

ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha

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

A Constituição Federal (1988), no artigo 1º indica, como fundamentos do Estado Democrático de Direito, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) no art. 2º, estabelece que: “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entretanto, a realidade vivenciada nas escolas brasileiras tem sido bem diferente. Crianças, adolescentes e jovens têm sido excluídos, ainda que indiretamente, do direito à educação, quando apesar de possuírem acesso à educação básica, acabam por receber um ensino que não lhes dê condições de ampliar seu horizonte acadêmico e profissional. Esse artigo tem por objetivo, fazer uma análise de alguns aspectos históricos e culturais da política educacional brasileira, buscando compreender suas características e sua influência na atualidade.

Herança Cultural da Política Educacional Brasileira

Para compreender a relação que o indivíduo mantém com a escola, é importante entender quais os traços da herança cultural escolar que nossa sociedade traz consigo desde os tempos da colonização. De acordo com Romanelli (1973), a herança cultural influi sobre os valores e escolhas da população que procura a escola. Por isso, parece essencial para a compreensão UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC

do assunto, fazer a recomposição histórica, ainda que breve, dos primeiros passos tomados em relação à educação no Brasil.

Desde os tempos coloniais, havia grande dependência cultural da Colônia em relação a Portugal. A autora caracteriza a cultura brasileira como possuidora de total falta de enraizamento que, desse modo, gera um comportamento intelectual totalmente “destituído de conteúdo e sentido”. Ocorrendo, assim, a simples reprodução do “aspecto formal do modelo cultural”. (ROMANELLI, 1973, pág. 21)

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

O modo como se processou a colonização no Brasil gerou ambigüidade de propósitos na evolução da sociedade e do sistema educacional, duplamente observada pela acentuada dicotomia entre “valores reais e valores proclamados”. Romanelli (1973, pág. 23), apropriadamente, aponta que essa duplicidade marcou nossa herança cultural, especialmente no que se refere à parte “transmitida pela ação de nossas escolas, propensas a importar modelos alienígenas de pensamento e ação pedagógicos”. Ou seja, uma cultura importada que trouxe imposições e modelos que não se encontravam relacionados com a realidade local, formando um sistema educacional que não esteve aberto à possibilidade de criação e de inovação.

Entre os primeiros líderes da sociedade colonial encontravam-se fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes, e, conforme relata Azevedo (1971), além do título de nobreza e do fato de serem proprietários de terras, o que determinava a ascensão social era a instrução. E esta, no Brasil colônia, encontrava-se exclusivamente a cargo do clero, representado pelos jesuítas. Com o modelo

educacional que foi trazido para o Brasil com esses clérigos, pretendia-se formar um “espírito ilustrado” e não um “espírito criador”.

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

Azevedo (1971, pág. 280) afirma que essa educação formava tão somente “letrados, imitadores e eruditos, cujo maior prazer intelectual consistia no contato com os velhos autores latinos”. O mesmo autor enfatiza que a instrução ministrada nos colégios dos jesuítas era baseada nas humanidades clássicas, quase exclusivamente, latinas. Além de ser uma educação elitista, pois era concedida apenas à classe financeiramente privilegiada, e vetada às mulheres e aos primogênitos, não atingia as necessidades relacionadas à realidade da Colônia.

Para Romanelli (1973), o conteúdo cultural caracterizou-se principalmente por incorporar o espírito da Contra-Reforma, concentrando-se na reação contra o pensamento crítico, apegando-se à valorização da Escolástica, como método e como filosofia, dando ênfase à autoridade da Igreja ou dos antigos, incentivando exercícios intelectuais que teriam a finalidade de fortalecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Deixando, assim, claro que o objetivo era principalmente, ou talvez unicamente, o de formar letrados eruditos. Havia um total desinteresse pela ciência e uma certa repugnância pelas atividades técnicas e artísticas.

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

Romanelli (1973, pág. 34) define esse sistema de ensino como “desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho; uniforme e neutro”, dessa forma, incapaz de contribuir para uma real mudança estrutural na vida social e econômica do Brasil naquele momento.

Como, as atividades de produção na época não exigiam preparo, tanto no que se relacionava a administração, quanto a mão-de-obra, ficava difícil perceber a utilidade prática do ensino numa economia fundamentada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. A vida social concentrava-se nas grandes fazendas, que possuíam seus próprios meios de subsistência. Por esse motivo talvez a oportunidade ou a necessidade de desenvolvimento do pensamento e da troca de idéias fossem mínimas.

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

Assim, por muito tempo o Brasil permaneceu alienado às necessidades locais, com seu olhar voltado para a Europa, totalmente dominado por uma cultura intelectual que não lhe pertencia, e que não condizia com a realidade de seu povo. Esse tipo de educação permaneceu forte por todo o período colonial e imperial, atingindo o período republicano, sem chegar a sofrer modificações estruturais significativas, mesmo quando as mudanças sócio-econômicas e o crescimento populacional, demandavam oferta escolar maior.

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

Carvalho (1973, pág. 83) indica que, com a expulsão dos jesuítas, a instrução pública tanto em Portugal quanto nas Colônias foi duramente atingida. Os colégios mantidos pela Companhia de Jesus desapareceram, o que foi, num primeiro momento, extremamente prejudicial à educação, pois estes eram os principais centros de ensino. Levando-se em consideração que transcorreu um período de treze anos, desde a expulsão dos jesuítas do sistema de ensino até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema vigente, compreende-se porque o que deveria vir como uma reforma que trouxesse benefícios veio a ser motivo de fracasso para o sistema educacional. Durante esse período, Portugal procurava um novo tipo de ensino, “uma nova moda de estudos com o raciocínio no lugar da semelhança”.

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

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

De acordo com Romanelli (1973), a expulsão dos jesuítas do sistema educacional fez com que a estrutura administrativa do ensino fosse completamente arruinada. Todo o método de ensino foi alterado, transformando a uniformidade de ação pedagógica e a alteração automática de um nível escolar para outro, na simples diversificação de disciplinas isoladas. O Estado assumiu, pela primeira vez, a responsabilidade pela educação. Porém o caráter elitista do

sistema educacional não sofreu alterações significativas, já que a estrutura social da qual derivava manteve-se intacta.

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

Conforme a descrição de Romanelli (1973), a presença de D. João VI, cerca de 12 anos na Colônia, proporcionou a infraestrutura necessária às atividades culturais. Com a montagem da primeira gráfica tornou-se possível a publicação de livros e jornais; houve também a inauguração de museus, teatros, biblioteca, do Jardim Botânico, da Academia de Belas Artes e algumas mudanças que, pelas circunstâncias, podem ser consideradas significativas no ensino, principalmente no que se refere a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia.

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

culturais que pudessem contribuir para a construção de uma autonomia cultural brasileira.

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

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

Mas, de acordo com Romanelli (1973), no século XIX pôde-se notar no Brasil uma estratificação social bem mais complexa que a existente no período colonial. Surge nesse período uma camada intermediária representada por artesãos, pequenos comerciantes e burocratas que tinham um certo comprometimento político pois trabalhavam para o Governo. E foi nessa camada intermediária que surgiram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente, à política. A partir desse momento surge uma diversidade na demanda escolar, pois o instrumento de ascensão que essa camada intermediária possuía era a escolarização.

As classes intermediárias eram dependentes das classes superiores e dos favores distribuídos por estas, em troca de serviço prestado. Devido a sua dependência, identificavam-se com as classes superiores e consideravam a atividade intelectual como um símbolo de “status”. E, talvez, exatamente por isso, essa classe tenha se utilizado da atividade intelectual como meio de ascensão

social, não se importando com a utilidade ou não dos conteúdos desses ensinamentos. O desejo dos integrantes dessa classe intermediária era o de se colocar em igual nível ao da classe dominante, pois aceitava seus padrões e desejava igualar-se a eles. Assim como na Colônia o pensamento sobre o Império ligava o trabalho à escravidão, tornando-o algo humilhante e não desejável como conteúdo de aprendizagem. Dessa maneira, a educação do período imperial permaneceu nos mesmos moldes da educação existente para as elites rurais. Poucas mudanças importantes ocorreram.

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

Conforme as idéias expostas por Schelling (1991, pág. 56), era grande o conflito entre as ideias liberais e a realidade do Império, formado por uma sociedade baseada no trabalho escravo. Era nítida a discrepância entre as idéias centrais do liberalismo europeu que são, “autonomia do indivíduo, liberdade e igualdade entre todos perante a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a autoridade da razão individual, a tolerância, o direito natural à propriedade privada”, o ideal de objetividade, e a realidade presenciada no contexto nacional. As idéias liberais, portanto, foram transformadas e adaptadas às condições do Império. As classes subordinadas demonstravam claramente não terem chegado a um consenso a respeito dessas idéias, pois os escravos se encontravam privados de instrução, e, portanto, de expressão política, e por outro lado, a classe média, formada por homens livres dependia de favores das classes dominantes, não podendo assim ir contra suas idéias de maneira categórica.

O conceito de democracia foi adquirindo um caráter “ecclético e arbitrário”, imprevisível a partir do momento em que sua interpretação esteve vinculada aos compromissos e conveniências entre e dentro das classes médias e superiores. O país vivenciava, portanto, uma justaposição de uma ideologia modernizante progressista, em um “meio arcaico e retrógrado”. Desde o império, o ensino secundário assumiu um caráter superficial e humanista, havendo uma verdadeira aversão ao ensino profissionalizante, sendo seu conteúdo elaborado em função do preparo de candidatos para ingresso no ensino superior.

De acordo com Romanelli (1983), em 1888, as escolas primárias atingiam apenas 1,78% da população, pois foram relegadas ao abandono, enquanto as classes dominantes pressionavam para que houvesse um ensino médio que preparasse seus filhos para ingressarem no ensino superior. Ainda nesse tempo a cultura transmitida pela escola era de teor aristocrático.

A situação de dependência deixou profundas marcas na formação cultural do Brasil, o que Schelling (1991) chama de “dupla determinação”. Para ela, essas marcas estão diretamente ligadas a questão de identidade nacional, que veio a se tornar um complexo problema, facilmente detectado na oscilação constante entre a reprodução e a rejeição dos modelos estrangeiros de desenvolvimento cultural. Marcas estas detectadas ainda hoje, às vezes por intermédio de pedagogias importadas e que não se adaptam à realidade nacional, mas como “modismos” trazidos de fora e utilizados em detrimento do que é nacional e, muitas vezes, resultado de trabalho árduo. Para a autora, ao se buscar uma identidade nacional surgiram tentativas de reverter o problema da divisão entre “centro e periferia”, causado principalmente pela situação de dependência e subdesenvolvimento.

Talvez por conta de todos os aspectos relacionados à colonização e mencionados anteriormente a cultura nacional não tenha conseguido ser construída com traços próprios do povo brasileiro. A herança de um forte racismo proveniente das idéias de que os índios e os africanos são seres inferiores, tem feito com que grande parte do povo seja excluído da participação democrática nos

tempos atuais, apesar de grande parcela da população descender desses povos e apresentar suas características físicas. Nos tempos de colonização, os índios eram considerados irresponsáveis, ou seja, incapazes de exercer a cidadania, difíceis de se adaptar ao mercado de trabalho capitalista por serem “preguiçosos e perigosos”, devendo ser exterminados, ou civilizados. Esse sentimento ainda perpassa as relações na sociedade brasileira, chegando mesmo a se concretizar no brutal assassinato de um índio ou nos massacres em aldeias.

A herança do racismo camuflado, mas presente, que de acordo com Chauí (1994, pág. 56) poderia ser comprovado numa inscrição gravada na Escola de Polícia de São Paulo: “Um negro parado é suspeito, correndo é culpado”, encontra-se presente em várias ramificações da sociedade. O preconceito atinge não somente os negros ou índios, mas é extensivo aos habitantes de favelas, aos portadores de qualquer deficiência e a muitos outros segmentos da sociedade, estigmatizados não apenas pelas classes média e dominante, mas pelos próprios dominados.

De acordo com Shelling (1991), nos tempos do Império havia quase que total ausência de opinião pública em relação aos destinos do país, reflexo da manutenção das estruturas sócio-econômicas herdadas da colônia. Fato passível de ser constatado no pouco desenvolvimento das instituições de ensino primário, ensino técnico, e profissional de nível superior, capazes de gerar uma camada instruída, em condições de submeter às explicações predominantes e de subdesenvolvimento a uma reflexão crítica. Tanto é verídico que no período pós-independência, cerca de 75% da população era analfabeta.

A autora afirma ainda que o advento da República não ampliou as possibilidades de participação cultural. Isto é comprovado na observação dos modelos “transplantados” e “ornamentais” da cultura erudita. Podemos chamá-los de “ornamentais” porque não traziam em si nenhuma pretensão de conhecimento da realidade que pudesse lhes garantir validade. A Constituição de 1891 consagrou o sistema dual de ensino que se apresentava desde o Império, no qual a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias

acadêmicas e escolas superiores) e a “educação do povo” (escola primária e escola profissional) ocorria de maneira visível.

Romanelli (1983) afirma que durante a 1ª República a população da zona rural significava maior número. Por isso, contribuiu na composição da demanda escolar. Essa parcela da população não considerava a educação importante, pois a economia era baseada na monocultura e no latifúndio e utilizava-se de técnicas arcaicas de cultivo. Isso contribuiu para a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática, dando-se pouca importância à educação popular. Podemos também perceber que a economia não exigia da escola uma maior demanda econômica de recursos humanos voltados para o mercado de trabalho.

Desse modo, até 1920, a educação foi um instrumento de mobilidade social, pois os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como diferenciação de classe social. O padrão de ensino nesse período não tinha uma função “educadora” para os níveis primário e médio e por isso não mereciam atenção do Estado.

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

O crescimento urbano fez com que houvesse um aumento na demanda social da educação e o ensino passou de aristocrático a seletivo, porque o sistema paralelo de ensino (como SENAC e SENAI) ajudou a manter o dualismo do sistema educacional, discriminando socialmente as populações escolares e fornecendo mão-de-obra à economia. Na visão de Romanelli (1983), esse sistema paralelo de ensino trazia contribuições para a economia e para a política, e oferecia o grau de produtividade desejada para a indústria. Mas mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixos, evitando assim, pressões sociais por melhorias salariais. Desse modo, a seletividade do ensino e a predominância do

ensino acadêmico sobre o técnico tornaram-se fatores que contribuíam com a própria ordem econômica.

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

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

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

Para Romanelli (1983) a absorção da crise e a redefinição do modelo educacional foram realizadas em função da mudança de papéis desempenhados pelo setor da educação, na fase da retomada da expansão. E as pressões, tanto externas quanto internas, levaram o Governo a optar pela modernização do sistema educacional. De acordo com a autora somente em 1968 pode-se perceber

a educação como fator de desenvolvimento, bem como se percebe o início de várias mudanças na sociedade e na economia.

Na época, foram assinados vários convênios entre o MEC e o AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), trazendo, desse modo, não apenas capital estrangeiro para o sistema educacional brasileiro, mas, entregando a reorganização desse sistema aos técnicos oferecidos pela AID. Esses convênios ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”. Tais acordos tiveram tantos protestos que serviram ainda mais para agravar a crise educacional e tiveram como resultados, dentre outros, a Reforma do Ensino Universitário de 1968. O governo militar optou, conforme Romanelli (1983), por um desenvolvimento baseado na dependência econômica, o que trouxe grandes conseqüências para vida política e social do país.

As modificações ocorridas no período que segue os anos 70 não contribuíram com importantes transformações do sistema educacional. As mudanças no 1º grau atenderam aos interesses das empresas. O ensino profissionalizante, da forma como foi estabelecido no período, fez parte de um desvio da demanda da Universidade, proposta pelo Estado. E a modernização determinada para as Universidades, transformou-as, de certa maneira, em fornecedoras de pessoal qualificado para a “Grande Empresa”. Conforme a percepção de Romanelli (1983), os resultados que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionaram nesse período apenas contribuíram para que o país se mantivesse na periferia do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Cunha (1991), a lei 5.692/71 foi o principal instrumento político dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus. E, embora tenha vindo para direcionar o 2º grau a um ensino profissionalizante, não foi seguida pelas escolas privadas, que se mostravam interessadas na qualificação de seus alunos para o ingresso nos cursos superiores. Como conseqüência da aplicação de tais modificações houve uma deterioração da qualidade do ensino na escola pública, que até hoje não foi superada. Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, o

processo de redemocratização do país trouxe mudanças para a educação, que não foram suficientes para atender de maneira satisfatória a realidade nacional.

De acordo com Forquin (1993), existe uma forte relação entre cultura e educação, pois toda educação é feita de uma pessoa para a outra, supondo-se haver comunicação e transmissão de conhecimentos, crenças, hábitos e valores. E é exatamente aí que se chega ao ponto de relacionar questões históricas a esse tema. A escola transmitirá àqueles que estão sob seus cuidados, os valores e os hábitos que têm feito parte da cultura brasileira. Dentre esses não se encontram a formação conscientizadora e a educação para a cidadania, baseadas no diálogo e na participação do povo.

Embora essas questões estejam postas em lei, nossa cultura traz os ranços de subserviência, em que a tutela parece estar arraigada nos indivíduos. Desse modo, pode-se dizer que a cultura educacional herdada pelo Brasil não remete a uma educação conscientizadora, que tenha como principal objetivo a formação de pessoas críticas e envolvidas na situação político-econômica do país. Ao contrário, o que por anos tem sido ensinado é justamente a acomodação diante das imposições que são determinadas pelos que se julgam superiores aos demais. A cultura excludente, seletiva e autoritária que serve de base para o cotidiano escolar não só impossibilita que o indivíduo reivindique seus direitos, como pode levá-lo a atitudes que encontrem na violência a resposta para uma sociedade, na maioria das vezes, apática.

Cidadania no contexto social e político

Pode-se dizer que até mesmo a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta vícios “antidemocráticos e ditatoriais”. De acordo com Brandão (1998), esses vícios devem-se principalmente ao fato de não levar em consideração discussões a esse respeito que vinham sendo realizadas desde

1988. Essas discussões estavam sendo fomentadas por vários setores da sociedade civil e política interessados nas questões relativas à educação. No entanto, acabou se apresentando uma proposta que foi aprovada, devido, inclusive, a ameaças de veto presidencial ao projeto já mencionado.

Não se pode deixar de analisar o texto da lei sem levar em consideração o contexto em que foi escrita. Enquanto a letra da lei defende a democracia e a cidadania, sua própria elaboração ocorreu de um modo autoritário e antidemocrático. Por isso, faz-se necessário compreender o que se pretende dizer com educar para a cidadania.

De acordo com Machado (1998), a indicação de educar para cidadania ocorre em vários outros artigos da LDB, porém poucas mudanças poderão efetivamente dar-se de fato, se não houver vontade política, tanto dos governantes, quanto dos participantes do processo. A escola concreta e real é o local onde ocorrem a articulação e a influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provenientes dos grupos sociais e de indivíduos presentes no cotidiano desta.

Nesse contexto, as influências da legislação se dão de maneira apenas parcial e fragmentária. Assim, a autora defende a ideia de que existe consenso de que a formação para a cidadania pertence à prática educativa. Porém, se o conceito de educação está vinculado à cidadania, o mesmo não acontece em relação ao conceito desta, pois, através dos tempos, não possui significação única.

Embora a preocupação real com a formação para a cidadania nem sempre tenha ocupado lugar de destaque, as discussões sobre a finalidade da educação brasileira sim. Conforme Saviani (1986), a Lei 5.692/71 foi a precursora de tal preocupação, pois teve como objetivos: “auto-relização do educando, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. Saviani defende então, como ponto fundamental no alcance desse objetivo, a garantia de uma escola elementar que traga para a população a possibilidade de acesso a uma cultura letrada.

No entanto, Ferreira (1993), fazendo um contraponto às ideias de Saviani, acredita que as pessoas precisam do conhecimento sistemático para chegar a ser cidadãos, o que não garante a “conversão à cidadania”, pois muitos letrados vivem à margem da sociedade. Entretanto, a autora defende a ideia de que a escola não transmite apenas conteúdos, mas cria hábitos e desenvolve atitudes, inclusive.

Para Ferreira (1993, pág. 19) existe grande dificuldade em se conceituar cidadania e esta se deve ao fato de que as representações que fazemos a seu respeito nem sempre equivalem a afirmações completamente corretas. Em alguns momentos, cidadania é tratada como “*nacionalidade*”, em outros “traz para si juízos de valor, aparecendo associada ao aspecto positivo da vida social do homem em contraste com a negatividade da não cidadania, a marginalidade”. Para a autora, portanto, a dificuldade enfrentada para conceituar cidadania decorre, em grande parte, do ponto de vista substantivo e não nominal.

Um fato importante a ser considerado é que cidadania não pode ser pensada sem os pressupostos histórico-filosóficos sobre os quais se fundamenta. Ela só adquire forma própria quando faz parte de um indivíduo, o cidadão. “Ele (o indivíduo) realiza sua existência, enquanto ela (a cidadania) lhe confere uma identidade.” (Ferreira, *loc. cit.*).

De acordo com Canivez (1990, pág. 15), cidadania define o fato de um indivíduo pertencer ou não a um Estado. Ela confere a esse indivíduo “status” jurídico ao qual se justapõem direitos e deveres individuais. E é exatamente a “questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade... e sua relação com o poder político” que leva a grandes análises.

Se por um lado o acesso à cidadania depende da adesão a um modo específico de viver, pensar ou crer, determinado pela concepção da ênfase à tradição, à identidade e à continuidade da nação, de outro ponto de vista a sociedade e o Estado não se coadunam e, portanto, a liberdade dos indivíduos ou das comunidades é fator que se opõe ao mesmo. O Estado é considerado um poder externo à sociedade e que a ela se impõe.

Também Marshall (1967) define cidadania como um “status”, concedido àqueles que são membros de uma comunidade, e que está intrinsecamente relacionado à igualdade entre as pessoas, envolvendo seus direitos e obrigações e pertinentes a essa mesma comunidade. Porém, Marshall nos afirma que existe na própria sociedade que confere esse “status”, a desigualdade imposta pela classe social.

Ainda de acordo com Marshall, a classe social emerge da combinação de uma variedade de fatores relacionados às instituições de propriedade e educação, e à estruturação da economia social. O autor atribui essas desigualdades à falta de conquistas no âmbito dos direitos sociais. Para ele, o acesso à cidadania é o único modo de se atenuar as desigualdades, e o meio para se obter uma condição de equilíbrio entre o sucesso alcançado na conquista dos direitos civis e políticos e entre o que se almeja alcançar em relação aos direitos sociais.

Segundo DaMatta (1985, pág. 56), as concepções mais conservadoras de cidadania aplicam um grau extraordinário de institucionalização ao seu conceito, pois a tomam como algo inerente à natureza humana, enquanto que, para ele, “ser cidadão é algo que se aprende e é algo demarcado por expectativas de comportamento singulares”. Ainda para DaMatta, cidadania não pode ser encarada como algo natural e presente onde quer que exista sociedade, mas sim como algo que precisa ser aprendido. O cidadão, como membro de uma sociedade, não pode se singularizar, pois tem como interlocutores outros cidadãos. Assim, não pode ser tomado por sua individualidade, mas um dentre outros, que compartilham os mesmos deveres e direitos. Também para DaMatta, essa identidade social só passa a existir se houver informação da dimensão política.

Essa ideia pode ser reforçada por Fernandes (1996) que afirma que a cidadania só vem a se tornar legítima com a participação. Não obstante esse fato, a regulamentação de instrumentos participativos que venham a influenciar as decisões públicas, não garantem em si sua implementação. Para a autora, o conceito mínimo de democracia pressupõe que os cidadãos estejam preparados

para usar as regras de participação democrática. Sendo necessário, portanto, que os indivíduos tenham, ao menos, noções de cidadania para que se tornem realmente cidadãos.

Desse modo, não é suficiente que seja atribuído aos cidadãos o direito de participar direta ou indiretamente das tomadas de decisões coletivas, mas é indispensável que os que são chamados a eleger estejam colocados diante de alternativas reais, e postos em condição de escolher aqueles que realmente julguem ser os melhores. Deste ponto de vista, ao se impedir ou mesmo dificultar o acesso real à educação e cultura, restringe-se também o acesso à vida pública e à cidadania. Exemplo claro são as elites governistas que em alguns casos vão se perpetuando no poder por membros de uma mesma família.

Também para Canivez (1991), a educação dos cidadãos supõe um conhecimento mínimo que seja, do sistema jurídico e das instituições, já que o indivíduo deve, para os atos mais corriqueiros da vida, conhecer os princípios e leis que fixam seus direitos e deveres, além de distinguir os casos em que se aplicam. Para esse autor, o conhecimento das instituições e a faculdade de julgar devem também dar a cada um a possibilidade de orientar-se na vida social. E permitir ao indivíduo que antecipe o comportamento do outro, e em conformidade com as leis, possa prever as consequências de seus próprios atos. Ser cidadão, portanto, implica participar efetivamente de uma sociedade, possuindo direitos, usufruindo deles e cumprindo suas obrigações.

Porém presenciamos na sociedade atual uma “fuga” de participação, e Hirschman (1983) denomina como a característica do cidadão moderno, justamente a disposição em “pegar carona” na reivindicação do outro. O indivíduo espera que outros lutem por interesses que também são seus, para que possa desfrutar os resultados, mas não tem disposição de alcançar novas conquistas, empenhando seus próprios esforços. Na verdade, o autor atribui essa atitude a uma decepção com o setor público. Para Hirschman, o indivíduo se desilude de uma tal forma com a vida pública, que perde o interesse em participar.

Apropriadamente, Sennett (1989) explica o distanciamento da vida pública que, em outras épocas, foi o auge do interesse das comunidades, devido à crise da cultura pública, ocorrida no último século. E que ocasionou ao homem pensar na aspereza, nos constrangimentos e nas dificuldades que constituem a essência de sua condição na sociedade. Atualmente, a procura de mesmos interesses foi substituída pela busca de identidade comum.

O indivíduo passou a sentir a necessidade de se proteger contra todos os percalços surgidos com a vida pública e a família passou a ser vista como escudo. De acordo com Sennett (1989), a família tornou-se o grande refúgio contra os horrores da sociedade. E, aos poucos, foi se tornando um parâmetro moral com o qual era possível medir o domínio público. Como resultado do imenso temor da vida pública no século passado, existe hoje um senso enfraquecido da vontade humana.

Para Sennett (1989), uma das características da sociedade atual é a ênfase à comunidade, como meio de identidade coletiva. Diante de ameaça à sobrevivência, as pessoas sentem-se mais próximas umas das outras e procuram “imagens” que as mantenham unidas. Embora diferente do sentimento do século anterior, quando as pessoas imaginavam que as outras se identificavam com elas, mas sim de que a personalidade em público é criada por sentimentos de fantasia e mantida por meio deles. Porém, quanto mais a personalidade comum fantasiada, dominar a vida de um grupo, menos esse grupo poderá agir no sentido de avançar na direção de seus interesses coletivos.

De acordo com Telles (1990, pág. 29) para Hannah Arendt, a dissolução do espaço público significa:

a perda de um “mundo comum” que articula os homens numa intriga visível feita por fatos e eventos tangíveis no seu acontecimento e que se materializa na comunicação intersubjetiva, através da qual as opiniões se formam e os julgamentos se constituem.” Neste sentido, a “dissolução do espaço público significa mais do que a perda de um espaço comum entre os homens. Pois... significa também a dissolução do ‘senso comum’ ...

Então a perda do espaço público significa, sob o ponto de vista político, a perda de um espaço reconhecido de “ação e opinião”, o que para Telles (1990),

significa dizer perda da liberdade, uma vez que esta exige, para sua efetivação, um espaço “politicamente organizado”.

Além de todos os fatores apresentados, especificamente na sociedade brasileira, uma peculiaridade é o autoritarismo que lhe é inerente. Para Chauí (1994, pág. 54), a sociedade brasileira é uma sociedade autoritária porque mantém a cidadania como “privilégio de classe”, colocando-a numa posição de concessão da classe dominante para com as demais. Nessa sociedade, as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são transformadas em desigualdades. E, estas, em relações de “hierarquia, mando e obediência”. As relações acabam tornando-se uma forma de dependência, tutela, concessão, autoridade e favor,

fazendo da violência simbólica a regra de vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e por vezes, exaltados como qualidades positivas do ‘caráter nacional’.

Como observa ainda Chauí, é exatamente porque na política brasileira ainda persiste a relação de tutela e de favor que o espaço público recebe o tratamento de espaço privado dos dominantes. E, talvez por isso, seja impossível transformar esta política em direito de cidadania.

DaMatta (1985) questiona exatamente a maneira como a ideia de cidadania, como papel social relacionado à igualdade de todos os homens em todos os lugares, é verdadeira do ponto de vista da prática social. Especialmente quando se refere ao caso brasileiro. É isso que o autor tenta mostrar quando diz que

... o cidadão no caso brasileiro é o sujeito por excelência das leis impessoais (e universais), bem como no poder brutal da polícia, que servem sistematicamente para diferenciá-lo e explorá-lo impiedosamente, tornando-o um **igual para baixo**, numa nítida perversão do ideário político liberal...(DaMatta, 1985, pág.61)

E, mais que isso, em situações históricas e sociais diferentes, a mesma noção de cidadania e o mesmo conceito de indivíduo, produzem práticas sociais e tratamentos essencialmente diferentes. Apesar da noção de cidadania e do papel do cidadão poderem ser concebidos de maneira diferente em outras sociedades,

ou num mesmo sistema social, o caso brasileiro singularmente revela uma espécie de desvio, seja para baixo seja para cima, que impede assumir integralmente seu significado “político, universalista e integrador”. (DaMatta, *op. cit.* p. 64)

Para DaMatta, esse problema tem sua explicação exatamente nos processos históricos e culturais que deram origem à sociedade brasileira. Pois a mesma organizou-se de maneira burocrática, sendo a hierarquia de fundamental importância para a definição do papel das instituições e dos indivíduos. Em sociedades fundamentadas na igualdade e na homogeneidade de seus componentes a comunidade é concebida como igualitária e não vista de maneira individual, observando as famílias, parentelas e facções. Porém, no Brasil, a sociedade não se baseia nos cidadãos, mas em relações pessoais, em grupos de amigos ou familiares.

Também no Brasil, de acordo com a visão popular, quem obedece às leis demonstra anonimato e inferioridade o que, geralmente, é sinal de ausência de relações. Para essa sociedade, são as relações que permitem revestir uma pessoa de humanidade, além de resgatá-la da condição de universalidade imposta pelo papel de cidadão.

Cidadão é, portanto, aquele que, imbuído de direitos e deveres, deve participar da vida social da mesma maneira de todos os cidadãos, independentemente de sua condição social. É importante ressaltar que ninguém nasce cidadão, mas que é um conceito que deve ser transmitido e construído em cada indivíduo. Havendo, portanto, necessidade de formação para essa cidadania. Sabemos, entretanto, que a sociedade brasileira não é igualitária. Ao contrário, é excludente e diferenciadora, características já mencionadas, e herança de nossa colonização. Fato que gera sentimento de revolta contra o sistema e contra a sociedade nos indivíduos discriminados.

Pode-se, portanto, transferir esses conceitos para a esfera escolar e traçar um paralelo. Parece claro que a política, tanto de um modo geral, quanto a especificamente educacional, também tem exercido um papel de “*tutela e favor*” e o espaço público (mais especificamente a escola pública), deixando de ser o que

deveria (um bem público), tem sido utilizado de forma a trazer benefícios particulares àqueles que se utilizam das vantagens levadas à escola para se promoverem politicamente. Esse espaço público, deixa assim de ser um local de construção da cidadania, de aquisição de direitos, para se tornar um local de promoção pessoal, ou para se obedecer a regras impostas por instituições internacionais que têm dado ajuda financeira .

Considerações Finais

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

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

Historicamente, a eleição da Assembleia Constituinte em 1986 e a elaboração de uma Constituição democrática traziam nova esperança para a educação. Porém, quase dez anos foram necessários entre a promulgação da Constituição (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei Federal n° 9.394/96). A LDB, apesar de ter trazido novas soluções a determinados problemas, ainda deixou muitas brechas na questão educacional.

Podemos perceber a relação que essas questões mantêm com o fato de que o Brasil teve como característica de desenvolvimento uma dependência, tanto econômica quanto cultural, desde o princípio. O modelo cultural embutido num sistema educacional herdado dos jesuítas sofreu alterações apenas parciais durante o Império e a República, privando de instrução aqueles que contribuíam

para o desenvolvimento econômico, os trabalhadores, e liberando os instruídos da obrigação de trabalhar. A cultura foi transformada em um atributo intelectual de superioridade e “status”.

Com o passar do tempo, as modificações econômicas e políticas não conseguiram transformar esse traço cultural transmitido por tantos anos ao povo brasileiro. A negação de acesso à cidadania que no passado ocorreu à maioria do povo brasileiro, se tornou característica política e social do país. Apesar do avanço em termos de legislação, ainda hoje se pode dizer que a educação é excludente e elitista, mantendo um sistema dual entre os que irão para as melhores universidades e, conseqüentemente, terão condições de ocupar os melhores postos de trabalho, e os que obterão o diploma de cursos técnicos, de nível médio, na tentativa de melhores condições de vida. Fugindo a essa regra, apenas poucos indivíduos em situação especial.

É possível observar nesse fato, as cidadanias ativa e passiva. A primeira, com direitos e deveres, exercida pela minoria como em vários momentos da nossa história. Enquanto que a cidadania passiva, outorgada pelo Estado e característica da cultura política brasileira, se destina à grande massa da população, para a qual fica reservada a educação de segunda classe. Essas características que foram desenvolvidas no período inicial da República, seguem acontecendo em nossos dias.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**, Melhoramentos, SP, 1971.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca - Comentários à margem da Nova LDB. In: MACHADO, L.M. e SILVA, C.S.B. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** Arte&Ciência, SP, 1998.

BRASIL - Senado Federal. **Constituição da República Federativa do**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial, Brasília, 1996.

UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Papyrus, Campinas, SP, 1991.

CARVALHO, L. R. A educação e seus métodos - In: Holanda, Sérgio Buarque de - **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo I - A época colonial, 2º vol., 3ª ed., Difusão Européia do Livro, SP, 1973.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência** - aspectos da cultura popular no Brasil. Brasiliense, SP, 1994.

COSTA, J. C. O pensamento brasileiro sob o império - In: Holanda, Sérgio Buarque de - **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II - O Brasil Monárquico, 3º vol., 2ª ed., Difusão Européia do Livro, SP, 1969.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Cortez/EDUFF, SP, 1991.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua** - Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil, Brasiliense, SP, 1985.

FERNANDES, Ângela V. M. Cidadania e Educação: análise comparativa. In: **Cidadania/Textos**. N° 9, pags. 1-125, dezembro 1996.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Ed. Nova Fronteira, RJ, 1993.

HIRSCHMAN, Albert O. **De consumidor a cidadão** - Atividade privada e participação na vida pública. Brasiliense, SP, 1983.

MACHADO, Lourdes M. A Nova LDB e a construção da cidadania. In: MACHADO, L.M. e SILVA, C.S.B - **Nova LDB: trajetória para a cidadania?**, Arte&Ciência, SP, 1998.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Zahar, RJ, 1967.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil - 1930/1973**. Vozes, RJ, 1978.

SAVIANI, Dermeval. “Educação, cidadania e transição democrática” In: COVRE, Maria de Lourdes M. (org.) - **A cidadania que não temos**. Brasiliense, SP, 1986.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na Cultura Brasileira**. Ed. da Unicamp, SP, 1991.

SENNETT, Richard. **O declínio do Homem Público** - As tiranias da intimidade. Comp. das Letras, SP, 1989.

UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC

SODRÉ, Nelson W. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Ed. Civilização Brasileira, RJ, 1970.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição social: Notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, SP, 1º sem. 1990.