democrática nos projetos de reforma do sistema educativo e de reformas curriculares orientados para a promoção da cultura da tolerância, liberdade, participação, responsabilidade e solidariedade social. Coerente com esta diretriz, sua Estratégia de Educação reitera o papel relevante da educação na formação do cidadão e na governabilidade democrática.

A Rede de Educação, do Diálogo Regional de Políticas organizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizou reuniões regionais e sub-regionais para tratar de temas prioritários para a política educacional dos países membros. Os vice-ministros da região escolheram a educação cidadã como tema para ser discutido durante sua VII Reunião, realizada em fevereiro de 2005. Para subsidiar a discussão desta reunião, o Banco encomendou a realização de duas pesquisas para comparar a situação da educação cidadã nos países desenvolvidos com a dos países latino-americanos e do Caribe.

Em agosto de 2005, realizou-se a IV Reunião de Ministros da Educação do hemisfério em Trinidad y Tobago sobre o tema “Educar para a Cidadania e a Democracia nas Américas: Uma agenda para a ação”. Para subsidiar a discussão deste Workshop, o Banco encomendou um estudo sobre o tema aos pesquisadores Cristián Cox, Rosario Jamarillo e Fernando Reimers (2005). As recomendações desta reunião fizeram parte dos preparativos da IV Cúpula das Américas, realizada na Argentina em novembro de 2005.

A constatação básica dos participantes nesses eventos foi de que a democracia na América Latina e no Caribe está passando por um processo de consolidação e avanço numa dimensão chave da cidadania política - a das regras e práticas de escolha dos governantes mediante a forma pacífica de eleições limpas e periódicas. No entanto, persiste um atraso considerável no desenvolvimento da cidadania civil e social, manifesto na desigualdade de acesso à justiça e na permanência da pobreza e da inequidade. Como observam Cox, Jamarillo e Reimers (2005, Prólogo), “os desafios da pobreza e a governabilidade requerem, com urgência, uma cidadania ativa, politicamente informada e educada, consciente de sua capacidade para influir sobre os assuntos da comunidade e o governo em todos os níveis”.

O potencial da educação para criar capacidades de cidadania ativa nas novas gerações reside fundamentalmente na revalorização da educação cidadã e na sua implementação efetiva pelos educadores. A superação do distanciamento dos jovens da política democrática e de suas exigências e práticas poderá ser conseguida de forma nova e significativa se a escola for capaz de “responder aos interrogantes acerca de que conhecimentos, valores e habilidades deverão constituir uma educação cidadã que neutralize o cinismo e a apatia diante da política, inculque a cultura democrática como ideal e dote de ferramentas para a ação comum” (COX, JAMARILLO E REIMERS, 2005, p. 1).

A novidade na compreensão contemporânea da educação para a cidadania democrática consiste em entender que ela requer a promoção do desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e destrezas) para a participação cívica e política.

Isso implica mudança nos diversos componentes curriculares da proposta para a educação para a cidadania: (1) nos objetivos explícitos dos programas que passam a enfatizar a aquisição de competências; (2) nos conteúdos explícitos dos programas, nas disciplinas específicas de educação cívica, de história e de governo; (3) nos temas transversais do currículo, com conteúdos para promover o desenvolvimento de competências necessárias para viver em democracia; (4) na pedagogia que experimentem os alunos nas escolas e (5) na própria organização da escola. Em suma, torna-se necessário substituir a visão restrita de educação cívica por uma ampliada, que assuma a educação democrática nos diversos níveis organizacionais da instituição escolar e estimule o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania. Uma proposta relativamente concreta que contempla essas dimensões é a recomendada pela Rede de Educação organizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A leitura de seu documento-base pode servir de inspiração à reforma e prática de uma nova educação para a cidadania democrática em nosso país (<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1395>).

Proposta relativamente semelhante à da América Latina e Caribe é apresentada à União Europeia. A consolidação da União certamente terá na educação para a cidadania europeia um de seus pilares mais significativos. A comparação desta proposta com a latino-americana poderá contribuir para o esclarecimento da identidade latino-americana e para o reconhecimento de suas afinidades com a cultura europeia (<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf> e <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>).

5. CONCLUSÕES

A revalorização do conceito de cidadania nos tempos atuais apresenta uma oportunidade valiosa para se repensar a implementação prática dos direitos de cidadania expressos na Constituição Brasileira, nas constituições estaduais e nas leis orgânicas dos municípios.

No entanto, a ênfase nos direitos individuais, sem a explicitação das responsabilidades ou deveres correspondentes vem gerando certo desequilíbrio no exercício da cidadania pelos brasileiros. É compreensível que tenha havido ênfase na reivindicação pelos direitos numa época dominada pela negação de muitos dos direitos dos brasileiros. É, porém, chegado o momento de serem explicitados e enfatizados também os deveres individuais e coletivos a fim de se avançar para o devido equilíbrio entre direitos e deveres dos cidadãos numa república democrática. Do contrário, o ônus dos deveres e da solidariedade continuará a ser exercido apenas por uma minoria de brasileiros que assumem os custos da manutenção dos serviços prestados pelo Estado e pela sociedade civil aos cidadãos menos privilegiados.

Nesta busca pelo equilíbrio entre direitos e deveres da cidadania numa sociedade democrática, torna-se relevante a busca pelo esclarecimento do conceito e desenvolvimento da teoria da cidadania. Como destacamos no texto, os dois conceitos clássicos de cidadania mais significativos para os países ocidentais são a tradição liberal de cidadania e a tradição republicana cívica. A primeira começa no século XVIII, torna-se hegemônica nos países capitalistas ocidentais e concebe a cidadania centrada nos direitos e interesses individuais e a segunda tem início na Grécia clássica, continua sendo discutida e defendida por grandes pensadores e concebe a cidadania centrada nos deveres e no bem público. É relevante para um estado democrático moderno que se estabeleça um equilíbrio adequado entre os direitos e os deveres de seus cidadãos, se descentralize sua organização política a fim de ampliar o espaço de participação e partilha do poder entre os cidadãos e se diversifiquem as formas de participação na estrutura formal do estado e nas organizações da sociedade civil.

É importante que as pessoas reivindiquem seus direitos, lutem por eles, mas não esqueçam que vivem numa sociedade, numa comunidade, num Estado que para continuar a existir e funcionar em nosso benefício precisa também de nossa colaboração, solidariedade, serviço civil ou militar. Nossa participação ativa na política formal

ou informal é um imperativo da sociedade democrática moderna para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento a serviço da cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25. p. 83-116, 2007.

ARENDT, H. *On Revolution*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1981.

ARISTÓTELES. *Politics*. Oxford: Clarendon Press, 1948.

ARNOT, M. Gendered citizenry: New feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23(3), p. 275-295, 1997.

CÍCERO *De Re Publica*. London: Heinemann and Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959.

CÍCERO. *Os deveres*. São Paulo: Editora Escala, 2008.

COX, C.; JAMARILLO, R.; e REIMERS, F. *Educar para la ciudadanía y la democracia em las Américas: Uma agenda para la acción*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Julio de 2005. Disponível em: www.iadb.org/sds/edu. Acesso em 10 de agosto de 2010.

ECHEVERRIA, J. P. Pluralidad, apertura y calidad de la cidadania. *Avances en Supervision Educativa, Revista*. nº 9, Octubre 2008.

HAYEK, F.A. *The Road to Serfdom*. Chicago: University of Chicago Press, 1944 (Caminho da servidão, RJ: Bibliex Cooperativa, 1994).

HEATER, D. *Citizenship. The civic ideal in world history, Politics and Education*. London: Longman, 1990.

_____. *Citizenship: A remarkable case of sudden interest*. Parliamentary Affairs, 44, 1991.

_____. *What is Citizenship?* Cambridge (UK): Polity Press, 1999.

KYMLICKA, W.; e NORMAN, W. El retorno del ciudadano. Uma revisão de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política (Barcelona)*, nº 3, p. 5-39, 1997.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1973 (Os Pensadores).

LUTZ, D. S. *A preface to American Political Theory*. Lawrence, K.S. University Press of Kansas, 1992.

MACEDO, S. *Liberal virtues*. Oxford: Clarendon Press, 1990.

MACHIAVELLI, N. *The Discourses*. Harmondsworth: Penguin, 1998.

MAQUIAVEL, N. *Comentários sobre a Primeira Década de Tito Lívio ("Discorsi")*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, K. *La questione ebraica*. Roma: Editori Riuniti, 1996.

MICHELET, J. *El pueblo*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1991.

NOZICK, R. *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books, Inc., 1974.

OLDFIELD, A. *Citizenship and community: Civic republicanism and the modern world*. London: Routledge, 1990.

RIESENBERG, P. *Citizenship in the Western Tradition: Plato to Rousseau*. Chapel Hill, NC, and London: University of North Carolina Press, 1992.

ROUSSEAU, J. J. *El contrato social o Principios de derecho político*. Mexico: Editorial Porrúa, S.A., 1979.

RUDÉ G. *Robespierre*. London: Collins, 1975.

STEWART, A. *Theories of power and domination*. London: Sage, 2001.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo – Dilemas de cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TURNER, B S. *Citizenship and capitalism*. London: Allen & Unwin, 1986.

(<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1395>).

(<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf> e <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>).

Recebido em: 5/11/12.

Aprovado em: 20/11/12.

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Maria Eloisa Velosa Mortatti*

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi estudar o instrumento de gestão democrática denominado “Orçamento Participativo”, que foi implementado pela Prefeitura de Araraquara/SP, trabalhando com a hipótese de que esse mecanismo de participação popular contribui para a educação para a cidadania. Com isso, a parcela de munícipes que participa desse processo é incentivada para que se insira em outros espaços de participação e de controle social. O que se pode perceber é que essa participação colabora, de fato, para a formação cidadã, como uma espécie de “escola de cidadania”, pois a pesquisa mostrou os diferentes aprendizados dos seus participantes, bem como o envolvimento dos mesmos em diversos Conselhos de Políticas Públicas, o que favoreceu a integração entre eles. A pesquisa fez uso da metodologia qualitativa utilizando, dentre outros instrumentos, a entrevista semiestruturada, a análise de documentos e a observação participante nas reuniões do Orçamento Participativo: Este estudo possibilita afirmar que tais experiências são importantes para a construção de uma “cidade educadora”, na qual aconteçam políticas públicas que despertem para valores como a igualdade e a solidariedade e estimulem o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Educação; Cidadania; Participação popular; Orçamento participativo; Política educacional.

ABSTRACT: The purpose of this research was to study a democratic public management tool called “Participatory Budget”, which was

implemented by Araraquara/SP city government. Our hypothesis was that the use of such tool may improve the education for citizenship. The citizens who join the referred process are encouraged to participate in other participatory and social control realms. Such participations effectively contribute for citizen education, working as a “citizenship school”. The present research has shown different types of learning among the participants, as well as their involvement with various Public Advisory Boards. A qualitative research was carried out, making use of semi-structured interviews, document analysis and observation of the participant’s behavior during the Participatory Budget meetings. The conclusion of the study was that such instruments are important in order to create an “educational city”, in which public policies can lead people to values such as equality and solidarity, besides stimulating the active citizenship.

KEYWORDS: Democratic Public Management; Education; Citizenship; Popular participation; Participatory budget; Educational policy.

O presente trabalho surge como motivação para o estudo de um processo de mudança de mentalidade ocorrido pelo fato de o governo municipal de Araraquara ter optado pela participação da população no processo de decisão e discussão na administração.

Com a eleição de um prefeito do Partido dos Trabalhadores-PT, foram abertos espaços de participação na Administração Municipal que antes não existiam. A implementação do Orçamento Participativo, dos Conselhos de Escola e de Unidades Básicas de Saúde (UBS) mobilizou a cidade. Os conselhos foram implementados nos bairros da cidade onde existiam Escolas Municipais e Unidades Básicas de Saúde, abrindo assim a possibilidade de participação de pessoas em espaços de descentralização do poder público.

Em minhas observações sobre o Orçamento Participativo (OP) da cidade, pude perceber o envolvimento das pessoas com essa

* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - FEUSP

Administração Municipal e as mudanças ocorridas durante os anos de governo. Isso me motivou a analisar o processo educativo das ações de participação popular e as mudanças de mentalidade, de comportamentos, de valores e de procedimentos, pois parto da hipótese de que o processo do Orçamento Participativo pode possibilitar importantes aprendizados para os seus participantes no que diz respeito à cidadania.

Sendo assim, a realização do presente trabalho tem o intuito de colaborar com as discussões realizadas sobre participação popular e a educação para a cidadania, a partir das quais

podemos promover entre os atores da sociedade civil uma apropriação dos mecanismos de funcionamento do estado e do instrumental necessário a uma melhor capacitação para que tais atores possam interferir na formulação, execução e gestão das políticas públicas (PONTUAL, 2000, p. 2).

O objeto da pesquisa, portanto, é o processo educativo, visando ao exercício da cidadania dos participantes do Orçamento Participativo do município de Araraquara e como a inter-relação entre as diferentes formas de participação popular contribui, ou não, para a educação das pessoas, no que diz respeito à formação para a cidadania.

Para tanto, tomou-se como alvo a implementação do processo de gestão democrática na cidade de Araraquara pela Administração “Democrática e Popular”, na Gestão de 2001-2004, isto é, os canais que possibilitaram a participação dos atores da sociedade civil, tendo como referência o “Orçamento Participativo”.

Essa participação nos faz verificar onde a educação está inserida no processo de formação do cidadão e o exercício de sua cidadania. Vamos buscar isso em alguns autores.

Uma das afirmações a que muitos regimes autoritários se apegavam para retardar o processo de participação da população nas decisões coletivas era de que havia a necessidade de se educar primeiro o indivíduo, para que, depois, ele pudesse exercer sua cidadania.

Nesse sentido, Arroyo (2003, p. 33) destaca a tese da imaturidade

do povo como algo que perpassa a história e justifica a instalação de regimes autoritários, tornando o povo excluído das decisões políticas. O vínculo estabelecido entre educação e cidadania como sendo uma condição para a participação política age, segundo Arroyo, como justificativa para a exclusão da cidadania:

Sem dúvida que os educadores e a pedagogia não criam essas justificativas, porém, quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global em que ambos nasceram vinculados. Passar por alto dessa lógica global e dos efeitos reais que ela legitimou e continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada (ARROYO, 2003, p. 40).

A idéia de primeiro educar para a cidadania vem atrelada a interesses de protelar essa participação e desenvolvimento político das camadas trabalhadoras. Benevides e Bobbio também concordam com essa explicação sobre a exclusão das classes populares do processo participativo, pois, nas palavras de Bobbio (2000, p. 43) “a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática”. Assim, a participação em espaços políticos faz com que o indivíduo se eduque para a participação e não necessariamente o contrário. Estando em um ambiente político de discussão, de reflexão, em um ambiente dialógico, o cidadão aprende, mas também ensina por meio de sua vivência e vai se educando interagindo com outros cidadãos e com sua cidade.

O processo pedagógico que estamos discutindo diz respeito ao envolvimento das camadas trabalhadoras no processo de participação política e, assim, na vivência desse, e a partir dele, estabelecer-se um aprendizado no que diz respeito à cidadania.

Essa relação entre educação e cidadania, segundo Arroyo (2003, p. 79), existe “no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo,

pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão.” Ou seja, a participação política deve se tornar uma condição na vivência do povo e, insistindo-se nisso, o exercício da cidadania criará uma cultura de participação.

Gohn (1994, p. 14) destaca, também, a influência do Estado na vinculação dos direitos, sendo ele o facilitador na obtenção desses, inviabilizando o processo de organização da população para o exercício reivindicatório e cidadão deste processo. Para ele, “[a] questão da cidadania deixa de ser conquista da sociedade civil e passa a ser competência do Estado.”

A educação legítima e determina formas de vida política fazendo com que valores sejam propagados como objetivos dessa aprendizagem. Em geral, os valores priorizados são: a igualdade, o respeito aos direitos humanos, a solidariedade e o respeito à vontade da maioria, sem desrespeitar o direito das minorias.

Segundo Benevides, a educação para a democracia comporta duas dimensões:

A formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente -- e mais de uma vez no curso da vida -- um ou outro (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Ainda de acordo com a autora (Benevides, 2003), a educação para a democracia tem como base a cidadania ativa, estabelecendo a relação entre a participação e os valores como liberdade, igualdade e solidariedade. Nesse sentido, a educação para a cidadania não pode ser apenas uma transmissora de informação, na qual o indivíduo tenha o conhecimento de seus direitos e deveres. Ela deve levar em conta espaços de vivência dos procedimentos de igualdade e solidariedade, tendo em vista o exercício reivindicatório e de reflexão dialógica sobre as demandas necessárias para a melhora nas condições de vida na cidade.

Em um Estado Democrático tem-se como base a participação das pessoas no processo de decisão dos assuntos que são de interesse público. Benevides demonstra essa prática para a educação política, a qual faz com que o cidadão seja ativo e se desenvolva no âmbito da participação popular. Para Benevides, aprende-se a votar, votando.

Para que esse engajamento e conscientização possam acontecer é necessário que sejam garantidos ao indivíduo as informações e os espaços de participação popular, para que possam vivenciar essa cidadania, que Benevides destaca como sendo ativa.

Segundo Benevides (1994), há uma diferenciação entre o cidadão, que é mero eleitor e o cidadão que exige a participação de forma igualitária. O primeiro é aquele que só obedece às leis e contribui para que a ordem estabelecida permaneça, sendo esse tipo de cidadão que a classe dominante quer gerar, isto é, aquele que vota e volta para casa sem criticar nada. O segundo reivindica seus direitos e cria espaços sociais para se conquistar novos direitos exercendo, assim, a cidadania ativa.

Benevides (2003, p. 194) destaca a importância de se criar mecanismos de informação e de organização para que a participação popular possa acontecer em um ambiente democrático, sendo a educação política uma educação para a participação. Para tanto, faz-se necessária uma mudança de mentalidade.

Cada espaço aberto de discussão com a população sobre interesses da vida pública faz com que esse cidadão participe de discussões e se envolva com o tema, tornando-o um sujeito do processo. Esse envolvimento do cidadão com o que é público faz com que a democracia participativa aconteça e possibilite a educação política.

Pode-se destacar, baseado nas concepções já citadas de Benevides, que a educação para a cidadania ou para a vivência política deve fazer com que o indivíduo seja sujeito social, perdendo a noção de objeto ou ser passivo, em que só recebe os “benefícios” da classe política. Sua participação política necessita de espaços públicos para sua realização, pois estes são privilegiados para esta participação.

O cidadão deve ter acesso às informações para que possa exercer a cidadania ativa e criar novos elementos culturais, potencializando a sua criatividade, conhecendo a história de luta dos povos pela realização de seus direitos, para que não o aceite como sendo mera concessão. Seu processo de formação deve ser crítico e este deve se interessar em assumir a vivência deste processo, tendo a liberdade, a igualdade e a solidariedade como princípios componentes do conceito de cidadão. A educação política é um direito de todos, bem como a participação nas decisões públicas e esta educação política se dá principalmente pela participação direta dos cidadãos e cidadãs.

Há, hoje em dia, uma grande discussão a respeito da participação popular nas decisões de planejamento e políticas públicas. Várias experiências de Prefeituras Municipais de caráter democrático e popular vivenciam ou vivenciaram essa experiência de envolvimento da população nas decisões e no controle de políticas públicas municipais, instaurando assim, um processo de democratização do poder local.

Podem ser destacadas as lutas dos movimentos sociais no Brasil que se mobilizavam em torno de questões como a reforma agrária, a educação, a saúde, os reajustes salariais dos trabalhadores através de movimentos grevistas. Esses movimentos, na sua maioria, foram sufocados e reprimidos pelo golpe militar de 1964, a partir do qual o país passou por um processo de despolitização e de não participação popular.

A partir de meados dos anos setenta, constata-se uma retomada mais aparente da organização da sociedade civil, que ressurgiu para reivindicar os direitos civis, políticos e sociais que lhes haviam sido confiscados pela ditadura militar. Esses homens e mulheres que criaram grupos de resistência através de novas associações, sindicatos e partidos políticos, assumiram o papel de “sujeitos sociais” coletivos, influenciando no processo de redemocratização do nosso país. Essa organização estava baseada na demanda existente de melhorias na qualidade de vida das pessoas, iniciando-se, muitas vezes, pela reivindicação de melhorias nos bairros e nas suas cidades.

A participação na vida social aparece, então, para os trabalhadores, como um mecanismo de construção da história e de mobilização para modificar as suas condições sócio-econômicas e políticas. A discussão de participação popular, já na década de 1980, passava pela questão de as pessoas dos movimentos populares se sentirem ou não participantes ativos da transformação, do processo democrático e sujeitos de sua própria história. Para isso, é necessário criar espaços de representação dos interesses sociais, formando regras de convivência política para afastar as práticas autoritárias do poder público existentes no Brasil. Pode-se apontar a importância dos espaços e canais de participação direta para a garantia dos direitos dos setores sociais.

Essas experiências de participação popular citadas ajudaram na conquista de administrações municipais eleitas com o apoio das organizações populares. As Prefeituras Municipais, de caráter democrático e popular, abriram canais de participação que geraram debates sobre o papel da participação da população no processo de democratização do poder local, no que diz respeito ao planejamento e às decisões de políticas públicas, visando romper com a tradição autoritária e elitista que influencia o poder público.

As administrações municipais, democráticas e populares, que têm como base de apoio os movimentos populares, começam a reconhecer e a incentivar a participação da sociedade no processo de interlocução nos espaços públicos de decisões das políticas municipais, dando legitimidades às demandas populares, valorizando a cidadania, como um modelo democrático de gerenciamento público.

Percebe-se, assim, que é estabelecido um novo vínculo com o cidadão, isto é, o processo de participação dos indivíduos na administração pública faz com que seja revista sua atuação perante o processo democrático. A pessoa passa de simples eleitor a cidadão que exige, fiscaliza e colabora com a construção da cidade. Dá-se então, como diz Benevides (1994, p. 14), o surgimento de “novos sujeitos políticos, novos cidadãos ativos”.

Para Benevides (1994), a concepção de cidadania ativa se dá na participação direta dos cidadãos e essa participação popular ocorre na vivência política, na qual se aprende a participar e exercer sua cidadania participando. Também entende a participação popular como uma “escola da cidadania” e, para que isso ocorra, é necessário garantir canais abertos de participação. Nesse sentido, os canais abertos de participação popular ajudarão na formação de novos “sujeitos políticos” (BENEVIDES, 1994, p. 18-9).

Os mecanismos de que as administrações municipais dispõem para tornar sua gestão democrática e participativa podem ter as mais variadas denominações, tendo como canais de participação os fóruns, as comissões e os conselhos dos mais diversos tipos (os municipais e os gestores de unidades).

O indivíduo deve ser entendido como sujeito da participação, isto é, como cidadão. Para tanto, pode-se destacar que, para a democracia, é também importante que o cidadão deva ter o direito de decisão e não apenas de ser consultado sobre suas demandas. Nesse caso, o cidadão que participa dos mecanismos de democratização da gestão pública, como por exemplo, os conselhos (VILLAS BOAS, 1994, p. 58), devem também deliberar sobre os recursos a serem investidos nos seus setores. A constituição de um processo de decisão sobre o orçamento público, como o Orçamento Participativo, é de extrema necessidade para valorizar e decidir sobre as demandas de cada setor organizado. É nesse contexto de ressignificação da democracia, de reconstrução e de participação popular no país, que destacamos o OP como uma das formas de participação popular que foram abertas no final do século XX, tornando-se assim uma novidade, já que escolher a destinação dos recursos públicos é uma questão nova no país.

Outros espaços de participação da população são também importantes e têm interface com o Orçamento Participativo que, neste caso, são os Conselhos.

Mais recentemente na História brasileira, os Conselhos tiveram uma forte aclamação popular para que fossem contemplados na

Constituição Federal de 1988, que foi denominada de cidadã, uma vez que disciplina os direitos de cidadania de todos os brasileiros. Isso se deu pela participação da sociedade, que estava ansiosa por instrumentos de participação e de pressão ao Estado para realização e garantia de seus direitos sociais. O objetivo que motivou a criação dos Conselhos e que também aparece como um desafio é o de controle social da Gestão Pública para que exista o melhor atendimento à população.

Os Conselhos têm como característica fundamental, o fato de serem espaços de participação da população como canal de diálogo com o Estado, sendo um mecanismo que a sociedade tem para interferir nas políticas públicas de forma democrática e descentralizadora.

Os conselhos passam a ter um caráter deliberativo, pois o “papel deliberativo sobre a política pública e a dimensão político-institucional que assumem é que representa a novidade nessa experiência conselhistas atual.” (RAICHELIS, 2000, p. 43).

Outra questão que a autora destaca como sendo de fundamental importância sobre a concepção de conselho é a paridade. Esta não deve ser somente numérica, mas de representatividade, de correlação de forças. Também se deve tomar cuidado para que a participação não se resuma à representação, na qual o membro do conselho não retorna mais à sua base para discutir conjuntamente com seus pares a respeito das questões levantadas no conselho.

Os Conselhos são importantes instrumentos de aperfeiçoamento da democracia. Eles se tornaram mecanismos valiosos para a constituição e consolidação de espaços públicos, nos quais os sujeitos sociais exercem sua cidadania, podendo negociar com o Estado as políticas públicas e serviços sociais de qualidade.

Apesar dessas lutas e conquistas, não se pode deixar de enfatizar a postura tutelar que a elite brasileira sempre teve em relação aos trabalhadores. A história brasileira é marcada pelo clientelismo, pelo corporativismo e também pelas relações fisiológicas. As iniciativas de organização e de mobilização sempre foram abafadas pelas épocas de ditaduras vividas no país. Nos anos de 1970, tem início uma mobilização da sociedade de forma organizada, principalmente nas

grandes cidades e suas periferias. Por meio de sua luta, essa sociedade organizada vai garantir, na década de 80, uma participação intensiva no Processo Constituinte, gerando, assim, uma Constituição que garante a participação popular no que diz respeito ao controle das políticas públicas e sua gestão.

Com a reorganização dos movimentos populares e as eleições de Administrações Públicas de Partidos Políticos progressistas surgiu a necessidade de espaços institucionais de participação popular. Em cidades como Vitória e Vila Velha (ES), em Uberlândia (MG), em Belo Horizonte (MG), Piracicaba (SP), Santo André (SP) e em Porto Alegre (RS) o canal aberto para a participação popular foi para as experiências de discussão do Orçamento Municipal com a população. Vale ressaltar que, em pesquisa feita pelo Fórum Nacional de Participação Popular, tivemos entre os anos de 1997 a 2000, cerca de 140 municípios do Brasil que haviam iniciado um processo de participação com o objetivo de implantação do Orçamento Participativo.

A idéia de Orçamento Participativo focaliza a importância de ampliar os espaços de participação popular e de garantia do fortalecimento da democracia, pois esta implica em espaços de participação direta, de divisão do poder e de descentralização das decisões que dizem respeito à elaboração e execução das políticas públicas. A discussão do orçamento público não tem um caráter somente de participação, mas também serve para democratizar a elaboração de orçamentos feita em gabinetes.

O OP surge como um modelo de ruptura com a tradição política brasileira pelos Partidos Políticos: PT, PC do B, PSB. Nesse caso, a principal referência é o Partido dos Trabalhadores e a experiência que se desenvolveu no município de Porto Alegre (RS) e se consolidou. O OP propicia o aprendizado do funcionamento da máquina pública, fazendo com que se possa romper com o caráter tecnocrático exclusivo de elaboração de planos de investimentos. O Orçamento Participativo é um instrumento de gestão democrática que pode proporcionar à população o acesso ao debate, às informações, à reivindicação e à conquista de serviços públicos, visando à melhoria da qualidade de

vida.

O município de Araraquara, fundado em 22 de agosto de 1817, está localizado na região central do Estado de São Paulo. No ano de 2005, o município teve uma população estimada, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 193.634 habitantes. Com o Índice de Desenvolvimento do Município (IDH-M) de 0,830, está em 133º na classificação nacional, alcançando o IDH-M de longevidade de 0,786, o IDH-M em educação de 0,915 e o IDH-M de renda em 0,789. Tem uma receita orçamentária total de 153.000.000,00 e sua participação no Fundo de Participação dos Municípios é de cerca de 9.500.000,00. O município de Araraquara está na 51ª posição no ranking nacional de municípios para Investimentos, segundo a Revista Exame/2003.

Apesar dessa estrutura de desenvolvimento, a história deste município é marcada pela política dos coronéis do café que, mesmo com o fim da Velha República, continuavam dominando a política local, estabelecendo seu poder na propriedade da terra e num sistema que favorecia as oligarquias (KERBAUY, 2000).

Na década de 1950 podemos destacar na política local o surgimento de novos atores políticos, essa nova conjuntura mostra também o fim da hegemonia dos fazendeiros de café, promovendo uma mudança na atividade econômica regional. Com a população se transformando em urbana os setores sociais ligados à indústria, ao comércio e aos serviços passaram a conduzir a cena política local (KERBAUY, 2000, p. 98).

É dentro desse contexto que, com a eleição de um prefeito (no processo eleitoral de 2000) distante da política tradicional, ou mesmo distante das famílias tradicionais, temos uma proposta de Governo Democrático e Popular. Essa frente democrática e popular, formada pelos partidos PT, PSB e PC do B, propõe-se a governar, dividindo o poder com a população, como afirma seu plano de governo para o mandato 2001-2004.

Diante desse panorama, a administração municipal, encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores, implementou mecanismos de

participação da população para valorizar a gestão democrática e participativa, como o Orçamento Participativo e também a criação de diversos conselhos municipais. Realizou a remodelação dos Conselhos já existentes, que são instituídos por lei federal, além dos Conselhos Gestores das Unidades de Saúde, em cada centro de saúde de bairros e os Conselhos de Escola em cada unidade escolar de ensino fundamental e de educação infantil municipal.

O Orçamento Participativo de Araraquara é viabilizado pela Coordenadoria de Participação Popular (CPP), que estava subordinada, no organograma de estrutura funcional da Prefeitura (2001 a 2004), ao Gabinete do Prefeito. Para colocar em prática o processo do OP e garantir um processo decisório descentralizado, o município foi dividido em oito regiões. São 7 regiões urbanas e 1 rural, região essa que abrange três assentamentos e pequenos produtores rurais. Essa estrutura se inspirou no processo de OP da cidade de Caxias do Sul (RS), bem como todo o processo de execução.

O princípio que rege a participação no OP de Araraquara é que deve ser uma participação aberta a todo o cidadão, sem nenhum privilégio a qualquer entidade ou organização. O que é valorizado é o morador do bairro. É ele quem toma a palavra, expõe suas reivindicações, vota a prioridade e elege os Delegados. A representação de Delegados se dá também por manifestação espontânea no momento da plenária.

O município de Araraquara foi dividido em 8 regiões que tiveram como critério a proximidade entre bairros e acidentes geográficos, como linha férrea, rios e córregos. O processo se estabelece pela realização de plenárias regionais e sub-regionais.

As Plenárias Regionais estavam divididas em duas partes nos anos de 2001 a 2003. Na Plenária Regional I, eram apresentadas as contas da Prefeitura e começavam as discussões sobre as prioridades a serem elencadas até o final do processo. Nos primeiros anos, por conta da participação do Prefeito e pelo espaço que estava sendo proporcionado, os participantes não se limitavam às questões dos investimentos, discutiam também sobre o funcionamento da cidade e

questões de manutenção. Ainda nessa fase, eram eleitos os Delegados, que seriam os representantes do bairro que fariam a “ponte” entre a população e a Prefeitura. A eleição desses Delegados se dá na proporção de 1 para 10 pessoas presentes do bairro, ou seja, cada 10 participantes elegem 1 delegado, ficando garantida a representação mínima de 1 delegado por bairro presente, conforme o Regimento Interno.

A etapa seguinte criada pela Coordenadoria de Participação Popular, que pode ser chamada de etapa intermediária, é a subdivisão das regiões em conjunto de bairros em números menores. Para finalizar o processo de discussão das prioridades, são realizadas as Plenárias Regionais II, onde a população elege três prioridades hierarquizadas por região.

Ao processo do OP, a partir de 2002, foram inseridas também as plenárias temáticas. Cabe aqui ressaltar que o OP é um processo dinâmico e têm características próprias em cada lugar em que é realizado. Por isso, em Araraquara, as Plenárias Temáticas são diferentes das de Porto Alegre, por exemplo, em que os temas não são por segmentos sociais, mas por assuntos relacionados ao funcionamento da administração. As Plenárias Temáticas em Araraquara têm como objetivo discutir políticas públicas para setores da população que são discriminados pelo processo histórico brasileiro. Esses “segmentos” eram compostos por: portadores de deficiência, os afro-descendentes, as mulheres, os jovens e os idosos.

A diferença dessas Plenárias Temáticas para as Plenárias de Bairro é que os participantes comparecem às reuniões, organizados em grupos, que geralmente já trabalham em algum tipo de organização e que perceberam que o OP é um espaço de discussão sobre os recursos orçamentários para a execução das políticas públicas.

Uma sexta plenária temática também é realizada. Ela não abrange “segmentos” de forma específica, mas discute a Cidade de modo geral, isto é, elementos que não foram levantados nas Plenárias de Bairros, mas que são de interesse de toda a Cidade. Essa plenária é denominada Plenária da Cidade e prioriza investimentos nas áreas de

desenvolvimento urbano e econômico.

A eleição dos Delegados ocorre na proporção de 10 para 1. A cada 10 pessoas de um bairro presentes na reunião, esse bairro terá direito a 1 Delegado. Os Delegados têm a função de divulgar as informações sobre o funcionamento do OP, de organizarem os moradores para participarem das reuniões. Os delegados também têm como atribuição fiscalizar a elaboração e a execução do plano de investimento e compor comissões que deverão acompanhar as votações da peça orçamentária na Câmara Municipal, o processo de licitação e da execução das obras.

A Caravana da Cidadania é um momento dos Delegados visitarem a região e verificarem in locu os temas levantados nas reuniões das sub-regiões. Essa visita tem como objetivo estabelecer o relacionamento entre os delegados de uma região e principalmente favorecer o conhecimento da realidade do “vizinho”. Ela propicia ao delegado conhecer a sua região e as necessidades emergenciais a serem resolvidas, subsidiando assim a análise de cada prioridade levantada e despertando o sentido de solidariedade social. É importante ressaltar que esse procedimento é utilizado em diversas experiências de Orçamento Participativo.

Após essa fase do processo do Orçamento Participativo é constituído o Conselho do Orçamento Participativo (COP) que é formado por dois Conselheiros titulares e dois suplentes de cada uma das 8 regiões do OP e das 6 Plenárias Temáticas. Eles são eleitos entre os Delegados que foram eleitos no início do processo.

O Conselho do Orçamento Participativo de Araraquara é deliberativo. Deste Conselho fazem parte os Conselheiros eleitos nas Plenárias do OP, a equipe da Coordenadoria de Participação Popular e os técnicos da prefeitura. A função da CPP é organizar as reuniões e sua pauta. A Equipe Técnica da Prefeitura deverá ajudar os conselheiros, subsidiando-os com informações para que possam elaborar o plano de investimento. Para que isso aconteça, os secretários municipais participam das reuniões do COP e são sabatinados, pelos conselheiros, sobre as questões técnicas para que a prioridade votada, nas Plenárias,

possa ser realizada. Somente os Conselheiros representantes eleitos pela população, podem votar nas reuniões sobre as decisões do conselho. A Equipe da Prefeitura tem direito à argumentação no que diz respeito à viabilização do projeto a ser votado. Os Conselheiros só deliberam sobre a parcela de investimento do orçamento anual.

Para auxiliar na elaboração do Plano de Investimento e também na distribuição de recursos é realizada a Caravana da Cidade, na qual os Conselheiros percorrem as ruas analisando as prioridades de cada região e temática.

Durante o processo de elaboração do Plano de Investimentos, os conselheiros se reúnem todas as semanas nos meses de agosto e setembro, concluindo essa etapa com o ato de entrega do Orçamento Municipal à Câmara de Vereadores. Após essa entrega, os conselheiros passam a se reunir uma vez por mês, sendo que nos meses de outubro e novembro participam de um curso de formação junto com os delegados do OP. Esse curso uma carga-horária de 20 horas e é realizado uma vez por semana no período noturno. Este tem como objetivo a formação de lideranças para atuarem nos espaços de participação popular oferecidos pela administração municipal ou nos movimentos sociais.

São desenvolvidos temas que abrangem a história da cidade, as questões de cidadania e direitos, o funcionamento administrativo como o processo licitatório e orçamentário, bem como outras questões de ordem jurídicas e de direitos dos cidadãos.

O QUE AS ENTREVISTAS REVELARAM

É importante destacar que as Entrevistas se constituíram em instrumento fundamental para a melhor compreensão do processo de participação popular que o Orçamento Participativo tem como pressuposto.

Assim, uma das primeiras questões feitas nas entrevistas, dizia respeito às experiências de participação anterior ao ano de 2001, quando iniciou a Administração “Democrática e Popular” (2001-2004),

com a eleição do Partido dos Trabalhadores, na Cidade. A análise dos depoimentos nos permitiu traçar um interessante “quadro da situação”, pois, verificou-se que entre os entrevistados, 59% não tinham nenhuma participação em qualquer tipo de grupo social – para além da família – que 14%, participavam em Clubes Esportivos, 14% participavam de alguma Associação de Moradores, 9% haviam participado de algum tipo de Organização Social em outras Cidades e 4%, em atividades sindicais.

Em período mais atual, incluído o da Pesquisa (2001/2004), 82% desses mesmos entrevistados declararam que, além de sua participação no orçamento participativo, participavam de mais de uma atividade e 18%, apenas, de uma única atividade de participação popular ou associativa. A maioria informou estar envolvida com algum tipo de Conselho de Políticas Públicas locais, seja o Conselho Gestor da Unidade Básica de Saúde, o Conselho de Escola, ou o Conselho dos Usuários do Transporte Coletivo.

Em menor quantidade, aparece a alternativa de participação em Conselhos em nível mais geral da Cidade, ou seja, em Conselhos Municipais. Ficou identificada, em menor número, a participação em Associações de Moradores e quase no mesmo percentual, a participação em Partidos Políticos. Os menos citados foram as participações em entidades religiosas, sindicatos e ONGs.

O que pode ser constatado, através dos depoimentos, é que os entrevistados estabelecem uma ligação estreita entre as diversas formas de participação popular, reconhecendo, de forma explícita, que o orçamento participativo é o catalisador delas. Muitos dos entrevistados afirmaram que eles se sentiram motivados a participar de outros movimentos, depois de começarem a participar do orçamento participativo em Araraquara e que, para eles, o orçamento participativo atuou como um estimulador para a participação em outros espaços.

Os depoimentos indicam, inclusive, que algumas Associações de Moradores foram criadas a partir da “descoberta” de novas lideranças, que foram surgindo – ou se revelando – com e no processo do orçamento

participativo. Essas pessoas alegaram, também, que perceberam, a partir do orçamento participativo, a necessidade de se organizarem para terem mais força para reivindicar as melhorias para os bairros.

Alguns chegaram a reconhecer que a relação entre o orçamento participativo e os Conselhos Setoriais “é uma contribuição de mão dupla para a participação” (entrevistados 4, 5, 7, 9, 13, 17, 19 e 21). Outros (entrevistados 3, 8, 11, 12, 15, 20 e 22), justificaram que alguns dos participantes se interessaram em participar dos Conselhos por terem se envolvido no processo, enquanto outros fizeram o caminho inverso, ou seja, já estavam participando do Conselho e perceberam que o orçamento participativo era um espaço de participação importante para definição de assuntos referentes à sua área de atuação, isto é, ao Conselho a que ele pertencia.

O que se pode afirmar, pelas entrevistas feitas, complementadas, também, com as observações realizadas nas Plenárias do orçamento participativo e nas reuniões do Conselho do orçamento participativo é que há uma constatação e reconhecimento de que se deu, de fato, um desenvolvimento pessoal com vários dos entrevistados. Muitos declararam que houve uma mudança no seu jeito de ser, isto é, perderam a timidez que os impedia de se expressar em público por se acharem sem capacidade para isso. Com a participação sistemática e regular, que o orçamento participativo cria e estimula, alguns foram perdendo o medo de falar e de expor suas idéias e opiniões, bem como começaram a se interessar mais pelo que acontece na Cidade (“impressões” estas presentes em 16, dos 22 depoimentos).

A abertura de espaços para discussão dos problemas dos bairros deu a eles, de forma reconhecida, a dimensão de que era possível se reunir e, através desse processo, ajudar as pessoas do bairro e da Cidade, possibilitando uma maior integração social, assim como a percepção mais consistente de que essas diferentes alternativas de participação podem gerar, nos envolvidos, consciência política e social, em potencial, para contribuir, de forma mais coletiva, com sua cidade e o seu bairro (entrevistados de n° 2, 7, 11, 14, 25, 17, 18, 20 e 22).

Outro evento, especialmente destacado pelos entrevistados foi a “Caravana”, atividade que é feita pelos conselheiros do orçamento participativo, através da qual eles visitam as regiões, a fim de melhor decidirem sobre as prioridades dos bairros. Esse processo, confessam os entrevistados, desperta o sentimento de pertencer a uma cidade, pois os Conselheiros começam a conhecer a realidade dos outros moradores e não somente a sua.

Esse momento gera um aprendizado do que deve ser feito pela Cidade e, principalmente, de seus participantes perceberem as necessidades de outros bairros, gerando, assim, um espírito de solidariedade, pois, em alguns casos, eles deixam de reivindicar as suas próprias demandas, em prol de bairros mais carentes.

Aprendi no OP a não me preocupar só com a gente. Aprendi a ver a necessidade de cada bairro e não ser egoísta e ter interesse próprio. Tem que beneficiar o maior número possível. O OP não é o “eu”, é um todo (entrevistado 1).

Destacamos um segundo depoimento, em que foi enfatizado o caráter solidário desse processo:

É uma reeducação social. De repente eu aprendi que o bairro que eu moro tem suas necessidades, mas não tão importantes como as necessidades do meu vizinho que está lá do outro lado da cidade. Isso me deu uma visão... me deu a sensação agradável de perceber que eu posso ajudar as pessoas (entrevistado 2).

Essa questão de conhecer melhor a Cidade em que vivem foi destacada também por aqueles representantes que têm por função mobilizar as pessoas de seu bairro, para participarem das reuniões do orçamento participativo. Elas destacaram nas entrevistas, que outros moradores, integrantes do orçamento participativo decidiram tomar parte das reuniões do orçamento participativo, em seus bairros,

enfatizando esse aspecto, como um fator fundamental (entrevistados nº 5, 8, 11, 12, 18 e 20).

Depois que eles começam a participar, começam a ver as necessidades de outros bairros (entrevistado 3).

Com a participação, esses sujeitos se sentem mais fortes para reivindicar e dar sugestões para a resolução de conflitos. A partir dessa motivação inicial, começam a se interessar pelos “caminhos” por onde percorre o dinheiro público, o papel real dos impostos e o custo dos serviços públicos e, portanto, onde se devem empregar as verbas vinculadas nas áreas da educação e da saúde. As pessoas se sentem mais esclarecidas sobre a forma como é empregado o dinheiro público. O orçamento participativo possibilita um conhecimento mais objetivo de como funciona a Administração Pública e, a partir disso, os participantes começam se sentir mais responsáveis pela Cidade em que vivem. Começam a perceber que não basta só votar no “Dia das Eleições”, já que no Brasil o processo eleitoral é obrigatório, mas que é necessário, também e, principalmente, fiscalizar a atuação de quem foi eleito e de participar junto dessa Administração (entrevistados nº 1, 2, 5, 8, 9, 12, 14, 19 e 22).

“Tomam consciência”, expressão frequentemente utilizada, do que é a Administração Pública, e de como são gestadas as políticas públicas, e isso passa a se constituir um patrimônio de todos. Ao participar da construção dessas Políticas, de seus projetos e obras, as pessoas começam a se interessar pela sua fiscalização e de tratar com maior respeito esse bem público, pois, agora, conhecem o valor financeiro de cada obra.

Quinze entrevistados afirmaram acreditar que quando a demanda que o bairro fez foi atendida, a comunidade se organiza para cuidar daquilo que conquistou, pois aprendeu a valorizar e a cuidar do patrimônio público.

Pessoalmente, depois que comecei a participar dos conselhos e do OP, a gente passa a perceber de uma maneira diferenciada de quando se é menos ativo. A gente vê com o desejo de melhorar aquilo que serve a comunidade, sempre prestando atenção nos detalhes que precisa de uma melhoria e tende a levar para os espaços públicos as reclamações daquilo que é necessário fazer (entrevistado 4).

Com essa participação, disseram, o cidadão aprende o funcionamento da máquina pública. Ele começa a ter a dimensão do que é o Município, conhecendo a área urbana e a zona rural. Desperta, então, para a necessidade de se pensar a Cidade que eles querem no futuro e de ter acesso igual aos benefícios e serviços que ela oferece. Sendo assim, esse envolvimento faz com que as pessoas pensem em assuntos relacionados às questões municipais e despertem para a vontade de colaborar.

Antes da participação no OP e no conselho de escola a gente não via nada, não escutada nada do que acontecia na cidade... o dinheiro está indo pra tal lugar..., foi feito isso.... agora está sendo mais divulgado as coisas, os postos de saúde, a escola. O povo está participando mais, tanto na escola, porque hoje tem conselho de tudo praticamente, está sendo válido (entrevistado 3).

Esse processo, afirmaram oito dos entrevistados (entrevistados de nº 2, 3, 8, 11, 13, 14, 19 e 20), amplia a visão do que é ser cidadão, pois, participando do OP, as pessoas começam a perceber que Política não é apenas eleitoral. Ela se relaciona com o dia a dia das pessoas e há a necessidade de se fiscalizar o Governo, e é um direito e um dever, expressar suas opiniões.

Você é e se sente mais estimulado em participar de movimentos. No mínimo a gente aprende como funciona a máquina. Agora podemos dizer que somos cidadãos com dignidade e isso estimula cada dia mais a participação. Direito de saber que você é alguém (entrevistado 2).

Ficou evidenciado nas entrevistas que a existência de espaços de participação possibilita que os cidadãos se tornem “sujeitos” e não elementos passivos na questão política, e que o OP tem um papel importante, auxiliando a construção, no dia a dia, dessa cidadania.

Ele (OP) abre amplamente a possibilidade de participação e discussão e isso tudo vai possibilitando que você encontre seu espaço político, que se encontre como cidadão inserido no contexto social e no funcionamento deste social que envolve a questão político administrativo e deixa de ser alienado e passa a ser um cidadão consciente (entrevistado 4).

O que ajuda nessa percepção, e foi colocado pelos entrevistados, é a transparência que esse processo propicia. A partir do momento em que se toma conhecimento do funcionamento da Administração Pública as pessoas sentem que têm o direito de falar, elas se apropriam desses espaços e se tornam fiscais das ações que foram determinadas no processo participativo.

Abriu muitos leques. A gente fica por dentro da vida política da cidade. Com certeza foi um grande passo na minha vida. (entrevistado 5).

Verificou-se que, com essa participação popular, houve uma valorização pessoal de seus participantes, uma vez que esse processo estimula o potencial de cada pessoa, e eles se sentem valorizados. Alguns chegaram a afirmar que, pela participação, sentiram que foi despertado, também, seu espírito de liderança e começaram a entender o seu papel como cidadãos.

O poder de se sentir visto e ouvido. Modifica a vida da pessoa porque tem consciência e esperança. O que gera a vida é a esperança de mudar ela. Quando se envolve a pessoa critica, observa... (entrevistado 6).

Esse envolvimento com a Cidade, enfatizam os entrevistados, contribui para a socialização de seus moradores, pois faz com que essas pessoas, que antes eram apenas “indivíduos no meio da multidão” (entrevistado 7), se integrem à vida do município, tornando-se cidadãos que participam das decisões que dizem respeito a sua vida naquele momento.

Eu aprendi a gostar da cidade e me sentir parte dela. Sinto-me responsável por cada decisão, que posso fiscalizar, observar. Ter mais conhecimento do que é direito e mais informações de órgãos públicos e, assim, não depender de vereadores que se projetam na miséria, miséria até mesmo intelectual das pessoas (entrevistado 6).

Os depoimentos nos permitem afirmar que essas pessoas passaram a entender a cidadania como sendo participação dos cidadãos em busca de seus direitos. A questão dos direitos sociais e a luta por eles tornaram-se argumento forte quando eles expressam suas reflexões sobre cidadania.

Verificamos que essa participação, especialmente no OP, estimula, também, o questionamento do Estado em relação às questões que envolvem a educação, a saúde, a moradia, bem como a defesa dos direitos iguais para todos.

A participação ajuda muito a verificar os seus direitos e faz com que essa pessoa se torne importante dentro da comunidade e da sociedade. Ela sabe que é importante e vai se sentir satisfeito por isso. Ela vai falar e vai ser escutada (entrevistado 7).

As outras questões que foram levantadas sobre o tema “Cidadania” podem ser resumidas nas seguintes considerações: 1) entende-se por cidadania o acesso igual à cidade, ou seja, a cidade passa a ser de todos; 2) ela faz com que aja integração entre um bairro e outro, juntamente com as Associações de Moradores; 3) ela desperta para o

exercício da solidariedade; 4) a pessoa se torna um cidadão participante na comunidade em que vive; 5) começa a existir disponibilidade e organização para melhorar os bairros; 6) a consciência da cidadania estimula a participação política, pois as pessoas passam a ter interesse e querem ter conhecimento sobre o que é feito com o dinheiro público.

Pode-se, portanto, afirmar, a partir das entrevistas realizadas, que os espaços abertos pela gestão democrática favorecem, de fato, a cidadania ativa, pois essas pessoas começaram a se sentir sujeitos de direitos, descobrindo o valor do espaço público e expressando suas opiniões, a partir da confiança que se estabelece entre os participantes, a partir dessa convivência. Essa participação, declararam eles, faz revitalizar sentimentos como a tolerância, a igualdade, a justiça e a solidariedade, revelações estas que confirmam o que Benevides chamou de “virtude ativa” (1996) e estas, por sua vez, possibilitam o aprendizado para a tomada de decisões em relação às prioridades sociais.

Nesse mesmo sentido, Konder (2003) destaca que essa solidariedade, característica da aprendizagem nesse processo, está associada “à idéia de responsabilidade de todos pela carência ou necessidade de qualquer indivíduo ou grupo social.” (p. 64). Analisado dessa forma, poderíamos afirmar que esse sentimento de solidariedade, que é valorizado, passa a ser entendido como a realização dos direitos sociais, visando a que todos possam ter condições dignas de vida e acesso igual à Cidade.

Não foi, também, sem certa surpresa, que constatamos que alguns dos entrevistados fizeram referência ao Prof. Paulo Freire, para fundamentar suas opiniões, em especial, o destaque que o prof. Paulo Freire dá, em relação à prática educativa que se estabelece num processo permanente na vida das Cidades, por intermédio das diferentes atividades e seus contextos, ao considerá-los educativos entre si. Nesse sentido, a participação se torna um ato de decisão, no qual o sujeito aprende por meio de sua atuação nessa tomada de decisão (FREIRE, 2003).

Foram recorrentes, também, os depoimentos sobre uma mudança de mentalidade, na qual o sujeito começa a perceber o mundo que está em sua volta, que um número significativo deles mencionou (entrevistados n° 2, 3, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19 e 22). Como consequência desse processo formador, disseram nove dos entrevistados, ele passa a assumir na sua vida, um papel de cidadão ativo, que participa da vida da escola de seu bairro, de Posto de Saúde e da decisão de gerir os recursos de sua cidade, conhecendo-a melhor e sentindo-se responsável por ela. Esse processo, argumentaram os entrevistados mais “entusiasmados”, forma lideranças que passam a ter mais acesso à informação, melhoram a sua vida pessoal, pois possibilita uma autoestima que o seus cotidianos não lhes possibilitava, e, em especial, o sentimento de pertença a um lugar, uma comunidade, uma Cidade (entrevistados n° 1, 5, 6, 9, 13, 14, 27, 20 e 22).

Em função das entrevistas realizadas, enfatizando, sobretudo as formas de participação da população em mecanismos de Gestão Democrática, tendo como referencial o Orçamento Participativo, pode-se afirmar, mesmo com as dificuldades e limitações apontadas, que a hipótese inicial desse trabalho, de que o processo de Gestão Democrática colabora com a formação e o aprendizado dos participantes, é confirmada. Esse aprendizado, por sua vez, nos termos dos depoimentos obtidos, não só ajudou esses cidadãos a perceberem a importância da participação em outros mecanismos de definição de Políticas Públicas, acompanhamento ou controle social das mesmas, como por exemplo, os diferentes Conselhos existentes na Cidade, que, muitas vezes, geraram a motivação necessária para essa participação em espaços diversificados.

Sendo assim, o conjunto de informações obtidas nos permitiu constatar que o processo educativo de uma Gestão que se propõe a democratizar os espaços públicos e que valoriza a participação popular auxilia no processo educativo da população participante. Verificou-se que o OP auxilia na mobilização das pessoas e desperta para práticas participativas, bem como estimula a cidadania ativa favorecendo uma relação entre os diversos espaços de participação existentes.

Constatou-se, também, pelas análises realizadas, que a educação para a cidadania se desenvolve desde o momento inicial da primeira participação do cidadão no processo do OP que, por sua vez, estimula a integração entre esses mecanismos de participação, como os Conselhos, possibilitando oportunidades cada vez mais complexas de exercício da cidadania e, em consequência, motivam o desenvolvimento de uma cultura política participativa.

Apesar dos aspectos positivos levantados pela Pesquisa, também é necessário evidenciar que esse processo “ideal” de formação cidadã ainda tem um desenvolvimento limitado, precisando ser assumido pela população como seu *direito de cidadão* e não, simplesmente, uma concessão especial que esse ou aquele Governo Municipal possibilite. Ainda existem muitos avanços a alcançarmos como, por exemplo, o pequeno número de habitantes que participam dos processos de participação popular. Esses participantes precisam de mais autonomia para realizar essa participação. De certa forma, constatou-se o baixo grau de organização popular da população pesquisada, o que indica a existência, ainda, de falhas no processo de formação.

Pode-se perceber, no entanto, que esse mecanismo favorece um cenário para a participação e educação cidadã, sendo, ainda, necessários investimentos constantes e continuidade, o que indica que a mesma precisa se tornar uma Política Pública de Estado e não, simplesmente, uma Política de Governo.

Para que isso se viabilize, no entanto, faz-se necessário a criação de ambientes e espaços de debates com a população, no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais e as possibilidades de controle social participativo, uma vez que qualquer redefinição das relações entre o Estado e a sociedade civil, pressupõe um novo – e sempre difícil- Pacto Social, frente às atuais condições histórias de descenso dos movimentos sociais.

Esse processo do orçamento participativo, no entanto, tem características especiais, pois também educa pelo processo da transparência no trato com o dinheiro público e com os dados técnicos que são disponibilizados, com uma certa frequência, possibilitando que

os cidadãos possam se apropriar dessas informações e ampliarem seus conhecimentos.

Nesse sentido, a própria Gestão Democrática possibilita o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, pois possibilita que seus participantes deliberem sobre assuntos referentes ao seu bairro e à sua cidade, estimulando a cogestão e desenvolvendo um sentimento de responsabilidade, mais coletivo, pelo Município, isto é, pelo que é público.

As pessoas se identificam com esses mecanismos e sentem necessidade de participar, seja pela elevação da autoestima, que se fortalece quando as pessoas sentem que são ouvidas e atendidas, seja pelos valores que são despertados durante esse processo, como a solidariedade, a igualdade e a justiça social.

Como todo processo educacional, constatou-se, o mesmo precisa ser aprimorado e estimulado, pois a participação pode trazer benefícios para o cidadão, mas se o processo não for, realmente, transparente e não traduzir um real espaço de divisão de poder, a participação popular pode se esvaziar e chegar ao seu limite. Nesse sentido, os Conselhos, em Araraquara, precisam investir mais na formação de seus membros, para que os mesmos possam ter uma atuação mais qualificada. Para isso, é preciso capacitar os participantes, sejam eles representantes da população, ou membros do próprio Governo Municipal, uma vez que, há longo tempo, as Administrações Públicas não investem numa formação consistente e atualizada de seus funcionários.

As questões aqui analisadas, evidentemente, não têm uma solução imediata, elas fazem parte de um processo de construção da cidadania e, portanto, esse estudo não se esgota nesta pesquisa, mas ele pode sugerir caminhos para um aprofundamento desse tema em futuras pesquisas.

Como já se enfatizou, há muito que avançar, mas verificamos que o caminho para uma educação para a cidadania se faz no dia a dia e nos espaços de atuação dos cidadãos. A importância dessa educação que acontece em um sentido amplo demonstra que a Cidade pode ser

educadora e que a multiplicação dos espaços participativos pode se constituir em uma experiência estimulante, onde se eduque e se exercite a prática da cidadania.

Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p.77).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, E. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENEVIDES, M. V. Democracia e Cidadania. In: VILLAS BOAS, R. et al. (Org.). *Participação Popular nos Governos Locais*. São Paulo: Pólis, 1994.

_____. Educar para a cidadania. In: *Revista Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, nº 38, 1996, pp. 223-238.

_____. *Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2003.

BOBBIO, N. *O Futuro da Democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação: ensaios*. SP: Cortez, 2003.

GOHN, M. *Movimentos Sociais e Educação*. SP: Cortez, 1994.

KERBAUY, M. T. *A Morte dos Coronéis: Política Interiorana e Poder Local*. Araraquara: FCL/UNESP; SP: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

PONTUAL, P. de C. *O Processo Educativo no Orçamento Participativo: Aprendizado dos atores da Sociedade Civil e do Estado*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2000, p. 281.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. *Regimento Interno do Orçamento participativo*, mimeografado, 2003.

_____. *Relatório sobre a participação no Processo do OP*, 2003, mimeo.

RAICHELIS, R. Sistematização: Os Conselhos de Gestão no contexto internacional. In: Carvalho, M. C. e Teixeira, A. C. et al. (org.) *Conselhos Gestores de Políticas Públicas*. São Paulo: Polis, 2000.

VILLAS BOAS, R. Os Canais Institucionais de Participação Popular. In: Boas, Renata Villas. et al. (org.) *Participação Popular nos Governos Locais*. São Paulo: Pólis, 1994.

Recebido em: 22/5/12.

Aprovado em: 14/9/12.

BIBLIOGRAFIA, SITES E DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

José Camilo dos Santos Filho*

RESUMO: O texto apresenta quatro documentos internacionais sobre educação para a cidadania disponíveis online e três bases de dados brasileiras, dentre as quais uma especializada em educação, uma base de dados latino-americana especializada em ciências sociais e educação, uma base de dados ibero-americana cobrindo periódicos sobre educação em espanhol e português e uma americana.

PALAVRAS-CHAVE: Bases de dados em educação online; Bases de dados; Documentos sobre educação e cidadania; Educação e cidadania.

ABSTRACT: The text presents four international documents about education for citizenship available online and the Brazilian data bases, among which one specialized on education, one Latin-American data basis specialized in social sciences and education; one iberoamerican data basis covering periodicals in education in Spanish and Portuguese and one American.

KEYWORDS: Data bases in education online; Data bases; Documents on education and citizenship; Education and citizenship.

Há muitas referências sobre o tema da educação para a cidadania democrática na internet. Buscas podem ser feitas nas bases de dados online, estando muitas disponíveis em texto completo para download. Para textos em espanhol ou em português, recomendamos

* PhD em Educação pela University of Southern California (USA). Prof. Titular na UNICAMP e na UNOESTE. E-mail: jcamilosantos@yahoo.com.br

especialmente as seguintes bases de dados educacionais e de ciências sociais: www.redalyc.com.me, www.latindex.com.me, www.scielo.com.br e www.inep.gov.br. Para textos em inglês, será conveniente consultar a maior base de dados educacionais do mundo, o ERIC (www.eric.edu.gov). Para busca de teses ou dissertações brasileiras, é recomendável consultar: www.ibict.br.

Para busca de teses em inglês, é recomendável consultar o Dissertation Abstracts International (<http://www.worldcat.org/title/dissertation-abstracts-international-a-the-humanities-and-social-sciences/oclc/1566776> ou <http://www.umi.com/en-US/catalogs/databases/detail/dai.shtml>).

Na busca por informações relevantes sobre o tema da educação para a cidadania democrática, será especialmente proveitosa a consulta aos quatro documentos citados abaixo. O primeiro discute o tema no contexto da América Latina, o segundo e o terceiro, no contexto da União Europeia e o quarto apresenta uma breve proposta de um curso sobre educação para a cidadania, com indicação de temas e fontes bibliográficas de apoio.

1. Cox, Cristián; Jamarillo, Rosário; Reimers, Fernando. Educar para la ciudadanía y la democracia em las Américas; Uma agenda para la acción . Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.

Documento elaborado, a pedido do Banco Interamericano de Desenvolvimento, para discussão pelos ministros da educação dos países das Américas.

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1395>

2. Audigier, François Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica

Documento-síntese que tem por objeto os conceitos de base e as competências-chaves da educação para a cidadania democrática nos países da União Europeia.

<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>.

3. Bîrzea, César Education for democratic citizenship
Documento que trata da educação para a cidadania democrática nos vários países da União Europeia.

<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>

4. UNESCO Citizenship education (Temas, bibliografia e sites)
Documento da UNESCO que apresenta um programa de educação para a cidadania e traz uma bibliografia de apoio e sites sobre o tema.

http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html?panel=4#top

BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

AFONSO, M.R. *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Lisboa: Plátano Editora, 2005.

AFONSO, M. R. *Educação para a cidadania: Guião de educação para a cidadania em contexto escolar*. Lisboa: Tipografia Jerónimus, Lda, 2007.

ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). *Cidadania e educação*. Trad. Mônica Saddy Martins, Campinas, SP: Papirus, UNESCO, Brasília, 1999.

APAP, G. et al. *A Construção dos Saberes e da cidadania: Da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUDIGIER, F. *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*. Genève: Conseil d'Europe, 2000. Documento-síntese que tem por objeto os conceitos de base e as

competências-chaves da educação para a cidadania democrática nos países da União Europeia. <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>

BARBALET, J. M. *A cidadania*. Lisboa: Estampa, 1989.

BARCELLOS, C. A. (Coord.). *Educando para a cidadania*. Os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre/São Paulo: Publicações da Anistia Internacional (Seção brasileira)/CAPEC, 1992.

BEINER, R. (Ed.). *Theorizing citizenship*. Albany (NY): State University of New York Press, 1995.

BÎRZEA, C. *Education for democratic citizenship*. Documento que trata da educação para a cidadania democrática nos vários países da União Europeia. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>

BOAVENTURA, S. S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares, 1998.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Campus: Rio de Janeiro 1993.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília*: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Justiça, 2003.

CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. (orgs). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CLARKE, P. B. *Citizenship*. London: Pluto Press, 1994.

COX, C.; JAMARILLO, R.; REIMERS, F. *Educar para la cidadania y la*

democracia em las Américas; Uma agenda para la acción . Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2005. Documento elaborado, a pedido do Banco Interamericano de Desenvolvimento, para discussão pelos ministros da educação dos países das Américas. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1395>.

DAGGER, R. *Civic virtues: Rights, citizenship and Republican liberalism*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1997.

ETZIONI, A. *The spirit of community*. New York: Simon & Schuster, 1993.

FAULKS, K. *Citizenship*. London: Routledge, 2000.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIREDO, I. *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa, 1999.

FONSECA, A. M. *Educar para a cidadania – Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora, 2000.

HEATER, D. *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. London: Longman, 1990.

HENRIQUES, M. et al. *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora, 1999.

KYMLICKA, W. *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

LEITE, C. e RODRIGUES, M. L. *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LYRA, Rubens Pinto (org.) *Direitos Humanos: os desafios do século XXI*. Uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MONTEIRO, A. R. *Educação para a cidadania: textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, 2001.

MOSCA, J. J. e AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos*. Pautas para uma educação libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLDFIELD, A. *Citizenship and community: Civic republicanism and the modern world*. London: Routledge, 1990.

PINSKY, J. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Contexto, 2000.

PINSKY, J. ; BASSANEZI, C. (orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

33. PRAIA, M. *Educação para a cidadania: Teoria e Práticas*. Porto: Asa Editores, 1999.

34. PRIGOGINE, I. ; MORIN, E. *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

PUREZA, J. M. et al. *Educação para a Cidadania Democrática*. Relatório Final do Grupo de Acompanhamento do Projecto Europeu. Lisboa, GAERI/IIIE/Ministério da Educação, 2001.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos*, Recife, 2001.

RIESENBERG, P. *Citizenship in the Western tradition: Plato to Rousseau*. Chapel Hill (NC), and London: University of North Carolina Press, 1992.

SAVATER, F. *Ética para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

SINOPOLI, R. C. *The foundations of American citizenship and civic virtues*. New York: Oxford University Press, 1992.

TOSI, G. Direitos humanos como ética republicana. In: *Direitos Humanos: os desafios do século XXI*. Uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica 2002, pp. 101-120.

UNESCO. *Citizenship education* (Temas, bibliografia e sites) Documento da UNESCO que apresenta um programa de educação para a cidadania e traz uma bibliografia de apoio e sites sobre o tema. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html?panel=4#top

VAN STEENBERGEN, B. (Ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage, 1994.

ZENAIDE, M. de N. T. ; BARBOSA, F. J. *Cidadania e Educação: projetos sociais para a prevenção da violência na escola*. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

Recebido em: 29/9/12.

Aprovado em: 4/12/12.