

Tânia S. A. M. Brabo (Organizadora)

Direitos humanos, educação e participação popular: 50 anos do Golpe Militar



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

*Direitos Humanos, Educação
e Participação Popular*

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

(ORG.)

*Direitos Humanos, Educação
e Participação Popular:
50 anos do Golpe Militar*

Marília

2014



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavela Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosangela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

D598 Direitos humanos, educação e participação popular : 50 anos do golpe militar / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, organizadora. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2014.

230 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-595-7

DOI <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7983-595-7>

1. Direitos humanos – Brasil. 2. Cidadania. 3. Educação. 4. Participação social. 5. Brasil – História – Revolução, 1964. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.

CDD 023.04

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
PARTE 1	
DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO POPULAR: 50 ANOS DO GOLPE MILITAR	
As raízes (perenes) do Golpe de Estado cometido em 1964 <i>Roberto Romano da Silva</i>	13
A violência histórica no olhar das vítimas <i>Castor M. M. Bartolomé Ruiz</i>	47
O Golpe Militar de 1964 na perspectiva braudeliana: fato, conjunturas e estruturas históricas <i>Rosângela de Lima Vieira</i>	65
PARTE 2	
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO: MEMÓRIA E ATUALIDADE DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS	
Ginásios Vocacionais e História Nova: experiências cassadas, memórias cessadas <i>Sueli Guadalupe de Lima Mendonça</i>	91
Direitos humanos e participação popular <i>Nilma Renildes da Silva</i>	111

A construção dialógica das vivências no CEEJA de Marília
(São Paulo – Brasil) como prática inclusiva em Educação
para os Direitos Humanos
João Paulo Francisco de Souza 123

A participação do movimento feminista contra a Ditadura Militar e
no processo de redemocratização do Brasil
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo..... 153

PARTE 3

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Pedagogía, ciudadanía y cultura. Aportes para pensar el problema
político de la Educación en Derechos Humanos
Mónica Fernández..... 171

Educación en y para los Derechos Humanos, la ciudadanía y diversidad
Julio C. Llanan Nogueira..... 189

Complementariedade entre a educação em direitos humanos e a
educação para a paz
Marcio Adriano Cardoso; Solon Eduardo Annes Viola..... 207

Sobre os Autores 223

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília foi criado a partir da realização da VI Jornada Pedagógica *Educação pela Paz*, promovida pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, completando no ano de 2014 dezoito anos de existência e de trabalho voltado à educação em Direitos Humanos em Marília (SP) e região. Por todas as atividades desenvolvidas nesta trajetória, recebeu o *Prêmio Direitos Humanos 2012*, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, da Presidência da República, na *Categoria Educação e Direitos humanos*.

Tendo como fonte de inspiração a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Programas Nacional, Estadual e Municipal de Direitos Humanos, o Núcleo tem desenvolvido um amplo processo de educação para a cidadania através da realização de projetos de extensão universitária; cursos de formação de educadores(as) e de multiplicadores sociais; mesas-redondas e organização de seminários temáticos, além de contribuir para a inserção do tema no Curso de Pedagogia e no Curso de Pós-Graduação em Educação, da FFC-UNESP-Campus de Marília.

Ao longo destes dezoito anos de atividades em Marília e região, no âmbito acadêmico, o NUDHUC tem se dedicado à formação, à produção de publicações e também à orientação de pesquisas, pretendendo promover reflexão crítica e aprofundar o conhecimento acerca da problemática da educação em direitos humanos, gênero e cidadania.

Com estes objetivos, esta coletânea foi idealizada e motivada por este momento especial, de participação popular para reivindicação de direitos, de aprofundamento da democracia e quando relembremos os 50 anos do Golpe Militar. Neste momento, faz-se necessário lembrar esta história

para que as novas gerações conheçam e reflitam sobre o valor da liberdade, dos direitos humanos, do respeito e dignidade. Toda a luta de resistência e não aceitação da violência e cerceamento da cidadania com a bandeira do “milagre brasileiro” são acontecimentos que não podem ser esquecidos, em memória de todos e todas que lutaram pela liberdade. Assim, contamos nesta coletânea, com a participação de renomados pesquisadores(as) da Argentina e do Brasil que têm se dedicado a registrar a história, analisar a herança deste período para pensarmos nos desafios da atualidade bem como ressaltar as resistências e exemplos de participação cidadã no período e de possibilidades que tanto no passado quanto no presente são vivenciadas.

Iniciando as reflexões, na primeira parte *Democracia, direitos humanos e participação popular: 50 anos do Golpe Militar*, Roberto Romano da Silva discute a base ética e política que predominou na história de nossa organização social, em “As raízes (perenes) do Golpe de Estado cometido em 1964”, aponta que persiste a ideia do favor em detrimento da ideia de direitos argumentando que “O favor impõe limites para os relacionamentos igualitários em todas as facetas da vida pública”.

No segundo capítulo “A violência histórica no olhar das vítimas”, Castor M.M. Bartolomé Ruiz discorre sobre a relação entre invisibilização das vítimas e naturalização da violência, mostrando que isto leva à dificuldade de viabilizar a justiça.

A autora do terceiro capítulo, Rosângela de Lima Vieira, intitulado “O Golpe Militar de 1964 na perspectiva braudeliana: fato, conjunturas e estruturas históricas”, apresenta constatações de pesquisa a respeito dos condicionantes do Golpe ressaltando que “o perfil autoritário e conservador estrutural das elites brasileiras levou ao Golpe de 64 e à Ditadura Civil-militar”.

Na segunda parte, *Educação, direitos humanos e participação: memória e atualidade de práticas democráticas*, no quarto capítulo, intitulado “Ginásios Vocacionais e História Nova: experiências cassadas, memórias cessadas”, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, relembra um momento de rupturas com o modelo tradicional de ensino, por meio da ação de “grupos de trabalhadores, intelectuais, professores e jovens estudantes no enfrentamento de problemas do país, entre eles a educação”.

O quinto capítulo, de Nilma Renildes da Silva, intitulado “Direitos humanos e participação popular”, expõe as contribuições da Psicologia Social e Comunitária (PSC) no trabalho com a população em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de “buscar a garantia dos seus direitos humanos”, através da participação coletiva. Este é resultado do questionamento do fazer psicológico, de alguns profissionais da área, a partir do contexto social, econômico e político vivenciado pelo Brasil e outros países da América Latina, nas décadas de 1960 e 1970.

No sexto capítulo, “A construção dialógica das vivências no CEEJA de Marília (São Paulo – Brasil) como prática inclusiva em Educação para os Direitos Humanos”, João Paulo Francisco de Souza reflete sobre a experiência de “prática pedagógica dialógica na perspectiva da educação como direito humano fundamental”, desenvolvida em uma escola pública estadual de Educação de Jovens e Adultos, da cidade de Marília (SP).

No sétimo capítulo, “A participação do movimento feminista contra a Ditadura Militar e no processo de redemocratização do Brasil”, relembramos a participação do movimento feminista que no período se organiza como movimento social político, contribuindo para o desvelamento da situação das mulheres no Brasil, atuando contra a Ditadura e, nos anos de 1980, após a abertura política no processo de redemocratização do país.

A terceira parte reúne três capítulos versando sobre *Direitos humanos e educação para a paz*, na Argentina e no Brasil. O oitavo capítulo, de autoria de Mónica Fernández, intitulado “Pedagogía, ciudadanía y cultura. Aportes para pensar el problema político de la Educación en Derechos Humanos” no qual a autora afirma que sem uma revisão “do congênere nó entre paideia, educação, cidadania e política, é difícil expressar o conceito de cultura e direitos humanos, e qual a sua ligação com a educação em direitos humanos”.

No nono capítulo, “Educación en y para los derechos humanos, la ciudadanía y diversidad”, Julio C. Llanan Nogueira realiza uma análise sobre o significado da educação em e para os Direitos Humanos no marco dos Estados Democráticos ressaltando a necessidade de se repensar os fundamentos dos Estados na América Latina e no Caribe bem como o necessário aprofundamento de um modelo democrático latinoamericano.

No décimo capítulo, intitulado “Complementariedade entre a educação em direitos humanos e a educação para a paz”, os autores Marcio Adriano Cardoso e Solon Eduardo Annes Viola finalizam as reflexões discorrendo sobre os fatos que “levaram a comunidade internacional a enfatizar a Educação para a Paz e para os Direitos Humanos como uma necessidade urgente”, como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial e outros ocorridos no século passado.

Terminamos agradecendo às companheiras e companheiros que aqui apresentaram o resultado de seus estudos, por seu inestimável apoio neste debate que pretendemos continuar, esperando que as ideias aqui discutidas contribuam para pensarmos e construirmos um mundo mais humano e justo.

A organizadora

PARTE 1
Democracia, direitos humanos e
participação popular:
50 anos do Golpe Militar

AS RAÍZES (PERENES) DO GOLPE DE ESTADO COMETIDO EM 1964

Roberto Romano da Silva

Antes de analisar o Golpe de 1964 no Seminário –em boa hora convocado pela Unesp de Marília– algo que meus colegas farão com grande perícia, preciso discutir a base sobre a qual se ergue nosso país desde o nascimento. O Estado, e não realizo um truísmo, depende da sociedade que o envolve. A ética domina as formas de relação social. Os costumes se caracterizam pela reiteração e automatismo das posturas corporais e dos valores. Um comportamento ético é o que, à diferença da moral, exhibe marcas de automatismo em sua prática. Agir de certo modo aprendido, preservando assim o corpo e a mente, é próprio da ética.¹ A ordem social

¹ Trata-se aqui de um dos conceitos que dão origem à doutrina sobre a ética, extraído de Aristóteles, o conceito de “hexis” (ἕξις, εὖς, ἡ, hábito (de corpo ou mente), prática. Outros sentidos, em outros filósofos, existem e possuem sua importância. Aqui, sublinho apenas o elemento essencial de hexis, que define o caráter inerente da ação tendo em vista o agente: “ἕξις δὲ λέγεται ἕνα μὲν τρόπον οἷον ἐνέργειά τις τοῦ ἔχοντος καὶ ἐχομένου, ὡσπερ πρᾶξις τις ἢ κίνησις (ὅταν γὰρ τὸ μὲν ποιῆ τὸ δὲ ποιῆται, ἔστι ποιήσις μεταξύ: οὕτω καὶ τοῦ ἔχοντος ἐσθῆτα καὶ τῆς ἐχομένης ἐσθῆτος ἔστι μεταξύ ἕξις: ταύτην μὲν οὖν φανερόν ὅτι οὐκ ἐνδέχεται ἔχειν ἕξιν) εἰς ἄπειρον γὰρ βαδιεῖται, εἰ τοῦ ἐχομένου ἔσται ἔχειν τὴν ἕξιν, ἄλλον δὲ τρόπον ἕξις λέγεται διάθεσις καθ’ ἣν ἢ εὖ ἢ κακῶς διάκειται τὸ διακείμενον, καὶ ἢ καθ’ αὐτὸ ἢ πρὸς ἄλλο, οἷον ἡ υἰγεία ἕξις τις: διάθεσις γάρ ἐστι τοιαύτη. ἔτι ἕξις λέγεται ἂν ἢ μόνιον διαθέσεως τοιαύτης: διὸ καὶ ἡ τῶν μερῶν ἀρετὴ ἕξις τις ἐστίν “Hábito (ἕξις) significa num sentido uma atividade do possuidor em relação à coisa possuída, como no caso da ação ou movimento; pois quando uma coisa faz e a outra é feita, há entre elas um ato de fazer. Deste modo entre o homem que tem uma roupa e a roupa possuída há um ‘ter’. É evidente que não pode existir um ter do ter neste sentido, pois haveria uma série infinita se pudéssemos ter um ter daquilo que temos. Mas em outro sentido há um ‘ter’ que significa disposição em virtude da qual a coisa disposta é disposta bem ou mal, e mesmo independentemente ou em relação a algo mais. Por exemplo, a saúde é um estado, pois é disposição da coisa descrita. Depois, cada parte daquela disposição é chamada estado, e da virtude das partes temos um tipo de estado”. Aristóteles, *Metafísica*, 5, 1022b, no texto publicado on line pelo Perseus Project. Na cultura cristã, que define boa parte de nossa ética, o termo designa uma condição de alma ou corpo, resultante da prática. Assim, na Carta aos Hebreus (5:14): “τελείων δὲ ἐστὶν ἡ στερεὰ τροφή. τῶν διὰ τὴν ἕξιν τὰ αἰσθητήρια γεγυμνασμένα ἔχόντων πρὸς διάκρισιν καλοῦ τε καὶ κακοῦ” (“Mas o alimento sólido é para os adultos, para aqueles que, pela prática, têm as suas faculdades exercitadas para discernir o bem, mas também o mal”). (A BIBLIA Sagrada, 1969, p. 262).

brasileira segue, de maneira que poderíamos dizer automática o favor, obstáculo que impede a autonomia dos eleitores e, de outro lado, distorce a vida parlamentar, a efetividade do executivo nos projetos públicos e, mesmo, a jurisdição. O favor impõe limites para os relacionamentos igualitários em todas as facetas da vida pública. No mercado, nos partidos, mesmo em igrejas e seitas religiosas, o favor define espaços de favorecimentos que tornam os programas políticos irrelevantes, quando não diretamente falsos. O favor não é monopólio do Brasil. Em quase todas as sociedades, antigas ou modernas, ele surge definindo espaços de poder. Mas em países que chegaram à modernidade, ele é regulado e seus efeitos se atenuam em função de procedimentos impessoais e abstratos. Em nossa terra, no entanto, ele concentra o imaginário, os valores e as práticas de famílias, grupos, cidades e regiões, sendo uma forma de “mediação universal” como afirma Maria Sylvia Carvalho Franco em *Homens Livres na Ordem Escravocrata* (1969, 1999). Aqui, político poderoso é o que mais garante favores aos amigos, aos aliados e, não raro, aos próprios inimigos. O favor alimenta alianças e conjuras, eleva e rebaixa ministros e chefes de partidos, ordena as pautas legislativas e atormenta os Executivos. Ele sustenta redes de nepotismo, apadrinhamentos, interesses, lobbies disfarçados, trocas entre poderes, corrupção de agentes públicos por empresas privadas.

O favor no Brasil traz as marcas de uma história antiga, cujos marcos essenciais podem ser encontrados no Império Romano e na sociedade do Antigo Regime com o absolutismo. A frase célebre que nos separa das sociedades democráticas se origina no “enobrecimento” trazido pelo favor. Em terras de fala inglesa, a pergunta, quando alguém supostamente desrespeita direitos, é clara “*Who the hell do you think you are?*”. No Brasil, o “sabe com quem está falando?” trai o regime do favor e da importância individual baseada nos “amigos poderosos” ou na família idem.

Iniciemos com o Antigo Regime, que nos deu o corpo e alma em 1500. Não por acaso, naquele modo de governar o título monárquico é o de Pai. Projeta-se na ordem pública o que surge na família. O Brasil nasce sob o signo do poder absoluto que dava passos decisivos na Europa do século XVI. No absolutismo a ordem dos favores impera na corte e nos elos entre nobres importantes e outros, menos poderosos. Como enuncia Joël Cornette (2000, p. 518), o Estado absoluto

é organizado como uma família mais ampla de início, na qual as ligações de sangue e proximidade são hegemônicas, onde o rei sempre é percebido sob os traços de pai benevolente, o pater familias, concedendo benesses aos seus e sabendo distinguir, entre os próximos, quem as merece. Henrique IV, chefe benfeitor de clã, permanece para sempre como o que fez dos franceses ‘irmãos’, ‘primos’, ‘amigos’, clã que tem sentido não quando ele está em guerra ou em paz, mas porque está reconciliado [...] Todas as famílias concomitantes e superpostas, de Versalhes até a mais humilde choupana, são dominadas pela família mística: o Pai, o Filho e o Rei da França. Pois a essência divina da monarquia, pensada, difundida, teorizada definitiva e eficazmente a partir da ressacralização de Henrique IV, confere a esta dimensão paterna da monarquia um valor sagrado. Segundo uma propaganda oficial, as famílias terrestres do reino francês apenas transcrevem a família celeste, dos santos, dos anjos, do povo de Deus.

O trabalho do rei é o de prover os próximos

construindo uma rede familiar e doméstica que assegure a boa marcha do governo. Para tanto, é preciso achar subsídios. Os monarcas mais atilados elaboraram, com seus conselheiros, sistemas que ligam o ‘doméstico ao administrativo’, a fidelidade à venalidade, o ‘serviço de sua pessoa na administração da coisa pública’. Assim a monarquia criou em permanência a estrutura clientelar com ramos horizontais no espaço geográfico, limitadas apenas pelas fronteiras, com implicações verticais na hierarquia social, descendo até os submetidos à talha e à corvéia. (CORNETTE, 2000, p. 519).

A ascensão social e política é feita pelos grupos e indivíduos numa imensa rede de favores. O rei precisa cooptar os nobres, que precisam exibir poder ao rei. Os dois lados precisam de operadores que permitam a fluidez dos interesses, a sua realização sempre dependente dos alvos concorrentes ou paralelos aos dos coletivos familiares ou de “amigos”. A política do “é dando que se recebe” não foi instaurada no Brasil, como se nota. A sociedade e o Estado absolutistas constituem, diz um historiador, “redes de amizade, de primos, de camaradas de colégio e combate, companheirismo, afinidades diversas, encontros de vizinhos”. O favor, para o nobre, define

uma rede de interdependência na qual ele se inseria desde o nascimento, onde se casava e que lhe permitia sustentar, ou aumentar, a reputação de sua casa. É um capital que em parte ele herdara de seus parentes,

que deveria fazer frutificar, antes de o transmitir por sua vez aos filhos. O gosto das relações, o culto da amizade, contavam tanto quanto o sentido da honra e do devotamento. (PETITFILS, 2002, p. 49).

O reino, grande família, é movido pelos alvos das famílias. As redes horizontais de parceria e cumplicidade buscam, todas, ascender na escala do Estado. O meio é encontrar conexões em estratos cada vez mais altos de redes de interesse e favor, até atingir os arredores do trono. Os elos de clientela e fidelidade se tornam a cada momento mais amplos e complexos. Entre os termos que assinalam os pactos tácitos (o termo é posto no *Sobrinho de Rameau*, obra prima de Denis Diderot) está o que enuncia que alguém “pertence” a um outro, é sua “criatura” ou seu “doméstico”.² Tais cadeias de solidariedade unem três tipos de pessoas: o patrão, o cliente, e os *brokers* (os intermediários) o corretor. A clientela é praticada desde os tempos de Roma. Deixemos um pouco os tempos absolutistas modernos e nos dobremos sobre o clientelismo em Roma (HELLEGOUARC’H, 1963).

Como no Antigo Regime, as relações políticas de Roma ocorrem nos círculos complexos das famílias. As coalisões são formadas na base familiar, com as *gentes* e as *familiae*. O consulado romano foi possível, com certa estabilidade, com fundamento no trato entre grupos familiares e clientela. A prática da adoção de indivíduos por famílias é uma outra maneira de manter vínculos de força e de poderio político. O costume de adotar, mantido pela sociedade, foi posto em movimento pelos imperadores, mas a partir de uma prática jurídica anterior: as famílias sem filho homem como herdeiro, adotavam alguém que passava a usar o seu nome, dando-lhe sobrevivência e coesão. Adotar era um meio de estabelecer alianças entre famílias (HELLEGOUARC’H, 1963, p. 13). Os cargos maiores de Roma eram gratuitos, porque os ocupantes eram ricos e poderosos, não sendo próprio à sua dignidade receber para administrar. Receber salários para governar é próprio de um regime que deseja fornecer livre acesso ao poder para todos os cidadãos. E Roma era uma aristocracia, não uma democracia. Mesmo sua república não era democrática. Toda a eficácia política, guerreira ou econômica repousa sobre a influência de indivíduos de

² PETITFILS, Jean-Christian. *Louis XIV*. Paris: Perrin, 2002, p. 50. Daqui para a frente, será feita uma paráfrase deste livro, salvo quando indicado explicitamente, as ideias e análises são dele.

certas famílias. Não existe matiz igualitário em Roma: ou a pessoa pertence à uma família poderosa, ou à uma família pobre. Há os que governam, uma elite, e a massa dos que obedecem. Trata-se da relação *patres/plebs*.

Dessa relação, conflitiva em toda a república e império romanos, surge uma prática de manipulação dominadora exemplar: o patronato e a clientela. Não se trata de algo inédito, inventado em Roma. Já na Grécia existia o patronato, sendo que um conservador como Fustel de Coulanges imagina ser ele “uma prática das mais conformes à natureza humana”. O próprio Fustel analisa tal costume na Gália e nos povos germânicos (COULANGES, 1907, v. 5, p. 193; HELLEGOUARC’H, 1963, p. 17). Os habitantes das cidades conquistadas por Roma se tornam clientes do general que os vence, este recebe o título de *patronus*. Os escravos libertos por manumissão,³ entram para a clientela do patrono. Tais casos não dizem muito para a dominação política, pois os seus partícipes dominados eram escravos. Importante é o ato “pelo qual um cidadão livre se coloca sob a proteção de uma pessoa mais poderosa e mais influente, o seu patronus. Esta forma de clientela se distingue essencialmente da anterior, porque é constituída por uma adesão livremente contraída após entendimento estabelecido entre as duas partes, o que se chama *fides*.” A clientela é oferecida para todos os que não possuem a plena cidadania. Ela resulta de um pacto solene, no qual o patrão enuncia a fórmula: *Ego in fidem te recipio*. Ela não traz prejuízos à posição jurídica do cliente pois é puramente moral, não cai no domínio público. Os clientes, embora não sejam patrícios, podem pertencer a todas as categorias sociais, desde que encontrem apoio de um mais poderoso. A clientela é hereditária, mas pode ser rompida, ou estabelecida com maior número de patronos. Aí, a conciliação da *fides* a um ou a outros, é mais complicada.

O cimento que faz a *fides* permanecer sólida é o *fauor* (favor). *Favere* assume o sentido “ser favorável”, na língua comum e na política.

³ Existem tres formas legais de libertação dos escravos: a per vindictam, que imita as legis actiones, e as formalidades da reivindicação entram nas formulas requeridas para os bens móveis ou imóveis. Escravo e dono comparecem diante do praetor. O dono, livre, pede a liberdade do escravo. O dono toca o escravo com uma vara (vindicta ou fístuca) dizendo: “Quero que este homem fique livre segundo o jure Quiritium (acessível apenas aos cidadãos de Roma, oposto ao direito acessível a todos, o dominium ex jure gentium)”. O magistrado exerce tal ato em maior ou menor grau de sua jurisdição. Depois o escravo pode ser livre pelo censo se o dono diz que ele é livre. E finalmente, por testamento. (Cf. Manumissio, no Dicionário de Saglio e Daremberg no endereço eletrônico:< <http://dagr.univ-tlse2.fr/sdx/dagr/index.xsp>>).

Ao termo *fauere* corresponde *fautor* : “aquele que favorece”. Ele aparece em data mais avançada da república. Favor é o que sustenta o político nas eleições, com aprovação popular. Ele significa o próprio voto (*fauor*) mas não a campanha, que tem por nome *officium*. O favor se acompanha de sinais externos, em especial de *laude, gratulationes, plausus, clamor* (a manifestação externa do *fauor*). Trata-se de um termo também usado no teatro. A partir do teatro, o termo pode ter sido aplicado à política. Pouco a pouco o termo passa a significar “popularidade”. *Fauere* significa “trabalhar para o aumento da posição política de alguém”. Se o cliente tem o dever moral de sufragar nas eleições o nome de seu patrono, este último deve proteger o cliente. Como na república existe a ficção da soberania popular (a monarquia caíra com Tarquínio, o soberbo), o favor do voto tem como nome o eufêmico *beneficium*. Tal relação pode, se transformar em *obsequium* (indulgência, cumprimento, complacência), *blanditiae* (de *blandus*, lisonjeador, adulator, acariciador), *ambitio* (na república a busca dos candidatos por votos, para solicitar aos cidadãos individuais os seus votos por meios corretos e legais).⁴

Cícero louva a amizade desinteressada, algo que só pode existir entre os *boni viri*, os integrantes do patronato. Ricos, eles não precisam de nada material para obter dos seus iguais. Mas, recorda Hellegouarc’h, para o mesmo Cícero um dever dos amigos é ajudar o parceiro na carreira política. O comentador aponta para a contradição entre os princípios elevados da ética e as realidades da ordem prática. “Cícero esteve sempre entre as duas opções e nunca escolheu formalmente entre elas. Ele constata que a virtus não tem muito lugar na atividade pública quando a tomamos em sentido moral estrito e que é difícil acordar moral e política”. Assim, no ideário romano, permanece a amizade em sentido elevado, mas o que se pratica, de fato, é o interesse momentâneo, a amizade *brevi et suffragatoria*. As *amicitiae* “se constituem como elemento importante da política; elas são feitas e desfeitas segundo as circunstâncias e necessidades do momento; só o interesse comanda e o sentimento não tem muito a ver com elas. A influência de um personagem é de algum modo proporcional ao número de amigos que ele soube adquirir”. Na ausência de partidos organizados, “o político não tem outro recurso para expandir sua influência a não ser unir-se ao maior núme-

⁴Toda a passagem acima é extraída de Hellegouarc’h, op. cit., p. 178-179.

ro de pessoas possível, as quais lhe trarão por sua vez apoio dos que lhes são apegados”. Há uma distinção, entretanto: os amici pertencem ao patronato, os inferiores formam a clientela. Tal é a teoria, como no caso da amizade em geral, como virtude moral, e como prática efetiva. Assim, era possível colocar no plano dos amigos, pessoas que o mais correto seria colocar no âmbito dos clientes. “Esta extensão súbita e diplomática do número de amigos devia ser particularmente importante na época de campanha eleitoral”. Assim, conclui Hellegouarc’h, “precisamos renunciar a toda distinção entre amicus e cliens. Embora na origem as duas palavras se apliquem a situações muito diferentes, elas se perverteram no uso e se tornaram intercambiáveis segundo as necessidades e as circunstâncias.”⁵

A importância das relações de favor em Roma surge com plena luz em escritos modernos que procuram retomar o ideal republicano. É o caso de Rousseau. Segundo o *Contrato Social*, nas antigas repúblicas virtuosas, “cada um tinha vergonha de dar publicamente seu sufrágio a uma opinião injusta ou a um assunto indigno, mas quando o povo se corrompeu e seu voto foi comprado, foi conveniente que o segredo fosse instituído para conter os compradores pela desconfiança e fornecer aos salafrários (‘fripons’) o meio de não serem traidores” (ROUSSEAU, 1971, t. 2, p. 570). Ao comentar os comícios, Rousseau diz que as leis de eleições dos chefes não eram os únicos pontos submetidos ao seu julgamento. O povo romano, diz ele, tendo usurpado as mais importantes funções do governo, pode-se dizer que a sorte da Europa era regulada por aquelas assembleias.

Esta variedade de objetos dava lugar a diversas formas que tomavam tais assembleias, segundo as matéria sobre as quais ele deveria se pronunciar. Para julgar essas diversas formas, basta compará-las. Rômulo, ao instituir as curias, desejava conter o senado pelo povo e o povo pelo senado, dominando igualmente sobre todos. Ele deu, portanto, ao povo, assim, toda autoridade do número para equilibrar (balancer) a da potência e das riquezas que ele deixava aos patrícios. Mas, segundo o espírito da monarquia, ele no entanto deixou mais vantagem aos patrícios por influência de seus clientes na pluralidade dos votos. Esta instituição admirável dos patrões e clientes foi uma obra prima de política e humanidade, sem a qual o patriciado, tão contrário ao espírito da república, não teria podido subsistir. Roma apenas teve a honra de dar

⁵ Hellegouarc’h, op. cit., p. 48- 56. O autor estuda as palavras ligadas à amiticia, desde o termo comites (os acompanhantes e auxiliares de um político), de onde vem comitê em nossa língua, até necessitudo, que permeia relações prática e de favor, unida à familiaritas.

ao mundo este belo exemplo, do qual não resultará jamais abuso e que, no entanto, jamais foi seguido (ROUSSEAU, 1865, p. 163).

Quanto ao fato de que a clientela serviu aos patronos ricos, Rousseau tem plena razão histórica. Se tal invenção foi algo excelente, em termos políticos e de humanidade, pode-se imaginar se o filósofo ironizava, ou se foi atacado, quando escrevia as linhas acima, pelo realismo. Como a segunda opção é improvável...

Voltemos ao Antigo Regime francês, espaço de clientela e de favores. Em troca da proteção e benesses recebidas, o cliente deve servir ao patrão “com docilidade e lealdade, ajudá-lo a conseguir seu alvo, por exemplo, lhe fornecendo informações, o servindo com a pena ou espada, adotando suas inclinações, ambições, e às vezes seguindo-o na adversidade”. O patrão “ajuda seu cliente, se for preciso o veste, o alimenta, hospeda, lhe procura emprego, empresta ou dá o dinheiro para comprar um cargo, o empurra na ascensão social, o defende contra seus adversários. As vezes ele organiza seu casamento, educa ou casa seus filhos. Tal patrão, se não for uma pessoa rica, pelo menos é alguém influente, capaz de intervir em favor de seu protegido o recomendando aos mais poderosos do que ele” (PETITFILS, 2002, p. 50). A ausência de reciprocidade traz ruptura, traição, acusações de ingratidão. Agora o terceiro elemento: o corretor, ou *broker*. Ele é uma espécie de patrão pela metade, que põe sua própria clientela para servir um outro, mais poderoso. Ele facilita as negociações. “O patrão principal precisa desses ‘cafetões’ –entremetteurs– numerosos e eficazes para ampliar sua influência, assegurar o apoio de meios ou redes que ele não pode abordar diretamente. O corretor tem sua vantagem em fazer frutificar seu próprio capital de relações, monetarizando em preço alto seu papel de mediação e buscando por sua vez assegurar para si mesmo o monopólio do mercadejo (*courtage*), o que o patrão nem sempre tem interesse em conceder” (PETITFILS, 2002, p. 51).

Essas relações de favor e de influência são essenciais na sociedade do Antigo Regime. Elas permitem captar o poder num sistema estatal incompletamente institucionalizado, como a França do período, formando a “monarquia administrativa”. O sistema ainda vigora nos dias de agora. Há uma tese, de François-Xavier Guerra, intitulada *Le Mexique. De l’an-*

cien régime à la révolution (Paris, Harmattan). Outros trabalhos como o de Steffen Schmidt (*Friends, followers and factions: a reader in political clientelism*) estão ao nosso dispor (BERKELEY, 1977).⁶ Antes de François-Xavier Guerra discutir a ordem mexicana, no Brasil Maria Sylvania Carvalho Franco tematizou, para compreender a lógica que norteia a sociedade e a política nacional, as relações de favor, de “amizade” e compadrio. Em *Homens Livres na Ordem Escravocrata*, a autora conceitualiza a partir de textos históricos e depoimentos, a rede de relações tecida entre poderosos fazendeiros, sitiantes mais pobres e os dominados no baixo da escala social. O grande proprietário, diz ela, manteve relações aparentemente horizontais com o sitiante. Ela começa pelo depoimento de um integrante de família rica em Resende, nascido em 1870. “Não havia desigualdade entre fazendeiros e sitiantes; havia mesmo amizade. Se um deles chegava à nossa porta, vinha para a mesa almoçar conosco” (1969, p. 80). Aqui temos a noção de amicitia, imperante na sociedade romana e que, nela, apresentava uma polissemia imensa, a ponto de se precisar suspender a busca de sua designação “correta”. A ambiguidade da palavra entra na prática do político romano, do nobre francês, do fazendeiro brasileiro. Como prova da “igualdade” com o sitiante, era dito que eles e grande proprietários eram compadres.

Assim como a *amicitiae* romana, ou do antigo regime, a prática do compadrio suspende, de maneira imaginária, a diferença de nível e de riqueza. A autora cita Antonio Cândido (1951, p. 289): “Os vínculos estabelecidos entre padrinho e afilhado eram tão ou mais fortes que os de consanguinidade: não apenas o padrinho era obrigado a tomar o lugar do pai, sempre que necessário, mas tinha que ajudar seu afilhado em várias ocasiões [...] o afilhado, por sua vez, ajudava o padrinho em tudo o que este necessitava, e frequentemente tomava o nome da família”. No compadrio, ressalta o fato de um dos lados, o mais poderoso, “se apresenta como um patrocínio do superior e uma decorrente submissão do inferior.” A criança pobre deve ser “encaminhada na vida”, com ajuda do mais forte. A autora cita Coldman (1870, p. 52): “Como naturalmente o padrinho deseja cumprir sua promessa com a menor despesa possível, o que de melhor pode fazer senão prover

⁶ Poderiam ser acrescentados pelo autor outros títulos como CLAPHAM, Christopher. *Private patronage and public power: political clientelism in the modern State*. London: France Pinter, 1982 e também EINSENTADT, S. N.; RONIGER, L. *Patrons, clients, and friends: interpersonal relations and the structure of trust in society*. Cambridge: University Press, 1984. E também BOISSEVAIN, Jeremy. *Friends of friends: networks, manipulators and coalitions*. Oxford: Basil Blackwell, 1974.

o jovem, tão logo tenha idade adequada, com um emprego público? E se o governo não tem o suficiente número de cargos à sua disposição, como poderia a influência do Duque, Marquês, Barão, Comendador, ser mantida mais facilmente que criando novos cargos e novos funcionários?”. A autora lembra o que significa, no Brasil, o termo “apadrinhar”. Poderíamos dizer a mais, que em nossa terra, “quem tem padrinho, não morre pagão”, ou seja, sempre alcança os empregos públicos ou privados, quando funciona a rede de favores recíprocos. “Ampliando-se as trocas do compadrio para situações sociais, compreende-se como deriva dele toda uma intrincada rede de dívidas e obrigações, infundáveis porque sempre renovadas em cada uma de suas amortizações, num processo que se regenera em cada um dos momentos em que se consome” (FRANCO, 1969, p. 81).

A igualdade fictícia, trazida pelos ritos sagrados e pela “amizade” interessada, mostra sua face de dominação em momentos de apuro financeiro. O patrono ajuda o sitiante, este devolve em apoio político. Diz um rico, em depoimento anotado pela autora: “se os sitiantes da redondeza estavam em dificuldades ou queriam comprar um pedaço de terra, emprestavam dinheiro de meu pai; em compensação, esta gente sempre o acompanhava, eram seus eleitores ou seus cabos, pois ele era o chefe conservador da zona [...] Não havia compra de voto. Não havia concorrência entre os chefes políticos: não adiantava, quem era conservador era conservador e quem era liberal era liberal”. Deduz a autora: “a dependência” em que os protegidos estavam, “tornava inelutável a fidelidade correspondente. Sua adesão em troca dos benefícios recebidos é tão automática, que nem sequer são tomadas medidas que assegurem seu voto; tampouco se cogita de providências para atrair eleitores cuja fidelidade está definida para com o lado contrário. Umas seriam desnecessárias, e outras inúteis”.

Presos à política local ou no máximo regional, os dominados não perceberam o alcance de eventos como a Independência do Brasil e similares. “Estado, na consciência desses homens se confundia com a pessoa do príncipe e governo se identificava com seus atos e decisões, ou com a de seus representantes”. Assim, a consciência política dos setores livres e pobres não vai além da pessoa que lidera o elo entre os dois extremos da cadeia de domínio. A visão institucional do Estado e de seus interesses nacionais ou internacionais falta a tais setores. Os nexos entre patrono e cliente

são definidos: “a lealdade inclui o reconhecimento do benefício recebido, o sentimento de gratidão por ele, e o imperativo de sua retribuição equivalente”. Mas “o fabricar de lealdades e fidelidades através de um processo cumulativo de recíprocos encargos e favores promovia, sucessivamente, a eliminação completa da possibilidade de um existir autônomo”. O poder, então, é impossível de ser concebido “senão mediante o prisma formado pela encarnação do poder: este transfigura a realidade social, convertendo-a nas formas objetivadas da existência daquele que é ideado como superior, e plasma as categorias através das quais ela é conhecida, confinando-as a imagens que não podem transcender essa mesma situação vital particular, personificada e alheia”. Isto mostra o peso do comportamento mecanizado do dependente e sua incapacidade para apreender a organização e a dinâmica da política em nível institucional. Atitude similar, de “amizade” ocorre entre patronos e agregados. O morador ficava nas terras do patrono se fosse amigo. “Agregado ou camarada, a anulação de sua vontade se revela na simples incapacidade de tomar uma decisão autônoma”. Uma testemunha, no caso de rapto de jovem, diz que o réu “lhe fora pedir para ter guardada em sua casa a menor e ele respondera que não o podia fazer sem o consentimento de seu patrão, porque era agregado”. Sua recusa, adianta a autora, “tem a ver menos com o risco de transgredir a lei, que de incorrer na desaprovação do fazendeiro”.

O favor permeia, assim, os elos entre patronos e gente livre, mas pobre no Brasil. E se atentarmos para o fato de sermos uma sociedade desigual por excelência, a ficção da igualdade jurídica e política se esvai rapidamente. No mesmo passo, guardamos as práticas políticas do Antigo Regime, como por exemplo a diferenciação entre operadores do Estado e “pessoas comuns”, simples pagadores de impostos, sem maiores direitos e poderes. Os cargos dos “amigos” e apadrinhados continuam em uso, na troca de favores entre oligarcas que tentam se aproximar do poder, na corte.⁷ Os mesmos padrinhos tentam, por meio dos seus clientes, alicerçar

⁷ Realidade que permanece em nossos dias : “Não concursados dominam 30% dos cargos de confiança no governo” O retrato da máquina pública no início do governo Dilma Rousseff revela a existência de 6.689 funcionários não concursados nos cargos de confiança da Presidência e dos ministérios - o equivalente a quase um terço do total de postos preenchidos por nomeações. Destes, quase 500 estão nas duas faixas salariais mais altas do funcionalismo. Dilma herdou da gestão Luiz Inácio Lula da Silva uma estrutura burocrática que permite a nomeação de cerca de 21,7 mil pessoas para cargos de confiança - os chamados DAS, exercidos por quem tem função de chefia ou direção e pela elite dos assessores da presidente, de ministros e de secretários. Em fevereiro deste ano, 31% desses cargos eram ocupados por não concursados, e 64% por servidores de carreira, segundo

alianças com seus pares oligárquicos, tudo segundo a receita absolutista. As relações de amizade, no mundo moderno, seguem o padrão explicitado em Roma: amizade ligada a interesses de ascensão social ou política, *breuis et suffragatoria*. Tal é a base da “nova política”, a absolutista que vai do século XVI ao XVIII na Europa.

E qual foi a “Antiga política”? A que vigorou na Idade Média, edificada com os frangalhos do pensamento grego e romano. Nela nota-se um peso enorme das cidades livres, os municípios, domados na modernidade pelo poder real. No plano das ideias políticas, apenas no século 13 os fragmentos do saber antigo, grego e romano, começam a ser unidos de modo coerente, definindo-se as condições intelectuais para o Renascimento. Tal aglomerado de ideias, que dificilmente poder-se-ia intitular como sistema une-se às formas de pensamento que surgem nas cidades livres, os municípios que se tornaram praticamente autônomas em toda a Europa mas sobretudo na Itália onde chegaram a se determinar como repúblicas (formadas nos séculos 11 e 12).⁸ A partir da queda do império romano no Ocidente, surgem o feudalismo, a anarquia, as cidades municípios em luta contra a Igreja, contra os nobres e o imperador. Elas perdem sua autonomia e sua independência com a centralização do Estado. Na Itália e na Alemanha, apenas no século 19 o poder real consegue abolir a independência daqueles antigos municípios romanos.⁹ No momento em que as cidades (repúblicas) se firmam, três são as correntes que orientam a língua política: a tradição das virtudes (magnificamente representadas na Alegoria do Bom Governo), o aristotelismo, o direito romano. As cidades

dados do Portal da Transparência do governo federal. Há ainda uma pequena parcela de servidores cedidos por órgãos de outras esferas - do Legislativo, de governos estaduais e de prefeituras municipais, por exemplo.” Cada Minuto, Alagoas. (15/02/2009) E na Folha On Line : “Cargos de confiança crescem 32% no país em cinco anos”. “Os cargos de confiança em Estados, municípios e no governo federal aumentaram 32% em cinco anos, saltando de 470 mil no início de 2004, para 621 mil pessoas agora [...] Os dados oficiais sobre as administrações diretas foram compilados pela Folha. Os cargos de confiança são os chamados comissionados, que podem ser ocupados por servidores de carreira ou por pessoas de fora do serviço público. A fatia ocupada pelos comissionados no total de servidores na ativa também aumentou nos últimos cinco anos. Nos Estados, a fatia aumentou de 5% para 6% -- eram 115 mil em 2004 contra 158,8 mil agora (alta de 37,4%). No caso dos municípios, os comissionados passaram de 7,9% do total de servidores em 2004 para 8,8% em 2008. No governo federal, os cargos de confiança passaram de 17.609, no começo de 2004, para 20.656 (subida de 17,3%). O crescimento do total de civis ativos foi de 7,67%, chegando 537,4 mil, segundo o Planejamento. A fatia ocupada pelos comissionados oscilou de 3,5% para 3,8%” (13/04/2011).

⁸ VIROLI, Maurizio. *From politics to reason of state*. Cambridge: University Press, 1992. Grande parte das próximas análises são definidas a partir do livro indicado.

⁹ Para a noção de “município” cf. *Le Dictionnaire des Antiquités Grecques et Romaines de Daremberg et Saglio* in <<http://dagr.univ-tlse2.fr/sdx/dagr/index.xsp>> o verbete “Municipium”, com todas as suas dificuldades.

da Liguria, Lombardia, Emilia, Toscana, seguem a forma de governo no qual os cidadãos não obedecem príncipes mas apenas a senadores eleitos por eles. Além disso, os cargos tinham duração limitada, os Consules eram trocados a cada ano. A “ideologia” ciceroniana e o direito romano formavam o ideário das republicas indicadas. O maior cargo de autoridade era o Podestà, ou Potestà, que possuía poder judiciário, militar, administrativo e decisão na diplomacia. Mas seu estatuto era de eleito limitado pelos estatutos da cidade. Ele não tinha poder legislativo e, no fim do mandato, prestava contas ao Conselho dos Síndicos sobre como foram mobilizados por ele os recursos públicos e as pessoas a ele submetidas.

Tal princípio tem sua origem remota na chamada dokimasia (δοκιμασία)¹⁰ grega: antes e depois do mandato o dirigente devia ser examinado, quando suas contas eram aprovadas, ou não. Temos aí as bases da *accountability* democrática, princípio expulso da cena pública, liminariamente, pela razão de Estado, desde o século 17 até os nossos dias. Contra a razão mencionada se ergueram as revoluções inglesa, norte-americana, francesa. Do fracasso, desvio ou retrocesso dessas revoluções, renasceu a razão de Estado no século 19 e, depois, no século 20. Na Revolução Francesa, a confiança nas virtudes republicanas, com o Termidor, foi recusada como resquício subjetivo que não garantia a “governabilidade” contra os povos submetidos pela polícia ou exércitos, sobretudo após o domínio de Napoleão.

Com o golpe do Termidor, a Revolução Francesa deixa o campo dos valores e passa ao plano mentirosamente mais sólido do interesse econômico e social como base da política. As representações intelectuais do século 18, incluindo as de Rousseau, as de Diderot e mesmo as de um aristocrata como Voltaire, insistiam na virtude cidadã como base do governo não tirânico. Esta doutrina foi reforçada no período jacobino, sobretudo

¹⁰ Cf. PECK, Harry Thurston. *Harpers Dictionary of Classical Antiquities*, 1898, in Perseus Project: <http://www.perseus.tufts.edu/> “Dokimasia”. “The examination was carried on in public by the archons in the presence of the Senate, and any one present had the right to raise objections. If such objections were held to be valid the candidate was rejected; but he had the right to appeal to the decision of a court, which would take cognizance of the matter in judicial form. On the other hand, if he were accepted, any one who thought his claims insufficient had the right of instituting judicial proceedings against him. If the decision was adverse he would lose his office, and was further liable to punishment varying according to the offence charged against him - which might be, for instance, that of unlawfully assuming the rights of a citizen. A speaker in a public assembly might thus be brought before a court by any citizen, for no one not possessed of the full right of citizenship could legally address the people. The question might thus be raised whether the orator were not actually atimos, or guilty of an offence which involved atimia (q. v.)”. Para uma análise da atimia, cf Roberto Romano: “Homossexualidade, Metafísica e Morte. A honra masculina e o Direito de Matar.” in ROBERTO ROMANOSILVA'S BLOG.

sob Robespierre. Com o golpe do Termidor, ela foi afastada na teoria e na prática políticas. Comenta Alain Badiou: “o ponto central é que ao princípio da Virtude se substituiu o princípio do interesse. O termidoriano exemplar [...] é certamente Boissy d’ Anglas. Seu grande texto canônico é o discurso do 5 Messidor ano 3. Citemos: ‘Devemos ser governados pelos melhores [...] ora, com poucas exceções, só encontrareis semelhantes homens entre os que, tendo uma propriedade, são apegados ao país que a contém, às leis que a protegem, à tranquilidade que a conserva’.” A virtude, comenta Badiou,

é uma prescrição subjetiva incondicionada, que não remete para qualquer determinação objetiva. É por este motivo que Boissy d’ Anglas a recusa. Não se exigirá do dirigente que ele seja um político virtuoso, mas que ele seja um representante governamental dos ‘melhores’. Estes não constituem uma determinação subjetiva. É uma categoria definível condicionada absolutamente pela propriedade. As três razões evocadas por Boissy d’ Anglas para entregar o Estado aos ‘melhores’ são essenciais e tiveram grande futuro: —para um termidoriano, o país não é, como para o patriota jacobino, o lugar possível das virtudes republicanas. Ele é o que contém uma propriedade. O país é uma objetividade econômica. —Para um termidoriano, a lei não é como para o jacobino, a máxima derivada do nexos entre princípios e situação. Ela é o que protege, e singularmente o que protege a propriedade. Assim, sua universalidade é totalmente secundária. Conta a função. —Para um termidoriano, a insurreição não poderia ser, como o é para o jacobino quando a universalidade dos princípios é pisoteada, o mais sagrado dos deveres. Pois a reivindicação principal e legítima do proprietário é a tranquilidade. Encontramos, assim, o tripé fundamental de uma concepção objetiva do país, de uma concepção conservadora da lei, e de uma concepção securitária das situações. Uma primeira descrição do conceito de termidoriano nele vê a nuvem do objetivismo, do *status quo* ‘natural’ e da seguridade (BADIOU, 1995, p. 56-57).

Justo porque o princípio objetivo impera a partir do Termidor e as noções de justiça, valor, virtude, são esvaziadas ao máximo, dando-se preferência à propriedade; porque não é mais permitido mudar a política sem a licença do mercado, o poder passa a desempenhar o papel de protetor da propriedade — velha tese de Locke — (FRANCO, 1993) contra os que não podem se encontrar no rol dos “melhores”. Não é preciso consultar os autores liberais do período, ou mesmo o que sobrou dos que defendiam o jacobinismo, para perceber que a garantia da propriedade deu-se

com a mais dura violência. Termidoriano foi o império e termidoriana a restauração monárquica. Em ambos os períodos, o elemento “objetivo” invadiu a política e a cultura, deixando para os indivíduos apenas os devaneios românticos e a sensibilidade exacerbada.¹¹ A passagem do “subjetivo” (as virtudes) para o “objetivo” marca o realismo ou razão de Estado. A política deixa de ser assunto da vontade, do querer coletivo ou individual, e se transforma em algo exterior aos planos dos homens, com estatuto “natural”. Quando o realista age, ele se ancora nas “leis da objetividade”, como se o Estado e a vida social seriam apenas uma réplica mais complexa dos mundo natural. Assim, os valores como a virtude deixam de ter sentido, eles são mais representações Ideeles do que realidades empíricas ou ideais. É como se o mundo político estivesse submetido às determinações expostas na *Crítica da Razão Pura*, deixando para o campo da *Razão Prática* o vazio metafísico. Quem se curva ao mundo político tal como ele “é” apenas “obedece leis objetivas” e quem tenta transformar as relações corrompidas é apenas um sonhador, nada mais.

Algo similar ocorre no início do século 14, quando a maioria das repúblicas mudam a sua forma de governo em proveito de um signore ou família, com os príncipes. Azzo VII se torna príncipe de Ferrara a partir do cargo de podestà. Ele fez o Conselho Comunal prometer que, na sua morte, seria reconhecido seu sobrinho, Obizzo, Signore de Ferrara. Este foi aclamado Signore com o poder de governar segundo sua vontade. Em todas as antigas repúblicas, a mudança foi mais ou menos difícil e controversa. Algumas cidades como Bolonha e Gênova alternaram república e principado. Outras, como Florença e Siena resistiram como repúblicas e caíram sob o domínio principesco apenas no século XVI. O ideal virtuoso e republicano, a “política”, tem sua base estratégica em Macróbio, no comentário ao ciceroniano Sonho de Scipião (parte da República escrita por Cícero)¹². Naquele sonhos os políticos virtuosos são premiados quando morrem, com a felicidade eterna. O essencial guardado pelos republicanos: “nada do que ocorre na terra é mais agradável ao Deus supremo que go-

¹¹ I Colóquio Rousseau “Rousseau, verdades e mentiras” Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Araraquara. Conferência de Abertura Prof. Dr. Roberto Romano UNICAMP, publicado no volume Rousseau, verdades e mentiras.

¹² Texto que pode ser lido em COMMENTAIRE DU SONGE DE SCIPION, LIVRE PREMIER. Oeuvre numérisée par Marc Szwajcer in <<http://remacle.org/bloodwolf/erudits/macrobe/scipion1.htm>>.

verna todo o cosmos do que o estabelecimento de associações e federações de homens unidos por princípios de justiça (*iure sociati*) que chamamos comunidades (*civitates*), Os governantes e protetores delas (*rectores et servatores*) dela vêm e para e para ela retornam após sua morte” (Comentário do Sonho de Scipião). A virtude garante a felicidade do governante. A equação é platônica. O político prudente, segundo Macróbio, ordena seus atos pela razão, desejando o que é reto, justo. Este político permite a felicidade coletiva.

Seria Maquiavel o inverso dos ideais elaborados por Cicero? Segundo seus críticos do século XVI e XVII ele é o corruptor das verdadeiras políticas e modificou a mais nobre arte humana, transformando-a em instrumento de servidão. Segundo Inocent Gentillet, ele inventou máximas totalmente “malvadas (*meschantes*) e sobre elas construiu uma ciência política ainda mais tirânica” (*Discours sur les moyens de bien gouverner et maintenir en bonne paix un royaume ou autre principauté*, citado por Viroli). As virtudes integram os princípios ciceronianos da política. Se a justiça não assegura a todos o que lhes cabe, some a sociedade pela ação de sentimentos baixos como a inveja e a sedição. Para que exista justiça é preciso que a virtude impere nos governantes e nos governados. Seria Maquiavel inimigo da justiça, amigo das sedições? Segundo James Harrington (*Oceana*, 1656) ele encobriu ideias republicanas sob a capa do elogio da dissimulação e ferocidade principescas. Harrington distingue duas espécies de prudência: o governo de *jure*, com justiça e obediência à razão, e o governo onde “alguns poucos homens sujeitam uma cidade ou nação e governam segundo seus (ou seu) interesse privado”. Este é o governo segundo os homens e não segundo as leis.

Viroli, que sigo ainda aqui, nota um pensamento de Hannah Arendt segundo o qual “Maquiavel é o único teórico político pós clássico que fez um esforço extraordinário para ‘restaurar a política na sua dignidade antiga’”. Outros comentadores, como Hans Baron, comparam o autor e o cidadão republicano ao autor de *O Príncipe*. Note-se uma peculiaridade: naquele texto não usa o termo “político” e nem seus equivalentes. Para tal constatação, Viroli é devedor de Dolf Sternberger (1974). Segundo Viroli, não existia mais terreno para se falar em política, dada a nova língua que estava sendo forjada e imposta praticamente, a da tirânica razão de Estado. Este ju-

ízo de Viroli pode ser discutido. Assim, outros autores, partindo também da constatação de Sternberger indicam um outro caminho. Segundo Giovanni Giorgini (2004), Viroli tem razão, mas é preciso qualificar seu enunciado. O Príncipe trata do “grau zero” da política, a situação na qual é “preciso instalar as condições para a possibilidade da política, criando ex novo ou salvando a comunidade política. Maquiavel aprendeu muito bem a lição de Tucídides (a soteria poleos é a mais importante consideração para um estadista) e também a lição do pensamento político romano (*salus reipublicae suprema lex esto*).” Assim, o Príncipe deveria ser lido como

uma variação do tema sobre o status necessitatis, a condição extrema e excepcional na vida de uma comunidade política [...] O príncipe, especialmente o novo, é com frequência forçado a agir contra a fé, a caridade, a humanidade, a religião, para preservar o Estado, citando Maquiavel na sua famosa frase, ele não deve separar-se do bem, se pode, mas estar pronto para o mal, se forçado. [...] O mal é especialmente necessário quando h]a corrupção no Estado ou quando a comunidade política enfrenta a destruição que vem de fora. E existe corrupção quando as leis favorecem apenas um segmento da comunidade e favorece a ambição dos poderosos. Em tal situação o vocabulário da política é pervertido: homens perniciosos são ditos industriais no mesmo tempo em que bons cidadãos são tido como loucos.

Temos aí, novamente, a tese da “purga” invertida indicada por Platão, no seu retrato da tirania.

Notadas as divergências dos comentários, devemos ressaltar que para Viroli o vocabulário político anterior se justificaria, no entanto, nas cidades republicanas. O assunto de Maquiavel no Príncipe é o Estado do príncipe e, como tal, algo a ser preservado e dirigido. Viroli cita Maquiavel quando este diz o seguinte: “deixarei o raciocínio (*ragionare*) das repúblicas, porque em outra ocasião arrazoei muito. Trataremos apenas do principado [...] e discutirei como estes principados são passíveis de governar e manter”. As *Istorie Fiorentini* falam de Cosimo, segundo o qual não é possível manter Estados com rosários (*paternostri*). Cosimo pensa no seu Estado, o dos Medici, não no poder soberano da comunidade política de Florença. Outro ditado da nova política ilustra a diferença entre Estado republicano e Estado de alguém: “é melhor uma cidade arruinada do que perdida”. Tal ditado expõe a política do Papa Julio 2 ao invadir Bologna

pretextando restaurar antigas franquias da cidade. A sátira de Erasmo contra o pontífice é virulenta.¹³ Cosimo defende o seu *stato* e para isso exilou, confiscou, etc. Os cidadãos que não obedeciam não eram inimigos da república, mas do seu Estado. Ele premiou os amigos e partidários, como é evidenciado por Platão.

Maquiavel, à semelhança dos humanistas do *Quattrocentto*, não fala da arte do Estado (na qual o *Príncipe* se baseia) como sinônimo do antigo *vivere politico* porque, para ele, “*stato*” não era apenas outro termo para república, mas uma forma específica de organização que exclui a tirania e o governo despótico, sendo incompatível com o governo de alguém. Se um cidadão ou partido domina os demais acima das leis e acima dos magistrados, desaparece a república. Tres tipos de Estado, como se nota a partir do *Principe*: a) *stato del Turco*, despótico; b) *stato di Francia* (reino moderado); c) *Stati qui sono consueti a vivere con le loro leggi e in libertà*, repúblicas.

Maquiavel, assim, não usa o termo ‘político’ porque no *Príncipe* não existe política no sentido republicano. Ele escreve sobre a arte do Estado, a de preservar ou reforçar o estado de alguém. O debate sobre o governo tirânico no qual a polis “pertence” a alguém e o governo político onde todos, governantes e governados, obedecem a Lei, é antigo como a filosofia. Em Platão, Aristóteles, etc. existem notas estratégicas sobre o tema. Marcello Gigante, em *Nomos Basileus* (1956) apresenta um tratamento clássico do tema. Como ele mesmo diz, o assunto toca fundo no problema da justiça e da injustiça, “quanto no problema da legitimidade e da injustiça”. E também na questão da legitimidade da violência no mundo dos violentos. Hoje, adianta ele, “se pratica a violência em nome do ‘direito’ do punho, descoberta antiga do homem ainda deseducado. Mas tal ‘direito’ não tem raiz divina, nem o homem conseguiria codificá-lo. Hoje o interesse econômico elevou a *nomos* novíssimo uma história ingloria, com a violência do mais forte sobre os mais fracos. Sobram apenas as teorias ‘intimistas’ do desfalecimento da consciência moral, e cuja ação inclui os procedimentos tortuosos e de bajulação”. Gigante escreve logo após a IIa Guerra Mundial, com o fascismo vencido, bem como o nazismo.

¹³ Ela pode ser lida em português, em site protestante é verdade, no seguinte endereço: <<http://solascriptura-tt.org/Seitas/Romanismo/DialogoPapaJuliusExclususESaoPedro-Erasmo.htm>>. Alí também pode ser notada a razão de Estado, mas vivida e aplicada no campo da razão da Igreja. Erasmo avança crítica que antecede de maneira clara o conteúdo da Lenda do Grande Inquisidor.

O estalinismo estava no auge. A pergunta sobre o político, o republicano, o justo, permanece, bem como a questão dos saber se obedecemos leis ou somos servos de outros homens. Aqui, poderemos recordar as invectivas de Etienne de la Boétie, no *Discurso da Servidão Voluntária*. Somos cidadãos dignos deste nome, ou apenas objeto do poder?

Em *Nomos Basileus* temos exibidos os elos entre moral, força e direito no pensamento grego, de Homero a Platão. Nos poemas épicos, Zeus garante a *diké* (a lei), mas o termo nomos aparece apenas no composto eunomia (em antítese à *hybris*, OD. XVII, 487). Hesíodo fala de nomos genericamente como norma de vida: Zeus determinou um nomos para os animais (mas sem *diké*) e outro para os homens, e tal nomos é fundido na *diké*, contraposta à *Bia* (violência física) a pura força. A ideia de que a violência se harmoniza com a lei encontra-se em Solon, que defende sua reforma e afirma: “com o império do nomos, conciliando violência e justiça, cumpra esta obra”. O sintagma *Nomos Basileus* se encontra em Píndaro ao comentar que Hércules se apoderou das vacas de Gerion com a força. Mas a própria violência pode ser justa, se imposta pelo *Nomos* soberano. *Nomos* é a vontade de Deus. Mesmo perplexos, devemos nos inclinar diante do *Nomos* que autoriza a violência (como a de Hércules contra Gerion). Heródoto (III, 38) cita o poeta Píndaro ao narrar que Dario perguntou aos Callati (tribo indiana) e aos gregos sobre os funerais. Os indianos comiam os cadáveres dos genitores, viam como sacrilégio cremá-los. Gregos os cremavam e jamais aceitariam comê-los. Heródoto: “Tais são, pois, as tradições e me parece que Píndaro tinha bem dito ao afirmar que o *Nomos* é o senhor do mundo”. O sentido dado por Heródoto é relativista mas, segundo Gigante, “as tradições de um povo têm, para ele, o valor de uma norma que ninguém deve violentar”. Demarato teria previsto que os espartanos não cederiam a Xerxes e o combateriam até a morte “porque acima deles está, soberana, a lei”. Segundo Gigante, no pensamento arcaico não existe conflito entre nomos e *physis*, “o predomínio da divindade é nomos e *physis* ao mesmo tempo, é lei santa e violenta, ao mesmo tempo” (GIGANTE, 1956, p. 12). O *Nomos basileus* preside deuses e homens.

Quando, mais tarde, se distingue outra lei escrita (humana) e outra não escrita (divina) já se nota que a unidade arcaica do nomos foi violada. o que torna problemático o convívio político e social; a ética também

se torna relativística. Este é o momento da sofística, com a “descoberta” do direito do mais forte, do *nomos physios*. Antes, o direito do mais forte tinha uma só fonte: o divino, como em Píndaro. Os sofistas concedem ao direito do mais forte o fim terrestre e materialista do *sympheron*, o útil individual. Em Tucídides, Platão, Eurípedes, há o retorno da antiga raiz universal de lei fundamental. Daí a luta contra os sofistas e a tirania, com a unidade do direito e da ética. É o que se chamou, ao longo da Idade Média e no início da Renascença, “política”.

Vimos a essência da sociedade do antigo regime, absolutista, e da brasileira, nas quais o favor permeia todas as relações, o que impede a moderna forma de responsabilização privada e pública, favorecendo a corrupção entre nós. Deixemos agora o lado social e passemos aos problemas políticos definidos historicamente em nosso Estado. A historiografia conservadora notou no Brasil uma invenção eficaz para afastar o perigo da soberania popular e mesmo da representação política. A Revolução Francêsa tendo sido um episódio sangrento de anarquia e ditadura, o poder que a sucedeu após o Termidor e que acabou nas mãos do imperialismo napoleônico, seguiu de um ponto ao outro dos setores estatais. Se a Assembleia foi tão exclusiva no processo revolucionário que acabou instaurando uma ditadura “virtuosa”, o poder Executivo tornou-se um centro ditatorial com o regime instaurado pelo Corso ordenando tudo burocraticamente em escala hierárquica do alto à base do Estado. Entre os dois poderes, o judiciário não consegue manter a sua independência. Urge resolver o problema da harmonia entre os três poderes, antes enfeixados nas mãos do rei ou do parlamento. Na gênese do Estado brasileiro imaginou-se resolver o conflito e, ao mesmo tempo, as ameaças do que ocorreu nas revoluções inglesa, norte-americana, francês: a instituição do poder moderador cumpre esse papel.

Escutemos o conservador Guizot:

o mais simples bom senso reconhece que a soberania de direito, completa e permanente, não pode pertencer a ninguém; que toda atribuição de soberania de direito à uma força humana qualquer, é radicalmente falsa e perigosa. Donde a necessidade da limitação de todos os poderes, quaisquer que sejam seus nomes e formas; daí a radical ilegitimidade de todo poder absoluto qualquer que seja a sua origem, conquista, herança ou eleição. Pode-se discutir os melhores meios de procurar o soberano de direito; eles variam segundo os tempos e os

lugares; mas em nenhum lugar, em nenhum tempo, nenhum poder poderia ser o possuidor independente dessa soberania. Posto esse princípio, não é menos certo que a realeza, em todos os sistemas que ela é considerada, apresenta-se como a personificação do soberano de direito. Escutai o sistema teocrático: ele vos dirá que os reis são a imagem de Deus na terra, o que não quer dizer nada mais do que eles personificam a justiça soberana, verdade, bondade. Perguntai aos jurisconsultos: eles responderão que o rei é a lei viva; o que significa ainda que o rei personifica o direito soberano, a lei justa, que ele tem o direito de governar a sociedade. Interrogai a própria realeza no sistema de monarquia pura: ela dirá que personifica o Estado, o interesse geral. Em toda aliança ou situação considerada, ela sempre tem a pretensão de representar, reproduzir o direito soberano, o único capaz de governar a sociedade legitimamente. Nada nisso espanta. Quais são as marcas do soberano de direito, as marcas de sua natureza própria? Para começar, ele é único; porque só existe uma verdade, uma justiça, só existe um soberano de direito. Ele é o mais permanente, sempre o mesmo: a verdade não muda. Posto numa situação superior, estranha a todas as vicissitudes, a todas as possibilidades desse mundo; eles está no mundo, de certo modo, apenas como espectador e como juiz : este é o seu papel. Pois bem! Senhores, estas marcas racionais, naturais no soberano de direito, a realiza as reproduz exteriormente na forma mais sensível, que dela parece a mais fiel imagem. Abri o livro em que o Sr. Benjamin Constant tão engenhosamente representou a realeza como poder neutro, moderador, elevado acima dos acidentes, das lutas sociais, e que só intervém nas grandes crises. Esta não seria por assim dizer, a atitude do soberano de direito no governo das coisas humanas? É preciso que haja nesta idéia algo muito próprio a mover os espíritos, pois ela passou com uma rapidez singular dos livros para os fatos. Um soberano dela fez, na constituição do Brasil, a base de seu trono; a realeza é representada como poder moderador elevado acima dos poderes ativos, com espectador e juiz. (GUIZOT, 1828).

A formulação liberal do próprio Benjamin Constant procurava impor limites à soberania popular, mas trazia também a preocupação de estabelecer os limites dos poderes e garantir a sua harmoniosa relação. Neutro, o poder moderador seria o apanágio da realeza¹⁴, os ministros

¹⁴ “For Benjamin Constant supremacy lay in the “volonté” générale”, which did not, however, imply power for the masses. It was equally dangerous to put sovereignty uncontrolled into the hands of many as into the hands of one, it must be limited by the division of power. Authority must not reside in one branch of government any more than in another, and royal power should be a “pouvoir neutre” whose function it is to set in harmonious motion the machinery of the other powers. Fagué calls Constant “egalitaire sans être démocrate”; his is one of the best definitions of the rôle of the constitutional king that has ever been made.” (HUDSON, 1936, p. 26).

seriam responsáveis pelo governo e os legisladores não seriam pagos. O julgamento pelo júri seria a norma e haveria liberdade de imprensa. Qual a base para a recusa da soberania popular? Ela é encontrada, em Constant, no texto sobre a diferença da liberdade entre os povos antigos e modernos. A primeira encontra-se na democracia direta assumida em Atenas, cujos males eram a guerra perene e a escravidão como seu resultado. Nada que já não esteja em Tucídides. A segunda, encontra-se no comércio, “que inspira nos homens o amor pela independência individual: atende as suas necessidades, satisfaz os seus desejos, sem intervenção da autoridade”. Assim, o Estado deve ser contido em limites quando se trata da vida econômica, pois “sempre que o governo tomar conta dos nossos negócios, o fazem de modo pior e de maneira mais cara”. Não devemos nos colocar nos assuntos de Estado, enquanto este último não deve se intrometer em nossos assuntos particulares. A liberdade moderna reside “no gozo tranquilo da independência individual” (CONSTANT, 1872, cap. 1, p. 7 et seq.).

Erra todo aquele que desconhece limites para o exercício de qualquer poder. “Quando se estabelece que a soberania popular é ilimitada, cria-se e se deixa ao acaso na sociedade um grau de poder muito amplo e que se torna um mal, não importa em quais mãos esteja. Entregue-o a um, vários, todos, e o mal será o mesmo [...] a soberania só existe num modo limitado. Onde começa a independência e a existência individual começa, termina a jurisdição da soberania”. O mercado liberta e a vida privada deve ser o refúgio do indivíduo. Pela via oposta encontra-se em Constant o elogio hobbesiano do indivíduo limitado ao particular, sem exteriorizações de suas certezas no plano público. A soberania popular entra no erro democrático: “A sociedade não pode exceder a sua competência sem tornar-se usurpadora, a maioria não pode fazer o mesmo sem tornar-se fúcciosa”. O *Contrato Social* representa “o mais terrível instrumento auxiliar de todo tipo de despotismo”. Crime é crime, pouco importa a fonte de poder alegada por quem o comete: indivíduo, partido, nação.

Após essa passagem pelo poder napoleônico fica bem clara a intenção de Benjamin Constant ao sugerir o Poder Moderador como preventivo de tiranias. De um lado, ele limitaria as formas soberanas ligadas ao povo, sobretudo o despotismo do Legislativo. De outro, ele limitaria

as pretensões do Executivo, garantindo o Judiciário.¹⁵ Evidentemente, as críticas aos abusos de poder descem nas noites dos tempos. No período absolutista, as denúncias contra tais abusos surgiram entre os puritanos e seus herdeiros, na América ou na França. No caso de Benjamin Constant, no entanto, existem antecedentes no instante em que a Revolução Francêsa e a ditadura do Legislativo chega à sua crise de morte. Como é o caso de Sieyès, para quem “os poderes ilimitados são um monstro em política [...] a soberania do povo não é ilimitada”¹⁶. O termidoriano por excelência, Boissy d’Anglas, retoma a norma hobbesiana, levando o cidadão particular ao plano estritamente produtivo, econômico, dele afastando as tarefas de governo. Assim, não se pode arrancar à atividade econômica “homens que melhor serviriam seu país pela atividade assídua em vez de vãs declamações e debates superficiais”.¹⁷ D’Anglas, na verdade, com o Termidor, seleciona “os melhores” para dirigir o Estado, os “possuindo uma propriedade são apegados ao país que a contem, às leis que a protegem, à tranquilidade que a conserva” (citado por BADIOU, 1995, p. 56).

Benjamin não foi termidoriano nem aceitaria *in totum* as teses enunciadas por Boissy d’Anglas. Mas soube notar os excessos de poder de um setor do Estado e procurou definir o controle dos três poderes por intermédio do Poder Moderador, indicado como tarefa do rei. “Para que não se abuse do poder, é preciso que pela disposição das coisas o poder detenha o poder”. O sistema das balanças, no seu pensamento, opera na estrutura do Estado. O Legislativo seria bicameral, incluindo uma Casa dos Pares. Posteriormente ele divide o poder entre Legislativo e Judiciário, composto de juízes inamovíveis de ofício. Ideou, para corrigir a concentração do poder, o sistema de poderes e direitos departamentais e dos municípios. O rei como “poder neutro” segue nessa orientação geral.

No Brasil, a concepção de Constant seguiu para um rumo inesperado. Vimos o elogio do uso da ideia de Poder Moderador em nosso país por Guizot. Há um evidente desvio do conceito na pena de Guizot no relativo ao conceito. Constant define aquele poder como neutro, o que

¹⁵ A teoria do poder moderador neutro tem sido estudada com bastante insistência nos últimos anos, na França e demais países. Cf. JAUME, 2000; GUEDES, 2000.

¹⁶ Seção do 3 Germinal, Ano III, citado por Patrice Rolland (Professor da Universidade Paris XII), no artigo “La garantie des Droits” in *Droits Fondamentaux*, n. 3, déc. 2003, p. 183.

¹⁷ Referido por Patrice Rolland, op. cit., p. 195.

significa que ele serve para coordenar os três poderes, sem neles interferir “do alto”. A mesma operação de hierarquizar os quatro poderes foi seguida no Brasil com a Constituição de 1824. A tendência centralizadora do poder real já fora iniciada em Portugal no século 18, com as reformas pombalinas. “As concepções de poder político, sociedade e Estado são assim formuladas em torno da noção de império civil, com fins de legitimar a monarquia portuguesa e consubstanciar projetos de atuação política”.¹⁸

Com as invasões napoleônicas de 1808 e a vinda da Casa Real para o Brasil, compõe-se uma Corte no Rio onde se integram a nobreza, burocratas de alto escalão, serviçais e negociantes. No projeto idealizado, continua a noção de império português, com sede no Brasil. A cidadania foi entendida nos parâmetros da antiga metrópole: o “povo” era a aristocracia, os “homens bons” (ricos proprietários) sem sangue judeu. A representação “popular” faz-se por petições, dando-se o direito de voto sem que os cidadãos tivessem presença ativa na esfera pública. Outro projeto é mais radical, pois admite a presença cidadã na vida pública, define autonomia para o Brasil. Nos dois projetos, cidadão é título que não cabe aos escravos, evidentemente, nem aos homens livres e pobres (“gente ordinária de veste”).

O debate sobre a cidadania surge em 1821 na Assembléia do Rio de Janeiro, na eleição de representantes provinciais para a Assembléia de Lisboa, para redigir a Constituição portuguesa. O debate conduziu ao inesperado questionamento da autoridade de João VI. Proposto um projeto de governo representativo, visto pelos governantes como ligado “à força incontrolável da multidão”, sobretudo num reino onde a enorme quantidade de escravos era perene ameaça (a revolta do Haiti em 1810 era um presságio).

A imensa dimensão do território brasileiro, as revoltas que se esboçavam, o exemplo dos países vizinhos que se tornaram repúblicas de tamanho inferior ao do Brasil, a memória da Revolução Francêsa, as doutrinas de Benjamin Constant, todo esse amalgama de ideias, medos, repressão, definiu o momento inaugural do Estado independente que assumiu a forma de Império. Os que desejam um poder representativo e constitucional

¹⁸ OLIVEIRA, Eduardo Romero de. A ideia de império e a fundação da monarquia constitucional no Brasil (Portugal-Brasil, 1772-1824). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2004, Campinas. *Anais...* São Paulo: ANPUH-SP; Campinas: UNICAMP, 2004. CD-ROM. Esta última parte segue integralmente as indicações e análises deste texto.

conseguem em 1822 a convocação da Assembléia. Mas no país surge dois projetos não sintonizados e conflitantes : o da monarquia soberana, de São Paulo sob liderança de José Bonifácio e o de um governo constitucional (Rio de Janeiro, liderado por José Clemente da Cunha). Quando Pedro I é aclamado, José Clemente afirma o princípio da soberania popular enquanto Bonifácio enfatiza a supremacia do Imperador.

Vence provisoriamente o primeiro projeto, sendo o império civil instituído por direito divino. Os defensores do segundo plano são perseguidos mas não deixam de conseguir a consideração, nos trabalhos da Constituinte, de suas ideias. Desse modo, o novo governo admitiria a liberdade política, mas sob a égide do poder supremo, definido pela pessoa do imperador. Em 1823, José J. Carneiro de Camposao discutir a sanção do soberano apresenta a ideia do Poder Moderador. Exclusivo, aquele poder permite ao imperador controlar os demais poderes. A Constituição de 1824 incorpora o quarto poder e o amplia, pois ele pode dissolver a Câmara de Deputados, afastar juizes suspeitos, etc. Tal poder foi alegado sempre que se tratava, no parecer dos governantes, da Salvação do Estado. No mesmo plano, é restrita a autonomia do judiciário. Desse modo, o Poder Moderador torna-se supremo no Estado, acima dos três outros poderes.

A predominância do poder moderador sobre os demais manteve-se durante o império, incluindo o tempo de regência, quando o país passou por rebeliões sufocadas manu militari de Norte a Sul. Somadas as suspensões dos direitos e a permanente supremacia do imperador, tem-se como resultado uma difícil e quase improvável democratização do Estado. O permanente estado de rebelião e as necessidades do poder central, definem o império como excessivamente preso ao modelo de concentração de poderes, o que molesta ainda em nossos dias o país, com o tipo de federação na qual os Estados possuem realmente pouca autonomia, sobretudo em matéria fiscal.¹⁹ Com o fim do império, os positivistas tentaram acabar de vez com as forças liberais, com o conceito de ditadura, que acentua e mantém

¹⁹ Em *Homens livres na ordem escravocrata*. 5. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1997, Maria Sylvania Carvalho Franco analisa com rigor a gênese do Estado brasileiro e as suas conexões com a sociedade na qual imperam o favor e a violência face a face. A autora explora a passagem do público ao privado e a superconcentração dos impostos no poder central, o que leva Municípios e Estados à perene condição de inadimplentes junto ao núcleo do poder federativo e junto aos contribuintes. Cf. especialmente os capítulos “Patrimônio estatal e propriedade privada” e “As peias do passado”. Analise esses pontos no texto “A democracia e a ética”, incluído em *O Caldeirão de Média*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001, p. 363 e seguintes.

a preponderância do executivo sobre o Legislativo, concentrando o poder diretor numa única pessoa. Falar em Legislativo, nesta doutrina, é impreciso e mesmo errôneo, visto que a Assembléia teria função fiscal: aprovar o orçamento do Estado (LINS, 1964, p. 330; ROMANO, 1979). Em toda a república as prerrogativas do Poder Moderador foram incorporadas, silenciosamente, à Presidência do país. Com elas, a permanente pretensão dos ocupantes daquele cargo a assumir, como imperadores temporários, a preeminência e a intervenção nos demais poderes. Esse ponto permite indicar que o Estado é regido por força de pressupostos autoritários que, inclusive, produziram em plano mundial algumas lições de moderno despotismo.

Não por acaso, Carl Schmitt refere-se ao Poder Moderador brasileiro em *O protetor da Constituição*. Ali, o jurista defende, como em outros trabalhos, que apenas o Reichspräsident pode defender a Constituição em tempo de crise. O tema gira ao redor do Artigo 48 da Constituição de Weimar.²⁰ Ao fazer seu apelo aos poderes do Protetor da Constituição, Schmitt nega que o judiciário pode exercer aquele papel, porque judiciário é idêntico a normas e age post factum, sempre atrasado na correção dos desvios e fraturas institucionais. Para remediar aquelas situações, apenas o Reichspräsident poderia ser movido, legal e constitucionalmente. Como é habitual, Schmitt afasta o judiciário e, ao mesmo tempo, o próprio Legislativo naqueles transes. Como diz Hans Kelsen, Schmitt reduz toda a Constituição de Weimar ao artigo 48.²¹ Se, como diz Schmitt, “a independência é a necessidade primeira para um protetor da Constituição” e se os juizes ou deputados não podem cumprir aquele mister, segue-se que eles não são independentes, ou independentes o bastante para garantir o Estado. Desse modo, ele retira dos demais poderes a possibilidade de controlar e limitar o Protetor em seu poder excepcional. O estudo desse caso, importante na história dos poderes soberanos e a conexão teórica entre o que se passou na Alemanha e no Estado brasileiro pode resultar em esclarecimentos sobre o nosso centralismo excessivo, a nossa quase inexis-

²⁰ Recordemos o artigo: “Caso a segurança e a ordem públicas forem seriamente (erheblich) perturbadas ou feridas no Reich alemão, o presidente do Reich deve tomar as medidas necessárias para restabelecer a segurança e a ordem públicas, com ajuda se necessário das forças armadas. Para este fim ele deve total ou parcialmente suspender os direitos fundamentais (Grundrechte) definidos nos artigos 114, 115, 117, 118, 123, 124, and 153.” Não por acaso disse Carl Schmitt que “nenhuma Constituição sobre a terra legalizou com tamanha facilidade um golpe de Estado quanto a constituição de Weimar”.

²¹ KELSEN, H. Wer soll der Hüter der Verfassung sein? *Die Justiz*, n. 6, 1930-1931 citado por MCCORMICK, 1997, p. 144.

tente federação, os excessivos poderes da presidência do Brasil.²² O Poder Moderador antes da República era vitalício e hereditário. Uma presidência imperial limitada por quatro anos, sofre necessariamente a tentação de pressionar o Legislativo para que este último faça ou aprove leis favoráveis ao programa e pretensões presidenciais. De modo idêntico, as pressões sobre o judiciário para que reconheça a legitimidade das mesmas leis.

Difícilmente o nosso Estado e a sociedade entrariam na qualificação de formas democráticas. Assim, o golpe de 1964 não foi um acidente em nossa história. 1964 não foi excepcional na história brasileira. Desde o início de nosso Estado tivemos muitos golpes. Lembremos o de Pedro I ao fechar o parlamento, o dos militares que derrubam a monarquia, o de Getúlio que instala uma ditadura feroz. Após a morte de Vargas o Brasil sofre façanhas golpistas com o veto à posse de Juscelino Kubitschek, o contra-golpe do Marechal Lott, o levante de Aragarças, a tentativa de golpe de Jânio Quadros, o golpe militar e civil de 1961 (com apoio do então presidente do Supremo Tribunal Federal, Álvaro Ribeiro da Costa) contra Jango, o que leva ao parlamentarismo. Após 1964 houve o golpe dentro do golpe no AI-5, o golpe de Abril, etc. Findo o regime, que outra coisa foi a transformação esperta do Congresso, acrescido de outros integrantes, em Constituinte, senão golpe? Afastada a tese de uma Assembléia Nacional, nobiliarcas da ditadura ajudaram a redigir uma Constituição sincrética que hoje, dadas as inúmeras emendas, é desprovida de coesão interna.

É preciso apurar, hoje, as noções de democracia, federalismo, sociedade civil etc., se quisermos pensar o mundo brasileiro. O nosso modo de unir os Estados tem pouco de “federalismo” e muito de Império. Tomemos a indicação da jurista Anna Gamper que analisa as formas federativas para apontar as fraturas no projeto da União Européia:

Por unanimidade, as definições de federalismo reconhecem o fundamento da palavra latina *foedus* que significa “pacto”. Todas as teorias concordam que federalismo é um princípio que se aplica ao sistema que consiste em pelo menos duas partes constituintes, não totalmente independentes que, juntas, formam o sistema como um todo. O fede-

²² Para os estudos feitos sobre Carl Schmitt no Brasil, cito apenas, dentre outros, MALISKA, Marcos Augusto. Acerca da legitimidade do controle da constitucionalidade. *Revista Crítica Jurídica*, n. 18, mar. 2001, Separata de artigo. Um livro importante para a análise filosófica e que expõe o pensamento de Schmitt com muito rigor Cf. RONALDO JUNIOR, Porto Macedo. *Carl Schmitt e a fundamentação do direito*. São Paulo: Max Limonad, 2001.

ralismo, pois, combina o princípio da unidade e da diversidade (concordantia discors). As partes constituintes devem ter poderes próprios e devem ser admitidas a participar do nível federal. (GAMPER, 2005).

Da definição escolhida pela autora, tomemos a parte onde ela afirma a exigência *sine qua non* que declara o seguinte: “as unidades constituintes devem ter poderes próprios”. Desde a Independência, o Poder Central brasileiro monopoliza todas as prerrogativas do Estado e não as partilha com os demais entes, supostamente unidos hoje por laços de federação. Se em nosso caso *foedus* significasse “pacto”, teríamos graus crescentes de autonomia, dos municípios ao Poder Central.

Como o Império herdou as terras coloniais portuguesas, para ele o mais urgente era garantir as fronteiras do enorme país e impedir a secessão das províncias. Nesse fito, a repressão militar foi a tônica, o que se tornou dramático durante a Regência, quando várias unidades levantaram-se em busca não de autonomia, mas de plena soberania. A história do Brasil, desde aquela época até 1932 (Revolução Constitucionalista de São Paulo), tem sido a crônica de um controle férreo das Províncias, depois Estados, pelo Poder Central. É como se cada Estado, sobretudo os que se levantaram em armas (Rio Grande do Sul, Pernambuco, Pará, Bahia, São Paulo, para recordar apenas alguns deles) fosse submetido à invasão permanente dos que dirigem o todo nacional. Resulta que a nossa “Federação” concede pouquíssima autonomia aos Estados e Municípios, em todos os planos da vida política, econômica, etc.

A partir de Brasília, regras uniformes determinam até os detalhes da ordem nacional, desconhecem deliberadamente as diferenças regionais, culturais, geográficas, etc. Do Oiapoque ao Chui, há uma uniformização gigantesca que obriga cada uma das regiões a se pautar pelo tempo longo da enorme burocracia federal, perdendo tempo precioso para o experimento e modificações das políticas públicas em plano particularizado. Enquanto em outras Federações, como o norte-americana (e apesar do grande centralismo daquele país) vigoram leis diversas em termos penais, educacionais, tecnológicos, etc., no Brasil a mão de ferro do Estado central controla, dirige, pune e premia os Estados, segundo sustentem os interesses dos ocupantes temporários da Presidência. Nesse controle, as oligarquias

regionais surgem como operadores de face dupla: servem para trazer os planos do Poder Central aos Estados e para levar ao mesmo Poder as aspirações de Estados e Municípios. O lugar onde as negociações entre os dois níveis (Central e Estadual) ocorrem, normalmente é o Congresso. Ali, Presidência e Ministérios buscam apoio aos seus planos, inclusive e sobretudo, de leis. É impossível conseguir recursos orçamentários, por exemplo, sem as “negociações” e nelas o *modus operandi* identifica-se ao conhecido “é dando que se recebe”. Assim, os planos federais de inclusão social e democratização societária patinam na enorme generalidade do “grande Brasil”, enquanto as unidades aguardam as “providências” de uma burocracia pesada, incapaz de entender os vários ritmos e formas de vida e pensamento regionais.

Nos impostos, a concentração irracional de poderes deixa Estados e municípios sempre à mingua de recursos. Verbas provenientes de impostos ou a eles ligadas, como no caso das exportações, não são repassadas às unidades ou não são repassadas em tempo certo, permanecendo nas mãos dos Ministérios Economicos. Governadores e prefeitos são reduzidos à quase mendicância junto ao Poder Central. É praticamente impossível chegar à democratização da sociedade sem a efetiva federalização do Brasil. Testemunhamos, todos os anos, a caminhada de prefeitos do país inteiro rumo ao Congresso para reclamar recursos, autonomia, modificações em leis eleitorais e de estruturas municipais. Naquela tarde, como em muitas outras ocasiões, os prefeitos foram tratado como estranhos no Parlamento Federal, o que gerou um conflito só resolvido com o emprego da força física pela segurança da Casa das Leis. Enquanto tal situação permanecer assim, a fábrica das manobras corruptas (nas duas pontas, nos municípios e na capital da República) estará em pleno funcionamento.

Resumindo as passagens anteriores e as aplicando ao Golpe de 1964 e aos muito previsíveis golpes que podem ocorrer em dias futuros:

“João Goulart vai se conduzir no governo, como o poder moderador que vai disciplinar, sem os excessos do absolutismo, que vai governar com a razão e o direito e que terá nos dispositivos da Constituição brasileira, o rumo de sua atuação”. (Deputado Bezerra Leite, discurso na crise

que sucedeu a renúncia de Jânio Quadros e o golpe dos ministros militares contra a posse Goulart (26/agosto/1961).

A república, pensavam os golpistas militares e civis que pretendiam impedir a posse de João Goulart, não poderia ser entregue a um mandatário com os poderes imensos do presidencialismo, herdeiro do Poder Moderador. Diante do veto militar surge o golpe dentro do golpe, a emenda parlamentarista, mantida até o plebiscito que a aposentou. Daí ao golpe de 1964 foi uma questão de tática e de tempo. Boa parte da perene instabilidade política brasileira se deve às travas ao regime democrático presentes nas duas maneiras de agir política e juridicamente em território nacional.

O Exército foi definido por vários historiadores como o elemento “moderador” na estabilização do Estado nacional. Como surgiu tal poder em nossa terra? A imensa dimensão do território, as revoltas, o exemplo dos países vizinhos que se tornaram repúblicas de tamanho inferior ao do Brasil, a memória da Revolução Francêsa, um amalgama de ideias, medos, repressão, definiu o Estado impérial. Os que desejam um Estado representativo conseguem em 1822 a convocação da Assembléia. Surgem dois projetos conflitantes: o da monarquia soberana, sob liderança de José Bonifácio e o do governo constitucional, liderado por José Clemente da Cunha. Quando Pedro I é aclamado, José Clemente afirma o princípio da soberania popular, Bonifácio enfatiza a supremacia do Imperador (OLIVEIRA, 2004).

Vence o primeiro projeto e o império é instituído por direito divino. Os defensores do segundo plano conseguem incluir na Constituinte algumas de suas ideias. O governo admitiria a liberdade política... sob a égide do imperador! Em 1823, José J. Carneiro de Campos apresenta o Poder Moderador: exclusivo, ele permite ao Chefe de Estado controlar os demais poderes. A Constituição de 1824 incorpora o quarto poder e o amplia, pois ele pode dissolver a Câmara de Deputados, afastar juízes suspeitos, etc. Tal prerrogativa foi alegada sempre que se tratou, no parecer dos governantes, da Salvação do Estado.

As prerrogativas do Poder Moderador foram incorporadas silenciosamente à presidência da república. Com elas, a pretensão dos ocupantes do cargo a assumir, como imperadores temporários, a preeminência e a

intervenção nos demais poderes. Esse ponto permite indicar que o Estado é regido segundo inconfessados pressupostos autoritários que já produziram em plano mundial lições de tirania. Não por acaso, Carl Schmitt refere-se ao Poder Moderador brasileiro em *O protetor da Constituição*. Ali, o jurista proclama que só o *Reichspräsident* pode defender a Constituição em tempo de crise.

O Poder Moderador antes da República era vitalício e hereditário. Uma presidência limitada no tempo tenta pressionar o Legislativo para que ele emita leis favoráveis ao programa e pretensões do Executivo. De modo idêntico, as pressões sobre o judiciário para que reconheça a legitimidade das mesmas leis.

É preciso apurar as noções de democracia, federalismo, sociedade civil etc., se quisermos pensar o Brasil. Aqui, o modo de unir os Estados tem pouco de “federalismo”. Segundo a jurista Anna Gamper, “o federalismo combina o princípio da unidade e da diversidade. As partes constituintes devem ter poderes próprios e devem ser admitidas a participar do nível federal”. Mas Brasília controla os Estados, segundo sustentem os interesses de quem ocupa a Presidência. As oligarquias regionais trazem os planos do poder central aos Estados e levam ao mesmo Poder as aspirações de Estados e Municípios. No Congresso é impossível conseguir recursos sem “negociações”.

É preciso federalizar o Brasil, transformando os poderes estabelecidos e varrendo os resquícios do imperial Poder Moderador. Enquanto ele permanecer assim, a fábrica das manobras corruptas (nos municípios e na capital da República) estará em pleno funcionamento. E com ela, a fábrica sinistra dos golpes, brandos ou sangrentos, de Estado.

REFERÊNCIAS

A BIBLIA Sagrada. Tradução João Ferreira de Almeida. Brasília, DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BADIOU, Alain. Qu'est-ce qu'un thermidorien?. In: KINTZLER, Catherine; RIZK, Hadi (Ed.). *La République et la terreur*. Paris: Kimé, 1995.

BOISSEVAIN, Jeremy. *Friends of friends: networks, manipulators and coalitions*. Oxford: Basil Blackwell, 1974.

CLAPHAM, Christopher. *Private patronage and public power: political clientelism in the modern State*. London: France Pinter, 1982.

COLDMAN, John. *Then months in Brazil*. Edinburgh: R. Grant & Son, 1870.

COMMENTAIRE du Songe de Scipion: Livre Premier: Oeuvre numérisée par Marc Szwajcer. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/erudits/macrobe/scipion1.htm>>.

CONSTANT, Benjamin. Principes de politique applicables à tous les Gouvernements représentatifs et particulièrement à la constitution actuelle de la France. In: COURS de Politique Constitutionnelle ou collection des ouvrages publiés sur le gouvernement représentatif. Paris: Guillaumin et Cie., 1872. cap. 1.

CORNETTE, Joël. *La monarchie, entre Renaissance et Révolution, 1515-1792*. Paris: Seuil, 2000. (Histoire de la France Politique, Tome 2).

COULANGES, Fustel. *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France*. Paris: Hachette, 1907. v. 5: Les origines du système féodal.

EINSENTADT, S. N.; RONIGER, L. *Patrons, clients, and friends: interpersonal relations and the structure of trust in society*. Cambridge: University Press, 1984.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. All the world was America. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 30-53, mar./maio 1993. Dossier liberalismo e neo-liberalismo.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. 5. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: IEB, 1969. Última edição: São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

GAMPER, Anna. A global theory of federalism: the nature and challenges of a Federal State. *German Law Journal*, n. 10, 1 out. 2005.

GIGANTE, Marcello. *Nomos Basileus*. Napoli: Glauk Ed., 1956.

GIORGINI, Giovanni. The place of the tyrant in Machiavelli's political thought and the literary genre of the Prince. In: THE ITALIAN ACADEMY FOR ADVANCED STUDIES AT COLUMBIA UNIVERSITY. Lunch Seminar, 18 Feb. 2004. Disponível em: <http://academiccommons.columbia.edu/download/.../paper_sp04_Giorgini.pdf>.

GUEDES, Thomaz Diniz. Le pouvoir neutre et le pouvoir modérateur dans la Constitution brésilienne de 1824. In: BENJAMIN Constant en l'an 2000: nouveaux regards. Actes du Colloque des 7 et 8 mai 1999, organisé à l'occasion du vingtième anniversaire de l'Institut et de l'Association Benjamin Constant.

GUIZOT, François-Pierre-Guillaume. Cours d'histoire moderne. Histoire générale de la civilisation en Europe, depuis la chute de l'empire romain jusqu'à la révolution française, 9e Leçon - 13 juin 1828. In: ELECTRONIC LIBRARY OF HISTORIOGRAPHY. Disponível em: <http://www.eliohs.unifi.it/testi/800/guizot/guizot_lez9.htm>.

HELLEGOUARC'H, J. *Le vocabulaire latin des relations et des partis sous la République*. Paris: Les Belles Lettres, 1963.

HUDSON, Nora E. *Ultra-royalism and the french restoration*. Cambridge: The University Press, 1936.

JAUME, L. (Org.). *Coppet, creuset de l'esprit libéral*. Paris: Economica et Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2000.

LE DICTIONNAIRE des Antiquités Grecques et Romaines de Daremberg et Saglio. Disponível em: <<http://dagr.univ-tlse2.fr/sdx/dagr/index.xsp>>.

LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964.

MALISKA, Marcos Augusto. Acerca da legitimidade do controle da constitucionalidade. *Revista Critica Juridica*, n. 18, mar. 2001. Separata de artigo.

MCCORMICK, John P. *Carl Schmitt's critique of liberalism: against politic as technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MELLOESOUZA, Antonio Cândido de. The brazilian family. In: MARCHAND, A.; SMITH, I. Lynn. *Brazil portrait of half a continent*. New York: Dryden Press, 1951.

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. A idéia de império e a fundação da monarquia constitucional no Brasil (Portugal-Brasil, 1772-1824). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2004, Campinas. *Anais...* São Paulo: ANPUH-SP; Campinas: UNICAMP, 2004. CD-rom.

PECK, Harry Thurston. Harpers Dictionary of Classical Antiquities, 1898. In: PERSEUS PROJECT. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/>>.

PETITFILS, Jean-Christian. *Louis XIV*. Paris: Perrin, 2002.

ROLLAND, Patrice. La garantie des droits. *Droits Fondamentaux*, n. 3, déc. 2003.

ROMANO, Roberto. *Brasil, igreja contra estado*. São Paulo: Kayrós, 1979.

ROMANO, Roberto. *O Caldeirão de Medéia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

RONALDO JUNIOR, Porto Macedo. *Carl Schmitt e a fundamentação do direito*. São Paulo: Max Limonad, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Contrat social, Livro IV, capítulo IV. In: _____. *Oeuvres complètes*. Paris: L'Intégrale, 1971. t. 2.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique*. Paris: Bureaux de la Publication, 1865.

STERNBERGER, Dolf. *Machiavellis 'Prince' und der Begriff des Politischen*. Wiesbaden: Steiner Ed., 1974.

VIROLI, Maurizio. *From politics to reason of state*. Cambridge: University Press, 1992.

A VIOLÊNCIA HISTÓRICA NO OLHAR DAS VÍTIMAS¹

Castor M. M. Bartolomé Ruiz

O exilado, a força de espasmos e esvair-se, de quase desfalecer à beira do caminho por onde todos passam, vislumbra, vai vislumbrando a cidade que está a procurar e que o mantém fora, fora da sua, a cidade não habitada, a história que desde o começo ficou apagada, acumulada?, talvez não (ZAMBRANO, 2003, p. 35).

DESDOBRAMENTOS DA VIOLÊNCIA MIMÉTICA

Toda injustiça é uma forma de violência contra o outro. Uma das maiores dificuldades para pensarmos uma efetiva justiça das vítimas advém dos dispositivos de invisibilização que as tornam elementos prescindíveis para a justiça. A invisibilidade das vítimas é produzida por inúmeros meios, entre eles destacamos os dispositivos de naturalização da violência. Ao naturalizar a violência se naturalizam as vítimas e se inviabiliza uma justiça efetiva.

A Justiça de Transição tem a responsabilidade de julgar contextos históricos de violência extrema. Partimos da tese de que a violência não é um fato pontual que desaparece totalmente ao cessar o ato violento. A violência não se apaga sincronicamente ao virar a página do tempo, ela tem

¹ Uma versão deste texto foi publicada pelo autor em: SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo (Coord.). *Justiça de transição nas Américas: olhares interdisciplinares, fundamentos e padrões de efetivação*. Belo Horizonte: Ed. Forum, 2013. p. 79-110.

uma persistência diacrônica cujos efeitos perduram no tempo. A lógica do tempo linear não se aplica à violência, seu passado não se apaga com o mero passar do tempo, pois ela continua presente de muitas formas. Os efeitos da violência persistem durante longos períodos, mesmo quando termina o ato violento. Os desdobramentos da violência perpassam a linearidade do tempo provocando efeitos dificilmente mensuráveis pela lógica cronológica de um tempo sequencial. Na violência vigora outro tempo, seus efeitos ecoam além do ato violento para limites imprevisíveis.

Temos que interrogar-nos sobre os mecanismos que possibilitam este prolongamento da violência no nível pessoal, institucional e histórico, além do ato pontual. As respostas a estas interrogações possibilitarão criar alternativas para neutralizar os efeitos históricos da violência.

A hipótese que apresentamos neste trabalho mostra que a violência possui um tipo de consistência que contamina as estruturas, instituições e pessoas com as quais entra em contato, de uma ou de outra forma. Ela não desaparece quando finaliza o ato violento, pelo contrário, permanece latejante como potência ativa nos sujeitos, nas instituições e nas sociedades que contaminou. Esse potencial contaminante e autorreprodutor da violência remete ao que se pode denominar de *potência mimética*.² Para entendermos criticamente a história de violência e barbárie que assola nosso continente latino americano, e a sociedade brasileira em particular, assim como para pensar estratégias que possam neutralizar a violência de Estado, temos que analisar as entranhas da Górgona, ou seja, sua *potência mimética*.

Como entender a potência mimética da violência? Como neutralizá-la? Como a potência mimética da violência afeta uma Justiça Transacional? Essas são questões neurálgicas correlatas com a que denominamos de justiça das vítimas. A violência não se apaga ao finalizar o ato violento e seus efeitos atuam como um eco que contamina as relações sociais deixando sequelas indeléveis nas vítimas e nos violadores. O caráter inconcluso de toda violência costura uma linha de continuidade entre a violência do passado e nossa violência presente. Embora nos pareça imperceptível, essa linha alimenta muitas das condutas violentas que atualmente

² Concordamos com René Girard a respeito da potência mimética da violência e sua grande influência nas culturas, comportamentos e instituições sociais. Porém discordamos do caráter naturalista e compulsório que Girard outorga à mimese da violência (cf. GIRARD, 2004, 2008).

nos apavoram. Ela tem um poder contagiante nas condutas e contaminante das instituições.³ É a potência mimética da violência que induz os sujeitos e as instituições a repeti-la como algo impulsivo, natural, normalizando os comportamentos violentos como atos naturais.

2 A potência mimética da violência está presente nas formas históricas que a implementam. Dado que a violência social contemporânea é correlativa ao modo instrumental de governar a vida humana, ela se torna cada vez mais uma violência biopolítica. É uma violência instrumental e estrutural que objetiva a vida humana e a captura como objeto de controle e governo. A biopolítica utiliza a violência nas doses necessárias para controlar as vidas dos grupos sociais perigosos e eliminar de forma cirúrgica os que considera uma ameaça contra a ordem.⁴ A violência biopolítica se legitima como parte da defesa da ordem o que transforma a biopolítica numa tanatopolítica ou política das mortes necessárias. Ela elimina, de forma preventiva, aqueles indivíduos ou grupos que são ameaças potenciais ou reais. O que identifica a violência tanatopolítica é sua racionalidade estratégica. A potência mimética da violência se manifesta na lógica bio-e-tanatopolítica através dos dispositivos de controle social. O aumento daquela reforça a legitimação e o incremento destes. A Justiça Transacional deverá levar em conta a dupla característica, mimética e tanatopolítica, da violência moderna e contemporânea.

Nas sociedades latino-americanas, a potência mimética da violência desenvolveu-se de modo peculiar. A violência do genocídio indígena e da escravidão de afrodescendentes foi o ato constituinte dessas sociedades. A barbárie está na origem genealógica de nossas sociedades latino-americanas. A violência a ela associada sempre foi legitimada como parte inevitável do avanço da civilização. A violência tanatopolítica dos Estados modernos se legitima como atos de governo inevitáveis para manter a ordem e accele-

³ Temos que considerar, neste ponto, a pertinência das análises de René Girard sobre a potência contagiante da mimese, uma vez que: “este desejo coincide com o contágio impuro” (GIRARD, 2008, p. 188).

⁴ Foi Michel Foucault quem desenvolveu amplos estudos sobre a relação entre biopolítica e violência. “Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX, é o que poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico” (cf. FOUCAULT, 2000, p. 286-287).

rar o progresso.⁵ O contexto estrutural de legitimação desta violência estrutural propicia a perpetuação da mimese da violência como técnica legítima de governo. A mimese de violência tanatopolítica, se não for neutralizada, conduz inexoravelmente ao autoritarismo.⁶ Os Estados autoritários se autoidentificam como portadores do monopólio da violência arbitrária em nome da segurança da sociedade e da defesa da ordem.

A violência é a sombra de injustiça. Toda injustiça encarna um tipo de violência. A violência do nosso presente se conecta, de uma ou outra forma, com a violência histórica mal resolvida. Ela remete à injustiça histórica justificada como ato legítimo. Para pensar criticamente a desconstrução de uma sociedade violenta, com agentes violentos, instituições violentas, valores e hábitos sociais violentos, haverá que procurar sua gênese para além do imediatismo do presente. Há algo de intangível na nossa história de violência que dificulta sua neutralização e a perpetua como sombra da nossa realidade social latino-americana. Os estados de exceção vividos nas últimas décadas do século XX no conjunto dos países do Cone Sul latino-americano não devem ser lidos como meros episódios pontuais da violência histórica. Sua lógica violenta conecta-se com uma violência histórica mal resolvida que contamina, ainda, as instituições e os comportamentos de nossa sociedade (VIOLA, 2012, p. 153-166).

3 Como entender a mimese? A mimese é uma pulsão que tende a repetir aquilo que a origina ou ainda imitar aquilo com o qual se relaciona. O que caracteriza a mimese é a reprodução imitativa do comportamento externo. Não concordamos com a tese de René Girard de que a mimese seja essencialmente violenta, embora concordamos que a violência tem um forte componente mimético. A mimese é uma dimensão do comportamento humano aberta para muitas possibilidades de ser.⁷ O comportamento humano é, em grande parte, mimético. Como todo o humano, a mimese é paradoxal. Walter Benjamin analisou a capacidade mimética do ser humano como uma característica própria de nossa aprendizagem. No ser humano,

⁵ Walter Benjamin, na sua Tese VII “Sobre o conceito de história”, adverte: “[...] nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não está isenta da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1996, v. 1, p. 225).

⁶ Há que se levar em conta a tese de René Girard: “O desejo liga-se à violência triunfante; ele se esforça desesperadamente por dominar e encarnar esta violência irresistível” (GIRARD, 2008, p. 191).

⁷ A diferença de René Girard, entendemos que todo desejo humano é, também, uma produção simbólica de sentido que possibilita sua reconstrução para além da mera mimese. Sobre este ponto cf. RUIZ, 2009, p. 87-112.

segundo Benjamin, a mimese é correlativa à produção das semelhanças. Por isso, nenhuma das principais faculdades humanas escapa à mimese.⁸ A (re) produção das semelhanças do que vemos, pensamos, sentimos e agimos está perpassada pela condição mimética. Para Benjamin, a própria mimese não se impõe como uma pulsão abstrata no comportamento humano, senão que: “Essa faculdade [a mimese] tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético” (BENJAMIN, 1996, v. 1, p. 108). Desde os primórdios de nossa infância apreendemos de forma imitativa, mimética. Muito do que somos como pessoa é construído pela mimese.

O caráter histórico, ao mesmo tempo relativo e constituinte, abre a mimese para a possibilidade de sua reconstituição significativa e simbólica. Essa abertura indica a responsabilidade que temos ao propor ou impor determinadas práticas que tenderão à imitação mimética dos outros. A mimese, muito mais do que uma simples imitação, se explica como uma capacidade humana de produzir as semelhanças, de fazer o semelhante, de fazer-se semelhante (GEBAUER; WULF, 2004). A mimese, por definição, produz um impulso que tende a imitar um comportamento como se fosse algo natural.⁹

A potência mimética da violência possui uma especial conotação, ela tende a reproduzir como normais as semelhanças da violência; torna a conduta das pessoas e das instituições semelhantes pela violência. A mimese naturaliza o comportamento, neste caso violento, e o reproduz de forma inconsciente como algo normal. Ela normaliza a violência tornando-a um componente normal da vida social ou uma tática natural para o governo institucional. A mimese da violência replica sua semelhança nas atitudes e valores a ponto de torná-los normais. O dispositivo mimético normalizador da violência lhe confere um caráter natural, induzindo a sua (re) produção como algo normal/natural.

A tendência mimética inclina-se a reproduzir a violência praticada ou sofrida como se fosse uma forma de ação e reação instintiva (natural) do ser humano. A violência, uma vez praticada ou até sofrida, desencadeia

⁸ “A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir as semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética” (BENJAMIN, 1996, v. 1, p. 10).

⁹ “[...] capacidade mimética desempenha uma função em quase todas as áreas humanas da ação, da imaginação, do falar e do pensar, e representa uma condição imprescindível à vida social” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 21).

no sujeito e na sociedade uma espécie de instinto violento que tende a reproduzi-la e perpetuá-la como prática normalizada da conduta humana. A potência mimética tende a naturalizar a violência como um ato de normalidade. A normalização é inerente à potência mimética e torna a violência algo natural.¹⁰ Os dispositivos de normalização operam na mimese da violência transferindo-lhe um aparente caráter de norma natural do comportamento humano. Na sombra de todo dispositivo naturalista da violência atua a potência mimética que o normaliza. Esta impulsiona a autorreprodução da violência através da imitação do semelhante como se fosse uma atitude normal dos sujeitos e norma das instituições.¹¹ A normalização da violência consagra a tese de que a violência gera violência, desencadeando a violência como atitude normal da conduta pessoal e norma das práticas institucionais. O resultado dessa espiral é a normalização da violência e sua legitimação como uma realidade inexorável da natureza humana. Nessa condição, ela se pratica como se fosse um comportamento natural da escala social e institucional. Inclusive, quando naturalizada, a violência tende a ser exaltada como valor social.

O que escapa ao naturalismo da violência é que a mimese oculta sua gênese histórica, que lhe outorga essa aparência de naturalidade. A violência naturalizada se apresenta como algo fatal, embora ela nada mais seja do que uma prática social produzida em condições históricas determinadas. No outro lado do naturalismo mimético da violência opera a replicação das semelhanças miméticas na forma de espiral destruidora da alteridade humana. Imersos nesta lógica, o único freio possível para uma violência naturalizada é uma violência maior, uma violência absoluta. O *Leviatã* é a sombra que acompanha a violência naturalizada. A mimese, ao naturalizar a violência, a legitima como uma estratégia biopolítica inevitável de gover-

¹⁰ Embora mantenhamos uma discordância de princípios com René Girard sobre sua tese do naturalismo da violência e o desejo mimético a ela supostamente associado, reconhecemos a importância de seus estudos sobre o estreito relacionamento que existe entre desejo-mimetismo e violência e que lhes confere uma aparência de natural: “Há no homem, no nível do desejo, uma tendência mimética que vem do mais essencial dele mesmo, frequentemente retomada e fortificada pelas vozes de fora. O homem não pode obedecer ao imperativo ‘imite-me’, que ressoa por toda parte, sem se ver imediatamente remetido a um ‘não me imite’ inexplicável, que vai mergulhá-lo no desespero e fazer dele o escravo de um carrasco na maioria das vezes involuntário” (GIRARD, 2008, p. 186).

¹¹ Destacamos a ênfase que Benjamin outorga à capacidade mimética do ser humano como possibilidade de repetir as semelhanças, que no caso da violência implica numa reprodução de si mesma na compulsão inicial de reproduzir as semelhanças: “O dom de ser semelhante, do qual dispomos, nada mais é que um fraco resíduo da violenta compulsão, a que estava sujeito o homem, de tornar-se semelhante e de agir segundo a lei da semelhança” (BENJAMIN, 1996, v. 1, p. 113).

no.¹² Se quisermos neutralizar o potencial destrutivo de qualquer violência teremos que alcançar essa potência mimética que a naturaliza a ponto de normalizá-la no comportamento habitual e estratégia institucional.

POLÍTICAS PARA NEUTRALIZAR A VIOLÊNCIA MIMÉTICA

4 O paradoxo mimético da violência não finaliza no mero ato externo da vontade do sujeito ou das instituições políticas. Por exemplo, a prática da tortura não foi anulada ao decretar o fim do estado de exceção no Brasil. A potência mimética da violência que normalizou a tortura como prática de governo continua a normalizá-la na sua reprodução mimética em muitos agentes do Estado (RIBEIRO, 2010, p. 15-40). Estes continuam a reproduzir aquilo que aprenderam de seus superiores e colegas como uma réplica mimética das semelhanças. A atual prática da tortura no Brasil, sob novas formas e métodos evidentemente, responde ao efeito mimético da violência que não foi neutralizado de forma eficiente, porque sempre foi negado. A negação e o esquecimento, como veremos a continuação, se tornam condição necessária para a reprodução mimética da violência. As próprias instituições, incluído o Estado, não estão imunes ao mimetismo da violência. Quando esta se naturaliza como forma de governo, sua prática tende a perpetuar-se nas sombras dos aparatos do Estado como uma prática normal de (re)ação com a cidadania ou com os grupos considerados perigosos.

As políticas de esquecimento e negação da violência institucional contribuem, como veremos a seguir, para potencializar a reprodução mimética da violência nos aparelhos do Estado. A conjugação, dentro do Estado, da potência mimética com o monopólio legal da violência engrena uma perigosa maquinaria biopolítica de controle social. As ditaduras militares latino-americanas são um preclaro exemplo da utilização biopolítica

¹² Uma das derivações biopolíticas da potência mimética é a teoria do sacrifício necessário. Muitas das perseguições, torturas e mortes de opositores se legitimam como parte do sacrifício necessário para salvar o corpo social de um perigo que o ameaça. No contexto dos regimes autoritários, violentos por natureza, as teses do sacrifício de Girard adquirem nova coloração: “Apenas a perspectiva do fora, aquela que vê a reciprocidade e a identidade e que nega a diferença pode identificar o mecanismo da resolução violenta, o segredo da unanimidade refeita contra a vítima expiatória” (GIRARD, 2008, p. 211).

dessa combinação.¹³ As atuais democracias conseguiram substituir os governos autoritários por governos eleitos, porém, em especial no Brasil, não conseguiram desarmar a dinâmica da violência de Estado, em concreto a prática da tortura, como algo normal.

5 A análise anterior a respeito do mimetismo da violência nos coloca perante o desafio de pensarmos meios eficientes para sua neutralização. A elaboração de uma Justiça de Transição há de levar em conta a questão: quais são as estratégias que conseguem desarmar o mimetismo da violência? Dificilmente poderá se implementar uma Justiça de Transição se concomitantemente não se consegue neutralizar o potencial mimético desencadeado pela violência no regime anterior. A transição justa exige neutralizar com eficiência os dispositivos miméticos da violência e da injustiça a ela associada. A efetiva Justiça de Transição exige desarmar o mimetismo da violência.

Num primeiro momento, cabe apontar algumas falsas soluções propostas para superar o mimetismo da violência. Há uma lógica bio-etanopolítica imersa no mimetismo da violência que não é captada pelo discurso racionalista, o que torna os discursos formais do direito insuficientes para neutralizar o mimetismo da violência. Os meros procedimentos formais, sejam jurídicos ou políticos, de mudanças de leis e instituições dificilmente conseguem atingir o núcleo dinamizador da potência mimética da violência. Embora a mudança de procedimentos e câmbios institucionais ou de regime sejam importantes e até necessários para as mudanças sociais, eles por si sós não conseguem exaurir as exigências de uma Justiça de Transição e são incapazes de desarmar o potencial mimético da violência. Os atos formais por si sós não produzem a efetiva Justiça de Transição nem desarmam o potencial mimético da violência. Não foi, por exemplo, o ato legal de libertar os escravos que eliminou todas as sequelas da escravidão no Brasil, nem propiciou sequer um mínimo de justiça às vítimas dessa barbárie. Muitas transições foram meras transações negociadas entre interesses dominantes sem levar em conta as vítimas e a reparação das injustiças e violências contra elas cometidas. A mera mudança de regime, de ditadura para democracia formal, não é suficiente para realizar uma Justiça de Transição efetiva, já que ficam impunes muitos dos delitos e barbáries

¹³ Este seria um dispositivo imunitário que a biopolítica utiliza como mecanismo para sacrificar umas vidas, que considera ameaçadoras, para preservar as vidas normais. Sobre a dimensão da biopolítica, cf. ESPOSITO, 2005.

cometidos pela ditadura (BLANK, 2007). Seus agentes continuam inseridos nos aparatos do Estado, contaminando mimeticamente outros agentes com as práticas da violência impunemente praticada. A mimese da violência não fica neutralizada por leis ou decretos formais, ela sobrevive oculta nas práticas dos agentes e instituições que contaminou anteriormente (BICKFORD, 2004, p. 1045-1047).

A mera mudança formal de regime sem uma real Justiça de Transição deixa a injustiça cometida contra as vítimas como um saldo colateral a ser pago à “história dos vencedores”. Uma transição que não leve em conta a justiça das vítimas, comete contra estas uma dupla injustiça, condenando-as como um sacrifício necessário para contemporizar com os vencedores.¹⁴

6 Outra prática política amplamente utilizada nos contextos violentos de transição são os atos formais de esquecimento. O esquecimento inviabiliza uma autêntica Justiça de Transição e contribui para potencializar a reprodução mimética da violência.

O esquecimento, longe de apagar a mimese da violência, se constitui em sua principal alavanca, pois a violência nunca se apaga por um esquecimento formal. Os atos formais de esquecimento contribuem para uma perpetuação da potência mimética da violência. A violência nunca esquece, ela sobrevive mimeticamente. Por isso a amnésia política se torna seu aliado estratégico.

A potência mimética da violência não fica anulada por um ato formal de esquecimento, ela permanece *recalcada* na subjetividade dos violadores e nos porões das instituições. O esquecimento político não é real porque não anula a potência mimética da violência. Ele contribui para possibilitar que a violência subsista recalcada nas sombras das instituições. O *recalque*, nesse caso, age como um dispositivo antropológico com eficiência política. Ele consegue manter oculta a mimese da violência no marco dos atos formais de esquecimento. A violência que se oculta recalcada pelo esquecimento formal instiga a continuação de práticas violentas nas insti-

¹⁴ As vítimas são muitas vezes utilizadas politicamente como moeda de câmbio nas “transações” sociais. Elas servem como bode expiatório inevitável para preservar a “tranquilidade” da ordem presente. Neste sentido, a teoria do bode expiatório continua a ser utilizada como técnica biopolítica para justificar o mal mínimo necessário para preservar a ordem social presente (GIRARD, 2004).

tuições e nas pessoas por ela contaminadas. O recalque possibilita que no subterrâneo da aparente “normalidade” institucional do Estado de Direito se perpetuem como normais as práticas de violência e tortura como se fossem meios “eficientes” de governo e polícia. Os agentes contaminados pelo potencial mimético da violência encontram nos atos de esquecimento formal a justificativa institucional necessária para a continuação da violência.

O esquecimento formal é público, mas o recalque é clandestino. A ocultação possibilita a sobrevivência da potência mimética da violência nos porões das instituições. A violência recalçada, seja nas subjetividades ou nas instituições, constitui uma potência destrutiva pronta para agir. Os atos formais de esquecimento possibilitam que a violência subsista recalçada porque não se faz memória nem reconhecimento público dela. A amnésia pública da violência contribui para que esta continue sendo praticada como ato mimético normalizado. Há uma correlação estreita da amnésia com a repetição mimética da violência.

Os atos políticos de esquecimento partem do suposto de que a temporalidade linear conseguirá apagar naturalmente as sequelas da violência e da injustiça. Porém, a violência e a injustiça persistem numa temporalidade não linear, mas diacrônica (TOSSI, 2012, p. 177-196). O mero transcurso da temporalidade linear não apaga a potência mimética da violência, só a oculta. O tempo sincrônico oculta sob aparência de esquecimento a contaminação mimética da violência.¹⁵ Pessoas e instituições contaminadas pela mimese da violência tendem a reproduzi-la, quando ficou recalçada na personalidade e nas estruturas. O passar do tempo só contribui para que a violência encontre novos meios de implementar-se. A existência oculta da mimese contribui para que a violência se canalize por outros meios. O passo do tempo estimula a mudança dos tipos de violência, mas dificilmente neutraliza sua potência mimética.¹⁶

A diacronia da injustiça e da violência questiona algumas das premissões do contratualismo. Os atos formais que instituem um ponto zero da sociedade mediante o acordo formal de um contrato, novas constitui-

¹⁵ Sobre este ponto, cf. GAGNEBIN, 2010, p. 177-186.

¹⁶ Neste ponto remetemos aos estudos de Benjamin, em especial suas “Teses de filosofia da história”. Na Tese V, ele diz: “A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido” (1996, p. 224).

ções etc., têm a tendência a esquecer programaticamente o passado.¹⁷ Os atos constitucionais contratualistas tendem a pensar que a sociedade se institui por um ato voluntarista dos sujeitos desse momento. Mas toda sociedade carrega consigo sua história, e com ela as marcas da violência estrutural mal resolvida e das injustiças históricas não restauradas. A vida humana é diacrônica, o passado é parte constitutiva de nosso presente. Os atos contratualistas, ao instituir políticas de esquecimento histórico, contribuem para que a injustiça histórica e a violência estrutural se perpetuem além dos marcos institucionais. O Brasil é um claro exemplo disso. A justiça das vítimas questiona a capacidade do mero procedimentalismo formal para criar processos efetivos de transição. São necessárias políticas de memória e reparação da injustiça histórica para conseguir uma transição efetiva da injustiça histórica e da violência estrutural.¹⁸

As sociedades latino-americanas em geral, e no Brasil em particular, estão marcadas por uma sucessão histórica de barbáries institucionais desde seu ato fundacional: o genocídio indígena e africano. As políticas de esquecimento nunca desarmaram o potencial mimético da violência, pelo contrário, contribuíram para a *banalização da barbárie*. Os inúmeros atos de esquecimento político formal só contribuíram para negar as barbáries históricas cometidas, o que possibilitou que a barbárie tomasse o rosto de normalidade em nossas sociedades. As políticas de esquecimento banalizaram a barbárie ao extremo de conviver com a violência extrema e os Estados de exceção como algo natural de nosso contexto social. Os atos formais de esquecimento contribuíram de forma decisiva para que a banalização da barbárie se perpetuasse ao longo dos séculos como atos normais de governo.¹⁹

A JUSTIÇA ANAMNÉTICA & A VIOLÊNCIA MIMÉTICA

7 Uma secreta voz ecoa desde a fundura dos tempos clamando por uma justiça devida, por uma verdade não dita e por uma memória negada. É voz das vítimas da injustiça histórica que subsiste como potência

¹⁷ Compartilhamos com Reyes Mate que “o traço mais característico da justiça moderna — traço que comparte com a justiça dos antigos — é a alergia ao passado” (MATE, 2005, p. 267).

¹⁸ Neste ponto remetemos a Garcia (2012, p. 227-252).

¹⁹ Um exemplo das consequências das políticas de esquecimento se recolhe no trabalho de Silva Filho (2012, p. 273-294).

e memória de uma justiça a ser feita. As políticas de esquecimento, além de não neutralizarem o potencial mimético da violência, cometem uma segunda injustiça contra as vítimas, apagando-as da história. Ao desconhecer a injustiça sofrida negam a sua existência como vítimas e as condenam ao esquecimento definitivo, sua segunda morte.²⁰

A mimese da violência estimulada pelas políticas de esquecimento encontra seu freio na memória. A potência mimética da violência utiliza-se da amnésia para se autorreproduzir. A anamnese consegue neutralizar a mimese, pois a potência anamnética tem a possibilidade de desconstruir o potencial autorreprodutor da potência mimética. De que modo acontece isso? Como a memória consegue neutralizar a potência mimética da violência?

Na memória existe uma potência anamnética que possibilita trazer para o presente aquilo que permanece oculto no passado.²¹ A anamnese tem uma potência diacrônica que permite aceder aos porões da mimese violenta trazendo à luz aquilo que permanecia recalcado. Há na memória uma potência anamnética capaz de desmascarar a pretensa naturalidade da mimese violenta.²²

Num primeiro momento, a anamnese resgata o acontecimento do passado e o presentifica como um acontecimento da atualidade. Ela consegue recompor na atualidade os traços do passado. Ela costura as pontes do passado com o presente, tornando o passado parte de nosso presente.²³ A violência ocultada pelo recalque do esquecimento formal encontra-se exposta pela potência anamnética ao debate de sua barbárie.

O ponto de referência ética que a anamnese utiliza para questionar a potência mimética da violência é a condição das vítimas. A exposição pública da barbárie é o começo da neutralização de sua potência mimética. O debate político da violência provocado pela potência anamnética das

²⁰ As “Teses de filosofia da história” de Walter Benjamin insistem neste ponto. Na sua Tese VI “Sobre o conceito de História”: “[...] O dom de despertar no passado centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (1996, p. 225).

²¹ Benjamin percebe no passado potencialidades ocultas para redimir o presente. A memória tem a responsabilidade de resgatar essas potencialidades e torná-las projeto político. Na Tese VI “Sobre o conceito de História”: “O passado traz consigo um indicador secreto que o remete à redenção. Acaso não sentimos a lufada do mesmo ar que respiraram aqueles que nos precederam?” (1996, p. 223).

²² Neste sentido que Reyes Mate fala de uma *razão anamnética* (cf. MATE, 2005, p. 145-176).

²³ Sobre a relação entre memória e história, cf. RICOEUR, 2007.

vítimas expõe publicamente o lado oculto do seu mimetismo. A alteridade negada das vítimas é o critério ético a ser utilizado pela potência anamnética para desmascarar o pretense naturalismo da potência mimética.

Os atos de memória atualizam as barbáries da violência como um meio eficiente para evitar a sua repetição. A violência esquecida formalmente tende a repetir-se como ato de normalidade. O dispositivo naturalizador da violência mimética fica desconstruído quando confrontado com a memória da barbárie cometida contra as vítimas. Quando a potência mimética da violência é contrastada com a alteridade negada das vítimas, sua capacidade autorreprodutiva se inibe e se neutraliza (ZAFFARONI, 2011). Quando exposta pela memória, a potência mimética da violência perde seu potencial contaminante. As pessoas e instituições que atualizam a violência com atos de memória a partir das vítimas conseguem inibir o potencial de contágio da mimese violenta. As políticas de memória, ao expor as consequências históricas da violência, desarmam a potência contaminante de sua mimese (ZAMORA et al., 2011). As políticas de memória da violência histórica inibem sua utilização como dispositivo biopolítico de governo das populações. Os atos de memória inibem a barbárie, as políticas de esquecimento a perpetuam.

DESAFIOS INCONCLUSOS SOBRE A VIOLÊNCIA E A JUSTIÇA

8 A modo de desafio sempre inconcluso, cabe fazer alguns esclarecimentos paradoxais sobre a justiça anamnética.²⁴ Primeiramente há que se analisar que a potência da anamnese que neutraliza a potência mimética não advém do ressentimento, senão da justiça. Não há como negar que atos de memória podem conduzir a práticas de ressentimento em que a vingança aparece como alternativa. Mas não é o ressentimento que desativa a potência mimética da violência. Pelo contrário, o ressentimento, sob qualquer forma, tende a legitimar e ativar novas formas de violência, ou ainda fazer da violência o caminho único da transição. O ressentimento é um desdobramento da mimese da violência que a perpetua como prática social.

²⁴ Sobre a justiça anamnética cf. MATE, 2005.

A justiça anamnética vai além do ressentimento. Seu objetivo não é aplicar a lei do talião,²⁵ senão restaurar as vítimas na sua condição de alteridade negada. A punição dos culpáveis é o segundo aspecto da justiça, não por ressentimento, mas para esclarecimento público do mal cometido. A punição tem por objetivo não deixar impune a barbárie. Após o devido processo e sentença, cabe pensar o perdão como ato político de reconciliação, mas não de esquecimento. Quando pensamos na justiça histórica, esta só poderá realizar-se como memória e reparação a todas as vítimas. Há algo de imponderável na justiça histórica que a torna um clamor por reparação do irreparável.²⁶

Muitas formas de ressentimento estão associadas ao trauma. Ambas as experiências, ressentimento e trauma, impedem os sujeitos de distanciar-se das sequelas da violência. A memória tem o papel de recompor o trauma e desarmar o ressentimento. Sociedades traumatizadas pela violência aderem com facilidade a reações violentas descontroladas de ressentimento, como também se submetem servilmente ao autoritarismo, amedrontadas pelo medo. Hobbes já apontou que o medo é uma técnica biopolítica importante quando “bem” utilizada pelos governantes para conduzir as populações amedrontadas pela violência.

O paradoxo da violência que traumatiza fica nítido quando o trauma que a violência provoca, em vez de ser superado, fica recalcado nos sujeitos. O trauma tem aparência de esquecimento; na maioria dos casos parece ter olvidado o que aconteceu, mas o olvido é fictício. O trauma recalca nos porões da subjetividade e da sociedade a violência não assumida. O trauma e o recalque se retroalimentam e provocam a manutenção do dispositivo mimético da violência. O trauma e o recalque se superam por atos de memória. A memória pode desarmar os traumas da violência e seus recalques. A memória, dolorosa sempre, da violência sofrida desmancha a consistência do trauma e repõe aos sujeitos e à sociedade a possibilidade de confrontar-se com seu passado traumático. A exposição do trauma feita

²⁵ Mahatma Gandhi avisou que a violência do olho por olho só termina quando todos estivermos cegos.

²⁶ Horkheimer já desenvolveu a tese de que o crime é evidente a quem o comete e a quem o sofre (vítimário e vítima), mas para que ele seja acessível às gerações futuras será necessário alguém que dele faça memória. Sem a memória o crime se apagará no esquecimento da história. Admite Horkheimer que só Deus poderá conservar as injustiças olvidadas e deste modo fazer justiça (divina) aos injustiçados da história. Ainda termina sua reflexão com uma grave questão: “Pode-se se admitir isto e não obstante levar uma vida sem Deus? Tal é a pergunta da filosofia” (1976, p. 16).

pela memória desarma, em grande parte, a sombra mimética da violência. Algo que os atos formais de esquecimento não conseguem fazer quando se alicerçam em políticas de esquecimento. Nesse caso, contribuem para manter recalçada a violência no trauma e o mimetismo permanece latente, pronto para agir na normalização da violência.

9 Um desdobramento da justiça anamnética diz respeito a sua relação com o perdão. É um tema complexo que requer maior espaço para ser desenvolvido, porém, a modo de sinalização do problema, podemos indicar que, se houver possibilidade do perdão, só a memória pode perdoar. Só a memória pode anistiar. O olvido não pode perdoar porque não lembra. O esquecimento simplesmente nega a realidade da violência, o que o inabilita para instituir qualquer forma de perdão. Eivado de um conjunto de condições históricas exigíveis, é possível pensar uma justiça das vítimas com perdão. Mas não é possível pensar nem a justiça nem o perdão sem a memória do acontecido. O perdão sem memória inviabiliza a justiça e, como consequência, se converte num ato arbitrário ou ingênuo que não contribui para neutralizar a mimese da violência. Só a potência anamnética poderá fazer justiça histórica às vítimas, e ainda desarmar a potência mimética da violência. Só se poderá falar em anistia ou perdão como resultado final de um processo de justiça anamnética.

No marco deste debate convém diferenciar perdão e anistia. O perdão sempre será direito das vítimas, é algo pessoal e até certo ponto intransferível. O perdão diz respeito à consciência sofrida e humilhada das vítimas e atinge dimensões psíquicas, vitais e morais em que a vítima tem pleno direito e liberdade para decidir até que ponto pode ou não perdoar.

O Estado poderá, como máximo, anistiar legalmente, mas não perdoar moralmente.²⁷ O perdão é uma prerrogativa ética das vítimas, que pode ter uma grande importância política, a depender dos contextos históricos (cf. ZAMORA, 2008, p. 57-80). Só quem sofreu o trauma da violência tem a possibilidade de perdoar como ato moral e político extremo. De igual modo, as vítimas da violência também têm o direito de nunca perdoar (GARAPON, 2004). O perdão é uma dimensão ética (e teológica) com potencialidades políticas nos contextos de reconciliação. Mas corresponde

²⁷ Sobre as dificuldades e possibilidades políticas do perdão, cf. o último capítulo: O difícil perdão. In: RICOEUR, 2007.

às vítimas a iniciativa e o direito do perdoar ou não.²⁸ O Estado poderá anistiar ou não legalmente, mas não tem a prerrogativa do perdão.

Em qualquer das hipóteses, a efetivação do perdão pessoal ou da anistia institucional só poderão acontecer, para que haja uma efetiva Justiça de Transição, através de um ato de memória histórica do acontecido. Só a rememoração possibilita a superação do trauma da violência. Só a potência anamnética pode desconstruir o poder mimético da violência. A justiça anamnética exige o devido processo. Os torturadores hão de ser julgados, processados e condenados. Só depois do devido processo e da sentença emitida é que se poderá falar na pertinência política da anistia e no direito moral do perdão. Tanto o perdão como a anistia exigem justiça, e a justiça devida às vítimas exige o direito à memória e verdade das violências cometidas. A transição não pode ser feita ao preço da justiça, e a Justiça de Transição exige, como parte inerente do justo, o julgamento da verdade e memória do acontecido.

A Justiça de Transição, para ser justa, haverá de ser, de alguma forma, uma justiça anamnética, uma justiça do Outro. Ou seja, uma justiça a partir das vítimas. No processo de justiça anamnética, os atos de memória, os monumentos de memória são quesitos imprescindíveis para neutralizar a violência mimética que permanece recalcada nos porões das instituições e na sombra do inconsciente humano. A memória pessoal e institucional é pré-requisito da justiça. Não pode haver justiça sem memória da injustiça. A memória da barbárie é necessária para que se inicie o devido processo de julgamento social e histórico do acontecido. Ao reclamar a instituição da comissão da verdade, a criação de memoriais da violência, o registro público em praças, ruas, monumentos dos nomes dos vitimados (e não dos ditadores e torturadores como ainda ocorre em nosso país), ao exigir o julgamento, ainda que de difícil execução no nosso país, dos responsáveis da barbárie, não se está querendo vingança, nem se está pretendendo revanche. Os objetivos da justiça anamnética são: neutralizar o potencial mimético da violência e fazer justiça histórica às vítimas. Pois, *o que se oculta pelo esquecimento tornará a repetir-se pela impunidade.*

²⁸ Destacamos a posição de Derrida de que o perdão é incondicional, radical no sentido semântico de que se perdoa o imperdoável ou não existe o perdão. “Por acaso não tem que manter que um perdão digno desse nome, se é que alguma vez se realiza, deve perdoar o imperdoável, e isso sem nenhuma condição?” (cf. DERRIDA, 2008, p. 123).

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. 1).
- BICKFORD, Louis. Transitional justice. In: HORVITZ, Leslie Alan; CATHEFORD, Christopher. *Encyclopedia of genocide and crimes against humanity*. New York: Facts on File, 2004. p. 1045-1047.
- BLANK, Theodore. *Measuring transitional justice: the extent and impact of effective prosecution in Latin America*. Ottawa: Carleton University, Centre for Security and Defence Studies, WP 06, 2007.
- DERRIDA, Jacques. El perdón. In: MADINA, Eduardo et al. (Org.). *El perdón, virtud política: en torno a Primo Levi*. Barcelona: Anthropos, 2008. p. 123.
- ESPOSITO, Roberto. *Immunitas: protección y negación della vida*. Madrid: Amorrortu, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O preço de uma reconciliação extorquida In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 177-186.
- GARAPON, Antoine. *Crimes que não se podem punir nem perdoar: para uma justiça internacional*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- GARCIA, Luciana Silvana. Nada é impossível de mudar. Julgamento das violações de direitos humanos ocorridas na ditadura brasileira. In: RUIZ, Castor Bartolomé. *Justiça e memória II: direito a justiça, memória e reparação: a condição humana nos estados de exceção*. Passo Fundo: IFIBE/LEIRIA, 2012. p. 227-252.
- GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na cultura*. São Paulo: Annablume, 2004.
- GIRARD, René. *O bode expiatório*. São Paulo: Paulus, 2004.
- GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Paz e Terra: UNESP, 2008.
- HORKHEIMER, Max. *Apuntes 1950-1969*. Caracas: Monte Avila, 1976.
- MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.
- RIBEIRO, Paulo da Cunha. Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico. In: TELES, Edson; VLADIMIR, Safatle. *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 15-40.

RICOEUR, Paul. *A memória a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

RUIZ, Castor Bartolomé. *Por uma crítica ética da violência*. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 87-112.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. *Amicus Curiae* no Caso da Guerrilha do Araguaia perante a Corte internamericana de direitos humanos. In: RUIZ, Castor Bartolomé. *Justiça e memória II: direito a justiça, memória e reparação: a condição humana nos estados de exceção*. Passo Fundo: IFIBE/LEIRIA, 2012. p. 273-294.

TOSSI, Giuseppe. Memória, história e esquecimento: a função educativa da memória histórica. In: RUIZ, Castor Bartolomé. *Justiça e memória II: direito a justiça, memória e reparação: a condição humana nos estados de exceção*. Passo Fundo: IFIBE/LEIRIA, 2012. p. 177-196.

VIOLA, Solon. As sombras do tempo entre *Cronos* e *Kairos* e as andanças da memória e do esquecimento. In: RUIZ, Castor Bartolomé. *Justiça e memória II: direito a justiça, memória e reparação: a condição humana nos estados de exceção*. Passo Fundo: IFIBE/LEIRIA, 2012. p. 153-166.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *La palabra de los muertos*. Buenos Aires: Ediar, 2011.

ZAMBRANO, Maria. *Los bienaventurados*. Madri: Siruela, 2003.

ZAMORA, Jose A. (Org.). El perdón y su dimensión política. In: MADINA, Eduardo et al. (Org.). *El perdón, virtud política: en torno a Primo Levi*. Barcelona: Anthropos, 2008. p. 57-80.

ZAMORA, José Antonio et al. (Org.). *Justicia y memoria: hacia una teoría de la justicia anamnética*. Barcelona: Anthropos, 2011.

O GOLPE MILITAR DE 1964 NA PERSPECTIVA BRAUDELIANA: FATO, CONJUNTURAS E ESTRUTURAS HISTÓRICAS

Rosângela de Lima Vieira

O momento histórico da passagem dos 50 anos do Golpe Militar de 1964 apresenta-se como uma circunstância significativa para uma análise mais profunda do próprio Golpe, do período ditatorial que o seguiu e do complexo processo de redemocratização que tem nos acompanhado¹.

O objetivo deste artigo constitui-se na observação do Golpe e da Ditadura dentro de dimensões temporais mais alargadas e globais numa perspectiva braudeliana. Esta exige que se estabeleçam as relações entre fatos, conjunturas e estruturas históricas na busca de uma explicação mais densa do processo histórico. A limitação em apenas uma das análises não é suficiente para uma compreensão ampla.

Os estudos dedicados exclusivamente aos fatos são importantes, quando se quer obter apenas um conhecimento histórico das circunstâncias imediatas. Outros estudos, de ordem conjuntural, colaboram na identificação das múltiplas relações que levaram à ocorrência do fato. Já as pesquisas que buscam os condicionantes estruturais de longa duração daquela conjuntura e posteriormente do fato também são indispensáveis. No entanto, a perspectiva braudeliana, ao sugerir a realização dos três níveis

¹ Dedico esse artigo aos alunos da disciplina História do Brasil I, oferecida na FFC, como os quais tenho discutido a importância de análises mais globais da história do Brasil na busca de compreensão mais profunda de nossos problemas contemporâneos.

de análise e suas respectivas relações, impele a observarmos o conjunto e, portanto, a globalidade do fenômeno histórico.

Fernand Braudel desenvolveu o conceito de múltiplas temporalidades em oposição à cronologia tradicional do tempo único². Segundo ele, a qualidade dos estudos históricos relaciona-se à capacidade do pesquisador de observar as relações entre as diferentes temporalidades do fenômeno estudado. A duração de cada uma está condicionada pelo próprio fenômeno e aos objetivos do pesquisador. A referência para os devidos cortes temporais provém da necessidade de se observar o tempo individual (fatos / acontecimentos), o tempo social (as conjunturas) e tempo histórico (as estruturas históricas).

Não há, portanto, um rigor na duração de cada temporalidade. Nesse referencial, as *estruturas* podem ser seculares ou mesmo multi seculares. Elas são o movimento mais sutil do processo histórico, com mudanças muito lentas e por isso mesmo perduram por longos períodos. As *conjunturas* decorrem em algumas décadas, Braudel trabalhava com 30/50 anos. Segundo ele, a conjuntura é um recorte regido por uma dinâmica própria, cujos contingentes são articulados por relações instáveis, mas que perduram por algum tempo. Ambas as durações são imprescindíveis para que um estudo histórico supere a análise puramente factual. Os fatos, como metaforizou Braudel, são apenas vagalumes, que no momento do acontecimento produzem luz fugaz. Eles serão significativos ou não, dependendo das estruturas e conjunturas que o prepararam, da sua capacidade de instaurar uma nova conjuntura e até mesmo de provocar rupturas nas estruturas históricas. A “[...] pesquisa vai da superfície às profundezas da história [...] Alcançá-las-ia ainda melhor se a ampulheta fosse inclinada nos dois sentidos – do evento para a estrutura, depois das estruturas [...] para o evento.” (BRAUDEL, 1992, p. 75)

O percurso aqui proposto objetiva analisar o Golpe Militar de 1964 utilizando a dialética temporal braudeliana: a articulação das três temporalidades fundamentais – a curta, a média e a longa duração. Assim, a partir de pesquisa bibliográfica, serão reconstruídos alguns dos elementos fundamentais do Golpe enquanto um fato histórico; a conjuntura em que

² Para maior detalhamento sobre a obra de Fernand Braudel ver: VIEIRA, 2002.

ele está inserido tanto no âmbito nacional como internacional; e estruturas históricas de longa duração condicionantes do processo de construção da identidade nacional e conseqüentemente também do próprio Golpe.

O GOLPE

O historiador Jorge Ferreira apresenta um balanço das interpretações sobre o tema e afirma que essa historiografia “[...] via de regra, ainda tem como referência paradigmas tradicionais, ora culpabilizando um único indivíduo, ora referindo-se, ainda que não explicitamente, as estruturas que determinam, de maneira irreversível e inelutável, o destino das coletividades.” (2003, p. 345).

Segundo ele,

Para a direita civil-militar que tomou o poder em 1964, Goulart era um demagogo, corrupto, inepto e influenciado por comunistas. Motivos suficientes, portanto, para o golpe de Estado. Para as esquerdas revolucionárias e a ortodoxia marxista-leninista, o presidente era um líder burguês de massa, uma liderança cuja origem de classe marcou seu comportamento dúbio e vacilante, com vocação inequívoca para trair a classe trabalhadora. [...] portanto, direitas, esquerdas e liberais se unem em uma mesma explicação: o comportamento, a personalidade e a incapacidade política de um único indivíduo atuaram como fatores decisivos, se não determinantes, para o golpe. (FERREIRA, 2003, p. 345).

Os estudos do historiador demonstraram ainda que outros intérpretes apontam as grandes estruturas como responsáveis pelo golpe: o colapso do populismo; a crise estrutural do padrão agrário-exportador; os modelos de desenvolvimento nacionalista e associativo com empresas estrangeiras; e a exigência do processo de acumulação de capital de formas mais autoritárias de gestão para desarmar as classes populares (FERREIRA, 2003).

O historiador propõe que se observe o processo histórico como uma conjuntura de acirramento constituída desde 1961 – com a posse de João Goulart em 7 de setembro – e que exacerbou-se a partir de 13 de março de 1964 o conflito político. “Não se tratava mais de medir forças com o objetivo de executar, limitar ou impedir mudanças, mas, sim, da tomada do poder e da imposição de projetos.” (FERREIRA, 2003, p. 400).

Jorge Ferreira refere-se ao acirramento do conflito de interesses e projetos nacionais explícitos no decorrer do período agosto de 1961 e março de 1964. A renúncia do presidente Jânio Quadros (em 25 de agosto de 1961) e a negociação para a posse do vice-presidente João Goulart, possibilitada somente com a mudança de regime presidencial para parlamentarista (em 07 de setembro de 1961), demonstram diferentes projetos nacionais conflitantes. Da posse de Goulart, passando pelo plebiscito, que revogou o parlamentarismo (em janeiro de 1963) e retornou os poderes presidenciais, ao célebre discurso de 13 de março de 1964 na Central do Brasil, com o anúncio de decretos de reformas sociais³, o recrudescimento foi explícito e crescente. Ainda outro fato precisa ser registrado: a “Marcha da família com Deus pela liberdade” em 19 de março na cidade de São Paulo, como exemplo da mobilização pela não-mudança.

Os fatos elencados indicam que o golpe de trinta e um de março/primeiro de abril constituiu-se no afloramento do conflito político que até então havia estado circunscrito no âmbito do Congresso Nacional e da imprensa para agora ter os quartéis como agentes do seu processo, com apoio direto das elites. Neste contexto a “[...] oposição conservadora, civil e militar, transformou Goulart em alto risco para o Brasil” (VIEIRA, 2000, p. 191).

Outro estudioso, Thomas Skdimore, brasilianista de referência nos estudos do período, destaca a reincidência, na história do Brasil, de os civis recorrerem aos militares para resolver os conflitos de interesses. Ele também destaca a relativa facilidade e rapidez com que os militares se firmaram no poder.

Como se dava tão frequentemente na história brasileira (1889, 1930, 1937, 1945), o confronto político civil foi abreviado por um golpe de Estado militar, organizado por muitos dos mesmos oficiais que haviam forçado a deposição de Getúlio em 1954 e se oposto à posse de Jango em 1961. [...]

Em 31 de março e 1º de abril, unidades militares tomaram prédios governamentais-chave em Brasília e no Rio. Os militares esperavam encontrar séria resistência armada. A esquerda havia alardeado que os setores populares jamais permitiriam que os militares tomassem o poder novamente, e os organizadores do golpe haviam levado essas afirmações a sério. [...] A resistência não se materializou. [...]

³ Os decretos incluíam desapropriação de terras e a nacionalização de todas as refinarias de petróleo privadas. Cf. SKIDMORE, 2000.

Em poucos dias, o novo governo havia consolidado seu poder. (SKIDMORE, 2000, p. 215-216).

Isso fica patente pela edição – logo em 9 de abril – do Ato Institucional nº 1, que cassou o mandato de deputados, senadores, governadores, prefeitos, militares, desembargadores, embaixadores e outros funcionários públicos, e levou o Congresso Nacional a “[...] funcionar com os representantes civis que se responsabilizaram pelo golpe de Estado [...]” (VIEIRA, 2000, p. 192-193). O rápido “sucesso” do Golpe foi facilitado pelo apoio de três importantes governadores: Carlos Lacerda (Guanabara); Magalhães Pinto (Minas Gerais) e Ademar de Barros (São Paulo).

Enfim, podem-se observar claramente os interesses de setores da elite da sociedade civil, em impedir as *reformas de base* propostas por Jango, buscando nos militares a força para impor seu projeto nacional.

Se por um lado, estes fatos apontam aspectos fundamentais do cinquentenário Golpe de 1964; por outro, eles – por si mesmos – exigem elementos de ordem conjuntural que os expliquem.

A CONJUNTURA

O conceito de conjuntura braudeliano caracteriza-se pelo conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que levaram à eclosão dos fatos que se quer explicar. Assim, no caso do Golpe de 1964 é indispensável observarmos fenômenos históricos nacionais e internacionais das décadas que o antecederam.

De início é necessário levar em conta a conjuntura da Guerra Fria com seus desdobramentos internacionais e locais. Neste processo histórico, em que a necessidade de definir o ‘lado’ tornou-se imperativa, o governo do antecessor a Goulart, Jânio Quadros, buscou implementar uma política externa independente e autônoma (FICO, 2000). Para Carlos Fico, foi uma “[...] tentativa louvável, mas ingênua, de ultrapassar a esfera do restrito sub-sistema interamericano, liderado pelos EUA.” (FICO, 2000, p. 179-180).

A conjuntura internacional da Guerra Fria – do pós Segunda Guerra Mundial em 1945 até 1991 com a extinção da União Soviética

– caracterizou-se, pelas disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos da América e a União Soviética. Entre outras características, ocorreu a divisão dos diversos países em dois grandes blocos políticos, a exigência de cada país ‘escolher’ o lado com o qual manterá relações econômicas e políticas, e a necessidade de explicitar internacionalmente sua posição. Daí a ‘ingenuidade’ do presidente Jânio, indicada por Fico, ser realmente um problema sério no que tange as relações internacionais nessa época. Os EUA não apenas lideravam o bloco capitalista como comandavam esforços para impedir que outros países caíssem na égide russa.

[...] a Guerra Fria: 1) estabilizou o “equilíbrio de poder” internacional, deslocando as esferas de choque para a oposição entre os dois sistemas, conformando os conflitos e rivalidades da política mundial; 2) forjou um novo sistema internacional, cuja lógica articulou as relações entre as nações; 3) constituiu-se num conflito ideológico que, propagando-se através da mídia, atingiu culturalmente a sociedade e sua conduta; 4) forçou uma corrida armamentista, que criou um complexo industrial militar continuamente produtivo, que tendeu a buscar mercados nos conflitos convencionais localizados do Terceiro Mundo; 5) conseqüentemente, serviu como elemento incentivador de tais conflitos; e 6) inaugurou a era nuclear e a possibilidade de destruição global da humanidade. (HEIN, [2008], p. 1).

Assim, a conjuntura da Guerra Fria condicionou o acirramento político interno em nosso país.

Talvez os anos 1960 tenham sido o momento da história republicana mais marcado pela convergência entre política, cultura, vida pública e privada, sobretudo entre a intelectualidade. Então, a utopia que ganhava corações e mentes era a revolução – não a democracia ou a cidadania, como seria anos depois –, tanto que o próprio movimento de 1964 designou a si mesmo como revolução. (RIDENTI, 2003, p. 135).

Jorge Ferreira, ao estudar as várias interpretações sobre o golpe, assim sintetiza a relação entre a conjuntura internacional e o Golpe.

Uma outra interpretação, que não deve ser minimizada, fala, por sua vez, da Grande Conspiração, da aliança entre grupos sociais conservadores brasileiros – a exemplo de empresários, latifundiários, políticos reacionários, militares golpistas e Igreja tradicionalista – com a CIA e o Departamento de Estado norte-americano. A conspiração direitista

interna – externa, desse modo, teria sido o fator fundamental para a crise política de 1964. (FERREIRA, 2003, p. 345).

Entretanto, ele critica a unicidade da responsabilidade do Golpe a essa ‘conspiração’:

Ora, desde 1954 grupos conservadores brasileiros tentaram golpear as instituições: em agosto daquele ano, em novembro de 1955, em duas tentativas no governo Juscelino e uma decisiva em agosto de 1961. Em outras palavras, não basta conspirar, mesmo que com o apoio de potências estrangeiras. É preciso encontrar uma ampla base social para levar a conspiração adiante. (FERREIRA, 2003, p. 345).

Ferreira indica o Golpe como resultante de um amplo arco de alianças entre grupos civis e militares. Concordamos com ele nesse quesito, contudo, não se deve minimizar a importância da conjuntura da Guerra Fria para unir diferentes setores e interesses. A alcunha de comunista ao governo Goulart servia naquela conjuntura como um facilitador de adesões a empreitada do Golpe que lhes parecia mais difícil do que de fato foi, tal como expôs Thomas Skidmore.

Por sua vez, para compreender a conjuntura interna e sua relação com evento em questão, exige-se retornar ao período que vai da renúncia de Getúlio Vargas em 1945 até a ocorrência do golpe em 1964, conhecido como a fase efetivamente democrática de nossa República. Em linhas gerais, nesse período há uma grande cisão na sociedade brasileira. A democratização, pós-ditadura getulista, trouxe a discussão sobre o ‘país que se quer construir’. Isso significa que em todos os campos – social, político e econômico, sobretudo, – havia pendências a serem resolvidas, obviamente sem consenso. Na agenda dos debates estavam questões estruturais relacionadas ao acesso a terra, à legislação eleitoral e ao modelo econômico. Quanto ao último, posições radicalmente opostas conflitavam-se: de um lado os do modelo econômico industrial modernizante e de outro os do modelo agroexportador. O primeiro bloco possuía ainda outras subdivisões: os nacionalistas e os que defendiam uma modernização financiada pelo capital estrangeiro. Esses breves apontamentos já indicam profundas

divergências na conjuntura da sociedade brasileira da época, em especial nas suas elites, pois ameaçavam seu próprio *status quo*.

Tais disputas ocupam um espaço na esfera política partidária brasileira. Três grandes partidos lideravam a política nacional no período: PTB, PSD e UDN. Tradicionalmente o PTB, de origem getulista, é caracterizado, como induz o seu nome, como o partido dos trabalhadores. “Seus quadros foram recrutados entre operários e demais trabalhadores sindicalizados e também junto a funcionários do Ministério do Trabalho em todo território nacional.” (DELGADO, 2003, p. 140).

Segundo Lucilia Delgado, a fundação do partido em 1945, “[...] buscou atender dois objetivos principais: defender o conjunto da legislação trabalhista na nova ordem democrática e servir como anteparo ao potencial crescimento do PCB junto à classe operária brasileira.” (2003, p. 141). A importância política do PTB pode ser medida pelo apoio à eleição de Eurico Gaspar Dutra em 1945; por vencer a eleição em 1950 com a candidatura de Getúlio Vargas; vencer, em 1955, com o cargo de vice-presidente na coligação com o PSD, tendo como presidente Juscelino Kubitschek; e pela reeleição de João Goulart como vice-presidente de Jânio Quadros, em 1960.

Já o PSD, Partido Social Democrático, caracterizado pelo pragmatismo, habilidade e conservadorismo era conhecido como o PTB de saca, enquanto o PTB, identificado como o PSD de macacão (DELGADO, 2003, p. 137). Com coligações com o PTB, venceu todas as eleições do período (1945, 1950 e 1955).

Aliado de primeira hora do PTB tinha, contudo, bases sociais muito diversas daquelas [...]. Criado de dentro para fora do Estado, reuniu em seus quadros os interventores do período do Estado Novo, alguns segmentos da classe média urbana e, principalmente, representantes das oligarquias estaduais. (DELGADO, 2003, p. 138-139).

Por sua vez, a (UDN) União Democrática Nacional chegou ao poder central somente com a eleição de Jânio Quadros, em 1960. Organizada como grupo político ainda no período que antecede à queda de Getúlio Vargas em 1945, contribuiu para a sua deposição. Sua base política de oposição a Vargas era formada fundamentalmente pela elite: oligarquias destronadas com a Revolução de 1930, parte dos antigos aliados

de Getúlio, por ele marginalizados, e grupos liberais de forte identificação regional (BENEVIDES apud DELGADO, 2003, p. 137).

Estes 3 principais partidos, embora com conteúdo programático específico, tinham posicionamentos bastante semelhantes. Tomemos, por exemplo, o tema da distribuição de terras no país. Encontraremos ruralistas, defendendo a manutenção da concentração de terras tanto no PSD como na UDN. É ilustrativo destacar a relação entre Kubitschek e os ruralistas. O governo JK, conhecido pelo projeto de modernização do país – desenvolvimento industrial, construção de Brasília e incontáveis quilômetros de estradas abertas – foi também promissor para a oligarquia rural. Isso é demonstrado pelas omissões do governo em relação à reforma agrária ou a uma mera regulamentação da ocupação das ‘novas fronteiras’.

Vânia Moreira sintetiza bem essa postura do governo JK.

Em resumo, o nacional-desenvolvimentismo incentivou a modernização da agricultura, a expansão das fronteiras agrícolas sobre bases oligárquicas e, sobretudo, um modelo de industrialização que, ao se eximir de qualquer política social reformista, criava laços estáveis entre os grandes interesses rurais e urbanos. (MOREIRA, 2003, p. 188).

Por tudo isso, conhecer a estrutura partidária e suas relações, não basta para compreender a conjuntura histórica que levou ao Golpe de 64. Outro aspecto imprescindível à análise conjuntural a que se propõe é a importância do recrudescimento de outras formas de luta por direitos, principalmente a das *Ligas Camponesas* do período de 1940-1960. Dentre eles destacam-se: os da periferia de Recife e cidades próximas no período de 1945 a 1947, o conflito de Porecatu no norte do Paraná (1950-1951), e o movimento de Trombas e Formoso, em Goiás (1953-1954)⁴.

Também os trabalhadores urbanos organizados tiveram papel de destaque na conjuntura em questão, com suas greves e outras mobilizações, sobretudo nos anos iniciais da década de 1960. Dentre esses movimentos, destaca-se a ‘greve dos 700 mil’ em outubro de 1963, na cidade de São Paulo (NEGRO; SILVA, 2003, p. 47-96).

⁴ Cf. <http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=99>. Acesso em: 4 fev. 2014.

Dado o objetivo do presente texto, analisar o Golpe de 1964 em suas diferentes temporalidades, enfatizou-se aqui a conjuntura nacional de acirramento – e até mesmo de colisão – entre os interesses explicitados pela frágil democracia vivida após a Ditadura Vargas. Trabalhadores urbanos e rurais, excluídos de uma participação efetiva das decisões políticas, reivindicavam direitos, melhores condições de vida – que embora presentes nos discursos dos partidos políticos – não se concretizavam na realidade cotidiana.

ESTRUTURAS HISTÓRICAS

As estruturas históricas nos remetem à longa duração de que fala Fernand Braudel. Em relação ao Golpe de 1964, elas são de longuíssima duração, como é o caso da estrutura fundiária do Brasil. Essa para ser compreendida exige um retorno à mentalidade portuguesa anterior às grandes navegações.

Em Portugal, as terras eram patrimônio do rei e somente ele poderia distribuí-las. O restrito acesso a elas tornava as terras, de fato, um instrumento de poder. Como a Coroa Portuguesa encontrou grande dificuldade de instalar sua presença efetiva em todo seu território, os cargos e funções públicas eram ocupados pela nobreza proprietária de terras. Assim, a subordinação ao rei estava garantida, tanto da nobreza quanto dos demais, subordinados a ela. Esse modelo serviu de incentivo para a participação da nobreza nos empreendimentos ultramarinos (quer pessoalmente, quer enviando homens ou mesmo contribuindo com o financiamento) pela possibilidade de receber o agradecimento do rei com uma porção das terras conquistadas (COELHO, 2000; MORENO, 2000).

A historiadora Emília Viotti da Costa sintetiza

[...] a propriedade da terra conferia prestígio social, pois implicava o reconhecimento pela Coroa dos méritos do beneficiário. Na segunda fase, a propriedade da terra representava prestígio social porque implicava poder econômico. No primeiro caso, o poder econômico derivava do prestígio social; no segundo, o prestígio social deriva do poder econômico. (COSTA, 2007, p. 172).

Conhecida como Capitânicas Hereditárias, a divisão do território português na América, explicita inequivocamente a concentração das terras coloniais.

O sistema que o rei adotou em 1534 foi o da divisão do litoral entre o rio Amazonas e São Vicente em doze capitânicas hereditárias de extensão limitada, no sentido da latitude, variando entre trinta e cem léguas, mas de extensão indefinida para o interior. As quatro capitânicas setentrionais situadas entre Paraíba do Norte e o Amazonas, não foram ocupadas durante o século XVI, ainda que os donatários, a quem haviam sido distribuídas tivessem tentado, em vão, fazê-lo. Das oito restantes, apenas Pernambuco, no Nordeste, e São Vicente, na extremidade setentrional, [...] tornaram-se centros de crescimento populacional e econômico relativamente importantes. As demais, ou foram abandonadas em conseqüências de ataques indígenas ou vegetaram numa obscuridade total, com pequeno número de colonos que mantinham uma posição precária em locais isolados da faixa litorânea. (BOXER, 2002, p. 100).

Segundo Vera Ferlini, a defesa do território, frente à cobiça de outros europeus, foi a principal motivação para a criação das capitânicas. Desde a carta de doação da primeira delas (Pernambuco), está explícita essa função que, conjugada com a busca por metais preciosos, fixação de colonos e exploração econômica, engendra o perfil colonial, que se manteve com a criação do Governo Geral em 1548 (FERLINI, 2003, p. 17-23).⁵

A empreitada colonial de exploração econômica, pelo sistema latifundiário, se completa com a escravidão.

Há, pois, dois movimentos a apreender no processo de constituição da moderna produção mercantil escravista. De um lado, a centralização e a concentração da produção, dirigidas pelo capital mercantil e que pressupunham o monopólio de terras para suas determinações. De outro, mas no mesmo processo de constituição da moderna produção mercantil, essa concentração exigia ponderável número de um tipo específico de trabalhadores, o que só era possível, naquela época, pela compulsão. (FERLINI, 2003, p. 32).

⁵ Embora o Governo Geral de Tomé de Souza tenha tentado limitar o acesso a terra, “Os proprietários de engenho tenderam a acumular terra não somente para assegurar o fornecimento de cana para seus engenhos, mas também porque a propriedade da terra concedia prestígio social.” (COSTA, 2007, p. 174).

Esse trabalho escravo foi imposto aos indígenas mais enfaticamente ao longo do século XVI, estendendo-se nos séculos seguintes para algumas atividades, e aos africanos, implacavelmente até a penúltima década do século XIX. Sérgio Buarque de Holanda estimou a vinda de africanos em 30 mil no século XVI, entre 500 e 550 mil no XVII e aproximadamente 3 milhões entre 1700 e 1851.⁶

A escravidão e o sistema latifundiário constituíram-se na estrutura basilar da sociedade brasileira que perdurou até o Segundo Reinado. O processo histórico de construção da nação brasileira, marcado pela Independência, Primeiro Reinado e Período Regencial, não promoveu mudanças nesta estrutura. Sempre que ocorreram revoltas, rebeliões e rebeldias, o poder tratou-as como caso de polícia, reprimindo-as com violência explícita e exemplar.

Na década de 1850, o trabalho escravo e o acesso a terra são discutidos formalmente no parlamento nacional. O tráfico transatlântico de escravos é proibido e uma nova lei de terras é aprovada. As indissociáveis estruturas coloniais são finalmente objeto de contenda entre os membros da elite monárquica.

A política de terras e a de mão-de-obra estão sempre relacionadas e ambas dependem, por sua vez, das fases do desenvolvimento econômico. No século XIX, a expansão dos mercados e o desenvolvimento do capitalismo causaram uma reavaliação das políticas de terras e do trabalho em países direta ou indiretamente atingidos por esse processo. (COSTA, 2007, p. 169).

A Lei de Terras aprovada demonstra “A caótica situação da propriedade rural e os problemas da força de trabalho [...]” (COSTA, 2007, p. 176). Para a Emília Viotti da Costa tal situação foi agravada, sobretudo, pela expansão da produção cafeeira. A demanda por mais terras e trabalhadores crescia. E as ocupações de novas terras ocorriam, alheias à sua regularização. Contudo, as posições sobre a solução para tal problemática estavam longe de um unísono das classes dominantes. “A análise dos argumentos contrários e favoráveis ao projeto de lei revela com grande

⁶ Os escravos no Brasil foram densamente explorados. Segundo Holanda, eles tinham sua vida limitada na condição escrava em 7 anos, em média. Cf. HOLANDA, 1968, p. 188, 191.

clareza as diferentes concepções [...]” (COSTA, 2007, p. 177) na solução da questão.

Para os defensores da nova lei, que continha o acesso a terra estritamente pela compra, a elevação do preço dela e a criação do Imposto Territorial, ela forçaria os novos trabalhadores (colonos imigrantes) a trabalharem nas fazendas pela inviabilidade de acesso à propriedade. Por fim,

Exigindo a demarcação de todas as propriedades e sujeitando todos os títulos ao registro, a lei também legitimaria a propriedade, terminado com as disputas de terra que contaminavam a sociedade e facilitando a compra e a venda de terras.

Finalmente, a concentração da propriedade territorial resultante das vendas públicas tornaria mais fácil criar um sistema de estradas e ferrovias, facilitando para mais pessoas o acesso ao mercado.

Todos os defensores do projeto insistiam que, subjacente a esses argumentos particulares, estava o fato de que a lei criaria condições para que o fazendeiro obtivesse trabalho livre para substituir os escravos, cujo fornecimento estava ameaçado pela iminente interrupção do tráfico negreiro. É óbvio que, para eles, a nova política de terras tinha como um de seus objetivos resolver o torturante problema da força de trabalho. (COSTA, 2007, p. 179).

Já a oposição ao projeto da Lei de Terras era composta por aqueles setores mais conservadores da elite nacional, defensora da manutenção da escravidão e da inacessibilidade às terras. Esses também se opunham à interferência do governo central e queriam garantir a independência das autoridades locais. Havia também aqueles que resistiam à aprovação da lei por considerarem absurdo dificultar o acesso à propriedade fundiária, num país onde a maior parte de seu território ainda deveria ser ocupada e recomendavam a doação de terras aos imigrantes, inclusive como forma de atraí-los, como agentes da civilização (COSTA, 2007, p. 177-181).

Como se vê, a aprovação da Lei de Terras em 1850 não pode ser analisada apartada da questão da mão de obra e de outras questões de interesse das elites nacionais, inclusive a concepção da divisão de poderes entre o local e o central.

A escravidão e sua lenta e arrastada extinção – da Lei Eusébio de Queiroz (1850), ou Proibição do Tráfico Negreiro, até a Lei Áurea de 1888

– foi um processo histórico de mudanças caracterizado pela vagarosidade própria daqueles que realmente não querem mudanças estruturais. Nessas décadas foram formulados os primeiros projetos que levavam à discussão da abolição da escravidão. O primeiro projeto para o fim do tráfico, aprovado ainda na década de 1830, foi letra morta. E mesmo a lei de 1850 precisa ser entendida no contexto mais amplo dos interesses de cada parcela da elite brasileira.

As elites nacionais disputavam os marcos legais que implementariam o modelo econômico-social desejado, sobretudo suas bases: acesso a terra e mão de obra. O modelo de acesso a terra e de mão de obra são de fato, indissociáveis, pois articulam a divisão do trabalho e decorrente desta, a divisão social e política. Desde o processo de Independência consolidou-se a concepção conservadora. Mesmo para aqueles que defenderam a abolição da escravidão, a ela vinha associada à defesa da imigração, pois

[...] as principais lideranças intelectuais acreditavam que o equilíbrio racial da população era perigosamente instável. Aqueles poucos que pregavam a eventual emancipação dos escravos, tal como José Bonifácio, o faziam não por causa da humanidade dos escravos, mas porque desejavam eliminar os negros. (MAXWELL, 2000, p. 190-191).

Para essas lideranças, o trabalho livre dos imigrantes europeus, ou seja, o branqueamento da população era fundamental para a prosperidade do Brasil. Contudo, essa direção mais ‘liberal’ não foi hegemônica; ao contrário, era minoria. Os interesses conservadores fizeram-se maioria e impediram mudanças estruturais. A Lei de Terras, excludente como vimos, e as ‘leis-falácias’ da escravidão – Proibição do Tráfico (1831), Ventre-Livre (1871), Sexagenários (1885) – são exemplares para descrever o esforço da elite nacional em manter as estruturas herdadas por muitas décadas. E a Lei Áurea (1888) foi certamente a mais conservadora possível, uma vez que ao libertar os escravos não lhes deu condições de acesso a terra. Entretanto, a elite havia preparado uma concorrência no mercado de trabalho – com o projeto da imigração – o que levou os escravos libertos à marginalidade social.

No tocante à mentalidade conservadora das elites, ainda outras questões devem ser lembradas. No início da República, a condição de ci-

dadão-eleitor foi também negada aos ex-escravos, uma vez que somente os alfabetizados foram alçados àquela cidadania. Essa exclusão dos anal-fabetos permaneceu até a promulgação da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, quando eles conquistaram o direito de votar, em caráter facultativo. Até hoje o processo de conquista da cidadania plena dos afrodescendentes continua. Basta ver a difícil aceitação, pelas elites, da política de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Quanto à abolição da escravidão, é indispensável o contexto da aprovação da Lei Áurea. Estudos importantes, como de Maria Helena Machado⁷, expõem o crescimento do medo e do pânico das elites nacionais nas décadas que precederam o ano de 1888, em virtude do aumento das revoltas e rebeldias escravas. Também os vários casos em que os escravos levaram seus senhores aos tribunais na busca de direitos legais constituíram-se num elemento importante nesse processo de esgotamento do escravismo. O ‘haitianismo’ como se refere João José Reis, como pano de fundo, facilitou a aceitação da inevitabilidade da abolição como o mal menor.

Porém, para ele, a elite escravocrata ainda era maioria e somente a pressão dos fatos ou do mito exemplar de São Domingos foram capazes de possibilitar a aprovação da Lei Áurea.

Não fosse a ação dos escravos rebeldes, a escravidão teria sido um horror maior do que foi, pois eles marcaram limites além dos quais seus opressores não seriam obedecidos. Embora fossem derrotados tantas vezes, os escravos se constituíam em força decisiva para a derrocada final do regime que os oprimia. Tivessem eles se adequado aos desígnios senhoriais, o escravismo brasileiro talvez tivesse adentrado o século XX. (REIS, 2000, p. 262).

A Lei, como já foi dito, não garantiu direitos aos escravos libertos, jogando uma multidão à margem da sociedade brasileira. Os fazendeiros preferiam assalariar os imigrantes brancos e aos ex-escravos couberam os trabalhos mais pesados e sujos que outros homens livres e pobres não aceitavam fazer. Assim, pode-se dizer que a abolição também foi excludente.

Ao recortar historicamente esse conjunto de estudos e análises, o fazemos para demonstrar a estrutura conservadora das elites brasileiras.

⁷ Cf. principalmente: MACHADO, 1987, 1994.

Mesmo quando houve divergência entre seus vários segmentos, como foi o caso da abolição da escravatura, as posições conservadoras impuseram-se. Ou seja, na dúvida a elite não faz mudanças.

As mudanças estruturais são lentas e somente movimentos sociais envolvendo sujeitos coletivos de amplo espectro podem promover transformações que venham a constituir concretamente um novo modelo. No caso da escravidão, havia a pressão inglesa desde os tratados de 1810; os interesses dos setores mais liberais da elite nacional; os movimentos e revoltas escravas; e o medo gerado por elas. Mesmo assim tivemos a abolição que tivemos.

Pode-se concluir que tanto a Lei de Terras (1850) como a Lei Áurea (1888) revelam o conservadorismo estrutural das elites brasileiras. As mudanças que ocorreram com a aprovação dessas leis não foram mudanças estruturais e por isso mesmo conservaram a imensa desigualdade socioeconômica – quase estamental – na sociedade brasileira, já na entrada do século XX.

Desde a Independência, o modelo de Brasil construído foi o da exclusão.

Naquela encruzilhada histórica, emergiram com vigor as temáticas da independência/dependência, das formas de inserção do Brasil no sistema internacional, do modelo político ideal, da construção da sociedade civil – particularmente à questão dos escravos, dos índios, do contrato de trabalho e da propriedade –, do sistema educacional e, enfim, da identidade cultural. [...] Entretanto, naquela conjuntura, o que se consolidou foi um certo tipo de imaginário e de consciência propriamente nacional – bem como uma determinada ideia de Brasil – marcadamente conservadores [...] (MOTA, 2000, p. 201-202).

Ainda, ao falarmos da estrutura conservadora das elites brasileiras, faz-se necessária a compreensão suas articulações políticas para a manutenção dessas estruturas, vigentes no Golpe de 64 e até mesmo nos dias atuais. O primeiro aspecto é o fato que, desde os primórdios coloniais, grandes proprietários rurais e comerciantes ocupavam os cargos públicos locais ou centrais, graças a suas alianças familiares e clientelistas. Daí a importância das Câmaras Municipais, pois cabia a elas “[...] criar uma estrutura de controle e

exercer uma política sobre a qualidade, o preço, a aferição de pesos e medidas e o fornecimento de produtos.” (VENÂNCIO; FURTADO, 2000, p. 96).

Grande parte desses fazendeiros já possuía altas patentes militares nos regimentos de milícias, principalmente nos de cavalaria, ou eram sargentos-mores, capitães-mores, que representavam as suas posições sociais e de poder nas comunidades. Silenciosamente, no decorrer de três séculos de colonização, esses senhores de terras foram formando uma elite no interior da colônia, onde eles se tronaram a ordem sob a ordem. (SCHNOOR, 2000, p. 166).

Essa característica dá continuidade ao padrão dos *poderes dos donatários* e ao modelo português pré-colonial de distribuir terras e poder para manter a unidade nacional. Esse modelo mantém-se na conjuntura de Independência: “[...] os fazendeiros do centro-sul, devido a suas alianças e matrimônios, formarão o grupo político mais coeso do período [...]” (SCHNOOR, 2000, p. 205).

Manter o território, evitando o esfacelamento à moda da América espanhola, sustentar a inacessibilidade a terra e conservar a escravidão foram os elementos políticos articuladores dos acordos entre os diferentes segmentos da elite nacional. As divergências foram olvidadas em prol da coalizão⁸.

Ao longo do período regencial, as divergências vieram à tona. As várias regências e o Golpe da Maioridade demonstram a cisão entre centralistas e localistas, por exemplo. Contudo, o Segundo Reinado aprimorou a eficiência nos acordos, o que lhe permitiu uma subsistência de meio século.

A mesma postura conservadora pode ser observada ao nascer o Partido Republicano. Aquele que propunha uma mudança substancial, o fim da monarquia, dissimulou sua posição sobre questões estruturais.

Os republicanos de São Paulo, na maioria fazendeiros, recusaram-se para grande irritação e escândalo do abolicionista Luís Gama, a incluir a abolição em seu programa, alegando que era assunto dos partidos monárquicos. A convicção geral era que a abolição causaria a ruína da agricultura, apesar de evidências de crescimento das exportações desde 1871. (CARVALHO, 2007, p. 288).

⁸ Para maior detalhamento ver: MAXWELL, 2000, p. 188-189.

Todavia, o desenvolvimento econômico pode ser comprovado pelas cifras das exportações que vinham crescendo de forma contínua, sobretudo a cafeeira.

Na década de 1830-40, o produto assumiu a liderança das exportações do país, com mais de 40% do total; o Brasil tornou-se, em 1840, o maior produtor mundial de café. Na década de 1870-1880, o café passou a representar até 56% do valor das exportações; e no final do século XIX representava 65% do valor das exportações [...] (VIEIRA, 2012, p. 288).

Foi, portanto, uma justificativa im procedente delegar o adiamento da abolição da escravatura a uma possível crise na produção agrícola.

Também com a Proclamação da República, não houve mudanças profundas. Destacamos as palavras de um especialista como José Murilo de Carvalho: “Estudo anterior sobre a implantação da República mostrou a nula participação popular em sua proclamação e a derrota dos esforços de participação nos anos que se seguiram.” (CARVALHO, 1990, p. 9). A República se apresenta como um acordo das elites, sem ideias de transformações profundas e a população foi alijada do processo de implantação do novo regime.

Proclamada a República pelo exército, sem reações monarquistas significativas, inclusive da família real, é possível observar como a elite se organizou.

[...] o governo provisório durou 15 meses, e suas preocupações imediatas se deram em torno das questões federativas, especialmente com a manutenção da ordem pública. Em setembro de 1890, foram realizadas eleições para o Congresso, que teria a incumbência de elaborar e aprovar a primeira Constituição republicana e eleger o mandatário da nação, daí por diante denominado presidente da República. No primeiro aniversário do regime, a Assembleia Constituinte tomou posse para iniciar os trabalhos, que se desenrolaram até o mês de fevereiro de 1891. Sua composição refletia, de certa forma, os grupos e ideias correntes em torno da organização do Estado e da governança republicana. Havia os históricos, assim denominados por defenderem a República desde os tempos da propaganda e do Manifesto de 1870; os adesistas, que passaram a ser desdenhados como republicanos de “undécima hora” ou de “16 de novembro”; e, não menos expressi-

vos de uma transição, havia muitos monarquistas que retornavam ao Poder Legislativo com poderes especiais de constituintes republicanos. Alguns números são significativos dos segmentos sociais mais atuantes: 128 eram bacharéis, muitos dos quais filhos e representantes da classe senhorial e proprietária de terras; 55 eram militares, oriundos dos centros urbanos e dos setores médios da população; 39 eram monarquistas convictos [...] (FLORES, 2003, p. 54-55).

A constituição de 1891 abriu o caminho para os acordos da República Velha, como a ‘Política dos Governadores’, que mantiveram paulistas e mineiros no governo ao longo das duas primeiras décadas do século XX e reforçou a interação entre poder central e os poderes regionais. Todavia, a característica conservadora mais significativa da primeira Carta Magna republicana está no perfil do eleitor, homens alfabetizados, excluindo das eleições a imensa população analfabeta. E o voto em aberto completou a impossibilidade de se constituir uma democracia participativa na gênese republicana. Por essas, dentre outras razões, nenhuma mudança substancial se implantou com a República. As estruturas mantiveram-se excludentes e transformações profundas não se realizaram.

Mais uma vez ocorreram mudanças que não transformaram as estruturas sociais ou políticas da maior parte da população. Ou seja, a mudança na forma de governo foi uma continuidade do modelo vigente que privou à população uma participação efetiva.

Até mesmo o Golpe de 1930 – provocado pela cisão intraoligárquica dos insatisfeitos com a política de valorização do café (e suas consequências como a desvalorização cambial e o endividamento externo); pelos membros das oligarquias de segunda grandeza que buscavam ampliar sua participação; e pelos interessados em mobilizar as massas urbanas tentando assim acomodar os trabalhadores urbanos e militares descontentes⁹ – não promoveu mudanças nas estruturas nacionais.

A ditadura Vargas – compreendida aqui em todas as suas nuances de 1930 a 1945 –, com diferentes estratégias, acomodou as divergências intraoligáquicas e sufocou os movimentos sociais urbanos e rurais, apesar da aprovação das Leis Trabalhistas, antiga reivindicação dos trabalhadores.

⁹ Para uma análise mais detalhada ver: FERREIRA; PINTO, 2003.

O projeto varguista de inclusão pelo direito social revelou-se, por fim, poderoso instrumento de reprodução das desigualdades sociais no Brasil. [...] [gerando] um processo retroalimentado de legitimação da ordem desigual, de grande alcance para a sustentação de sua estrutura mais geral, malgrado os enormes custos sociais e pessoais da permanência da desigualdade. (CARDOSO, 2010, p. 808).

No período pós-Vargas – como vimos na conjuntura que antecede ao Golpe de 64 – os movimentos sociais reascenderam-se visando mudanças estruturais. Diante do renascimento das lutas populares como as greves urbanas e as revoltas no campo, as elites uniram-se para impedir tais mudanças e atender aos interesses internacionais no contexto da Guerra Fria. Manter as estruturas sociais e políticas conservadoras foi o imperativo na condução do processo do Golpe e da Ditadura que o sucedeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repassados os principais fatos, conjunturas e estruturas históricas constitutivos do processo histórico que desaguou no Golpe Militar de 1964, observam-se claramente os constantes acordos que as elites nacionais têm empreendido para manter o *status quo* vigente. Mudanças, quando ocorreram, foram responsáveis pela permanência das estruturas que, ao longo de nossa história, privaram a maioria da população da democracia social, política e econômica.

Assim, o Golpe de 64 foi uma nova expressão do continuísmo, da não-mudança, orquestrado pelas elites brasileiras. Embora as propostas de reformas de João Goulart não fossem radicalmente revolucionárias, foram taxadas pelos conservadores com tais, porque, para esses, rever o acesso a terra com a reforma agrária, por exemplo, já significava uma mudança inaceitável.

O percurso aqui realizado buscou demonstrar que eventos aparentemente transformadores – a Proclamação da Independência e da República; o Golpe de 1930 e o de 1964 – são realmente apenas fatos da mesma estrutura conservadora dos estratos da elite nacional.

Dessa forma, Fernand Braudel nos ajuda a compreender que, as estruturas históricas mantêm-se por longos períodos e mudam-se muito lentamente; reconhecê-las como tais é condição *sine qua non* para a construção de um processo de transformação estrutural.

A redemocratização, iniciada com a promulgação da Constituição de 1988 – denominada ‘cidadã’ – ainda caminha lentamente nesse sentido. A instituição da Comissão Nacional da Verdade somente após 27 anos do término “oficial” da ditadura – e mesmo assim sem uma ampla e completa ‘Justiça de Transição’ – demonstra, sem a menor dúvida, o arcabouço autoritário estrutural impregnado nos meandros da sociedade brasileira, e de suas elites mais especificamente.

O Golpe de 1964 foi um fato suturado de forma indelével à conjuntura da redemocratização pós-ditadura Vargas e da Guerra Fria, e às estruturas históricas da mentalidade conservadora das elites brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BOXER, Charles R. *O império marítimo português*. Tradução Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. Tradução J. Guinsburg e Teresa C. S. da Mota. 2. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1992.
- CARDOSO, Adalberto. Uma utopia brasileira: Vargas e a construção do estado de bem-estar numa sociedade estruturalmente desigual. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, p. 775-819, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582010000400001>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COELHO, Antônio Borges. Os argonautas portugueses e o seu vela de ouro. In: TENGARRINHA, José (Org.). *História de Portugal*. Bauru: EDUSC; São Paulo: EDUNESP; Portugal: Instituto Camões, 2000. p. 57-75.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 8. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

DELGADO, Lucilia A. N. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil republicano - o tempo de experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 127-154.

FERLINI, Vera. *Terra, trabalho e poder: o mundo dos engenhos no Nordeste colonial*. Bauru: EDUSC, 2003.

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil republicano - o tempo de experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 343-404.

FERREIRA, Marieta; PINTO, Surama. A crise dos anos 20 e a Revolução de 1930. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil republicano - o tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 387-415.

FICO, Carlos. O Brasil no contexto da Guerra Fria: democracia, subdesenvolvimento e ideologia do planejamento (1946-1964). In: MOTA, Carlos G. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. p. 163-182.

FLORES, Elio C. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil republicano - o tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 45-88.

HEIN, Lothar. Guerra Fria: conceitos e problemas. [2008]. In: NÚCLEO DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/text10.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

HOLANDA, Sérgio B. *História da civilização brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. t. 1, v. 2, p. 184-191.

MACHADO, Maria Helena. *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994.

MAXWELL, Kenneth. Por que o Brasil foi diferente? O contexto da independência. In: MOTA, Carlos G. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. p. 177-195.

MOREIRA, Vânia M. L. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil*

republicano - o tempo de experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 155-194.

MORENO, Humberto B. O princípio da época moderna. In: TENGARRINHA, José (Org.). *História de Portugal*. Bauru: EDUSC; São Paulo: EDUNESP; Portugal: Instituto Camões, 2000. p. 5-55.

MOTA, Carlos Guilherme. Ideias de Brasil: formação e problemas (1817-1850). In: MOTA, Carlos G. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. p. 197-238.

NEGRO, Antonio L.; SILVA, Fernando T. Trabalhadores, sindicatos e política. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil republicano - o tempo de experiência democrática*: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 47-96.

REIS, João J. “*Nos achamos em campo a tratar da liberdade*”: a resistência negra no Brasil oitocentista. In: MOTA, Carlos G. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. p. 241-263.

RIDENTI, Marcelo. Cultura política: os anos de 1960-1970 e sua herança. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil republicano - o tempo de experiência democrática*: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 133-166.

SCHNOOR, Eduardo. Os senhores dos caminhos: a elite na transição para o século XIX. In: DEL PRIORE, Mary. *Revisão do Paraíso: os brasileiros e o estado em 500 anos de história*. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 161-208.

SKIDMORE, Thomas. *Uma história do Brasil*. Tradução Raul Fiker. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VENÂNCIO, Renato; FURTADO, Júnia. Comerciantes, tratantes e mascates. In: DEL PRIORE, Mary. *Revisão do Paraíso: os brasileiros e o estado em 500 anos de história*. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 93-113.

VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, Carlos G. *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. p. 185- 217.

VIEIRA, Rosângela L. *Fernand Braudel: a relação do método historiográfico e o conhecimento histórico*. 2002. 366 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

_____. A cadeia mercantil do café produzido no Brasil entre 1830 e 1829. In: VIEIRA, Pedro Antonio; VIEIRA, Rosângela de Lima; FILOMENO, Felipe Amin. *O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 265-296.

Parte 2
Educação, direitos humanos
e participação: memória e
atualidade de práticas democráticas

GINÁSIOS VOCACIONAIS E HISTÓRIA NOVA: EXPERIÊNCIAS CASSADAS, MEMÓRIAS CESSADAS¹

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Retomar a história da educação brasileira no contexto da ditadura militar nos remete a um dos seus momentos mais profícuos. Os anos 60 do século passado, principalmente no governo de João Goulart, foi palco da busca de rupturas com o modelo tradicional de ensino, bem como exemplo de determinação, criatividade e ousadia de grupos de trabalhadores, intelectuais, professores e jovens estudantes no enfrentamento de problemas do país, entre eles a educação.

Paulo Freire, na educação de jovens e adultos, a História Nova, coordenada por Nelson Werneck Sodré e os Ginásios Vocacionais, implementados pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, além do Centro Popular de Cultura da UNE, representam bem este cenário. Essas experiências, em outro momento histórico, seriam, talvez, mais um projeto em melhoria da educação básica. Porém no período da ditadura militar transformaram-se em ameaças subversivas aos setores conservadores da sociedade brasileira, em especial aos militares que deram o golpe e assumiram o governo em 1964. Nosso objetivo nesse artigo será apresentar as experiências educacionais História Nova e Ginásios Vocacionais como experiências cessadas abruptamente pela ditadura militar, a partir de depoimentos de seus participantes.

¹ Esse trabalho é uma versão ampliada do texto “Golpe militar e educação: a extinção das experiências educacionais: história nova e ginásios vocacionais”.

O golpe militar desencadeou um período da história do país com perseguições, cassações, expulsões, prisões, torturas, mortes, desaparecimentos e exílios, que afetou diretamente a educação, uma devastação feita no campo dos educadores. Todos os que tinham ideias de esquerda ou progressistas foram sacrificados de uma maneira extremamente violenta. Ao mesmo tempo em que a privatização da educação pública começou a ser elemento central da política educacional do novo governo ditatorial, atingindo todos os níveis de ensino. As verbas não vinham mais para a escola pública, ela foi definhando e no seu lugar surgiram ou se desenvolveram as escolas privadas. Desse modo, iniciou-se o processo de privatização da educação no Brasil, com um profundo e estratégico processo de sucateamento do ensino público. A repressão política e o sucateamento foram, e ainda são, elementos estruturantes do modelo educacional privatista, que precisa destruir experiências significativas, gestão democrática e qualidade de ensino, para ser hegemônico. É nesse momento que a escola pública começa a ser devastada, física e pedagogicamente.

Várias mudanças, a partir de 1964 na educação brasileira, influenciaram o cotidiano dos sujeitos da escola, perpassando desde a sala de aula até o conteúdo, fazendo da escola um aparelho importante na difusão dos ideais militares e ditatoriais, de um modo a assegurar a dominação ideológica necessária para afastar conflitos ou qualquer influência que pudesse atrapalhar a hegemonia opressora. Diversos setores da sociedade sentiram a mudança na maneira como o estado militar intervia no modo de se aprender e ensinar.

Nessa direção, qualquer trabalho coletivo, especialmente voltado à compreensão crítica da realidade, se tornava uma ameaça aos militares. Houve grande perseguição àqueles que de alguma forma questionaram, criticaram ou propuseram um caminho diferente ao que estava posto há tempos. A perseguição aos comunistas, sindicalistas, entidades como Centro Popular de Cultura (CPC), Centro de Educação Popular, União Nacional dos Estudantes (UNE), universidades emplacou forte violência física e institucional, utilizada ao longo do regime militar, fazendo com que experiências educacionais como a História Nova e Ginásios Vocacionais se transformassem em símbolo do trabalho *subversivo*.

A História Nova foi uma experiência com ensino de História na Rede Pública de Ensino — pensada e implementada por um grupo de

historiadores, orientado por Nelson Werneck Sodré — bruscamente interrompida e destruída pelo Golpe Militar de 1964. Resgatar o seu significado histórico, sua contribuição para os problemas educacionais da época, é extremamente importante e necessário na luta em defesa da educação pública e requer um retorno ao passado recente do Brasil. Essa volta não se restringe somente ao conhecimento histórico do período. Abrange, também, uma dimensão maior contida nesse movimento de historiadores, nascido em 1963, sob a égide do último governo nacional-reformista no Brasil. Entender a História Nova, portanto, exige o conhecimento do Brasil pré-64, pois nele estão as bases e as consequências dessa experiência educacional pioneira no ensino de História no Brasil.

Os Ginásios Vocacionais foram experiências pedagógicas que buscavam ser um novo tipo de escola. Nascidas no próprio sistema educacional paulista, idealizados pelo então secretário da Educação do Estado de São Paulo Luciano Vasconcellos de Carvalho e pautados na experiência das *Classes Experimentais*, projeto coordenado pela Prof^a. Maria Nilde Mascellani, se desenvolveram no período de 1961 a 1969. Estavam diretamente ligados ao Serviço de Ensino Vocacional (SEV), órgão especializado, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado. Até 1968 instalaram-se seis unidades em todo estado: Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul. Foram extintos em 1970, tendo passado por contradições internas e externas marcantes nesse período.

Conhecer, se apropriar do contexto histórico dessas experiências, com suas motivações, perseguições e resistência pode se efetivar como ferramenta política importante na compreensão da luta pela escola pública de qualidade no Brasil e quem sabe iluminar caminhos ainda obscuros pela construção e democratização da escola pública como direito de cidadania tão elementar e essencial insistentemente negado aos brasileiros.

GOVERNO GOULART E A EDUCAÇÃO

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Governo Goulart caracterizou-se pela ausência de uma política clara de intervenção nos problemas cruciais da educação. A instabilidade política do Governo Federal como um todo, afetou o MEC, que durante o Governo Goulart teve seis ministros.

A mudança constante de ministro (a permanência variou de 2 a 10 meses) inviabilizou um trabalho mais consistente e com continuidade na pasta. Apesar disso, o MEC incorporou campanhas importantes na história da educação brasileira. Na medida em que as soluções governamentais não aconteciam frente às principais demandas sociais, iniciativas populares foram se desenvolvendo. Por exemplo: o *Programa de Nacional de Alfabetização*, que representou a institucionalização das experiências desenvolvidas, principalmente no Nordeste, *De pé no chão também se aprende a ler*; *MEB* (Movimento de Educação de Base), onde as iniciativas da Igreja e de grupos progressistas visavam suprir a ausência do Estado. Esses movimentos anteciparam-se ao Estado na busca de respostas substantivas aos principais problemas da educação brasileira.

Na curta gestão do ministro Paulo de Tarso Santos (18/06 a 21/10/1963) nasceu a História Nova. Esse período apresentou momentos de grande agitação política. A influência dos estudantes no MEC era significativa. Logo que assumiu, o ministro preocupou-se em elaborar um projeto que chegou a ganhar corpo (informação verbal)², com a colaboração do professor Lauro de Oliveira Lima, encarregado da Divisão do Ensino. Uma das principais metas foi a alfabetização de adultos, juntamente com a intensificação dos ginásios vocacionais. Começou-se, ao mesmo tempo, a “[...] elaborar os estatutos de uma universidade do trabalho, que chegou a ser cogitada para ser construída no ABC.”³

O clima efervescente da época estava presente no MEC e no seu ministro. Na III^a Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada em Bogotá, entre 04 e 10 de agosto de 1963, Paulo de Tarso, falando de improviso, colocou a situação revolucionária que vivia o país e a necessidade de transformações profundas. Afirmou a decisão do Governo em estar ao lado do povo, ao lado das reformas sociais “[...] os que lutam no Brasil pelas reformas sociais não lutam contra o governo, lutam com o governo, porque o governo assumiu o comando das reformas [...]” (SANTOS, 1963, p. 5).

A posição do ministro da Educação não se diferenciava da do Executivo Federal, pelo contrário, o compromisso do Governo em assumir

² Entrevista de Paulo de Tarso Santos, realizada em 07/11/1989.

³ Ibid.

o *comando* das reformas sociais era reiterado em toda oportunidade, como também, sua opção de estar e trabalhar ao lado do povo, enfrentando os interesses dos grupos dominantes detentores de privilégios que contrariavam o interesse da nação (SANTOS, 1963, p. 8-9).

Nessa perspectiva que a política educacional defendida por Paulo de Tarso foi pensada. O problema educacional não deve ser tratado isoladamente da realidade social e política do país. A vinculação da educação com a ideia de desenvolvimento nacional fez parte do contexto maior do momento, onde essa era a proposição central da vida política do país.

No Brasil, a estrutura nacional exige uma profunda mudança para que o desenvolvimento não seja uma ficção. Por isso, insiste o Governo brasileiro em que qualquer plano seria impraticável se não fosse acompanhado e, em certos pontos precedidos, das reformas de base. É toda a infra-estrutura do país que está a pedir reformulação. Qualquer ação divorciada desse objetivo será simples medida paliativa. Aí a razão pela qual o plano nacional de educação ser parte integrante de nosso plano trienal de desenvolvimento. (SANTOS, 1963, p. 11).

Assim, a educação era vista como um dos fatores do desenvolvimento nacional, cabendo a ela uma responsabilidade social destacada, ou seja, “[...] formar quadros para as obras decorrentes de reformas estruturais que acompanham e são exigidas pelos processos de desenvolvimento.” (SANTOS, 1963, p. 11).

Havia consonância política entre o MEC e a Presidência da República. O problema estava, porém, na viabilização das reformas de base. A certeza de Paulo de Tarso em relação à necessidade das mudanças estruturais, para o desenvolvimento do país, levou-o a pedir demissão do Ministério, já que essas reformas não aconteciam. Seu grupo político – *Frente Parlamentar Nacionalista* e depois *Frente de Mobilização Popular* – passou a criticar o Governo Goulart pela lentidão em implementar as reformas. Assim, Paulo de Tarso demitiu-se por não concordar em criticar o Governo e ao mesmo tempo pertencer a esse, apesar de contar com o apoio pessoal do Presidente Goulart.

Esse quadro político propiciou o aparecimento da História Nova, oriunda do convênio entre MEC/ISEB, parceria estabelecida en-

tre Roberto Pontual, diretor da CASES (Campanha de Assistência ao Estudante), e Werneck Sodré, diretor do Departamento de História do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Apesar de não ter uma participação direta do ministro nesse convênio e também de não ter feito a leitura dos volumes da obra, ele assumiu a História Nova por estar perfeitamente no espírito da equipe dirigente do MEC. O projeto foi levado à frente, pois o clima de mudança e a influência jovem dos estudantes dominavam o Ministério, favorecendo experiências dessa natureza.

A reação à História Nova foi quase instantânea. Paulo de Tarso foi indiciado em vários IPM (inquéritos policial-militares), onde foi questionado sobre a História Nova, sem poder respondê-los, pelo simples motivo de não ter lido nenhum dos volumes.

O MEC refletia a fragilidade política do Governo Federal como um todo. Embora ambos discursassem a favor das mudanças estruturais, a sua ação era muito tímida no enfrentamento dos problemas. Por um lado, as modestas medidas estimularam ainda mais a cobrança por parte dos movimentos populares. Por outro lado, assustaram, também, os grupos conservadores, desencadeando uma reação que culminou no Golpe de 64.

HISTÓRIA NOVA: DA GÊNESE À EXTINÇÃO

A História Nova foi uma experiência que produziu pequenas monografias sobre a História do Brasil destinadas às escolas da educação básica, distribuídas gratuitamente aos professores da educação básica pelo MEC. Ela nasceu dentro do ISEB e, portanto, vivenciou intensamente o momento político da época, tornando-se, também, um dos alvos privilegiados da campanha desencadeada por grupos conservadores no combate à “subversão”. Sodré assim apresentou o início da História Nova.

O movimento da História Nova nasceu no Departamento de História do ISEB, do qual eu era o chefe desde a fundação até a extinção. Evidentemente, com o acúmulo de trabalho, que começou a crescer muito no ISEB, houve a necessidade de se obter auxiliares. Professores do nível do ISEB, que era de pós-graduação, era muito difícil de se encontrar, pois bons professores estavam empenhados em escolas, faculdades, e não estavam disponíveis. Eu me vali de recém-formados ou de alunos de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

O primeiro que veio foi Pedro Uchôa Cavalcanti Neto, porque ele — que já estava formado em História — era diretor de uma ótima publicação de história, da faculdade de Filosofia.

Esse critério foi excelente. Assim, foram recrutados mais quatro. E eles vieram para o ISEB. Ali nós pensamos elaborar alguma coisa a respeito da história brasileira.

Mas em 1963, na medida em que o ano se aproximava do fim, a agitação política era muito grande. Estava em curso a manobra de deposição do Presidente João Goulart, concentrando fogo, particularmente, à base da acusação de comunismo. Esse fogo concentrou-se, especialmente, primeiro nos sindicatos, na classe operária; depois nos intelectuais e alguns órgãos dos intelectuais, entre os quais o ISEB se destacava. Uma campanha tremenda contra o ISEB. E uma das coisas que foi atacada no ISEB e tomada como pivô, foi a História Nova. Havia, então, um ataque ao governo, particularizando o Ministério da Educação, dentro do Ministério da Educação o ISEB e dentro do ISEB a História Nova. (apud MENDONÇA, 1990, p. 30, 33).

A campanha anticomunista intensificou-se nos últimos meses do Governo Goulart, exatamente no período do início do trabalho da História Nova (1963/64). Os jornais, rádio e televisão foram acionados para colocar em evidência o perigo representado pelos “subversivos”. Nesse emaranhado, o ISEB e a História Nova foram identificados como centro de atuação de comunistas. Como a luta política, nesse momento, acirrava-se cada vez mais, as atividades desenvolvidas por eles também incomodavam cada vez mais os setores conservadores.

A repressão ao ISEB começava desde notícias tendenciosas nos jornais até corte total de verbas, como em 1961, quando, simplesmente, a instituição foi retirada do orçamento do MEC, o que prejudicou sensivelmente o desenvolvimento de suas atividades, porém redobrou o ânimo dos isebianos.

O grupo História Nova organizou-se através de cursos do ISEB. Sodré diante do acúmulo de atividades — ministrava o curso *Formação Histórica do Brasil* — necessitou de auxiliares. Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto foi o primeiro auxiliar do Departamento de História do ISEB. Fazia o curso regular de Sodré e, no final do curso, ele o convidou para trabalhar no ISEB, em 1962. No ano seguinte, em um curso sobre marxismo,

organizado pelo novo auxiliar de Sodré, participaram vários estudantes, onde alguns se integraram ao grupo da História Nova: Pedro de Alcântara Figueira, já formado; Maurício Martins de Mello; Rubem César Fernandes e Joel Rufino dos Santos, todos vindos do curso de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

As atividades do Departamento de História do ISEB não se restringiam às aulas nos cursos no ISEB. Conferências e cursos em sindicatos e entidades estudantis realizaram-se nesse período. A História Nova surgiu nesse ínterim. Roberto Pontual — diretor da CASES, órgão do MEC, e estagiário do ISEB — introduzia algumas inovações na sua área de trabalho, entre elas a ideia da publicação das monografias do curso do Sodré, para auxiliar o professor de História, pois a situação do ensino de História era preocupante e afora a péssima qualidade dos compêndios didáticos da época. Dessa preocupação nasceu o convênio entre a CASES/MEC e o Departamento de História do ISEB que tinha como objetivo a produção de monografias alternativas aos compêndios de ensino de História da época. O trabalho era remunerado e as monografias distribuídas pelo MEC, gratuitamente, aos professores de História da Rede Pública de Ensino.

Em março de 1964, cinco monografias já tinham sido publicadas pelo MEC e outras estavam em preparo. O convênio firmado despertou a ira dos grupos conservadores. A ofensiva contra a “subversão” encontrava-se no auge de sua fúria. Editoriais dos principais jornais do país destacavam a atuação dos comunistas dentro do Governo, em especial a História Nova, como no editorial do jornal *O Estado de São Paulo*.

Então, apesar de todas as evidências do contrário, ainda se obstina uma minoria em pensar que a sociedade brasileira está se tornando marxista? Eis aí porque é, entre outras mil razões, que o livro didático está caro, o cruzeiro está se aproximando do zero absoluto. O Governo gasta o nosso rico dinheiro, ou nosso pobre dinheiro, em coisas como esta (História Nova) que tenho diante de mim. E note bem leitor que a coisa a que me refiro não é inútil. Não. É nociva. Não creio que chegue a plasmar uma nova alma brasileira como pretendem os seus autores, nenhum dos quais conheço com o nome de historiador; mas pode fazer mal a muito moço despreparado, a muito rapaz ressentido, a muita moça feia e sem namorado. (apud MENDONÇA, 1990, p. 44).

Os pareceres desfavoráveis da Comissão Nacional do Livro Didático, do Estado Maior do Exército e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, juntamente com os editoriais de jornais, como o anteriormente citado, tornaram a História Nova e o próprio ISEB alvos privilegiados da oposição conservadora ao Governo Goulart, pois eram identificados como a expressão mais cabal do perigo ideológico de um Governo de esquerda. A perseguição desenfreada ao ISEB e a História Nova deu-lhes uma dimensão muito maior do que sua concretude real.

Com o golpe militar de 64, o ISEB foi invadido e depredado; o Departamento de História destruído e o que sobrou carregado, inclusive textos da História Nova. O Presidente da transitoriedade, Ranieri Mazzilli, teve como um dos seus primeiros atos a extinção do ISEB. O novo ministro da Educação, Luis Antônio Gama e Silva, apreendeu e proibiu a História Nova. Nelson Werneck Sodré, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira e Joel Rufino foram perseguidos e interrogados pela polícia militar. Pedro Uchôa Cavalcanti Neto e Rubem César Fernandes se exilaram no Chile. Inquéritos policial-militares foram abertos contra o ISEB e a História Nova, sendo que o ISEB “[...] atingiu dimensões gigantescas: trinta volumes de mil páginas cada um.” (SODRÉ, 1986, p. 46).

A Editora Brasiliense, em 1966, reeditou dois volumes da História Nova, disputadíssimos nas livrarias. Circularam dois meses e foram apreendidos novamente.

A ditadura militar instaurada a partir de abril de 1964 finalizou, precocemente, uma experiência fecunda com o ensino de História. Acabou, também, com o ISEB. Cassou e perseguiu muitos daqueles que buscavam uma solução para os problemas do país. Os IPMs jorravam como água na fonte e o Brasil mergulhou num silêncio, sendo sufocadas as vozes das reformas sociais. A História Nova não estava sozinha no cenário educacional, em São Paulo os Ginásios Vocacionais também foram se tornando incômodos à direita.

GINÁSIOS VOCACIONAIS: MEMÓRIA DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Podemos analisar os Ginásios Vocacionais de diferentes formas, pois a riqueza de sua experiência permite a busca de vários ângulos para

recompor uma trajetória marcada pelo trabalho coletivo e um objetivo muito claro para os participantes: inserir o educando ao seu meio através de projetos de ação comunitária, que integravam escola e lar.

Tratava-se de uma concepção de ensino que formava para a vida, que acreditava que a educação resulta do ambiente total, extrapola os muros da escola e, portanto, implica uma integração e interação com as famílias e a comunidade, pretendendo assim transformar outras instituições da sociedade. Credo que não há dicotomia entre a escola e a vida, o Ensino Vocacional se fundava no conceito de totalidade orgânica do problema educacional. Envolvia as famílias e os pais deveriam se integrar como participantes ativos do processo educativo comprometendo-se com a proposta pedagógica da escola. (TAMBERLINI, 2005, p. 35-36).

Escolhemos, todavia, trazer as vozes de alguns de seus participantes, especialmente ex-alunos, para contribuir no resgate de sua memória, dialogando com outras experiências educacionais, inseridas no contexto do golpe militar.

Os Ginásios Vocacionais almejavam fortemente a integração escola e meio, numa relação interativa. Para materializar tal objetivo pautou-se em algumas estratégias essenciais para o desenvolvimento do projeto. Como relata Nilton Cesar Balzan, um dos professores do Ginásio Vocacional.

Uma das coisas que mais me impressionaram no Vocacional, e sempre atribuí a isso o seu sucesso, foi o planejamento feito de 61 para 62, antes de abrir as classes, em 62. Eu me lembro de ter participado das pesquisas de comunidade, a do Oswaldo Aranha, a de Batatais... Eu fui a Batatais fazer pesquisa sobre a clientela que famos admitir. Então foi um planejamento [a partir de um estudo feito] sobre a futura clientela, sobre as mães dos alunos, sobre o índice de democratização da cidade. Era um trabalho muito sério. Essa pesquisa foi discutida e a partir dela estabelecemos os objetivos gerais do Sistema Vocacional para todos os ginásios, depois para cada ginásio: do Oswaldo Aranha, de Americana, de Batatais. Eu achei esse dado marcante. É uma questão básica para mim e que deu sustentação ao sistema. (apud ROVAÍ, 2005, p. 53).

Nesse depoimento observa-se a inovação para a realização do planejamento por meio de pesquisa sobre a realidade do aluno, à época

evocada conhecer o *meio*, que envolvia um conhecimento pormenorizado sobre: as atividades econômicas da cidade; a população, suas aspirações e expectativas educacionais e o que esperavam da escola. Esse procedimento metodológico se diferencia da pedagogia tradicional, onde o professor é o detentor/transmissor, *a priori*, do conhecimento, sem considerar elementos concretos da vida social dos alunos. Para realizar esse tipo de atividade, os professores dos Ginásios Vocacionais, antes de assumirem suas unidades, participavam de um treinamento, coordenado por Maria Nilde Mascellania. Mantendo a coerência metodológica, visando constatar o alcance dos objetivos, dois anos após a realização da primeira sondagem de comunidade, os educadores realizavam uma nova pesquisa de receptividade do currículo (TAMBERLINI, 2005, p. 37), permitindo um diálogo profícuo entre escola e comunidade.

O currículo se caracterizava pelo desenvolvimento de *Unidades Pedagógicas*, isto é, problemas ou questões de interesse real dos alunos, a partir das quais se organizava o trabalho pedagógico. Havia sempre uma pergunta a ser respondida, expressão de levantamento prévio de demandas de interesses dos alunos a partir do seu meio. Nesse projeto educacional o eixo desencadeador do trabalho foi a disciplina Estudos Sociais, que ganha grande relevância e sentido para os alunos, como para Pedro Paulo.

A grande experiência do Vocacional foi, primeiro, a forma de trabalhar e, segundo, a forma de aprender. A *ideia de trabalhar em grupo*, de todas as atividades serem feitas em grupo era, na minha cabeça, a maior novidade em termos de aprendizado [...] E também a maneira de aprender, quer dizer, a ideia de *centrar o aprendizado em Estudos Sociais* e, mais que isso, mesmo em Estudos Sociais *você começar a estudar a sua vida, a vida da sua família, a vida do seu bairro, de sua cidade...*, isto é, fazer com que o estudo tivesse um sentido lógico e cronológico, e despertasse o interesse da gente.

[...] trabalhava-se muito a ideia do conhecimento enquanto um processo unitário, onde as disciplinas entravam como aportes ao conhecimento de um problema. Ou seja, o conhecimento não era construído a partir da estrutura de conceitos de cada disciplina, mas a partir de um problema dado na realidade, [em que] a estrutura — aí sim, conceitual — de cada disciplina entrava como um aporte à compreensão daquele problema. Daí toda a proposta que havia de organização curricular partindo de um tema que era uma pergunta a respeito da realidade

que se estava estudando, fosse ela o bairro, a cidade, a nação, o mundo. (apud ROVAÍ, 2005, p. 55, 57, grifos do autor).

É interessante destacar que toda *Unidade Pedagógica* mobilizava a turma de estudantes em diferentes espaços para o estudo do problema em questão, tanto era a sala de aula, pesquisa de campo, aula-plataforma. Esse processo deixou marcas profundas nos alunos, que apesar do tempo, ainda se lembram bem da vivência, como afirma Mariângela, outra ex-aluna.

Foi uma coisa muito marcante na minha vida. Essa coisa do ensino ativo, da gente se propor os temas para estudar, [...] Eu me lembro como muito positiva aquela ideia das plataformas, de você começar um período de estudo a partir de uma pergunta. Era realmente uma indagação, era uma pergunta de investigação, era um ponto de partida de um processo de aprendizagem.

[...] me lembro que na segunda série o conteúdo que a gente ia trabalhar era o estado de São Paulo e a pergunta que a gente fez numa das Plataformas foi “*Como sobrevive o homem paulista?*” e foi a pergunta que deu orientação para tudo [...] [Isto é, tratava-se de] uma pergunta ampla que abria várias possibilidades [...] e aquilo lhe colocava num caminho ativo de descoberta [...] (apud ROVAÍ, 2005, p. 58, grifos do autor).

Percebe-se, por estes depoimentos, quanto a organização do planejamento e a clareza metodológica foram decisivos para o processo de ensino e aprendizagem. O sentido da atividade estava dado para alunos e professores, pois todos sabiam aonde se queria chegar e como e por que chegar. Mais uma vez Pedro Paulo, ex-aluno.

Você tinha aula de Práticas Comerciais, você era obrigado a ter noções de Economia, por mais elementares que fossem. Havia um apelo concreto para ler o jornal, para saber as notícias de Economia. Você tinha aula de Artes Industriais, você desenvolvia um interesse em ler o que era um aparelho; nós fizemos um toca-disco, eu e o Armando, era um trabalho de Artes Industriais, trabalho de metal, de madeira, com eletricidade.

Em Artes Plásticas você lia sobre História da Arte, [aprendendo a] ser capaz de ver uma gravura e saber o tipo de tinta que era usado, se era tinta a óleo ou se era guache. Isso num garoto de ginásio, evidentemente sem eu nunca ter tido vocação nenhuma para trabalhos artísticos. A gente tinha uma orquestra — orquestra não, bandinha de flauta doce

[...], a gente ia assistir aos concertos matinais no Municipal, nos domingos de manhã. Era uma garotada de ginásio que era capaz de olhar e distinguir o que era um fagote de uma flauta transversal [...].

E a escola tinha a ver com o mundo. Isso era a graça da escola.

O conteúdo que você estudava na escola era conteúdo que acontecia na rua. Qual é a importância das Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Artes Industriais? É porque eram coisas que estavam acontecendo na rua. E por que uma criança de ginásio não gosta de estudar Matemática, equação de 1º grau ou regras de gramática? Porque esse mundo que ela vive [na escola] não tem nada a ver com a realidade. (apud ROVAÍ, 2005, p. 78-79).

A metodologia de ensino se estruturava em etapas bem definidas que visavam alcançar a autonomia do aluno. Como o ex-diretor do Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”, Armando Accorsi Neto conta.

Na primeira série, havia o *Estudo Dirigido*. Existiam planos muito bem elaborados e [orientados] para cada grupo de alunos e para cada área, a fim de que o aluno começasse a aprender, vamos dizer assim, a filosofia e o conteúdo da área, as formas de atuação da área e o mundo que ela envolvia. Depois vinha o *Estudo Supervisionado*, ou seja, o aluno já com a supervisão do professor. E, finalmente, o *Estudo Livre* em que [...] a orientação do professor se dava quase só na elaboração de um projeto e na sua avaliação. Eram projetos que os alunos propunham, executavam e a avaliavam com uma supervisão à distância do professor. Então havia toda essa gradação de técnicas pedagógicas, no sentido de, no primeiro ano, mostrar ao aluno o que precisava ser feito e ir soltando à medida que ele ia se desenvolvendo e amadurecendo. (apud ROVAÍ, 2005, p. 83, grifos do autor).

Vemos, assim, coerência pedagógica entre currículo, planejamento e metodologia de ensino, onde se verifica que a pesquisa e atividade de estudos foram valorizadas e ocuparam lugar de destaque no trabalho dos Ginásios Vocacionais. Como afirma Denise, ex-aluna, sobre como aprendeu a estudar.

Tínhamos a biblioteca para ficarmos estudando. Tínhamos aula de estudo mesmo. Nessa aula, íamos à biblioteca para aprender a estudar. Os professores indicavam os livros e na biblioteca [aprendíamos] como você se comportava na biblioteca. O bibliotecário ensinava e você sentava e estudava a sua parte porque, como o estudo era em equipe, a cada elemento da equipe cabia uma parte: cada um tinha que dar conta

de sua parte e na sala de aula ligávamos todas as partes e fazíamos o trabalho todo. (apud ROVAÍ, 2005, p. 86).

Os depoimentos acima demonstram a qualidade e vigor da proposta dos Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo. Sem dúvida, se destacaram frente às demais escolas públicas da época por envolver a comunidade interna da escola bem como a externa a ela, num trabalho em que o objetivo maior era a formação do aluno com uma visão crítica de sua realidade. Projetos com essas finalidades não se coadunavam com a nova ordem do governo militar.

Os Ginásios Vocacionais são expressão do rico momento de experimentação que a educação brasileira passou na década de 1960. Inspirados pela Pedagogia Nova e pela experiência das Classes Experimentais, implementadas pela Secretaria Estadual de Educação — em fins dos anos 50, no Instituto de Educação de Jundiaí, no Instituto de Educação “Culto a Ciência”, em Campinas, no Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, em Socorro, e no Instituto de Educação “Alberto Conte” e “Macedo Soares”, ambos em São Paulo —, nasceram de uma mudança na legislação do ensino industrial da época, impulsionada pelo Secretário de Educação Luciano Vasconcellos de Carvalho, que buscou um novo modelo de escola que atendesse às reivindicações da sociedade da época.

Segundo Ferreira (2007), a criação do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), por meio do artigo 25 da Lei Estadual nº 6052 de 03 de Fevereiro de 1961, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 38.643, art. 302, de 27 de Junho de 1961, deu as condições para a organização dos Ginásios Vocacionais. Sob a coordenação da Prof.^a Maria Nilde Mascellani, o SEV constituiu-se como um órgão especializado, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado, composto de coordenadoria, equipe de assessores administrativo e pedagógico, equipe de pesquisa, socióloga e psicopedagoga, setor de estágios (capacitação pedagógica), setor de despesas, setor de prédios e equipamentos, setor de pessoal, de relações públicas, de audiovisual, documentação e uma biblioteca. Era ainda de responsabilidade do SEV fazer uma pesquisa de comunidade, que deveria obter dados sobre a localidade que auxiliaria na composição do currículo da unidade onde seriam instalados os Ginásios Vocacionais.

A grande inovação dos Ginásios Vocacionais, como vista nos depoimentos, concentrou-se no *estudo do meio* e no *trabalho em grupo*, pilares dessa experiência pedagógica. Essas diretrizes favoreceram um trabalho interdisciplinar, com temas discutidos em nível da comunidade local, do estado de São Paulo, do Brasil e do mundo, a partir dos Estudos Sociais, levando os alunos a vivenciarem situações concretas, organizadas pelos professores. Outro elemento forte foi o trabalho com a comunidade, especialmente com os pais, que tinham uma forte participação na vida da instituição, com a organização da Associação de Pais e Mestres. Havia também as instituições didático-pedagógicas Cantina, Banco Escolar, Cooperativa, Escritório Contábil e Acampamento (FERREIRA, 2007, p. 76), que se tornavam unidade de trabalho em grupo onde o aluno tinha a parte prática, muitas vezes levando este aluno a agir em situações locais da comunidade, como visitar e desempenhar ações práticas em fazendas, escritórios contábeis e ter cooperativa e um banco no próprio Ginásio Vocacional (CHIOZZINI, 2003, p. 92).

Nem só avanços marcaram os Ginásios Vocacionais. O contexto político pré-golpe impactou o cotidiano da instituição, como se observa no depoimento do Prof. Balzan.

Após o curso de treinamento, o Vocacional começou em 62, com um corpo docente. Em 63, continuou esse mesmo corpo docente. Acontece que esse grupo de Americana do jogo de vôlei não era mais o grupo que entrou com o treinamento. Porque, no final de 63, a Maria Nilde despediu, nós éramos 24 (vinte e quatro) professores, e ela despediu 18(dezoito). Isso porque nós fizemos greve. Foi uma greve em 63. [...] Naquela ocasião havia 80 mil professores [na rede estadual] e os 80 mil fizeram greve.

- *Qual o motivo, questão salarial?*

Principalmente questão salarial. E o Secretário da Educação era um sujeito de moral péssima, chamado Padre Baleeiro. Era criticado por todo mundo, objeto de riso. E os Vocacionais não fizeram greve, só o de Americana. Nós achamos um absurdo todo mundo em greve e o Vocacional, que tinha um papel de liderança, ficar de fora. Então nós fizemos greve também e fomos punidos com demissão no final do ano. Um ou dois queriam sair, o resto foram todos demitidos mesmo. Demitidos pela visão política e porque fizeram greve. [...] CHIOZZINI, 2003, p. 86, grifos do autor).

Outro momento de constatação da influência do golpe militar diz respeito a participação da comunidade em atos marcantes daquele período, ainda no depoimento do Prof. Balzan.

Os momentos de tensão e contradição surgiram nos casos em que a família e a comunidade deram a tônica da ação da escola, não permitindo que a mesma determinasse os referenciais da comunidade. Esta situação foi vivida em seu limite no episódio que resultou na participação na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. O episódio traduz uma contradição em um projeto que visava formar para a cidadania, contradição esta que resulta justamente da ênfase posta na família e na comunidade. Porém, esta contradição não invalida, de modo algum, a riqueza, a qualidade e as características inovadoras do projeto como um todo. A força mobilizadora da escola era ampla, mas o projeto iluminista de fazer da escola um centro irradiador de transformações sociais, que caracterizou propostas educacionais, culturais e políticas dos anos 60, muitas vezes esbarrava em questões maiores, conjunturais. Mesmo assim, essas dificuldades não impediam que a escola contribuísse para que a sociedade fizesse escolhas mais lúcidas e conseqüentes, fruto de uma conscientização maior. (CHIOZZINI, 2003, p. 81-82).

A trajetória dos Ginásios Vocacionais teve seu fim oficial por meio do Decreto Estadual nº 52.460, de 05 de junho de 1970. Porém as investidas sobre eles se delinearão ao longo do desdobramento do golpe militar de 1964. Maria Nilde Mascellani, coordenadora dos Ginásios Vocacionais, relata como o golpe militar extinguiu esta experiência educacional.

O processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969. Vários professores e funcionários ficaram detidos por mais tempo na sede da Operação Bandeirantes, OBAN, conhecido órgão de repressão e tortura. Quanto a mim e à professora Áurea Sigrist, ex-diretora do Vocacional de Americana, fomos detidas algumas vezes, por curtos períodos, nas dependências do II Exército, do DEOPS, da Polícia Federal e da Aeronáutica. Daí a algum tempo, em janeiro de 1970, éramos aposentadas de nossos cargos efetivos por concurso, com base no AI-5. Iniciou-se desta forma uma verdadeira “caça às bruxas”, com devassa nos Ginásios, na sede do SEV, nas casas dos professores, técnicos e pais de alunos. Alguns pais de Barretos foram detidos juntamente com professores e levados no camburão com destino ao quartel do Exército em Campinas. No seu conjunto, o quadro parecia uma peça do “Teatro

do Absurdo”. A experiência pedagógica bem sucedida, reconhecida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação e no meio universitário e secundário, se transformara repentinamente numa pedagogia perigosa para formação dos jovens. O que havia mudado? Não fora a pedagogia, mas o modo pelo qual ela era julgada, porque, na verdade, não se poderia contemporizar liberdade com autoritarismo e repressão.

Com o pedido de demissão do primeiro interventor do SEV, Adolfo Pinheiro Machado, foi nomeada para a função de interventora Terezinha Fram, professora secundária e dirigente do Movimento de Bandeirantismo no Brasil. Sua posse foi acompanhada por dois capitães e dois majores do II Exército. E daí por diante tudo foi desmantelado, sobrando apenas a experiência que cada um viveu. Suas primeiras medidas foram a extinção dos cursos complementares e a descaracterização dos demais cursos.

Literalmente, as unidades foram transformadas em escolas normais (comuns) com a implantação do currículo-padrão. O SEV foi transformado numa Divisão de Ensino e seu prédio passou a abrigar uma repartição burocrática da Secretaria de Educação.

Avaliando-se essa trajetória de nove anos do Ensino Vocacional, incluindo o SEV e todas as unidades escolares, percebe-se que ela correspondeu a uma história de muita luta dos alunos, professores, técnicos e pais de alunos contra as constantes ameaças de intervenção por parte de alguns setores da Secretaria da Educação, frente a mudanças ocasionadas por uma sucessão de nove Secretários da Educação. Seu desmantelamento, entretanto, coube ao II Exército e à Polícia Federal, bem como a pessoas que não tiveram escrúpulos em se aproveitar da situação em benefício próprio, como foi o caso dos interventores. (MASCELLANI apud CHIOZZINI, 2003, p. 11-12).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tanto a História Nova como os Ginásios Vocacionais são frutos do seu tempo. Essas experiências buscaram uma mudança no âmbito político e ideológico de seus idealizadores. A História Nova diretamente ligada ao ISEB/MEC. Os Ginásios Vocacionais fortemente marcados pela pedagogia renovadora e idealizados nos espaços de disputa interna da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ambos imprimiam, em seu tempo e espaço, mudanças que começaram a ser percebidas em algum grau por setores conservadores da sociedade brasileira e a serem interpretadas como incômodo à ordem já sem controle do governo Goulart. De um

lado, os movimentos populares exigindo as reformas; de outro, a reação violenta dos setores conservadores frente à mobilização popular. Essa foi a tensão que marcou decididamente as experiências educacionais da década de 1960 dando-lhe uma dimensão mais política e ideológica muito maior do que elas próprias traziam em seu bojo.

A História Nova foi tomada como movimento antirreforma e anticomunista, como bode expiatório na luta contra a “subversão”, expressa em diversos e seguidos editoriais dos principais jornais do Brasil como *O Estado de São Paulo*, *O Globo*, *Jornal do Brasil*.

Os Ginásios Vocacionais vistos como potencial ameaça, que poderiam se transformar não só numa escola de melhor qualidade, mas passar a ser parte constitutiva de alguma mudança maior na sociedade. Eles conseguiram realizar, efetivamente na prática pedagógica de suas unidades, temas como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo dos anos letivos, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, tendo os “Estudos Sociais”, como eixo norteador do planejamento, realizando um estudo da comunidade onde a escola estava situada, visando selecionar temas/questões a serem abordados por todas as disciplinas de maneira integrada.

O que as duas experiências tinham em comum? Ambas nasceram e tiveram apoio de órgãos institucionais. A História Nova ligada ao ISEB/MEC e os Ginásios Vocacionais a Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. De algum modo, começaram a atender demandas efetivas da população. Logo, poderiam, ao olhar dos conservadores, a tornarem-se exemplos concretos de efetivação de políticas públicas, trazendo de fato alguma mudança qualitativa para a educação do Brasil. Talvez em outro momento histórico passassem despercebidas. No contexto do golpe foram exemplos de perseguição e desmantelamento de um trabalho sério. Para aqueles que continuam a perseguir e a persistir com as mudanças políticas e sociais necessárias, têm nessas experiências educacionais um porto de alento e de utopia para ver que é possível mudar.

Ambas foram cassadas e seus representantes perseguidos, alguns torturados pelo regime militar, que não poupou aqueles que acreditavam na educação como fonte de formação humana e de consciência sobre a rea-

lidade social. Por isso, recuperar a memória dessas experiências e colocá-las em seu devido lugar na história da educação brasileira se torna uma tarefa necessária para àqueles que lutam por uma nova ordem social, que supere a exploração e opressão presentes na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

CHIOZZINI, D. F. *Ginásios vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERREIRA, D. G. A. *Ginásio Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais: histórias, sujeitos e práticas*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENDONÇA, S. G. L. *A experiência da história nova: uma tentativa de revisão crítica do ensino de história no Brasil nos anos 60*. 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

ROVAÍ, E. Uma pedagogia social em ato. In: ROVAÍ, E. (Org.). *Ensino vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 50-91.

SANTOS, P. T. *Educação para o desenvolvimento, cultura para a libertação*. Discurso de Bogotá, agosto de 1963.

SODRÉ, N. W. *História da história nova*. Petrópolis: Vozes, 1986.

TAMBERLINI, A. R. M. B. Os ginásios vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAÍ, E. (Org.). *Ensino vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-49.

DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO POPULAR

Nilma Renildes da Silva

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (HELLER, 1985, p. 21, grifo nosso).

PARTE I – O DEVER DA PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA

O texto que se segue é fundamentado na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária sobre a temática da atividade e finalidade do Psicólogo na comunidade. Resultado de pesquisas e ações realizadas com população residente em bairros periféricos numa cidade do interior do Estado de São Paulo, usuária dos Serviços de Assistência Social. Buscaremos expor as contribuições da Psicologia Social e Comunitária (PSC) na busca da garantia dos direitos humanos¹ nas suas

¹ Nas décadas de 1960/1970 a partir do contexto social, econômico e político vivenciado pelo Brasil e outros países da América Latina, alguns profissionais da Psicologia Social questionaram o fazer psicológico naquele momento histórico. Por meio das constatações da tradição biologista, pragmática e ideológica ou sociológica da Psicologia e especificamente da Psicologia Social, ou seja, da tradição positivista desta área do conhecimento, que não contribuía para uma atuação psicossocial com os indivíduos na sua realidade concreta; percebeu-se dois fatos fundamentais: 1-) “o homem não sobrevive a não ser em relação com outros homens, portanto a dicotomia indivíduo x grupo é falsa... 2-) a sua participação, as suas ações, por estarem em grupo, dependem fundamentalmente da aquisição da *linguagem* que pré-existe ao indivíduo, como código produzido historicamente pela sociedade (*langue*), mas que ele apreende na sua relação específica com outros indivíduos (*parole*). Se a língua traz em seu código significados, para o indivíduo as palavras terão um sentido pessoal decorrente da relação entre pensamento e ação, mediadas pelos outros significativos.” (LANE, 1984a, p. 16). Para a superação daqueles constructos teóricos/metodológicos, Lane (1984a) propôs uma nova concepção de homem para a Psicologia

diferentes dimensões, com as populações consideradas pelas políticas públicas vigentes, como em situação de risco ou em estado de vulnerabilidade social, bem como, apresentar o processo grupal como método utilizado nas atuações e pesquisas desta área da Psicologia.

Para este trabalho não se pretende esgotar a discussão, mas pensamos ser bastante oportuno iniciar nossa interlocução explicitando nosso ponto de partida da elaboração de nossas contribuições. As ações, estudos e pesquisas em Psicologia Social e Comunitária² aqui apresentada tem seu fundamento na ontologia marxiana, que concebe os homens como seres ativos, sociais e históricos; a sociedade como produto das relações sociais que os homens estabeleceram do decorrer do processo histórico por meio do trabalho, entendido como atividade vital humana – traço ineliminável do homem, visto que esse para viver tem que produzir incessantemente seus meios de existência. Desta forma não compreendemos os fenômenos psicossociais dicotomizados entre homem e sociedade, tampouco naturalizados.

Esta disciplina tem como um dos objetos de atuação o desvelamento da ideologia³ dominante presentificada nas relações sociais, as quais os indivíduos interiorizam e reproduzem sem ter consciência dessa vinculação; uma vez que, sob o jugo do capitalismo os homens encontram-se divididos em classes sociais e nas circunstâncias sociais atuais o trabalho como atividade vital humana encontra-se em seu mais alto nível de alienação⁴, o que impede os indivíduos de perceberem que é:

Social. Para realizar esta transição no conhecimento ela fundamentou suas pesquisas e intervenções na dialética marxista e nos pressupostos de Leontiev (1978) que atividade, consciência e personalidade as categorias fundamentais de análise do fato psicológico, tendo como de partida essencial a linguagem, o discurso produzido pelo indivíduo que transmite a representação que ele tem do mundo e da sua realidade subjetiva. Nas buscas de superação da personalidade como um dado inato entre outros adjetivos Ciampa (1987) propõe o conceito de Identidade como metamorfose e esta passa a ser também uma questão política imbricada tanto na atividade de cada sujeito quanto nas condições sociais, substituindo assim a categoria personalidade. Para este novo fazer psicológico criou-se a Psicologia Social e Comunitária. Naquele momento como recursos metodológicos utilizava-se a Pedagogia de Paulo Freire, as Dinâmicas de Grupo de Kurt Lewin. Introduziu a Pesquisa Ação e a Pesquisa Ação Participante. Atualmente em nossos trabalhos esses métodos, bem como a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, estão subsumidos nas atividades do processo grupal.

² O conceito de Ideologia baseado em Marx e Engels. *A ideologia alemã*. 1845/1846 é basilar nesta disciplina, mas indicamos como leitura complementar Michael Lowi. *Ideologias e ciência social*: elementos para uma análise marxista. Louis Althusser. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Entre outros autores.

³ Para aprofundar sobre o conceito de alienação ver: 1- Karl Marx. *O Trabalho Alienado nos Manuscritos Econômicos - Filosóficos*. Tradução de 1975. Edições 70. Lisboa. 2- Agnes Heller. *O cotidiano e a história* (1985) e *Sociologia da vida cotidiana* (1977).

⁴ Pressupõe-se que o leitor tenha domínio do conhecimento sobre as diferentes formas de organização social e do atual momento da sociedade capitalista.

[...] indiscutível que no movimento da reestruturação produtiva⁵, que o capital vem organizando desde a sua crise geral das décadas 1970 e 1980, tem se constituído como sua estratégia principal dos capitalistas liberar-se de todo e qualquer compromisso com a satisfação das necessidades reais da população e da ampliação da cidadania. (DIAS, 1998, p. 49).

Portanto, o fazer da PSC deve estar comprometido com as camadas da sociedade que estão à margem dos processos de sociabilidade que comprometem a sua existência, esvaziando-as de humanidade – entendida, como um processo de apropriação e objetivação das obras socialmente construídas pelos homens ao longo da história humana. Nesse sentido, sua atuação busca desvelar as mediações por meio das quais as necessidades de uma classe social se convertem em imperativos interiorizados pelos atores sociais, o que constrói uma falsa consciência da realidade social.

Desvelar as condições sociais que impedem os indivíduos de serem sujeitos históricos, de construírem uma individualidade crítica, de construção da consciência de si e para si⁶, é especificamente o devir desta disciplina como campo de atuação, neste sentido o trabalho ora apresentado visa instrumentalizar grupos e comunidades para desenvolverem atividades intencionalmente comprometidas com a transformação da sua realidade concreta e das condições sociais nas quais estão imersos. A Psicologia Social e Comunitária tem a pretensão de formar Psicólogos para atuarem compreendendo o homem em seu caráter fundamentalmente ativo em face ao seu devir histórico-social.

PARTE II - O PROCESSO GRUPAL COMO MÉTODO DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA TENDO EM FOCO AS CATEGORIAS DE IDENTIDADE, ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA.

Um aspecto fundamental é a noção de que as ações desenvolvidas pela Psicologia Social e Comunitária priorizam o processo grupal, como método de atuação. De acordo com Silvia Lane (1984b) e Martín-Baró (1989) o grupo favorece a identificação das diferenças e das semelhanças nas experiências individuais dos participantes, em relação às problemáti-

⁵ Idem nota de rodapé 4. Ver também Iasi (2006).

⁶ “A educação dos cinco sentidos é obra de toda a história do mundo até hoje” (MARX, 2004, p. 91).

cas discutidas facilita a problematização e instrumentalização, por meio da confrontação valores, experiências, sentimentos e das informações oriundas do senso comum e do conhecimento científico. Em nossa prática cotidiana, percebemos também que esta forma de atuação possibilita as trocas de experiências e conhecimento entre os membros do grupo beneficiando o desenvolvimento dos mesmos e do grupo enquanto tal. Para discutir sobre o conceito de processo grupal como método de intervenção e pesquisa, reproduzirei com modificações trechos de minha tese de doutorado intitulada – Relações Sociais Para Superação da Violência no Cotidiano Escolar e Processos Formativos de Professores – PUC/SP, 2006.

Os processos grupais constituem como contextos singulares para ações de sociabilidade – de assimilação das relações sociais – reconhecimento do eu e do outro e de ações educativas, numa compreensão de educação para além dos espaços formais para a Educação. Nele colocam-se em ação os cinco sentidos⁷, o pensamento, a linguagem, a memória, os afetos e outros processos inerentes ao ser social, bem como, explicita-se a cooptação do ser pela ideologia dominante. É possível também perceber nas relações grupais a ação do poder. Portanto, *“seja como recurso da pesquisa, seja como referência teórica, são espaços privilegiados [os grupos] para uma análise teórico-prática dos avanços das consciências individuais envolvidas neste processo”*. (LANE, 1996, p. 32, grifo nosso). Os processos grupais tanto podem reproduzir o modo de ser dominante na/da sociedade como espelhar a *práxis* como atividade humana transformadora e criativa.

Martín-Baró (1989) refere-se aos processos grupais como uma estrutura de vínculos e relações entre os participantes que canaliza, em cada circunstância, as suas necessidades individuais e os interesses coletivos. O grupo tem sempre uma dimensão referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas as dimensões, a pessoal e a estrutural, estão intrinsecamente ligadas entre si. Outro parâmetro proposto por este autor em relação ao processo grupal é a questão do poder, que, para ele, não é um dado abstrato, mas que aparece em cada relação concreta. O poder de um grupo tem de ser examinado à luz de sua situação particular, em uma determinada sociedade, que diferentes recursos troca nas suas relações com os demais grupamentos sociais.

⁷ Conceito de comunidade ver: HELLER (1985); SAWAIA (1996).

Assim, um grupo será poderoso sempre que conseguir tais diferenciais, digamos que vantajosos, nas suas relações com outros grupos, que lhe permitam alcançar seus objetivos e também, se impor em relação às suas reivindicações. Nesse sentido, observamos em nossas atividades que os indivíduos que aceitam participar o fazem muitas vezes, buscando apenas uma possibilidade de ingressar num grupo que discutirá suas problemáticas pessoais. No decorrer do processo grupal, nas trocas de informações e conhecimentos, percebem que muitas das questões e expectativas trazidas, não são apenas suas e muitas vezes são originadas em suas vivências pessoais, mas fortemente marcadas pelas pressões sociais, ou seja, pelo mundo externo, e neste processo transformam-se, organizam-se para buscar soluções coletivas para as suas questões.

É importante que observemos o poder no cotidiano, pois este tende a ocultar-se, negar-se como tal. A naturalização das regras, dos valores, dos papéis sociais, das instituições, podem nos servir de exemplo para refletirmos sobre a existência do poder nas relações sociais. Tal naturalização não se mantém sem o poder. O fato é que, mediante o poder, um dos sujeitos da relação se torna *dominador* (do latim *dominus*), o outro se torna dominado, perdendo o domínio sobre si mesmo, privado em sua liberdade. Muitas vezes, o poder oculta-se por trás de formas muito sutis de dominação, realidade comumente observada nas atividades que desenvolvemos. Por exemplo, a partir do momento que o grupo se organiza para buscar realizar suas reivindicações, as instituições/entidades rompem os convênios com os estágios, com a extensão que está sendo desenvolvida, tornam mais burocráticos os processos de pesquisa. O contrário também se observa: muitas vezes não nos permitem interromper as atividades. Isso pode trazer duas consequências, dependendo do momento em que se encontra a atividade e suas relações com os serviços, comunidade etc. uma a atividade pode se efetivar, mas a outra consequência pode não ser tão positiva quanto à primeira, haja vista que a atividade – fim da formação – pode ficar subsumida “numa pseudo prestação de serviços à comunidade”.

Martín-Baró (1989) ainda em relação ao poder, aponta suas características: ele está presente onde há relações sociais, seja entre pessoas ou entre grupos. Não pode ser confundido com as coisas em que se embasa ou de que se usa instrumentalmente; trata-se de uma qualidade de alguém,

pessoa ou grupo, em relação a outras pessoas ou grupos; trata-se de um fenômeno social, não meramente individual. A natureza relacional do poder significa que as relações sociais têm com frequência um caráter de oposição e conflito, e que a relação mesma é determinada, em parte, pela assimetria em que emerge o poder. Nesse sentido o poder é concreto. Como exemplo, podemos citar que em relação aos direitos humanos sociais, as políticas públicas de garantia dos mesmos, são constantemente negligenciadas.

Nesse sentido, por meio das atividades de estágio, pesquisa e extensão da PSC temos a possibilidade de discutir e refletir junto com diversos grupos dos diferentes segmentos sociais, sobre o aviltamento desses direitos e a não alocação de recursos para determinados serviços e ou programas sociais. Nesse caso, os participantes de posse de informação e conhecimento sobre seus direitos e como eles estão sendo negligenciados, tem a condição de se organizar para exigir o cumprimento e a garantia desses. O caráter assimétrico do poder a respeito de determinado objeto ou âmbito, leva-nos a considerar que ele está disseminado por todo o emaranhado da vida social.

Outra característica do poder seria que ele produz um efeito na mesma relação social. Esse efeito ocorre tanto sobre o objeto da relação, como sobre as pessoas ou grupos relacionados. O resultado mais visível do poder está no comportamento dos envolvidos na relação: a submissão de um, o exercício da autoridade do outro. O poder gera uma realidade atualizada dessa relação, o dominante define a si mesmo como tal e define o outro partindo desse seu referencial. Por exemplo, equipes gestoras de políticas públicas de garantia de direitos definem de seus “lugares” os programas a serem implantados em determinada comunidade⁸, autorizam a si mesmas como capacitadas: técnico, científico, profissional, econômica, moralmente etc. Não submetem suas propostas aos membros da comunidade. Uma das consequências deste uso do poder é nos impelir a pensar que estes programas ocultam seu verdadeiro foco: tornar a população cada vez mais passiva e submissa à ideologia dominante.

Os processos grupais permitem aos indivíduos perceberem-se como participantes inseridos numa estrutura social e histórica, o que possibilita, caso estejam instrumentalizados, para a participação popular e impulsionar trocas de recursos que auxiliarão na construção de uma pro-

posta de intervenção em situações em que a desumanização se apresente, de acordo com as possibilidades que o seu papel social lhe oferece. Nesse sentido, o processo grupal a partir de sua atividade, sua identidade e usando o poder de que se imbuí, tem possibilitado aos seus participantes a troca de experiências, o enfrentamento dos diferentes sentimentos que emergem neste processo de participação e de situações provocadas por estarmos inseridos numa sociedade classista, num momento histórico em que essa para sobreviver desumaniza cada vez mais seus partícipes.

PARTE III – RELATO DE UMA ATIVIDADE PARA EXEMPLIFICAR A DISCUSSÃO

Nestas atividades, nos processos grupais em andamento, para a construção do projeto de atuação do ano vigente, os discentes se apropriam do histórico daquele grupo e dos conteúdos desenvolvidos nos anos anteriores. Isso não significa que temas já refletidos e discutidos por aquele grupo não serão mais colocados em pauta. Se os participantes entenderem que é necessário, querem atualizar ou aprofundar o conteúdo ele é novamente focado. É comum em grupos de terceira idade rediscutir temas como: o Estatuto do Idoso, Processo saúde-doença e alimentação e etc. Assim como em grupos com adolescentes é recorrente repor a discussão sobre: a forma de organização social capitalista, sexualidade, processo de formação de identidade, projeto de profissional, projeto de vida etc. Em grupos de mulheres repõe a discussões sobre violência doméstica, processo saúde doença, processo de desenvolvimento humano e seus desdobramentos e o papel da mulher na sociedade capitalista entre outros.

Nos processos grupais, nos quais a atividade vai iniciar realiza-se a análise institucional da entidade ou instituição e busca conhecer a comunidade realizando o mapeamento do território, no qual a atividade se desenvolverá. Realizar o levantamento da demanda da instituição e dos futuros participantes, bem como, também, se sugere conteúdos para serem desenvolvidos. Há grupos que estão em atividade há muito anos, nesse caso, refaz-se o mapeamento e se atualiza dados da população.

Todas as atividades desenvolvidas nos processos grupais são realizadas com a mediação de técnicas de dinâmicas de grupo, técnicas pedagógicas e outros recursos que servirão de mediação instrumental para a

apropriação dos conteúdos a serem discutidos. São desenvolvidas semanalmente por mais de um discente com supervisões semanais. Estes instrumentalizados pela supervisão constroem o projeto de trabalho a partir das análises realizadas, levando em consideração as ações já desenvolvidas, no caso de processos grupais em andamento; programam e avaliam o desenvolvimento das ações proposta a partir dos planos de ação; organizam a sistemática das intervenções realizadas, relatando as discussões na supervisão de estágio e armazenando os dados. Muitas vezes divulgam as atividades realizadas em eventos científicos e culturais.

A atividade que apresentamos como exemplo está mais articulada aos estágios em Psicologia Social e Comunitária e em pesquisas sobre as condições psicossociais das pessoas idosas. O Processo Grupal desenvolvido com Idosas [atividade semelhante vem sendo desenvolvida com grupos de mulheres]: Trabalho iniciado em 2008, até 2010 havia a participação de um homem atualmente participam de 15 a 20 mulheres nas reuniões semanais, quando são programadas atividades externas este número aumenta. Como parte integrante dos projetos desenvolvidos com grupos comunitários as visitas domiciliares são fundamentais e tem como função a observação dos fatos que ocorrem na comunidade bem como, observarmos de acordo com as possibilidades, as dinâmicas familiares e as vivências pessoais. Elas propiciam conhecer e ou aprofundar o conhecimento que temos sobre a realidade concreta e as histórias de vida de cada participante; atentar para as condições físicas, psíquicas, econômicas e sociais de cada idosa do grupo; conhecer e discutir sobre a participação delas em outras atividades sociais.

As visitas domiciliares só ocorrem quando as participantes concordam e conhecem seus objetivos. Elas têm propiciado uma maior aproximação entre as participantes e os discentes que desenvolvem a atividade. Criam-se laços afetivos que enriquecem a participação no grupo e fortalecem vínculos que por sua vez fortalecem o processo grupal.

Os objetivos propostos para o processo grupal com as idosas são: possibilitar reflexões que as situem como sujeitos históricos e se apropriem de conteúdos que as permitem se compreenderem como sujeitos portadores de direitos; promover discussões sobre a integração e efetiva participação nas diversas esferas da sociedade; viabilizar formas de participação nas

quais elas possam se integrar às demais gerações; incentivar a participação delas nas entidades representativas de sua “categoria social”.

Outras discussões são possibilitadas para atingir os seguintes objetivos: discutir e refletir o processo de construção da identidade em seu caráter processual, portanto a o envelhecimento como parte do desenvolvimento humano, no qual se articulam diversos mecanismos psicossociais, contribuir para a construção do desenvolvimento do pensamento crítico e de ações de transformação da realidade social; contribuir para que possam dar novos sentidos as suas vivências.

O processo grupal e as demais atividades das quais essas mulheres participam tem possibilitado o estreitamento dos laços afetivos entre as participantes, delas com os discentes e com a própria atividade do estágio. Observa-se que a intervenção possibilita as trocas de experiências e a busca de superação do estereótipo puramente negativo do envelhecimento. Embora a participação em outros grupos sociais seja uma meta, percebe-se que limitações em termos de garantia de infraestrutura das diversas ordens tornam-se impeditivos para que isso ocorra. No entanto, já participaram de muitos passeios, dos eventos que realizamos com os grupos de adolescentes, mulheres, moradores em situação de rua, usuários de álcool e outras drogas, conferências da cultura e da saúde.

Como resultado dessa atividade verifica-se que o processo grupal tem favorecido que as participantes tenham a possibilidade de se apropriarem de conteúdos que propiciam a reflexão sobre suas histórias de vida e percebe-se a ampliação da consciência psicossocial. Como grupo elas já se organizam para discutir quais os conteúdos que serão abordados durante o ano, reivindicam as atividades que querem que sejam desenvolvidas e mesmo com as constantes trocas de profissionais e entidade gestora das políticas públicas de garantias de direitos naquela comunidade, as idosas lutam para que a atividade desenvolvida pelo estágio de PSC da UNESP não pare e que os convênios sejam realizados.

Na pesquisa que realizamos com o objetivo de comparar a situação psicossocial das (os) participantes do projeto e das (os) que não participam elas nos auxiliaram a construir o instrumento de pesquisa, a

localizar os participantes e em alguns momentos acompanhar a aplicação do questionário.

É importante frisar que este grupo de reflexão e discussão é um ato de resistência destas participantes à condição social na qual estão relegadas. Não é comum vinte idosas (às vezes mais às vezes menos) saírem de suas casas semanalmente para discutir sua situação psicossocial. O processo grupal tem favorecido que elas denunciem os preconceitos sofridos, relatam a inexistência de uma rede de atendimento de acordo com o preconizado nas leis e nas reuniões relatam o descaso das políticas públicas de garantias dos seus direitos.

As dificuldades encontradas na manutenção destas atividades são as trocas de estagiários, elas geram a quebra de vínculos afetivos e sociais nos levando a sempre ter que refazê-los e conviver com a queixa da saudade. Outra questão são os limites que uma vida de “faltas” condicionaram, como elas mesmas dizem. Faltou Educação num grupo de vinte idosas apenas uma sabe ler e escrever. Faltou Saúde o que acarretou que muitas delas apresentam dificuldades para se desenvolverem em algumas atividades. Faltaram leis para coibir a violência contra as mulheres todas relatam terem sido vítimas de muita violência doméstica.

As dificuldades acima são todas relacionadas ao grupo e as contornamos no processo grupal, no entanto temos dificuldades que são estruturais, fruto da forma de organização capitalista. As políticas públicas de garantia de direitos não são implementadas na sua totalidade, não há articulação entre as diferentes políticas e programas. Elas não se concretizaram como Políticas de Estado, portando com as trocas de poder político troca-se os programas descontinuam atividades deixando a população que está envelhecendo cada vez mais vulnerável e em situação de risco, repondo a cada dia a violência sofrida. Enfim a sociedade capitalista não oferece possibilidade de existência de uma efetiva política de direitos humanos e nesse sentido os processos grupais com grupos vulneráveis, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência em si, atuam também contribuindo na sua organização enquanto grupos sociais portadores de direitos.

Reiteramos que as atividades desenvolvidas pela Psicologia Social Comunitária junto a grupos vulneráveis, inseridos nas atuais políticas

públicas, têm contribuído para romper o silêncio em relação às questões ideológicas presentes nestes projetos, como conclusão usaremos uma fala recorrente no grupo: “cada vez mais o Estado se desresponsabiliza de democratizar os direitos sociais da população em envelhecimento e o Estatuto do Idoso, neste aspecto, existe só no papel”!

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1969.
- BRABO, T. S. A. M.; REIS, M. dos R. Educação, direitos humanos e exclusão social: a (in) consistência dos conceitos. In: _____. *Educação, direitos humanos e exclusão social*. Marília: Gráfica Campos, 2012. p.155-170.
- CIAMPA, A. C. *A Estória de Severino e a História de Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DEBERT, G. G. A. *Reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Ed. da USP: FAPESP, 2004.
- DIAS, E. Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, n. 1, p. 45-52, maio 1998.
- HELLER, A. *Sociologia da vida cotidiana*. Rio: Paz e Terra, 1977.
- _____. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- IASI, M. L. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- LANE, S. T. M. Psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984a. p.10-19.
- _____. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984b. p.78-98.
- _____. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.17-34.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livro Horizonte, 1978.
- LOWI, M. *Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTIN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Ed., 1989. (Colección Textos Universitarios, 10).

_____. *Ação e ideologia*. 8. ed. San Salvador: UCA Editores, 1997. v. 1.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1975. (Textos Filosóficos).

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004. [Okonomisch-philosophische Manuskripte. Berlin: Dietz Verlag, 1982].

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da Ditadura à Atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-83.

SAWAIA, B. B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 35-53.

SILVA, N. R. da. *Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores*. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DAS VIVÊNCIAS NO CEEJA DE MARÍLIA (SÃO PAULO – BRASIL) COMO PRÁTICA INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

João Paulo Francisco de Souza

“[...] ideologia não é mais um modo de opressão, mas também de libertação.” (BAKHTIN apud GEGe, 2010, p. 16)

INTRODUÇÃO

A presente reflexão surge motivada pela necessidade de trazer algumas ideias acerca da ação educativa desenvolvida em uma escola pública da Educação de Jovens e Adultos, da rede estadual de ensino, da cidade de Marília (SP), como prática pedagógica dialógica na perspectiva da educação como direito humano fundamental, em acordo com a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA).

Segundo Jinkings (2008, p. 14), “[...] a superação positiva da alienação é tarefa educacional que exige uma revolução cultural radical para ser colocada em prática.” Neste caso, apresentaremos a escola CEEJA Profa. Sebastian Ulian Pessine como horizonte de uma aprendizagem baseada em ações e reflexões em torno de dinâmicas de tratamento igualitário e de não discriminação, bem como uma alternativa positiva em direção a uma aprendizagem necessária e acessível a homens e mulheres que foram vetados com o direito de estudar ao longo da vida.

O CEEJA, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, referência estadual em educação de ensino de presença flexível e atendimento individualizado, é regido especialmente pela Resolução SE 77, de 06 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. Tomando como base alguns princípios do Círculo de Bakhtin, buscaremos refletir à luz dos conceitos de dialogismo e sua relação com os direitos humanos, diante do aluno até então excluído do espaço escolar e que, no CEEJA, tem uma nova oportunidade de estudo.

Não pretendemos, neste momento, apresentar profunda e sistematicamente toda a reflexão,¹ mas só o recorte de algumas observações já realizadas na unidade escolar citada, apresentando características distintas de relações dialógicas existentes na esfera da proximidade professor-aluno e sua relação com a educação como direito público subjetivo. Vale ainda ressaltar que esta reflexão pode se tornar mais representativa uma vez que também a fazemos na condição não só de pesquisador, mas de Professor Coordenador Pedagógico desta escola, ou seja como observador participante, o que possibilita uma referência mais ampla dentro de todo o processo de interação dos sujeitos sociais em análise.

1 CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Observamos que dos 8 milhões de pessoas que frequentaram os cursos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-lo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007. Sabe-se que cerca de 4,5 milhões de brasileiros com mais de 15 anos estão matriculados na Alfabetização ou na Educação de Jovens e Adultos, segundo o Censo Escolar 2009 do MEC. O Censo Escolar 2010 divulgado pelo INEP-MEC mostra uma nova queda nas matrículas da EJA nos cursos presenciais. Portanto, em relação a 2009, a queda no país ficou em 10,3%.

De acordo com a ONG Ação Educativa (2013):

O coordenador do programa de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, Roberto Catelli, destaca que tal redução não significa uma

¹ Tal aprofundamento está sendo realizado em nossa pesquisa em nível de doutorado.

queda por demanda dessa modalidade. Segundo dados do Censo 2010, o Brasil tem uma população de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais, que apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio. “Os dados são fortes e recortam um cenário que é preocupante, o tipo de oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população. Esta modalidade precisa ser uma das prioridades das agendas educacionais de estados municípios”, comenta Catelli.

Diante desses dados, nota-se uma certa fragilidade na educação de jovens e adultos, ao passo que ainda é notória a quantidade de estudantes maiores de 15 anos fora do sistema de ensino. Segundo dados do último censo escolar existem mais de 85 milhões de brasileiros sem escolaridade básica. Na contramão da falta de investimentos na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, o CEEJA aparece como uma exceção, na medida em há um apontamento para alguns investimentos do governo – haja vista a criação de mais de dez unidades de CEEJAs muito recentemente, totalizando na atualidade trinta Centros de Educação de Jovens e Adultos neste formato, espalhados em diversas regiões do estado de São Paulo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pelo artigo 37, da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), tem como objetivo assegurar um ensino legal, gratuito e flexível àqueles que não tiveram oportunidades de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), surge no estado de São Paulo em meados de 1976 com o objetivo de atender um grande contingente populacional que, por alguma razão, deixou de estudar e que já está inserido no mercado de trabalho ou com responsabilidades familiares que muitas vezes impossibilitam o retorno à escola. Daí a necessidade de estabelecer-se como um curso caracterizado pela presença flexível e atendimento individualizado, respeitando o ritmo de estudo de cada aluno matriculado. A partir de 1981 surgem novos Centros, que somam até a presente data trinta em todo o Estado de São Paulo. O CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine, instalado no município de Marília, surge no ano de 1985.

Sendo Marília uma cidade que ocupa uma posição de destaque como centro universitário, médico-hospitalar, comercial, industrial e agropecuário, o CEEJA, localizado na Avenida 24 de Dezembro, no centro da cidade, recebe alunos dos mais variados grupos sociais. Além dos diferentes bairros do município, um número significativo de estudantes da região procura a escola para dar continuidade aos estudos, compreendendo Vera Cruz, Garça, Tupã, Paraguaçu Paulista, Ocaçu, Oscar Bressane, Maracáí, Alvinlândia, Tanabi, Assis, Pompeia, Guarantã, dentre muitas outras.

Para atender esse alunado, o horário e a concentração de professores no estabelecimento escolar visam coincidir com o fluxo desses alunos, nas diferentes épocas do ano. Em 2011, a unidade escolar recebeu aproximadamente 1500 alunos matriculados entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considerando também os alunos rematriculados. Um ano depois, em 2012, esse número atinge a marca de mais de 2000 alunos matriculados, segundo dados da secretaria administrativa da Escola. Atualmente, esse número chega próximo dos 2500 alunos.

Após sua criação, regulamentada pelo Decreto 23.270 de 14 de fevereiro de 1985, o CEEJA de Marília surge com a preocupação de atender uma clientela específica, que demandava um direcionamento capaz de respeitar as individualidades e seus valores. Assim, após muitas reformulações acerca de sua estrutura e funcionamento, desde sua inauguração nos anos 80, os CEEJAs atualmente são estruturados com foco na Resolução SE 77, de 06 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e sobre o qual nos debruçaremos um pouco melhor adiante.

2 O CEEJA COMO CAMPO DE RESISTÊNCIA

Observando a dinâmica do processo de interação das vozes sociais entre os atores principais da escola e o que ocorre neste complexo de forças, o que se espera é que nesta relação os papéis de aluno e professor se confundam frente ao constante diálogo discursivo de aprendizagem, visto que locutor e ouvinte se constroem num jogo em que ambos ensinam e aprendem, ou melhor, que ambos saiam afetados e modificados nessa interação.

Assim, não podemos deixar de perceber que os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) trazem um arcabouço de conhecimento sempre plausível de ser acessado pelo professor a fim de sempre realimentar o momento da aula, quer dizer, o todo do discurso como lugar de interação passa a prevalecer e ser maior do que as partes envolvidas. Os sujeitos estabelecem vínculos e responsabilidades dentro das situações de produção de sentido em cada acontecimento de atendimento individualizado.

Para o aluno, antes excluído, chegar ao CEEJA é uma experiência única de tentar recuperar o tempo deixado no passado e abrir espaço para o exercício educativo capaz de, pela experiência da linguagem, exteriorizar e retomar antigas experiências para a tentativa do esperado sucesso escolar. Para o professor, acessar estas exterioridades do aluno é seu objetivo como alguém, que na outra extremidade da situação discursiva, pretende oferecer um ensino de qualidade. Não é tarefa fácil. O que não podemos deixar acontecer é uma nova situação de exclusão diante do novo processo de estudo.

O CEEJA tem papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos na região no interior paulista. Em Marília, atualmente existe apenas uma unidade e a mais próxima se encontra a 100 km de distância, dificultando o regresso do aluno da região à escola. A política de atendimento a esse alunado revela um quadro em que a exclusão permanente e apenas alguns programas, como o CEEJA, visam atender e incluir o aluno jovem e adulto que está fora da escolaridade prevista. Os ínfimos programas ainda existentes não funcionam com presença flexível fazendo com que muitos alunos trabalhadores se tornem evadidos e desistam, em muitos casos, de frequentar a escola. Seja por compromissos familiares, de trabalho, geográficos ou outros.

Segundo a Resolução SE 77 (2011), cumprida pela Secretaria Estadual da Educação; no ato da matrícula o aluno jovem e adulto precisa estar ciente da necessidade de possuir: “2- disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.” (SÃO PAULO, SE 77, 2011).

É, primeiramente, neste momento de disponibilidade de tempo para realizar o estudo que um amplo contexto social, histórico e ideológico

se dá, envolvendo os sujeitos professor e aluno, e que, pelo olhar dialógico, entendemos que a interação é maior do que a ação. Em um segundo momento, em que o aluno aguarda o retorno à escola, bem como o professor aguarda o retorno do aluno, que dá ainda um outro tipo de interação – a interna, onde o conhecimento também é acessado. Aqui, é preciso ressaltar a questão da autonomia para o estudo, a descentralização do ensino que não está focada no professor, nem no material didático, mas no encontro e na relação entre todas as partes desse processo de aprendizagem visando a aprendizagem e transformação dos envolvidos.

Assim, ao adentrar o espaço escolar do CEEJA, o aluno é recebido na sala de aula para receber o atendimento individualizado. Neste momento, ele é orientado a realizar seus estudos onde preferir, na própria escola ou mesmo fora dela, em casa, no pátio escolar ou em outro espaço. Aqui, o que está em jogo é a disponibilidade para o estudo. Como vimos, o aluno matriculado necessita comparecer à escola para ter aulas individualizadas com o objetivo de criar sentidos e significados a propósito das possibilidades de sua aprendizagem.

Neste processo constante de formação, o professor contribui com um diálogo, retomando face a face, junto ao aluno o conteúdo estudado, estimulando sua autonomia para a aprendizagem, correspondendo aos seus interesses e observando o seu ritmo de estudo. Com isso, essa alternativa alinhada com a presença flexível torna possível que o aluno não abandone a escola por razões de horário de trabalho. Vale ressaltar ainda que o CEEJA oferece os três turnos de estudo com disponibilidade de todas as disciplinas do currículo oficial do estado de São Paulo. Dessa forma, acreditamos que estas estratégias de ensino ainda colaboram para dar acesso e permanência aos jovens e adultos que perderam o tempo de estudo na idade própria.

No CEEJA, há ainda outras formas de ensino para além do atendimento individualizado. Semanalmente, são oferecidos grupos de estudo e aulas coletivas em forma de oficinas, em que os estudantes participam coletivamente de atividades de estudo que visam aprofundar determinados temas e conteúdos de ensino.

Este tempo de aprendizagem fica bem claro, como vemos na Resolução SE 77 (SÃO PAULO, 2011):

Artigo 4º - Os cursos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio mantidos pelos CEEJAs terão, em cada nível de ensino, organização curricular abrangente de modo a contemplar todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e mais a Língua Estrangeira Moderna da Parte Diversificada do Currículo, cujos conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante atendimento individualizado do aluno e oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo.

Embora o CEEJA tenha recebido mais atenção e resolução própria mais adequada recentemente, ainda são poucos os recursos disponibilizados para esta modalidade de ensino. Atualmente, possui apenas 24 professores, afastados sem prejuízos de vencimentos, porém para atender um contingente de aproximadamente 2.500 (dois) mil e quinhentos alunos matriculados na escola. Diariamente, circulam cerca de trezentos (250) alunos, distribuídos em sete disciplinas do Ensino Fundamental e onze disciplinas do Ensino Médio. Vale ressaltar que, em razão da presença flexível, estes 250 alunos não são os mesmos a cada dia de estudo. E, a cada dia, novos alunos se matriculam na escola em busca de novas oportunidades de vida. Os encontros de formação específica para os professores desses educandos ainda são mínimos, resultando-se na maior parte do tempo em reuniões de orientações técnicas genéricas, que não abordam especificamente o tema da EJA, como modalidade fundamental segunda a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Além disso, é importante ressaltar que o CEEJA ainda não possui material didático específico para os alunos. A elaboração é realizada precariamente pelos professores, pois não dispõem de recursos e tempo suficiente para isso. O que há é um material cedido pelo governo federal, porém aquém da configuração visual que nos permite a observação do alunado trabalhador jovem e adulto. Quer dizer que o CEEJA não utiliza o mesmo material encaminhado para as escolas regulares, pois isso poderia tornar a aprendizagem enviesada e sem referência de material efetivamente pedagógico, não alcançando o horizonte de expectativas de jovens e adulto/as que ali se matricularam. Segundo a Secretaria Estadual da Educação, um material próprio está em fase de final de produção para encaminhamento

aos alunos de todas as unidades dos CEEJAs. O material que promete ser distribuído em 2015, intitulado “*EJA – mundo do trabalho*”, foca apenas alunos trabalhadores.

É importante referir também que há maior presença dos estudantes no período noturno uma vez que em geral este público é composto por trabalhadores. Diversos estudantes vêm de outras cidades e utilizam transporte coletivo para tal, sendo que ao aproximar o final do mês a presença diminui, o que provavelmente está relacionado ao término dos passes de ônibus que os estudantes utilizam para ir até o local. Ainda assim, o espaço pedagógico como um todo favorece o estudo e os professores continuamente estimulam a presença dos alunos.

Pelo exposto, o contato com essa modalidade de ensino e suas características bem específicas nos fazem refletir sobre a necessidade de se estabelecer linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos.

Assim, no bojo das relações entre professores e alunos jovens e adultos está a questão da responsabilidade, que entendemos permear a relação entre os sujeitos de culturas diversas, convivendo à sua maneira, atendendo aos pressupostos já colocados pelo sistema escolar. A superação das dificuldades e a aproximação aos objetivos do estudo passam pelo aprendizado em conjunto, onde a lição da convivência e da pluralidade são construídas como necessidades imanentes em busca da experiência da paz, da ética e do conhecimento.

Como ressalta Bakhtin (1988 apud GERALDI, 2010a, p. 21), “A contraposição entre o eu e o outro, aqui referenciada entre professor e aluno, somente pode ser experimentada através da palavra, espaço habitado por ambos e espaço em que se constitui a consciência de cada um [...]”

A linguagem aqui observada da escola pública estadual CEEJA Profª. Sebastiana Ulian Pessine, tomando como base os interlocutores aluno e professor e analisada como documento sociológico, é colocada como espelho que reflete o universo escolar no contexto atual, porém refratando-o conforme o movimento dialógico.

Bakhtin (1999, p. 113) afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo de se dirigir para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, as relações dialógicas, como relações construídas com a linguagem, são marcadas pelas singularidades e regularidades, semelhanças e diferenças observadas com o foco colocado nas relações que os atores mantêm em contexto educativo: estas relações, nas suas mais diversas formas, são marcadas de tensões que buscam a construção de sentidos de vida. É isso que favorece o estudo no CEEJA, principalmente, em um espaço construído em que a característica principal é a aula individualizada, de um lado – com o diálogo intenso entre os interlocutores do processo, e oficinas coletivas com aulas práticas, de outro – respeitando o ritmo e dando significado ao conteúdo desenvolvido pelo grupo.

3 A REINSERÇÃO DE ALUNOS EXCLUÍDOS E O DIREITO A APRENDER COM ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO E PRESENÇA FLEXÍVEL

Assim, o CEEJA apresenta um contexto bem diferente do usualmente encontrado nas escolas regulares, principalmente em relação ao modo de atendimento aos alunos matriculados, como já vimos no Artigo 4, SE 77 (SÃO PAULO, 2011). Portanto, não se tratam de aulas expositivas e sim de atendimentos individuais nos quais o comparecimento dos estudantes é de caráter voluntário, exceto quando há a oferta de trabalhos coletivos, como oficinas e grupos de estudo – quando os alunos estão reunidos em grupo para um estudo específico de alguma disciplina ou várias outras, ou seja, quando o trabalho é interdisciplinar.

A construção do discurso dessa orientação se dá frente ao controle da presença e notas das disciplinas em que os alunos são matriculados. O controle é feito por meio de “passaportes”, uma ficha que o aluno

deve conduzir enquanto estiver na escola e no qual anotam-se todas as observações referentes ao seu desenvolvimento escolar. Os estudantes escolhem quais e quantas disciplinas desejam cursar e realizam a matrícula em qualquer dia do ano comparecendo na respectiva sala de aula com seu o referido passaporte.

A presença flexível é caracterizada tendo em vista que os atendimentos individuais são realizados por ordem de chegada dos estudantes e ocorrem nos três períodos do dia. De segunda a quinta-feira das 8h30min às 11h e das 14h às 22h, e às sextas-feiras das 14h às 21h15min. Além da flexibilidade de horário, que permite que estudantes que trabalham se matriculem, o CEEJA ainda oferece refeições (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar), o que contribui para a alimentação do aluno, muitas vezes trabalhador, que diariamente enfrenta um turno de 8 horas de trabalho e se encaminha para a escola sem mesmo retornar à sua moradia.

Chegando à escola, os estudantes recebem o material correspondente à disciplina em que se matricularam, que em geral é o material adaptado do Programa do Plano Nacional de Escola do Livro Didático (PNLD), do governo federal, e lhes são dadas instruções específicas de cada disciplina de acordo com as decisões do professor da mesma. A seleção e ordem dos capítulos de cada livro que será utilizado é decidida com base no Plano de Ensino, acordado, em reuniões de planejamento escolar, entre professor e equipe gestora, visando atender o currículo oficial do Estado de São Paulo. Um problema surge quando o aluno e professor se depara com o material citado. Primeiramente, a inadequação com o currículo oficial adotado pela Secretaria Estadual da Educação implica um tempo de adaptação, o que geralmente, causa transtornos.

É neste momento em que o agir do sujeito-professor se faz ato e articula toda a verdadeira revolução da filosofia da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem. Aqui, todas as alteridades se encontram e de modo individualizado o aprendizado é proposto. Segundo Beth Brait (1997, p. 98), “[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos [...]” Um discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos. Se encararmos o *a-lumno*

como um mero *ser sem luz*, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação. Portanto, aqui o professor transforma quaisquer dificuldades advindas do material, muitas vezes inadequado, em possibilidades.

No desenrolar da atividade de *atendimento individualizado* ou *orientação* - como é chamado pelos professores, há todo um universo de possibilidades que se organiza através da linguagem. Ora o professor é o enunciador, ora é receptor, mediado pela atividade da enunciação. Este esquema se inverte constantemente, sendo que o aluno também se torna enunciador ou receptor, dependendo da situação de estudo que se estabelece.

Ambos, professor e aluno, são chamados para serem sujeitos desse processo em que o contexto de estudo se articula. Assim, no horizonte desta ação de estudo, ambos mantêm presente em seus horizontes de enunciação o receptor. O professor precisa constantemente, por meio da linguagem, ativar todo o universo de sua experiência como docente para obter um retorno de qualidade em relação ao que está sendo enunciado/ensinado.

Sendo a situação de orientação um evento único em que os dois agentes da enunciação se encontram, a linguagem a todo momento precisa e é ajustada. E, ainda, no momento em que uma nova comunicação se estabelece com outro aluno, o professor é novamente convidado a reconstruir a linguagem, conforme o contexto e perfil desse outro aluno. Assim, há sempre um receptor interno ao texto. Vale ressaltar a variedade de situações e contextos de atendimento, visto que os alunos da Educação de Jovens e Adultos pertencem a contextos sociais, culturais, econômicos, etários, profissionais muito específicos.

Porém, a principal marca de sinalização que aqui se pode adiantar é a que se relaciona com a análise das categorias de interpretação idade e grupo social de pertença. No CEEJA, o aluno pode se matricular a partir dos 18 anos de idade. Observando-se o cadastro dos alunos, nota-se uma enorme variedade etária. Muitos alunos que recentemente abandonaram o ensino regular retomam o estudo ainda jovens. Outros, já inseridos no mercado de trabalho ou buscando começar ou retomar o trabalho também retornam à escola por exigências do trabalho ou necessidade financeira. Outros, também em grande número, retornam à escola para cumprir uma satisfação pessoal ou mesmo sanar uma solidão própria da idade mais avan-

çada, como observamos em depoimentos de alunos da escola. Em relação aos grupos sociais, como é conhecido, há um grande número de alunos da baixa classe econômica, geralmente mulheres, negros e pardos; o que será alvo de estudo em investigação posterior.

O aluno, no momento do atendimento individualizado, é submetido a um ambiente sócio-histórico que se constrói na condição de formação da identidade subjetiva. Segundo Bakhtin, o eu só se torna *eu* entre outros *eus*. Assim, professor e aluno se constroem mutuamente e dialogicamente. Ao entendermos que os seres são inacabados em sua identidade, a linguagem passa a ter papel fundamental nessa construção. Ressonâncias filosóficas, discursivas e muitas outras perpassam o contexto complexo em que se dá o diálogo de orientação didática.

O desafio de construir um trabalho pedagógico que possa atender às expectativas e condições do aluno, principalmente do trabalhador, vem ao encontro da oportunidade que o CEEJA promove em relação à presença flexível. Não são poucos os jovens e adultos que encontram problemas para administrar seu tempo entre a escola-família-trabalho. Entre as marcas que o denotam, veja-se que um grande número de alunos frequenta a escola com o uniforme do trabalho, sem tempo para mudanças visuais. De dizer, também, que o fato da presença não ser obrigatória, também diariamente, colmata sobretudo a falta de recursos financeiros para a condução até a escola, principalmente no início do mês letivo, uma vez que muitos desses alunos ao se aproximar o final do mês já não dispõem mais de vale-transporte.

4 AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS

Neste contexto, o trabalho desenvolvido no CEEJA de Marília envolve a questão dos direitos humanos não somente nas relações dialógicas com os alunos, como também em atividades estruturadas, que tratam essa temática de forma mais específica, tais como a que destacaremos a seguir.

Em 8 de março de 2013 foi realizada uma oficina interdisciplinar intitulada *Joelhoço e o Dia Internacional da Mulher*. A atividade teve como objetivo apresentar e debater estudos e atividades culturais sobre a problemática das relações sociais de gênero tendo como público-alvo estudantes

do CEEJA e comunidade escolar. Numa sexta-feira, pela manhã, a escola recebeu em sua unidade a Doutora Maria Custódia Rocha, Docente do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-Portugal (ver Anexo A) que a partir da sua vivência e experiência no CEEJA deixou um depoimento importante contextualizando histórico e culturalmente esta escola. Outro destaque foi a presença da Professora Doutora Tânia Brabo, da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Câmpus de Marília, que também acompanhou o CEEJA em diversas atividades visando uma aproximação entre o saber acadêmico e a prática de ensino do CEEJA. Naquela manhã participaram das discussões sobre as opções pedagógicas do grupo de docência. Tratavam-se de opções pedagógicas coletivas. No período da tarde, a partir das 14 horas, houve um sarau cultural onde alunos e professores recitaram poemas e ilustrações de autoria própria, valorizando o poder de construção e criatividade da unidade escolar, tematizando a igualdade de gêneros na vida social.

Outro destaque do sarau foi a realização do joelhoço, em que os alunos envolvidos pediram perdão, de joelhos, a todas as mulheres que ao longo da história de nossa civilização vêm sofrendo discriminação, preconceito e ataques sociais, culturais, sexuais, financeiros, entre outros. À noite, os alunos apresentaram, no auditório da Unesp/Marília, uma série de poemas voltados à temática das mulheres. Acompanhados dos professores da escola, a comunidade unespiana saudou os participantes do CEEJA com muitas palmas e elogios. Os alunos jovens e adultos puderam sentir a força das palavras e a valorização do estudo e compromisso com a educação para a igualdade de gênero.

Em 13 de março de 2013, na oficina *Cine-CEEJA: O Papel da Mulher na Sociedade Atual* os alunos, matriculados na disciplina de língua inglesa, assistiram ao filme “Nunca mais” (*Enough*) protagonizado por Jennifer Lopez que também interpreta o tema musical “*Alive*”. A atividade fez parte da comemoração do mês da mulher e teve como objetivo levar os alunos a refletirem sobre a situação das mulheres que sofrem violência doméstica e ao mesmo tempo ampliar o conhecimento de palavras e expressões da língua inglesa.

Em 21 de março de 2013, na oficina *Ética e Relação entre os Sexos*, os professores das disciplinas de Filosofia e Sociologia propuseram, junto

aos alunos, uma reflexão coletiva com vista a vincular questões de nosso cotidiano com uma visão sociológica e filosófica. Para isto, aproveitaram o mês em que se comemora o Dia Internacional da Mulher, para analisar e discutir as construções das desigualdades entre os gêneros, a situação da mulher ao longo da história, suas conquistas legais na atualidade e a importância da educação na construção da ética nas relações entre os sexos. Um dos destaques da atividade foi a exibição e debate sobre o curta *Acorda Raimundo*, dirigido por Alfredo Alves e produzido em 1990.

Em 25 e 27 de março de 2013, na oficina *Direito à Vida e a Questão do Aborto*, os professores de Biologia, História e Ciências coordenaram atividade que visava permitir que os participantes adquirissem noções básicas de Biologia para entender a formação dos gametas sexuais, fecundação e a formação do ser humano desde ovo até recém-nascido. Além disso, o debate teve como objetivo promover atitudes comportamentais para a valorização da vida sexual saudável, que envolve respeito ao seu próprio corpo assim como uma nova vida que possa surgir, para que a expressão de sua sexualidade seja feita de forma responsável. Buscou-se também a importância de compreender a sexualidade como uma característica integrante e natural de todo ser humano e que a saúde física e emocional sexual é um fator importante para a manutenção da saúde pessoal e coletiva.

Em 26 de março de 2013, na Oficina *A Mulher no Mercado de Trabalho* (Matemática e Artes), foi proposta análise de dados estatísticos do último censo do IBGE que se referem à posição da mulher no mercado de trabalho hoje, bem como seu percurso pelo tempo, números indicadores de suas conquistas e seu papel na sociedade. O CEEJA de Marília, como escola pública estadual, preocupada com a formação integral de seus alunos propôs desenvolver atividades curriculares que enfatizassem o papel do ser humano na sociedade onde vive. Durante o ano, além das habilidades recomendadas no currículo oficial, foram desenvolvidas ações voltadas para a inserção do aluno no mercado de trabalho, visto que o alunado é, em sua grande parte, formada por aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria. Assim, no mês de março, em virtude do dia internacional da mulher e percebendo a necessidade de valorização e da reflexão sobre a temática dos gêneros, a escola em seu papel formativo trabalhou em Matemática e Artes com o tema “A mulher no Mercado de Trabalho”.

Além do debate, foram trabalhados dados em gráficos, análise de imagens e tabelas sobre o assunto. Para o debate, participaram também as Profa. Dra. Maria Custódia Rocha, da Universidade do Minho, Portugal e a Profa. Dra. Tânia Brabo, da Unesp de Marília. Ao final da atividade, também houve intervenção cultural com poesias produzidas pelos alunos.

Em 2 de abril de 2013, na Oficina Inglês com Música (Inglês), depois de já exibido o filme “Nunca Mais”, houve estudo da canção “*Alive*”, de Jennifer Lopez. Em meio ao estudo da linguagem, debate regrado sobre violência doméstica direcionou o trabalho da disciplina de Língua Inglesa do CEEJA. A oficina *Inglês com Música* teve por objetivo incentivar o aprendizado da língua inglesa por meio da letra de música que serviu de trilha sonora para o filme *Enough* (*Nunca Mais*, 2002), já apresentado anteriormente. Apoiado no Projeto Dia Delas, desenvolvido no CEEJA, a oficina buscou, principalmente, também trabalhar as relações sociais de gênero e os Direitos Humanos, por meio da letra da canção analisada.

Em 11 de abril de 2013, houve exposição de trabalho na UNESP de Marília. A escola apresentou relato de experiências de projeto desenvolvido no CEEJA. A exposição contemplou exposição oral de estudos realizados na escola sobre a temática da mulher e as relações sociais de gênero. Cada área do conhecimento abordou um aspecto do processo de desenvolvimento de ideias e práticas que contemplam a mulher no bojo das atuais concepções sobre os Direitos Humanos.

No dia 19 de setembro de 2013 os alunos do CEEJA participam da Jornada Coletiva da Humanização. Houve interação com atividades educativas externas à escola visando agregar valor pedagógico e ressaltando seu papel social e formativo, além de oportunizar novas vivências aos alunos jovens e adultos. Neste dia, os alunos puderam participar da Palestra “Uma Reflexão sobre o Agir em Sociedade”, com Luis Eduardo Diaz – Ativista, arquiteto e empresário, no Auditório Octávio Lignelli (Piso Superior da Biblioteca Municipal). A atividade esteve sob a coordenação dos professores de Filosofia e Sociologia do CEEJA. Com o objetivo de oportunizar uma reflexão sobre questões que tomam conta do cotidiano de nossas vidas e do nosso Brasil, assim como, a construção de repertório crítico para os estudantes de Ensino Médio, Vestibulandos, Universitários e toda a comunidade mariliense, a Escola de Redação Tito Bassan – Estudos & Cia,

promoveu a 'Jornada Coletiva de Humanização'. Evento inédito na cidade de Marília, a Jornada de Humanização promoveu uma diversidade de atividades com mesas-redondas, palestras, oficinas e saraus sobre estudos da saúde, ética, ciências e artes que contribuiu para o maior conhecimento do mundo que nos rodeia.

Assim, as ações educativas empreendidas no CEEJA facilitam a formação de alunos autônomos, críticos, capazes de tomar decisões, resolver problemas e atuar em sociedade para melhorá-la. O estabelecimento de valiosas parcerias torna possível o enriquecimento de todas as ações desenvolvidas no projeto. Após observarmos a revitalização completa da Sala de Leitura do CEEJA, é possível, observar a vivência de diversificadas experiências culturais e sociais ali como espaço de convivência e aprendizagem, bem como a importante possibilidade dos alunos jovens e adultos conhecerem ambientes diferenciados e enriquecedores, tais como campus da UNESP/Marília, Oficina Tarsila do Amaral/POIESIS de Marília e o Auditório Municipal Octávio Lignelli.

Outro fato relevante a ser relatado diz respeito a aluna M. que sofria violência doméstica e por meio do contato com algumas oficinas desenvolvidas sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, conseguiu superar alguns entraves psíquicos, emocionais e de comunicação. A estudante, com a orientação dos professores e alguns membros da comunidade, tomou a atitude de denunciar o marido às autoridades através de texto de depoimento pessoal, onde relatou detalhes sobre sua situação de agredida e discriminada. O fato foi conhecido por sociólogo da Universidade Estadual Paulista, que também ofereceu apoio social diante do caso. A aluna D. mostra seu orgulho da escola, o que não acontecia anteriormente, pois tinha vergonha de dizer não ter concluído o Ensino Médio e de estudar em EJA.

Para encerramento as atividades do ano de 2013, o CEEJA recebeu o projeto chamado Sarau do Saci, que desde 2008 celebra a pluralidade e a valorização da cultura de Marília e região. Em 2013, em sua 6ª edição, por meio de um evento ímpar, reuniu-se uma diversidade artística muito grande de pessoas ligadas à cultura popular e tradicional e, até mesmo, urbana. O evento foi realizado em dois dias, 30 e 31 de outubro, das 19h às 22h, na Praça da Bandeira de Marília, em dois espaços de apresen-

tação - defronte ao Museu Paleontológico de Marília, bem como no palco do Auditório Octávio Lignelli. Houve arrecadação de mais de 200 litros de leite, que foram doados à Associação Amor de Mãe, de Marília.

Verificou-se, por parte de todos os envolvidos, satisfação e entusiasmo, durante a realização das atividades, diminuindo a evasão escolar, uma vez que os alunos passaram ser mais frequentes à escola, ainda que de presença flexível. A interação com a comunidade, ao reconhecer os propósitos da escola, passou a procurá-la constantemente para matrícula, como um sistema de ensino virtuoso e motivador. Além disso, alunos afastados retornam à escola em número significativo.

Observamos que alunos e comunidade colocam em prática o que aprendem a respeito da ética, valores humanos e justiça social, transmitindo essas virtudes para seus familiares, vizinhos e ambiente profissional. O cenário motivador da escola nos permitiu observar que alunos passaram a frequentar a sala de leitura com maior frequência, encantados com seus títulos e com a diversidade do acervo. Educadores, trabalhando em equipe, melhoraram a qualidade do ensino no tocante ao planejamento de aulas, oficinas, palestras e atividades mais atrativas e significativas aos alunos.

Constatou-se, enfim, que com a possibilidade e vivência do projeto, educandos e comunidade passaram a ter uma alternativa bem articulada que contemplasse a Educação de Jovens e Adultos como direito de todos ao longo da vida, considerando a continuidade de estudos e a oferta de uma formação mais completa.

5 PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS EM VIVÊNCIAS DO CEEJA

Após apresentarmos o contexto em que se dão as relações dialógicas estabelecidas no espaço social do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Marília, consideramos igualmente necessário dar visibilidade ao discurso dos envolvidos, trazendo algumas reflexões que possam contribuir para que enxerguemos a escola como um palco privilegiado para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos através da dialogia e do ensino-aprendizagem para a vida.

Vale ressaltar que o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos tem como foco principal o atendimento de um grande contingente da comunidade escolar e local através de meios que permitem a inclusão daqueles que perderam a idade da escola e/ou que queiram frequentar ou continuar a frequentar a escola. O CEEJA, nesta sequência, visa o alcance de seus objetivos com ações concebidas com a finalidade de transformar suas vivências sociais, inclusive as suas vivências políticas de atuação direta na comunidade.

Daí a necessidade de estabelecer seus programas de estudo pautado também em discussões realizadas em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de modo que todas as atividades correspondessem ao perfil de atendimento da escola, caracterizado pela presença flexível e atendimento individualizado, respeitando o ritmo de estudo de cada aluno, privilegiando a construção de valores da igualdade, ética e cidadania na escola e na sociedade por meio de oficinas, palestras, saraus, eventos culturais e outras atividades educativas.

A escola se desenvolve por meio de redes de aprendizagem em torno de diferentes assuntos relacionados às áreas do conhecimento, com enfoque especial nos Direitos Humanos e Educação. A partir de discussões desenvolvidas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), levanta-se as características da comunidade escolar, tais como a diversidade, a carência social e cultural, a necessidade de inclusão na sociedade e no trabalho e de conscientizar sobre a contribuição da educação no sentido de promover a justiça social e a humanização.

Nessas reuniões são realizados estudos acerca do contato com a modalidade de ensino de pessoas jovens e adultas e suas características bem específicas, permitindo-nos refletir sobre como desenvolver capacidades de construção de sociedades e uma escola inclusiva aberta às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, contribuindo para um aprendizado mais significativo, em que os educandos pudessem vivenciar situações-problema que propiciem uma vida social mais humanista.

De acordo com Rosenilda da Costa (2009, p. 91), pesquisadora da Universidade Católica de Goiás,

[...] nas últimas décadas, um fato social adquiriu visibilidade nos espaços da EJA, em especial nas escolas noturnas: a presença de pessoas cada vez mais jovens, em grande parte em virtude de problemas de não permanência e insucesso no chamado ensino regular. Desse conjunto os fatores de gênero (algumas questões peculiares à condição feminina) e de raça (mulheres negras que ainda têm pouco acesso à escolarização) atingem as relações cotidianas das jovens negras, tornando-as um dos principais alvos da discriminação e do preconceito social.

No bojo dessa discussão ainda temos a forte presença da questão do preconceito contra homossexuais, haja vista um grande contingente desses alunos que deixam o ensino regular vítimas da homofobia presente na escola.

Assim, a implementação de escolas como esta dialoga e questiona os alunos, com o fito de constatar suas necessidades cotidianas, assim como está em consonância com as demandas da comunidade e seus reais anseios, possibilitando grande contribuição pedagógica e social. Observamos isso em um dos textos produzidos por uma aluna acerca da escola:

Eu era uma pessoa muito parada em casa e resolvi mudar, comecei a estudar. No começo, observava os professores indo pra cá, fui olhando, espiando e num dia, fui convidada a participar de uma Oficina de Leitura. Entrei na sala, escutei, olhei para um lado e para o outro e gostei. Meu Deus! eu não sabia que havia pessoas com desejo de ajudar a pensar de outras maneiras. Como está o estudo de nosso País! Os professores daqui são muito preocupados com a educação da nossa comunidade. Eu fui a uma palestra da professora Carla, ela falava sobre o diário de uma favelada. Ouvi com muita atenção, fiquei radiante, pois a história falava comigo, parecia minha própria vida. Procurei o livro em vários sebos e não o encontrei, fui à livraria e encomendei-o. Vou ter o livro. Nunca pensei que um dia eu iria ler um livro. Nunca conheci uma escola como esta. Estou muito feliz! Agradeço sempre que posso aos professores, principalmente o Sr. Professor J.! (G.R. – aluna do CEEJA).

No decurso da interação entre professor-aluno, portanto, observamos que é emergente a construção de uma prática que possa ser contextualizada, dialógica e interdisciplinar ao corpo discente, que, por sua diversidade, encontra-se, em boa parte, carente de determinados conhecimentos e valores éticos, em relação ao meio do qual fazem parte.

Com base em estudos de Paulo Freire (2005, p. 40), que em muitas obras destaca que “[...] o processo de educação não se completa na etapa de desvelamento da realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade [...]”, vimos por bem que, mais do que reproduzir conteúdos, o que se pretende é propiciar o desenvolvimento de uma consciência reflexiva e comprometida com um novo paradigma social e educacional para a vida de todos os envolvidos na escola.

Com base na ideia central da construção da cidadania, a articulação progressiva entre *conhecer – agir – transformar* nos leva a crer que, antes de mais nada, é imprescindível o conhecimento daquele que pretende fazer (agir) para provocar a mudança no agente. Em outro fragmento retirado do texto de uma professora da escola que observou o sentido da escola, pode ler-se:

A ideia de que um bom ensino não deve se limitar a hora e lugar é muito antiga. O projeto faz sentido por atender a população de jovens e adultos da região, de diversas faixas etárias e experiências de vida, que estão fora da escola há um tempo por falta de oportunidade ou pelo abandono dos estudos por um motivo ou outro. A presença flexível permite às disciplinas reunirem-se e atenderem às necessidades dos discentes, sendo elaborado projetos, onde os professores, além de levarem suporte pedagógico e conhecimentos, aprendem novas técnicas e aprimoram seu aprendizado, privilegiando a comunicação por meio das diversas linguagens. É evidente a contribuição possibilitada por meio desse projeto. É uma demanda real. (C.M. – Professora do CEEJA).

Portanto, tem-se claro para os docentes que se deve ver os educandos como cidadãos ativos, tanto nos processos de obtenção e questionamento do conhecimento, como na conscientização de que são parte de um todo, e, como parte desse todo, podem participar ativamente na conquista de uma comunidade melhor, mais justa e mais ética. Para tanto, saber conviver e dialogar torna-se imprescindível.

Segundo Stela Piconez (2013, p. 44),

Os jovens e adultos demonstram grande desejo de aprender e também a necessidade de romper barreiras relacionadas a preconceitos, reduzida autoestima e identidade. Assim, o projeto desenvolvido diante da diversidade de estudantes inseridos numa sociedade capitalista, procura

garantir a flexibilidade e atitudes positivas, promovendo um clima de acolhimento, o que representa um grande desafio a ser enfrentado.

Em outros discursos, as vozes dos alunos aparecem marcadas pelo envolvimento em torno da importância da escola para construção da sua cidadania:

Pra mim, estar participando da Oficina de Literatura é ótimo, pois eu aprendi, além das letras, muito também sobre as plantas, as árvores e suas sementes, qualidade e benefício delas e por outro lado pode nos causar caos com a queda de seus galhos da raiz que pode destruir alguns lugares da casa onde ela ache umidade, sua raiz causa destruição. Também vários projetos interdisciplinares dentro das oficinas com artes, filmes, debates e discussão do filme de leitura. A visão que tive, não foi só de ver um filme em si, na história, mas na natureza desde um simples detalhe da brisa em ramos da árvore como no sentimento de um sorriso sofrido. E os detalhes que não vemos ou passa despercebido, no discurso podemos observar que a história fica mais completa. Gostei muito de saber da literatura de Carolina de Jesus, mulher guerreira. Tudo isso, foi curioso pra mim, gostei tanto e aprendi que atrás da história tem outros detalhes que eu nem sabia. E neste projeto eu pude ter a oportunidade de frequentar as oficinas que não existe em outros lugares. As pessoas que frequentam aqui são muito boas e dão muita força para nós que voltamos a estudar depois de muitos anos. (N.F. – aluna do CEEJA).

Aqui, vimos que desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, em especial na escola e na comunidade local, por meio do trabalho com diferentes gêneros discursivos, principalmente literários pode orientar para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais;

Ações como a atividade “Sarau do Saci”, realizada no CEEJA, que busca resgatar e divulgar o patrimônio cultural da cidade e região, além de oportunizar o contato com diferentes manifestações artísticas, proporciona condições de desenvolver o senso crítico e a formação cidadã de público jovem e adulto. Ainda é referência para ampliar, localizar e contextualizar práticas culturais na escola e na comunidade local por meio de oficinas, rodas de leitura, palestras, contação de histórias, visitas, exposições, filmes e grupo de estudo.

Dessa forma, o CEEJA nasce de uma demanda real, em que há a constatação da imprescindibilidade da abordagem de construção do saber ao corpo discente, para que, ao longo do tempo, os participantes pudessem sentir-se mais humanizados, interessados no desenvolvimento das diversas realidades nas quais se inserem.

Com isso, podemos dizer que a educação dessa escola cumpre seu papel de democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos na educação de jovens e adultos, e fomentar a consciência social crítica. Concentrar esforços na formação de cidadãos, com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados, como são os alunos da EJA.

E, portanto, diante de uma realidade complexa encontrada nas escolas regulares do Brasil, o projeto do CEEJA, com foco na educação em direitos humanos, desenvolveu-se pautado em três dimensões principais: a) compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Isso pode ser verificado em depoimento de Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo, Profa. Assistente Dra. do Departamento de Psicologia da Educação UNESP/Marília e Coordenadora da Universidade Aberta da Terceira Idade da UNESP:

Eu acredito que seja de fundamental importância o projeto CEEJA para a sociedade e principalmente para aquelas pessoas que envelheceram e não tiveram oportunidade quando jovens de cursar o ensino fundamental e médio. O CEEJA proporciona em muitos casos que pessoas sejam “incluídas” na população letrada, podendo desta forma exercer sua cidadania. Lembramos que o número de idosos no Brasil e no mundo está aumentando vertiginosamente e muitos daqueles que eram analfabetos tiveram a partir de iniciativas como o CEEJA a oportunidade além de aprenderem a ler e escrever, de se tornarem mais críticos e reflexivos, lembrando Paulo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra (Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo, Profa. Assistente Dra. do Departamento de Psicologia da Educação UNESP Marília Coordenadora da Universidade Aberta da Terceira Idade da UNESP - Campus de Marília SP).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento de ações educativas como as apresentadas o CEEJA pode ser considerado um espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, justamente por seus objetivos e práticas serem coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos. O desenvolvimento de atividades de práticas de leitura e produções textuais em todas as disciplinas ultrapassaram os limites da escola, trazendo à tona seu caráter coletivo, democrático e participativo, em espaços marcados pela responsabilidade.

Vimos que o acesso ao ensino para a cidadania e oportunidade da convivência com a diversidade cultural e ambiental foram incorporadas ao currículo escolar no contexto da interação social, cultural e ambiental alicerçada em várias áreas do conhecimento, de modo que o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e as avaliações vão ao encontro da educação em direitos humanos.

Por fim, desenvolver a consciência do mundo vivido, propiciando aos sujeitos a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive nas relações pessoais e sociais tornam-se como instrumentos valiosos para se alcançar fins solidários, conciliando direitos individuais com responsabilidades interpessoais e coletivas, numa educação pautada em sólidos valores altruístas, no intuito de construir a igualdade.

Isso também pode ser observado pelo acesso a exposições culturais diversas em diferentes situações comunicativas, onde houve o desenvolvimento da sensibilidade, valorizando a cidadania da comunidade escolar através, inclusive, da realização de um sarau na escola, onde se reuniu em um só evento todos os resultados alcançados.

Dessa forma, o respeito ao ritmo de estudo desse aluno, preconizado na Resolução SE 77 (SÃO PAULO, 2011), permite o desenvolvimento da autonomia de estudos e ao mesmo tempo uma relação dialógica rica entre professor e aluno. Acreditamos que a possibilidade de interação diferenciada entre os sujeitos do aprender constitui importante fator de sucesso na aprendizagem do aluno trabalhador.

O professor - como agente de transformação e inclusão social, e o aluno - aquele que busca não apenas a certificação, mas o reconheci-

mento como sujeito do conhecimento e da aprendizagem, são atores de um contexto de experiência pessoal imediato, que ao invés de dificultar a relação discursiva, como temos visto no ensino regular tradicional, facilita as estratégias de ensino e contribui para superar o controle da atividade discursiva de aprendizagem.

O confronto de culturas e singularidades se dá em nível discursivo, que como aqui observamos, exige do professor o domínio do discurso diante da constante alteridade encontrada nos diferentes agentes da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste universo de interações dialógicas as diferentes realizações discursivas, em especial a orientação ou atendimento individualizado, encontra representação única a cada ideia discutida e posicionamento do aluno diante da aprendizagem e sua verificação imediata.

Também observamos, por intermédio da pesquisa-ação, que a forma de comunicação interativa do CEEJA favorece o avanço da aprendizagem e encontra resposta nos questionamentos e necessidades do aluno trabalhador. A cada orientação, o professor se reporta às suas experiências e conhecimento de causa para reverter o quadro de pluralidade de culturas instauradas no universo escolar.

O aluno do CEEJA, por sua vez, no bojo dos diálogos, a cada presença na escola, pode rever posicionamentos na sua vida pública, filosófica, artística, entre outras. A passagem do gênero discursivo primário (que acontece no primeiro momento da orientação didática) para o gênero discursivo secundário (no momento em que o aluno passa a escrever, pesquisar e resolver os questionamentos levantados pelo professor e o currículo estudado) efetiva a qualidade do diálogo interativo. Assim, a vida cotidiana desse aluno passa a ganhar potência na esfera dos estudos mais acadêmicos.

As infinitas possibilidades discursivas criam elos afetivos na relação professor-aluno, trazendo à tona elementos culturais que são absorvidos e muitas vezes assimilados, transformando a cada encontro professor e aluno. Na mesma direção, o discurso constitui unidade aberta em que a cultura alheia se completa, podendo refletir ou refratar, mas que sempre traz experiências culturalmente ricas.

Nesse sentido, o conhecimento construído a partir do encontro individualizado - e não individual, é importante ressaltar - bem como a partir de referências constituídas nas interações e trocas simbólicas entre professor e aluno permitem o desenvolvimento do currículo e traz sempre novos significados dos sujeitos e do mundo, que a todo momento se constrói, destrói e reconstrói, como aponta Valdemir Miotello (2006, p. 176): “Se poderá então dizer – o mundo sempre novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos.”

BIBLIOGRAFIA

AÇÃO EDUCATIVA. *Censo escolar 2013: matrículas na educação de jovens e adultos registra queda de 20%*. 2013. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20->>. Acesso em: 26 nov. 2014.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 11, p. 221-230, abr. 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRABO, T. S. A. M. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, 2008.

BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2009.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 87-98.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

COSTA, R. T. *Jovens negras em processo de escolarização na EJA*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, 2009.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade e prática docente*. São Paulo: Papirus, 1995.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010b. p. 279-292.
- GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). *Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.
- LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Ações interdisciplinares em salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 19, n. 33, p. 1-20, jul./dez. 2009.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIGUEL, J. C. Tendências emergentes na formação do educador de EJA: especificidades e profissionalização. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. p. 257-268.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 167-176.
- PICONEZ, S. C. B. *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos, SE, 2013.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1985.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.
- REIS, M. B. F. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 1, n. 2, p. 26-45, out. 2009.

RODRIGUES, N. C. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Para conhecer um Centro de Educação Supletiva*. São Paulo, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 77, de 06 de dezembro de 2011. *Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

ANEXO A – O CEEJA (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) – DEPOIMENTO ESCRITO

Rocha, Maria Custódia (2013). Professora Doutora do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-Portugal.

Sabemos que a chamada «Educação Nova» tem mais de um século. John Dewey e António Sérgio, por exemplo, defenderam uma concepção de educação fundada num ideal democrático. Baseada no *self-governement* e no pragmatismo como fundamento do conhecimento, tendo por suporte metodologias ativas nas quais tomam formas relevantes a participação dos atores e suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, estes pedagogos procuravam responder às questões dos alunos implicando-os na sua resolução. Hoje, em contextos em que pela força do centralismo das decisões, as organizações educativas estão sujeitas a uma série de receituários político-administrativas que moldam as suas práticas pedagógicas existem, contudo, aquelas que não prescindem da atualização constante de um ideal democrático quotidianamente vivenciado. Conheço uma organização educativa onde assim acontece: O CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - Unidade de Marília – São Paulo – Brasil, uma escola pública estadual de modalidade de EJA, com características específicas, atendendo principalmente alunos trabalhadores que não tiveram acesso à escola na idade própria. Esta organização, sua direção, coordenação pedagógica e corpo docente, pese embora os constrangimentos, apoia-se nos princípios fundadores da “educação nova”. Assim, convocando os mais diversos dispositivos institucionais, aproveitando devidamente os seus recursos humanos e físicos, o CEEJA, colocando a concepção de “aluno-ator” a par da concepção de “professor detentor de conhecimento”, associa as suas modalidades de trabalho pedagógico a finalidades educativas e formativas amplas e direcionadas para a consolidação de uma cidadania plena. Durante os meses de março e abril de 2013, tive a oportunidade de colaborar com o CEEJA num Projeto “inovador” no que respeita iniciativas que se desenvolvem em escolas públicas a propósito do dia 8 de março – Dia Internacional da Mulher. Tratou-se do Projeto intitulado *Construindo a Igualdade*. Falarei de alguns aspectos, em especial aos direitos humanos e a mulher, no qual o Projeto desenvolveu variadas atividades nomeando-as *Dia Delas*. Ao contrário do que o título do Projeto sugere, o Dia Delas não se limitou a uma comemoração efémera de um dia no ano em prol da igualdade de género. Bem pelo contrário, durante todo o mês de março, em atividades abertas à comunidade, docentes e discentes prestaram uma série de homenagens às mulheres por meio de exposições, saraus culturais e exibição de filmes e documentários seguidos de debates alargados a todos os participantes. Para além destas atividades propiciadoras de questionamentos críticos acerca da importância da existência de um dia internacional da mulher ganham relevância pedagógica as Oficinas Interdisciplinares – compostas por pequenos grupos de alunos matriculados em diferentes disciplinas (Língua Inglesa, Biologia, Matemática, Artes, Ciências, História) e, desta feita, interpellando várias equipas pedagógicas e conjugando os conteúdos programáticos destas várias disciplinas com a discussão em torno de uma problemática mor: Género, Educação e Direitos Humanos. Especificando: Na Oficina “Inglês com

Música” diversas composições musicais, escolhidas a propósito, serviram para se fazer o estudo da língua inglesa e, simultaneamente, para elucidar sobre a condição subalterna das mulheres, sobre a violência doméstica e assédio sexual; Na Oficina “Direito à Vida e a Questão do Aborto”, a partir de noções de Ciências, Biologia e História abordaram-se as diversas formas de sexualidade e discutiram-se as leis que regulam a questão do aborto no Brasil; Na Oficina “A Mulher no Mercado de Trabalho”, a partir de exercícios matemáticos, fez-se a análise de dados em gráficos, imagens e tabelas (último censo do IBGE), discutindo-se, simultaneamente, tanto os indicadores como o que se entende por igualdade e desigualdade de gênero, seus percursos, progressos e retrocessos, em contextos de trabalho. Nas diversas Oficinas usaram-se recursos pedagógicos documentais online, de entre os quais se destacam os que permitiram discutir as orientações políticas do Brasil e do Contexto Internacional a propósito dos diversos “problemas sociais”. As análises e discussões foram feitas de forma efetivamente participada. Particularmente elucidativas foram as “histórias de vida” contadas espontaneamente pelos alunos e alunas. Desta forma se romperam silêncios e tabus, se confrontaram os papéis tradicionais e se questionaram os persistentes estereótipos de gênero. Durante ou após as Oficinas, as intervenções culturais, feitas pelos professores e alunos da disciplina de Arte, enformaram poeticamente as duras realidades. O CEEJA, e uma equipe pedagógica comprometida com todo o processo de concepção, implementação e avaliação do projeto educativo Dia Delas, manifestou uma preocupação efetiva com a leccionação de unidades curriculares na sua correlação com problemáticas atinentes às políticas, aos papéis, comportamentos e representações dos atores sociais em diversos contextos de análise: na família, na escola, no trabalho. Para que assim acontecesse, e para além das atividades anteriormente salientadas, a Coordenação Pedagógica e o Corpo Docente, subdividido em várias áreas do conhecimento (área de Ciências Humanas, áreas de Ciências Naturais e Matemática, área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias), realizaram estudos nos quais se conjugaram os contributos específicos dessas áreas do conhecimento com o próprio conhecimento sobre Gênero, Educação e Direitos Humanos. Esses estudos foram apresentados em forma de Comunicação, no dia 11 de abril de 2013, no evento científico “XI Semana da Mulher - Mulheres, Gênero e Violência: Visões Nacionais e Internacionais”, promovido pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília-NUDHUC. O CEEJA é uma escola de referência quando se fala e age pensando em Gênero, Educação e Direitos Humanos.

A PARTICIPAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA CONTRA A DITADURA MILITAR E NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Neste texto, refletiremos sobre a participação das mulheres neste período de nossa História recente, com destaque para os anos de 1970, quando o movimento feminista se organiza como movimento social político, contribuindo para o desvelamento da situação das mulheres no Brasil e contra a Ditadura bem como nos anos de 1980, após a abertura política e com o processo constituinte em curso. Mesmo que brevemente, é importante relembrar este momento tão importante de ações dos movimentos sociais para a garantia dos direitos humanos na nova Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Iniciaremos relembrando alguns aspectos de constituição da política brasileira para entendermos o caminho do processo de redemocratização do país ressaltando o protagonismo das mulheres brasileiras.

O CAMINHO TORTUOSO DO PROCESSO DEMOCRÁTICO NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES

Conforme expõe Colling (2004, p. 13), a história das mulheres é uma história recente pois “[...] desde o século XIX, o seu lugar dependeu das representações dos homens que foram, por muito tempo, os únicos

historiadores.” Estes escreveram a história dos homens, apresentada como universal, e a história das mulheres desenvolveu-se à sua margem. Além disso, há aspectos de nossa cultura política que precisam ser lembrados, para entendermos as dificuldades advindas das relações de poder para as mudanças que são requeridas rumo à igualdade de gênero e para a consolidação da cultura de direitos humanos e da democracia na sociedade brasileira como um todo, com destaque para o Estado de São Paulo, onde o movimento feminista teve um papel de alta relevância tanto para a abertura política quando para a garantia de direitos participando ativamente do processo constituinte.

Da Colônia à Nova República predominou o mandonismo local (QUEIROZ, 1969), expressão da luta de classes no país, e que vem influenciando a política até a atualidade. Deste contexto, as mulheres e outros grupos marginalizados não fizeram parte.

Segundo a autora, mesmo após a Proclamação da República, quem realmente mandava em todas as instâncias do poder eram os coronéis. Mesmo num Estado como São Paulo, que possuía um Partido Republicano organizado, o mais antigo do país, o P.R.P., diretor da política estadual, estava ele nas mãos das influências municipais, da mesma forma que durante o Império. Toda a política passara a se processar segundo as leis de um jogo claro e simples, com as figuras seguintes: os coronéis, o governo estadual, o governo federal (QUEIROZ, 1969).

Soares (1998) vem corroborar, referindo-se ao processo de abertura do governo militar na década de 1970, dizendo que:

Há décadas a política brasileira é dominada por um número de clivagens ou linhas de conflito que dividem os partidos políticos e os eleitores. Em primeiro lugar, numa sociedade muito desigual, há uma clivagem de classe; em segundo lugar, está uma clivagem urbano-rural, relacionada à primeira mas que não se reduz a ela, e, e, terceiro lugar, uma clivagem local, interfamiliar, muito importante para se compreender a política local (municipal), regional e estadual. Certamente, há muitas outras clivagens, com vários graus de significação, que contribuem para explicar as diferenças entre os partidos políticos do Brasil, mas, em minha opinião, elas tiveram uma contribuição mais modesta do que as acima. Os sistemas partidários apareceram e desapareceram, mas essas clivagens permaneceram. A política eleitoral tem orbitado ,

tradicionalmente, entre estas duas linhas de conflito, que não desapareceram com o MDB e a Arena. (SOARES, 1998, p. 91).

No Estado de São Paulo, a *Marcha do Café* também significou, durante a República, um surgir de novos municípios, como durante o Império, vindo mostrar a necessidade de um novo setor de alianças, o da fundação das vilas e do desenvolvimento das cidades, ao espírito que resultava de transformação da antiga solidariedade familiar para grupal da sociedade brasileira, uma solidariedade de tipo impessoal, com todas as partes dependentes umas das outras, em que cada proprietário não podia mais viver isolado e sozinho. As eleições eram o simples “preenchimento, feito por processos mais ou menos grosseiros, de uma formalidade”, para manter no poder os que dele tinham conseguido se empossar.¹

Sintetizando, a autora afirma que a política brasileira, desde o início da Colônia tinha os seguintes caracteres:

[...] como base, a agricultura; e a autoridade política, econômica e social nas mãos dos proprietários rurais [...] Má vontade destes contra os recém-chegados (portugueses, imigrantes, novos-ricos), que teve como resultado o nacionalismo. Decorria desta autoridade de fato a necessidade de uma composição amistosa com os detentores dela [...] O resultado a que se chegou foi curvar-se sempre o governo diante dos interesses privados [...] a consequência lógica foi desenvolver-se em todo o país, [...] a confusão entre as esferas públicas e privadas. Consequência e prova deste estado de coisas, foi o fato de apresentarem sempre as lutas políticas municipais muito maior interesse e encarniçamento do que as lutas estaduais e federais [...] (QUEIROZ, 1969, p. 126-127).

Sales (1994), percorre caminho semelhante para explicar a cultura política brasileira, coloca as raízes da desigualdade social da política brasileira, traçando um retrato da construção da nossa cidadania, tratada como *cidadania concedida*, mas, de forma diferente dos outros estudos so-

¹ Segundo Telarolli (1977, p. 15), “[...] é nos municípios que o fenômeno ‘conorelismo’ se exercita-, carentes de autonomia financeira, em tudo dependiam do governo do Estado, que em nada beneficiava o município a não ser pelas mãos do chefe político governista local que, frequentemente era o ‘coronel’, ou um seu aliado ou dependente. Na ocasião, em Araraquara, interior de São Paulo, o chefe político era o próprio ‘coronel’ que tinha como intermediário junto ao governo do Estado, na concretização de acordos e obtenção de benefícios, um bacharel, seu genro. [...] os detentores do mando estadual tinham os votos garantidos pelo coronel que, em troca, via assegurada a sua supremacia no município [...]”

bre política e democracia, para ela a cultura política é uma espécie de cimento das relações de mando e subserviência, que são associadas à cultura da dádiva ao invés da noção de direitos. Um dos elementos que deram continuidade seria nossa estrutura agrária assentada no grande domínio territorial, que continuou intocada em vários pactos de poder.

Jaguaribe (1985) argumenta que, o encaminhamento do processo democrático, com alternâncias de medidas reformistas, atos revolucionários e retrocessos autoritários, é observável em todas as sociedades em que tal processo conseguiu continuidade histórica. Na Europa moderna, a democracia surge como uma democracia de notáveis, com as monarquias constitucionais de fins do século XVIII e princípios do XIX. Em meados do século XIX, surgem democracias de classe média, que se restringe aos proprietários e pessoas de alguma fortuna e liberdade democrática. A partir do último terço do século XIX, no Reino Unido, e no curso da primeira metade do século XX, no conjunto da Europa, as democracias de classe média vão se convertendo em democracias de massas. Esse processo encontrará sua plena consolidação depois da Segunda Guerra Mundial, quando se estabelece firmemente, na Europa ocidental, a democracia social do *welfare state*.

Na América Latina, em geral, e no caso particular do Brasil, um processo semelhante também pode ser observado. A Independência instaura, no Brasil, uma democracia de notáveis, que durará todo o período dos dois Reinados e da República Velha. A Revolução de 1930² derruba as bases socio-políticas da oligarquia agrária e, depois de um período de turbulência, instaura, com a Constituição de 1934, uma democracia de classe média, que se consolidará com a Constituição de 1946. Nos anos 50, com o segundo governo Vargas, uma primeira tentativa de emergência de uma democracia de massas, que será repellido pelo golpe de 1954. Uma nova articulação de forças, no sentido de uma democracia de massas, no curso do governo Goulart, dará margem a outro golpe conservador, em 1964. Com isso se estabelece o regime autoritário militar-tecnocrático. A restauração da democracia, no processo de abertura gradual, conduz, com a eleição de Tancredo Neves, ao novo experimento democrático que se inicia com a Nova República (JAGUARIBE, 1985).

² Segundo Queiroz (1969, p. 127), “A Revolução de 1930, que se realizou graças à adesão dos velhos coronéis e que, depois de instalada, se inaugurou chamando a si o apoio dos que ainda estavam de fora, prova que a era do coronel no Brasil ainda não se tinha fechado.”

Nesta pequena síntese histórica é importante colocar que um movimento de mulheres, conservador, já se manifestava quanto aos problemas da sociedade, conforme Blay:

O movimento de mulheres teve, a partir dos anos 60, uma trajetória em duas direções. A primeira, marcada pela Marcha da Família com Deus e pela Propriedade, liderada pelo MAF (Movimento de Arregimentação Feminina) constituiu-se na expressão de segmentos conservadores da sociedade brasileira: manutenção da “ordem”, preservação da família tradicional, conservação da propriedade privada, contra a restrição à remessa de lucros por parte de empresas estrangeiras, contra o direito de greve, pela obediência aos valores hierárquicos seja da igreja, família ou militares. Tais valores estariam sendo ‘ameaçados’ pelo governo Jango, assim como por grupos políticos progressistas de então, o que provocou amplo movimento social de reação, baseado na classe média alta e com apoio também de setores populares. (BLAY, 1988, p. 43).

Conforme a autora relembra, foi também neste momento que o movimento feminista se organiza como movimento político social, explicando que, ao mesmo tempo,

Uma segunda direção dos movimentos sociais da década de 60, propugnava por mudanças estruturais e institucionais “progressistas e nacionalistas” e vem sofrer uma interrupção por ocasião do golpe de 31 de março de 1964. Estes movimentos se rearticularam em resposta às arbitrariedades e à legislação que passam a vigorar. A restrição dos direitos civis às mulheres criam o Movimento Feminino pela Anistia, Liderado por Therezinha Zerbini. Este movimento se torna nacional, muda-se de nome-Movimento Brasileiro pela Anistia- e se extingue quando é decretada a Anistia de 1978. (BLAY, 1988, p. 43).

Pelo quadro descrito acima sobre o conflito de forças (progressistas e conservadoras) na política brasileira entende-se a cautela dos dirigentes populares, num processo de transição que exigia a maior margem possível de consenso, que conduziu, até a eleição de Tancredo Neves, a uma formulação política, restringindo as primeiras manifestações da nova República a exigências liberal democráticas, compatíveis com uma democracia de classe média. Neste momento, o Brasil não é mais uma sociedade de classe média- como até os anos de 1950- e sim uma sociedade de massas, cuja institucionalização democrática requer uma democracia social,

ou de massas. O que está em jogo, em termos político-institucionais, é a forma pela qual venha (ou não venha) a se configurar uma democracia de massas no Brasil e o grau em que, a partir do patamar já atingido, essa institucionalização se possa realizar por medidas reformistas, respaldadas por ampla margem de consenso social. Ainda conforme Jaguaribe:

Esse processo, gradualístico e dialético, mediante o qual o experimento democrático tende a ampliar cada vez mais sua base participatória, até atingir a totalidade dos cidadãos adultos de um país, não se realiza de forma arbitrária, ou pelo simples impacto de certas lideranças ou de certas idéias. Esse processo, para ter continuidade, requer determinadas condições sociais. (JAGUARIBE, 1985, p. 47).

Mostrando como o movimento feminista teve sempre um importante papel, em resposta aos problemas que afetavam às mulheres e também à sociedade em geral, nos anos de 1970, surgem outros dois amplos movimentos sociais com liderança feminina, o movimento contra a carestia e o movimento de luta por creches. Tais movimentos estavam reivindicando os direitos humanos e de cidadania. O primeiro deles ocupou um espaço político antes específico aos sindicatos de trabalhadores que nestes anos estavam sob intervenção federal. O movimento contra a carestia desmascarou quem estava pagando pelo “milagre brasileiro” juntando forças na direção da reabertura sindical e dos movimentos grevistas de 1978 e 1979³. O movimento de lutas por creches vem confirmar as outras questões, ainda conforme Blay:

[...] o aumento do trabalho extra-domiciliar mal remunerado da mulher, a desigual condição na relação entre homens e mulheres no interior da família de todas as classes sociais, inclusive na classe trabalhadora, e a discriminação da trabalhadora em amplos aspectos. (BLAY, 1988, p. 43).

Continuando a reflexão sobre as condições para que o processo democrático se desenvolva, nos anos de 1970, segundo Cardoso (1975), na

³ Nos anos de 1970, houve uma reviravolta no movimento feminista, passando este para questionamentos mais abrangentes e com postura mais crítica, e que, posteriormente, se tornou a voz das militantes, em geral, socialistas. A partir do Conselho Nacional de Mulheres do Brasil, em 1972, a tônica passou a ser questões jurídicas que afetavam a mulher, incorporadas mais tarde ao Código Civil, como o princípio de igualdade de direitos entre o marido e a mulher no casamento e a introdução do divórcio na legislação brasileira (BLAY, 1988; TOSCANO; ROSEMBERG, 1992).

América Latina, com os militares no poder, acreditava-se que a democracia representativa estava morta, entretanto, ressalta:

[...] a democracia, como organização política não chegou a existir, teve uma vigência apenas ocasional e tendencial., inexistiu na região o conjunto de condições políticas que costuma ser atribuído à democracia representativa: partidos capazes de expressar o ponto de vista de classes ou setores de classes; mecanismos institucionais que assegurem a contraposição de interesses, regulamentem a sucessão, facilitem a negociação e prevejam fórmulas para resolver os impasses; divisão e harmonia entre os Poderes; garantias individuais básicas; reconhecimento pelas partes em jogo, do fundamento (legal e racional, no caso das sociedades modernas) sob que assenta o poder de coerção do Estado e de seus componentes.

Seria difícil imaginar um sistema político tão complexo como sendo a forma vigente de regulamentação do conflito e da imposição social nas sociedades elitistas da América Latina. Estas, se compõem, de um lado, por amplos setores de massa rural vivendo em níveis baixíssimos de existência, por populações urbanas ditas “marginais”; por outro lado, estão formadas por uma classe média limitada e um setor dominante (seja ele urbano-capitalista ou rural-latifundiário) relativamente restrito, distanciado, por sua renda e estilo de vida, do resto da sociedade. (CARDOSO, 1979, p. 5-6).

Conforme Cardoso (1979), na prática, o modelo democrático de organização política não é tão coerente como a caracterização acima sugere, pois envolve a dominação de classe, mas, aspira, como meta ideológica, aproximar-se dos objetivos acima mencionados.

Jaguaribe (1985), referindo-se ao Brasil de meados de 1980, após o falecimento do então presidente Tancredo Neves, faz uma análise da problemática da democracia no Brasil que se encontrava em via de finalizar sua conversão em uma sociedade de massas e, concomitantemente, se confrontava com a necessidade de transformar o antigo quadro institucional de uma democracia de classe média no de uma democracia de massas. Esse processo constituiu algo de observável em toda a história das democracias ocidentais, portanto, diz ser necessário considerar as características gerais

de tal processo, para compreender as vicissitudes com que hoje se defronta a sociedade brasileira.⁴

A análise feita pelo autor mostra, a nosso ver, o processo pelo qual se deu a redemocratização do país no período estudado, no qual ressurgem os movimentos sociais forçando sua participação, uma vez assimilados os valores democráticos (direitos, igualdade, liberdade), inevitavelmente haverá a pressão para maior participação e inclusão nos direitos.

O estudo citado por Jaguaribe, do Instituto de Estudos Políticos e Sociais, chegou à conclusão de que a análise comparativa, diacrônica e sincrônica, do processo democrático revela que há cinco principais requisitos⁵ para que o mesmo se realize, dos quais citaremos apenas o quinto deles, que vem mostrar as dificuldades enfrentadas pelos segmentos progressistas num país onde predominam as forças conservadoras, detentoras do poder econômico e político. O autor argumenta:

A quinta decisiva condição para a realização do processo democrático é o surgimento de uma apropriada correspondência entre o nível de democracia vigente na sociedade civil e o vigente no sistema político. Quando o teor democrático do sistema político ultrapassa, significativamente, o existente na sociedade civil, nesta se geram poderosas forças de contenção do sistema político, que usualmente terminam por paralisá-lo, ou por derrocar seus dirigentes mais progressistas. Os golpes de 1954 e 1964, no Brasil, são exemplos típicos dessa tendência. Os governos Vargas e Goulart se colocaram em posições demasiado adiantadas, em matéria de democracia social, relativamente ao conteúdo democrático da sociedade brasileira daqueles anos e foram derru-

⁴ Conforme a pesquisa do Instituto de Estudos Políticos e Sociais sobre o problema da democracia no mundo e no Brasil, “[...] os processos democráticos que conseguem maior continuidade, se desenvolvem por etapas e dependem, para se realizarem, de determinadas condições sociais”. Segundo ele, “a democracia é um processo que se inicia historicamente, em todas as sociedades onde se desenvolveu de forma endógena sob a forma de uma democracia restrita de notáveis a que só tem acesso a elite da nobreza ou do patriciado, conforme a respectiva estrutura social. Quando esse processo tem continuidade, tendem a se acumular crescentes pressões no sentido de ampliar o círculo participativo para os estratos médios da sociedade. Por ajustes graduais ou por via revolucionária, esses estratos terminam por forçar sua participação, gerando uma democracia de classe média. Se o processo democrático consegue manter-se, surgem pressões por parte dos estratos inferiores da sociedade para a generalização das franquias democráticas. E novamente, por via gradualística ou dialética, os setores populares forçam sua participação, gerando uma democracia de massas.” (JAGUARIBE, 1985, p. 45-46).

⁵ Jaguaribe revela que a primeira condição para que o processo democrático se desenvolva é a ocorrência de uma modificação nas relações de força entre as classes sociais que favoreça as inferiores, relativamente às superiores; a segunda condição é o incremento da competitividade da elite; a terceira é o desenvolvimento, na cultura política de um país, do princípio de que a legitimidade do poder depende do consentimento dos governados; a quarta é a emergência de líderes carismáticos, tanto no sentido de mobilizar e organizar a energia das forças populares, como no sentido de criar condições para a aceitação, pelas classes superiores, de certas reivindicações sociais (JAGUARIBE, 1985, p. 48-49).

bados por golpes militares representativos dos temores da classe média e da burguesia. Contrariamente, quando o teor democrático da sociedade civil ultrapassa, sensivelmente, o do sistema político, geram-se naquela poderosos incentivos para incrementar o teor democrático do sistema político. No Brasil contemporâneo, o maior desenvolvimento do teor democrático da sociedade civil, no curso dos anos 70, forçou o presidente Geisel a uma política de abertura e terminou conduzindo à liquidação do autoritarismo originário do movimento de 1964. (JAGUARIBE, 1985, p. 48-49).

O autor expõe que, iniciado na década de 1950, sob o impulso da democracia populista de Vargas e de Kubitschek, o processo de desenvolvimento e de industrialização, sob os governos militares, adquiriu as características de uma modernização conservadora. Orientou-se, predominantemente, para o atendimento das demandas de consumo dos estratos superiores do país e para a exportação. Em contrapartida aos seus êxitos, no campo industrial e na área de exportação, a modernização conservadora acentuou extremamente o processo de concentração de renda e, o desamparo dos trabalhadores rurais, principalmente no Nordeste.⁶

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA E SEU PAPEL NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO NOS ANOS DE 1980

Nos anos de 1970, houve uma reviravolta no movimento feminista, passando este para questionamentos mais abrangentes e com postura mais crítica, e que, posteriormente, se tornou a voz das militantes, em geral, socialistas. A partir do Conselho Nacional de Mulheres do Brasil, em 1972, a tônica passou a ser questões jurídicas que afetavam a mulher, incorporadas mais tarde ao Código Civil, como o princípio de igualdade de direitos entre o marido e a mulher no casamento e a introdução do divórcio na legislação brasileira (TOSCANO; GOLDEMBERG, 1992).

⁶ Em 1980, os 50% mais pobres do país têm acesso a apenas 12% da renda, enquanto os 10% mais ricos controlam mais de 51% desta, 17% do total estando nas mãos do 1% mais rico do país. E assim se acentua o desequilíbrio interno do processo de modernização, que privilegia o empresariado moderno e os estratos superiores da população urbana e deixa à margem do processo as grandes massas, rurais e urbanas, dos trabalhadores não-qualificados (JAGUARIBE, 1985).

Já na década de 1980, assistimos à institucionalização do movimento, não com o acordo de todo o movimento. Com a criação dos Conselhos da Condição Feminina, Nacional e Estaduais (especialmente o do Estado de São Paulo, primeiro a ser criado em 1983), e, posteriormente os Municipais, foram desenvolvidas políticas e programas de ação voltados à integração plena da mulher na sociedade, ao menos em seus primeiros anos de atuação.

Alvarez (1988) mostra um exemplo desta atuação política do Conselho da Condição Feminina do Estado de São Paulo na época:

[...] o Conselho formulou e dirigiu a implementação de uma série de políticas públicas inovadoras, dirigidas às necessidades específicas das mulheres paulistas mantendo uma pressão política organizada e consistente quanto à consciência de gênero dentro do aparelho estatal local [...] (ALVAREZ, 1988, p. 45).

Ainda, conforme Blay (1988):

A atuação dos Conselhos com os múltiplos movimentos de mulheres teve cunho suprapartidário e mobilizou camadas da população de todas as regiões geográficas, ricas e pobres, trabalhadoras no campo e na indústria, mulheres de várias etnias. O CNDM sintetizou as Apropostas em um documento, a Carta dos Direitos da Mulher, formalmente entregue em Brasília a todos os deputados constituintes. (BLAY, 1988, p. 13).

O lançamento da campanha nacional pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, sob o lema “Constituição prá valer tem que ter a palavra da mulher”, ampliou o espaço público de discussão sobre as principais reivindicações da mulher brasileira, em todas as instâncias (poder político, mídia, associações, sindicatos etc.), processo este iniciado na década de 1970. Quanto ao processo eletivo, embora tivessem investido na campanha de mulheres, o número de representantes femininas eleitas não foi expressivo, apenas 5% do total de representantes na Assembléia Legislativa, mas, o efeito pedagógico foi importante pois conseguiram incorporar na Constituição Federal de 1988, o reconhecimento da igualdade de direitos entre homens e mulheres.

O movimento de mulheres se fortaleceu com a mobilização para a redação da nova Constituição, promulgada em 1988. As reivindicações das mulheres foram em sua maioria contempladas pela nova Constituição, através de um intenso trabalho de pressão junto aos constituintes.

É preciso reconhecer que a partir da década de 1980, o movimento diversificou as frentes de atuação em diferentes espaços: grupos de reflexão, centros de estudo dentro e fora das universidades, departamentos femininos em sindicatos e partidos políticos, grupos de auto ajuda como os SOS contra a violência, grupos que se organizaram em centros ou núcleos independentes, organizações não-governamentais (Ongs) que desenvolvem projetos junto a mulheres de baixa renda, grupos de advogados dentro de diversas seccionais estatais da Ordem dos Advogados do Brasil e representou uma fase de intensa produção intelectual (cartilhas, panfletos, teses acadêmicas, congressos, cursos, seminários) etc (LINHARES,1990).

Conforme Blay (1990), a fragilidade dos órgãos como os Conselhos Estaduais e Nacional da Mulher se torna visível em momentos de mudança governamental e sua ação efetiva só se concretiza através de mecanismos legislativos.

No início dos anos de 1990, Linhares (1990, p. 29) afirma que:

Já é visível o retrocesso do movimento de mulheres ao negar a participar na composição do Conselho de Mulheres do novo governo tendo à frente um Presidente eleito com o apoio de grupos conservadores, que manipula uma retórica populista, chamando a atenção de setores desorganizados por ele denominados “descamisados”. A ênfase do movimento em sua autonomia e a estratégia de atuar com setores progressistas do Poder Legislativo, indica uma revisão e redirecionamento na relação com o Estado.

O grande apoio dos movimentos de mulheres à decisão de renúncia dos cargos e funções que desempenhavam no CNDM, e a decisão deles e de uma grande maioria de conselhos regionais de não trabalhar e nem reconhecê-lo como interlocutor legítimo demonstram que em países onde o movimento social é forte, o perigo de cooptação pelo Estado autoritário não é eminente (PITANGUY, 2002).

É preciso lembrar, ainda conforme Pinto (1992), que a “concessão estatal” é em muitos casos a reação do Estado e não desenraíza o movimento nas suas bases, portanto, este processo não matou o movimento. Surgem, neste processo, novas alternativas de relacionamento com os partidos políticos e com o Estado constituindo-se em uma terceira força, o que fez com que diminuísse a possibilidade de fusão e/ou relação clientelística.

O diálogo do movimento de mulheres com o poder estatal, a partir desse episódio foi afetado. Na realidade os resultados da cooperação com o poder estatal devem ser avaliados e apreciados com relatividade em cada momento da política brasileira

A consequência de maior importância das ações dos movimentos sociais, foi o trajeto que fez surgir a cidadã e o cidadão, os “sujeitos com direito a ter direitos”, pois, na nossa sociedade, autoritária e conservadora, onde sempre imperou o privilégio das classes dominantes, para as minorias sempre foi difícil chegar ao espaço público para reivindicar seus direitos e se fazer ouvir. Historicamente, qualquer manifestação de libertação sempre foi eliminada com a violência e repressão.

A baixa participação política, herança de longos anos de regime militar, fez com que o princípio de participação fosse confundido com o próprio desejo de construção do regime democrático. Não há dúvida de que é da própria natureza do regime a garantia de participação política de todos os cidadãos. Entretanto, não é verdade que a participação política de todos os cidadãos é o que o caracteriza. No caso da participação política é preciso considerar que a reduzida participação, entre os fatores mencionados, está relacionada com a constituição de sujeitos históricos, no caso das mulheres sua constituição se deu como sujeitos não – políticos (AVELAR, 1989; PINTO, 1994; TABAK, 2002; BLAY, 2010).

O espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão quer em manifestações públicas, quer através dos movimentos sociais. A interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemático, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter poucas possibilidades de participação ao nível institucional (PINTO, 1994).

No Brasil, a noção de cidadania mantém certa dose de ambiguidade tanto na vertente progressista, da “esquerda”, quanto na vertente conservadora, da “direita”. Para a esquerda, muitas vezes cidadania é apenas aparência de democracia, pois discrimina cidadãos acabando por reforçar a desigualdade. Para setores da “direita”, a cidadania - por implicar a ideia de igualdade, mesmo que apenas igualdade jurídica - torna-se indesejável, e até ameaçadora. As elites dependem, para manutenção de seus privilégios, do reconhecimento explícito da hierarquia entre superiores e inferiores, considerando a desigualdade legítima, resquícios da nossa histórica cultura política (BENEVIDES, 1996).

Conforme Touraine (1996, p. 254):

[...] a democracia é o regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, isto é, os protege e encoraja em sua vontade de ‘viver sua vida’ e dar unidade e sentido à sua experiência vivida. Nesse caso, o que limita o poder é não é somente um conjunto de procedimentos, mas a vontade positiva de aumentar a liberdade de cada um. A democracia é a subordinação da organização social e, em particular, do poder político, a uma objetivo que não é social, mas moral: a libertação de cada um.

Outra constatação é de que conseguimos a democracia política e não a democracia social. As instituições, inclusive aquelas criadas como formas democráticas de participação (como os Conselhos de Direitos; nas Escolas públicas paulistas, os Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, entre outros), em geral, existiam só no papel ou não eram nada democráticos. Isto se observa, em alguns casos, até a atualidade, inclusive, muitas vezes, estes órgãos são mecanismos de manipulação política do poder instituído (BRABO, 2008). Conforme Chauí (1992) afirma, a democracia pode favorecer o aparecimento do déspota, a situação descrita do poder autoritário e não democrático nas instituições, pode ser constatada em diferentes organizações, inclusive, nas escolares.

Num segundo momento, já adentrando a década de 1990, adiciona-se àqueles problemas colocados, a instauração do neoliberalismo no país, o processo de globalização, que traz o aviltamento a direitos básicos, a filantropização do social, ou seja, o Estado tirando de si a responsabili-

dade com o social, deixando de cumprir muitas promessas democráticas, conforme explicado por Bobbio (2004) e observável no nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo, conforme já mencionado, há a tendência à descentralização do poder do Estado e da administração pública. Conforme Fonseca (1997), na defesa da municipalização está implícita a crença na população e em sua capacidade de mobilização e organização. Muitos vêem na municipalização o perigo de o Estado renunciar às funções sociais e ceder lugar para o mercado e temem que os direitos do cidadão, como educação e saúde sejam transformados em mercadorias. Ao invés de cidadãos de direitos, passaríamos a compradores e consumidores de bens e serviços. Como o autor coloca, se a globalização é um processo irreversível, o modo de inserção dos cidadãos nesse processo pode se dar de forma ativa ou passiva. No primeiro caso, os cidadãos conservam sua consciência, sua identidade e garantem o respeito à sua dignidade e direitos humanos, civis, políticos e sociais.

A noção de direitos humanos e de cada pessoa sentir-se sujeito de direitos é condição para a existência da democracia. Uma sociedade que os mantém lembrados, pode vir a ser crítica e política, assim a consciência dos direitos, é fundamental pois tira a pessoa da servidão voluntária. Se os direitos humanos trazem a qualidade do humano e foram pensados pela sociedade, trazem a possibilidade da política. A noção de “direito a ter direitos”, é pressuposto da cidadania. Conforme Santos (1995, p. 48),

[...] os três pilares da regulação social moderna são o Estado, o mercado e a comunidade. Se na sua matriz original a modernidade propunha uma regulação social em que participassem equilibradamente os três pilares, a verdade é que, à medida que o projeto da modernidade se reduziu ao projeto da modernidade capitalista, o Estado e o mercado adquiriram total primazia na regulação social, enquanto a comunidade, tão eloqüentemente teorizada por Rousseau, foi votada a uma medíocre marginalidade. Daí que a comunidade rousseaniana seja hoje uma das representações da modernidade mais subdeterminadas. Daí, também, e paradoxalmente, a sua virtualidade para servir de base à reinvenção do Estado-Providência.

Para Rancière (1996), é imperativo, hoje, resgatar a política e não qualquer política. Política significa um diálogo entre todos, diálogo este

que tem a ver com o espaço social comum, assim, todo o social se torna político. Para ele, hoje, a ideia de política se deslocou, os governos mais administram do que fazem política. A disputa para ele hoje é uma disputa pela fala, que produz o contraconsenso, é dentro desta política que vai existir o mundo comum, com poder capaz de se contrapor ao discurso dominante. Apesar do esforço de desconstrução atual, aqueles reordenados, podem criar uma potencialidade para a ação.

Marshall (1967) defende o “direito de tutela” que vai garantir os direitos dos mais fracos, a responsabilidade social que caminha junto com a política do Bem Estar Social. Vale considerar que os “direitos” só funcionam se houver mobilização e articulação dos sujeitos, cidadãos e cidadãs do espaço público. As pessoas, ao se sentirem “sujeito público”, vão reivindicar a coisa pública. (isto é que vai levar à democracia, pois, no plano municipal, os sujeitos, organizados e participantes, vão cobrar o Estado de Bem Estar Social).⁷

Brito (1995) argumenta que as mulheres brasileiras, na última década, das mais diversas formas, ligadas ou não a instituições políticas, através de seus movimentos e ações, tem se afirmado como atores, sujeitos sociais, que insistem em ser reconhecidos, não só na vida pública, mas principalmente na vida diária. Conforme a autora:

Esta situação não é exclusivamente brasileira. Pelo contrário, a presença feminina nos processos de mudança sociopolítica em países como Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia, Nicarágua, e outros mais, tem se evidenciado de forma significativa merecendo estudos e reflexões mais detidas. (BRITO, 1995, p. 75).

Rancière (1996) e Chauí (1992) defendem a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido. Para Chauí (1992) sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é

⁷ Santos (1995) propõe: “[...] que se altere radicalmente a lógica da fiscalidade. A nova articulação entre a política da igualdade e a política da identidade exige que a solidariedade fiscal seja mais concreta e individualizada. Fixados os níveis gerais de tributação, a nível nacional, e por mecanismos que representem democracia representativa e a democracia participativa, o elenco dos objetivos financiáveis pela despesa pública, aos cidadãos e às famílias deve ser dada a opção de, através de referendo, decidir onde e em que proporção devem ser gastos os seus impostos.” (SANTOS, 1995, p. 51). Cita, como exemplo, a iniciativa do orçamento participativo, na Prefeitura de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

uma arena de debates de conflitos que vão gerar a ética e a política, nos quais devem participar todos os setores da sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída.

Lembrando Blay (1990, p. 3), diante de todas as dificuldades encontradas pelo movimento feminista em concretizar suas demandas via Conselhos, acima mencionadas, torna-se importante analisar o acesso da mulher ao poder político-partidário o qual pode ser entendido como “[...] a concretização das mudanças sociais e da superação da posição subalterna que a mulher ocupa na hierarquia do poder”. A representação das mulheres na política é um dos indícios de mudanças na sociedade, infelizmente, ainda na atualidade o número de mulheres eleitas está aquém da população feminina, apesar de termos uma mulher na presidência do país, o que mostra um avanço na democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SEM TERMINAR O DEBATE:

Nesta breve exposição que teve o objetivo de lembrar o importante papel do movimento feminista brasileiro na política da história recente, é necessário destacar o que Teles (2014) nos mostra, e com suas palavras finalizamos aqui esta reflexão, que deve continuar, lembrando a importância do feminismo na luta pelos direitos humanos de todos e todas, em todos os âmbitos da sociedade. Conforme Teles (2014, p. 19) expõe

O feminismo que emergiu nos anos de 1970 marcou um compromisso com os ideais de transformação que, de certa forma, direcionou até os dias atuais as lutas das mulheres. Praticamente em todas as manifestações escritas ou faladas, as feministas expressam suas bandeiras contra o sexismo, o racismo, o capitalismo e em busca de uma sociedade de equidade de gênero. Ainda que as transformações não dependam apenas de intenções, as feministas estão articuladas com outros movimentos libertários, democráticos e que denunciam incansavelmente as graves violações de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, S. E. Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia. In: STEPAN, A. *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 315-380.
- AVELAR, L. *O segundo eleitorado: tendências do voto feminino no Brasil*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.
- BLAY, E. A. A participação das mulheres na redemocratização do Brasil. In: FLEISCHER, D. (Org.). *Da distensão à abertura: as eleições de 1982*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1988. p. 185-206.
- BLAY, E. A. *Aspectos sociais e políticos da conjuntura brasileira: do passado recente ao futuro próximo*. Brasília, DF, 1990. Palestra realizada na UNICEF. Mimeografado.
- BLAY, E. A. Democracia, direitos das mulheres e feminismos. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero, educação, trabalho e mídia*. São Paulo: Icone Editora, 2010. p. 11-17.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRABO, T. S. A. M. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2008.
- BRITO, M. N. C. Mulheres na política: como e porque. In: FONSECA, C.; BRITO, M. N. C. (Org.). *Horizontes antropológicos: gênero*. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1995. p. 45-55.
- CARDOSO, F. H. *O modelo político brasileiro*. São Paulo: Difel, 1979.
- CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (Org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 345-390.
- COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L.; PREHN, D. R. *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-37.
- FONSECA, J. P. Municipalização do ensino: entre medos e esperanças às vésperas do terceiro milênio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 151-184, jul./dez. 1997.
- JAGUARIBE, H. *Sociedade e política: um estudo sobre a atualidade brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LINHARES, L. La lucha por la democracia calificada. In: TRANSICIONES: mujeres en los procesos democráticos. Santiago, Chile: Isis Internacional, 1990. p. 23-31.

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

PINTO, C. R. J. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 127-150.

PINTO, C. R. J. Donas-de-Casa, mães, feministas, batalhadoras: mulheres nas eleições de 1994 no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 297-312, 1994.

PITANGUY, J. Gênero, cidadania e direitos humanos. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 109-119.

QUEIROZ, M. I. P. *O mandonismo local na vida política brasileira*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 1969.

RANCIÉRE, J. *O dissenso: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 9, n. 25, p. 27-51, 1994.

SANTOS, B. S. Construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 7., 1995, Rio de Janeiro. Mimeografado.

SOARES, V. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 33-54.

TABAK, F. *Mulheres públicas: participação política e poder*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.

TELAROLLI, R. *Poder local na república velha*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TELES, M. A. A. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

TOSCANO, M. ; ROSEMBERG, M. *A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

Parte 3
Direitos humanos e
educação para a paz

PEDAGOGÍA, CIUDADANÍA Y CULTURA. APORTES PARA PENSAR EL PROBLEMA POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Mónica Fernández

A MODO DE INTRODUCCIÓN Y RESUMEN

La esencia de la política no es el consenso sino la controversia. Allí donde existe consentimiento es justamente donde finaliza el lazo político para dar lugar al nacimiento del plano social. El plano social organiza la deseada, aunque ilusoria armonía, pero el conflicto perdura porque él es la base de lo político. El punto es que lo político hace referencia a un nudo controversial en el que se identifica un reclamo. Según Jaques Rancière, ese reclamo pertenece a una de las partes que disputan su parte en el todo. El reclamo por la necesidad de reconocimiento se convierte en la lucha por una parte de algo. Se trata de “la parte de los que aún no tienen parte”. La historia de la filosofía (¿política?) es útil como ejemplo: filósofos-sofistas, salvajes-civilizados/as, pobres-ricos, estado de naturaleza-estado de civilidad, capitalismo-proletariado, comunitarismo-liberalismo, etc.

Parece que el desacuerdo perdura porque él es el signo o símbolo de la presencia de la lucha política. Dicho en otros términos, el conflicto entre seres humanos muestra que su origen es político y mientras la política exista como conflicto hay posibilidades de luchar por el reconocimiento de derechos. En ese marco, quiero colocar unas inquietudes para debatir sobre educación en derechos humanos.

Como el enfoque de esta reflexión pretende ser filosófico y como es casi absurdo filosofar sin tradición, es imposible escapar a la herencia pedagógica de la Grecia clásica. En esos umbrales geopolíticos, o lo que viene siendo lo mismo, en la cuna de la filosofía occidental, está el germen de nuestras concepciones pedagógicas, científicas, éticas, culturales, políticas, jurídicas, lógicas y religiosas, entre otras esferas del saber que resultan necesarias para caracterizar los problemas educativos en general y los que implican a la educación en derechos humanos (EDH) en particular. Sin revisar el nudo congénere que existe entre la *paideia*, entendida como educación, la política, y la formación de la ciudadanía, resultará difícil expresar un concepto de cultura en y para los derechos humanos, y cuál es su vínculo con la EDH.

EL PROBLEMA POLÍTICO-CULTURAL DE LA EDUCACIÓN GRIEGA

Más allá de los elencos estructurales que podríamos nombrar sobre las diversas formas de lo social catalogadas a lo largo de la historia de occidente y teniendo en cuenta que es casi imposible señalar una identidad occidental¹ y por extensión elaborar una caracterización de lo latinoamericano, la lucha por el reconocimiento de derechos es antigua y es sabido que surge gracias a una serie de intercambios políticos y culturales entre una diversidad de pueblos. En ese marco, el término *polis* del cual nace la palabra política, fue acuñado en la Grecia clásica para referirse a la ciudad; mientras que la palabra cultura, que deriva de la lengua latina, nació para referirse a todo lo que no es naturaleza y podría decirse, ajustando extremadamente su definición, que se trata de la traducción de lo que en Grecia se llamó *paideia*. Los acontecimientos más relevantes que se pueden mencionar en línea con la herencia teórica occidental datan del denominado siglo

¹ Occidente no es el ombligo del mundo sino una construcción social que fue organizada en torno a la mixtura de diversas culturas. El problema socrático es clave en este sentido. Como todo el mundo sabe, Sócrates no dejó nada escrito y la reconstrucción de sus acciones se realizó en función de lo dicho por otros (amigos y enemigos). De esa misma manera, la denominada cultura greco-romana, se fue elaborando en permanente diálogo con otras experiencias de vida. El problema socrático muestra ese dilema: Atenas o Esparta; atenienses o extranjeros, filósofos o sofistas, etc. Además, la visión del mundo transmitida a través de los mitos constituyó un tipo de sociedad que dialogó entre lo mítico (imaginación) y la realidad (razón). La mezcla, siempre la mezcla. Si existe una cultura Latinoamericana, ella es también heredera de una mixtura sincrética. Véase principalmente, JAEGER, 1993 (en diversos loci).

de oro de la democracia ateniense². En esa época surge el mágico, por no decir mítico, personaje que conocemos como Sócrates.

Es cierto que los escritos más difundidos sobre la acción política de Sócrates son los diálogos de Platón. No obstante, la caracterización que otros autores antiguos hacen de Sócrates, advierten que se trata de una figura absolutamente relevante para reflexionar sobre la educación de la ciudadanía. Esta afirmación es fácilmente verificable en la obra de varios autores (¿filósofos?) que vivieron esa época de esplendor de la democracia ateniense. Esto nos habla de un importante acontecimiento histórico para reflexionar sobre el problema de la educación, y como tal no hay que perderlo de vista. Surge aquí una pregunta básica ¿cuáles son las luchas políticas que caracterizan a la democracia clásica de Atenas y cuál es su vínculo con la educación y la cultura?

Más allá de los conflictos armados que se llevaron a cabo por la hegemonía griega y que se pueden visualizar en una serie de escritos antiguos, la obra de Platón es una especie de lucha literaria con pretensión hegemónica. En ese sentido, Platón representa el símbolo de la ruptura epistemológica y política del paradigma educativo de su época. El predominio educativo de los griegos había estado representado durante siglos por la tradición poética, principalmente la enseñanza implícita de valores que poseían los escritos literarios legados por Homero y posteriormente en la obra de Hesíodo. Esa poética era la *paideia* o cultura, por tanto el modelo educativo de la Grecia anterior a Platón y por ende, era el contenido programático con el que el propio Platón y sus contemporáneos fueron educados. Esa tradición cultural y educativa fue denunciada por Platón, por considerarla incompleta para reflexionar sobre temas vinculados a la justicia e impedir la posibilidad de programar un verdadero ideal educativo³. Es cierto que Platón representa la tradición republicana que parece

² Es decir bajo la dirección política del estadista y legislador llamado Pericles.

³ Toda la obra de Platón se vincula de alguna manera con la educación y la cultura, pero si hubiera que hacer una síntesis muy apretada, podría consultarse el Libro VII de la *República* y también el Libro VII de las *Leyes*. En el primero se hallan reflexiones sobre la educación del regente (o filósofo). En el segundo caso, una obra de la vejez (que es importante por la experiencia práctica y teórica acumulada por el autor) podría decirse que se trata del más legendario intento de fundar un sistema educativo. Estos dos textos de Platón, están disponibles en la página web del Proyecto Filosofía en español:

<<http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf09007.pdf>> y <<http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf07007.pdf>>. Consultado el: abr. 2014.

aborrecer la democracia, pero no es menos cierto que se trata de un tipo de democracia que Platón conoce a partir de su propia vivencia como ciudadano ateniense y que, además, poco tiene que ver con la noción democrática del siglo XXI. Por eso, más allá de la inclinación ideológica que inspire la obra platónica, no podemos perder de vista el caudal pedagógico que su pensamiento implica para la teoría política y para todo espíritu inquieto que pretenda reflexionar sobre el problema de la educación.

Pero Platón no es el único personaje de su tiempo que pretende luchar por la educación de la ciudadanía e instalar sus concepciones político-pedagógicas. Autores como Isócrates, entre otros fundadores de la teoría pedagógica⁴ y de escuelas de formación filosófica, así como también los denominados sofistas⁵, han dejado su huella política y con ella su propuesta educativa. Así, aunque entre los poemas homéricos como modelos educativos *per se* y la época de acción de Platón e Isócrates⁶ hay varios siglos de distancia⁷, la democracia ateniense fue el móvil que suscitó el interés por la educación política de la ciudadanía. De esa revolución pedagógica surgieron las luchas político-ideológicas por instalar un modelo educativo adecuado para formar a la ciudadanía y con ese programa pedagógico, pensaron la arquitectónica de una ciudad estado. Así, ambos autores, Platón e Isócrates, aportan su concepto de ideal educativo, cuyo método de enseñanza denominan filosofía, pero que no es otra cosa que una discusión o desacuerdo político que incluye un modelo cultural o *paideia* y por tanto es un intento por instalar unas normas de actuación ciudadana.

Se visualiza, así, que en la cuna de la arquitectura educativa occidental hay una discordancia política que es también un desacuerdo filosófico o que ambas discusiones resultan ser dos caras de la misma moneda. Lo cierto es que entre Isócrates y Platón, y entre política y filosofía, se discuten también dos modelos educativos sobre la formación para la ciudadanía. A

⁴ La tradición los ha llamado sofistas. En mi caso, prefiero pensar en que se trata de un grupo de filósofos que representan a una comunidad educativa particular.

⁵ La educación que brindaron los sofistas es un tipo de formación privada. No se trata de educación sino de capacitación.

⁶ La obra de Isócrates es sumamente importante, no sólo por haber fundado una escuela de retórica para formar políticos, sino porque su lucha literaria contra Platón y otros autores de esa época, también representa un intento por caracterizar el perfil del filósofo, que representa el político culto, con todo su arsenal cognitivo sobre la justicia, la educación y la cultura, entre otras esferas del saber relevantes para actuar en la *polis*.

⁷ Véase principalmente, JAEGER, 1993, p. 830.

esto podemos agregar que esas discusiones ocurren en un ambiente signado por la búsqueda de un ideal cultural. Pero, ¿cuál es el reclamo de cada parte? y ¿por qué luchan ambos bandos? La respuesta es más clara de lo que parece. En la estela de Rancière (2006, en diversos loci), podría decirse que ambos grupos reclaman una parte de algo que no poseen y que cada lucha pretende instalar su propio paradigma educativo. Así, filosofía y política se unen en la paradoja de un doble pero único sentido: educar para la ciudadanía y al mismo tiempo fundar un estado fuerte cuyo ideal cultural se torne adecuado⁸ para identificar a esa ciudadanía ideal.

Recapitulando, podría decirse que los modelos educativos de Isócrates⁹ y Platón¹⁰, dado que ambos autores están movidos por el *logos*, dialogan en un mismo lenguaje discursivo, que es visualizado por ellos mismos como filosófico. Pero como el centro de la discusión, que ambos llaman filosófica, pretende caracterizar el problema de la ciudad (*polis*), sus teorías educativas terminan siendo un alegato político. Así, si nos remontamos a los orígenes occidentales del pensar teórico sobre la vida en comunidad, resulta difícil distinguir entre filosofía y política. Algo similar podría decirse sobre el vínculo entre cultura y educación, puesto que son términos que se mezclan y se solapan a tal punto que terminan siendo una y la misma cosa. Ambos poseen una metodología didáctica que es característica de su pedagogía. Ambos pretenden formar a la ciudadanía. Ambos pretenden fundar un modelo de educación política. Ambos reclaman una parte del todo que no poseen.

Finalmente, en los programas educativos que Aristóteles utilizó en el Liceo puede ubicarse una posible síntesis entre las ideas educativas de Platón e Isócrates. Señala Dilthey¹¹ que “La escuela de Aristóteles fue

⁸ No hay espacio aquí para colocar inquietudes sobre la disciplina para mantener el orden y el cuidado del cuerpo, pero vale mencionar que Platón encuentra ese modelo en la educación espartana y en la medicina antigua (JAEGER, 1993, p. 783).

⁹ Para consultar el legado pedagógico que Isócrates desarrolla en sus Discursos, se puede visitar: <<http://historiantigua.cl/wp-content/uploads/2011/07/Isocrates-Busiris.pdf>>. Consultado el: abr. 2014.

¹⁰ Podría decirse que la *paideia* platónica se convierte en pedagogía en su última obra: las *Leyes*, puesto que es en ese diálogo donde Platón plantea la necesidad de educar sistemáticamente a la infancia y así iniciar a ese grupo social en el camino del filósofo o político. Su inspiración es la tradición disciplinaria, es decir militar, de Esparta (JAEGER, 1993, p. 1015).

¹¹ DILTHEY, W. *Historia de la pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960. Según la nota preliminar de este libro, el texto fue publicado en 1934 y forma parte de una serie de cursos brindados en la Universidad de Berlín, entre 1884 y 1894.

el punto central de las ciencias naturales descriptivas y de la investigación de los fenómenos históricos y sociales” (1960, p. 55). Aristóteles tenía una visión sobre la política distinta a la de Platón. Si bien sus concepciones educativas eran ambas de tipo elitista, podría decirse que la actitud de Aristóteles sobre el conocimiento era más ilustrada que la de su maestro. Lo cierto es que descubrió la importancia de la capacitación retórica, además de programar y ejecutar su enseñanza, primero en la Academia y posteriormente en el Liceo.

LA PEDAGOGÍA MODERNA Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

El siglo de oro ateniense y con él las discusiones sobre la igualdad y diferencia en cabeza de las leyes, representan el más espectacular programa pedagógico reconocido por la tradición hasta la llegada de los sistemas educativos modernos. No obstante, vale mencionar que la transición entre antigüedad y modernidad se dio, siempre pensando en occidente, no puede pasar por alto el trabajo educativo de la tradición romana. Es sabido que la estructura social del pueblo romano es bien distinta a la Grecia clásica. Mientras Platón se vio obligado a proyectar una educación pública desde la infancia por carecer de una tradición familiar¹² en la que confiar, la comunidad romana confió el cuidado y preparación para el mundo adulto, primero en manos de la mujer y luego, una vez alcanzada una edad prudencial, éste podía acompañar a su padre en sus tareas cotidianas y aprender en la actividad misma. Así, aunque existieron técnicos de la educación como Séneca y Quintiliano¹³ podría decirse que la educación del niño romano se daba en la unidad familiar.

La política imperialista de Roma supo articular y actualizar el legado bélico-cultural de Esparta y Atenas, respectivamente. Su organiza-

¹² El estatus jurídico de la mujer era absolutamente dependiente del dominio masculino. Si bien ella cumplía un rol fundamental en la organización de la familia griega, organizando el trabajo de los esclavos, el hombre poseía todo el derecho sobre su vida. En el caso del pueblo romano, el hombre sigue manteniendo su lugar de poder económico, social y político, pero la madre fue ganando un lugar importante en lo que hace al cuidado de la infancia. Así, el niño aprendía, una vez separado del cuidado de la madre, acompañando a su padre a su lugar de trabajo. A partir del siglo II, con la penetración de la cultura griega, las instituciones educativas romanas se centraron en un tipo de formación filosófica y política, tendiente a capacitar a gobernantes y juristas. En lo que hace a la época imperial, la cuestión educativa se afirmó en lo técnico y perdió elocuencia filosófico-política, a raíz de la prohibición de enseñar, entre otras cosas, la ciencia de la política (DILTHEY, 1960, p. 59-92).

¹³ Cuyo objetivo era, entre otros, teorizar sobre las reglas de la pedagogía.

ción jurídica, política y económica se estableció en función de una relación de sumisión de los pueblos sometidos al poder de las clases dominantes romanas. Ante esta situación, la educación (como un aprender haciendo) se desarrollaba en el lugar de trabajo, sea en el campo o en la ciudad¹⁴. Ninguna corriente filosófica o política logró morigerar el avance de la organización jerárquica y con ella la instalación del sentido de la autoridad de la herencia romana.

Si bien es cierto que la modernidad pone todos sus esfuerzos en encarar acciones tendientes a recuperar el programa político, educativo y cultural de la tradición greco-romana, casi de la misma manera en que los pueblos romanos miraron la filosofía, la literatura y el arte griego, es sabido que la estructura social resulta significativamente distinta entre uno y otro período. Allende las dificultades estructurales y otras problemáticas socio-políticas que se agudizaron ante la decadencia del imperio romano de occidente¹⁵, es difícil hallar concepciones pedagógicas¹⁶ *per se*, hasta la llegada de la obra de Comenio, tal vez, uno de los modernos más preocupado por la educación pública. Comenio, como muchos otros, transpone sus ideas educativas mediante la exaltación de su ideal. En este caso se trata de un modelo *pansófico*, o método para “enseñar todo a todos”. Igual que Platón, este genial pedagogo no inventa su modelo de la nada, sino que toda su filosofía educativa se ocupa en actualizar algunos métodos vigentes entre los jesuitas y otras comunidades educadoras de su época. Comenio mira y estudia la tradición greco-romana, al tiempo que observa los problemas políticos (sobre todo en lo que hace a la tendencia o aspecto teológico), junto con los métodos y las arquitecturas escolares (escolásticas) del siglo XVII. ¿Qué es lo maravilloso de la obra comeniana? Las respuestas son

¹⁴ La transición hacia la modernidad se fue desarrollando en las escuelas catedralicias y monacales. Luego surgieron las universidades medievales. Se puede consultar: LE GOFF, 1996 (en diversos loci).

¹⁵ Vale mencionar, siguiendo sobre todo a de Libera, que la mezcla de culturas (en el sentido de los símbolos, las costumbres, las lenguas, etc.) que se produce con el auge del imperio alejandrino y de allí a la hegemonía del imperio romano; además que desde aquí se produce la denominada *traslatio studiorum*, donde lo greco-latino se funde con los ideales orientales de los árabes; y que todo este embrollo funda la cultura de la edad media y su hegemonía teológica; resulta imposible pensar una línea fundante, puesto que todas esas culturas se unen y luego retornan a los contextos greco-latinos hasta fundirse en los nuevos ideales que estructuran la denominada cultura moderna, si es que ella existe como tal (DE LIBERA, 2000, p. 35) Para saber más sobre estos movimientos intelectuales, filosóficos y religiosos que se denominan *traslatio studiorum*, se puede consultar: DE LIBERA, 2000.

¹⁶ Lejos de pretender historiar sobre filosofía de la educación, intento aquí subrayar algunos acontecimientos epocales que permitan vislumbrar el problema educativo, con el expreso fin de que ese derrotero nos ayude a debatir el problema de la ciudadanía y la EDH.

muchas, pero aquí interesa destacar que Comenio nunca pierde su perspectiva filosófica para interpretar la cultura.

Así, podría decirse que la obra pedagógica de Comenio, allende su perspectiva epistemológica que se acerca más al legado aristotélico¹⁷, es un esfuerzo ético-político¹⁸ por fundar escuelas públicas, tal como siglos antes lo había planeado Platón desde sus diálogos. Bien, aunque ambos autores son referentes para reflexionar sobre el problema de la educación, el ideal comeniano está más cerca de los sistemas educativos de masas que dominan la educación en la actualidad; mientras que Platón funda una estructura educativa más elitista o jerárquica¹⁹. Ambos autores planearon su pedagogía en el mismo instante en que sus comunidades de referencia enfrentaban una crisis cultural²⁰ y hallaron que la forma de dar respuesta al problema tenía que llegar de la mano de la educación, con un patrón claro para construir un tipo ideal de ciudadanía, sea éte implícito o explícito.

Con todo, varios filósofos sembraron sus sospechas²¹ en torno a la cultura, aunque no siempre se ocuparon específicamente del problema educativo. Entre los que pusieron énfasis en el problema pedagógico, aquí interesa destacar una parte del legado de Rousseau. Su crítica ético-política, denuncia a la cultura, pensada ésta desde los problemas socioeconómicos que contribuyen a la creación de desigualdades. Es cierto que sus ideas pedagógicas están estructuradas en torno (o mejor en retorno) a los ideales políticos de la Grecia clásica, pero su denuncia es hacia las prerrogativas

¹⁷ Su didáctica describe un tipo de sistema escolar en función de establecer analogías entre el desarrollo de la naturaleza y el de la infancia.

¹⁸ Toda la obra de Comenio tiene un tinte metafísico y desde allí parte su ética y todo su ideal educativo. La obra paradigmática de Comenio es la *Didáctica Magna*, pero *El laberinto del mundo y el paraíso del alma* abre un camino ético que, *mutatis mutandi*, me recuerda mucho los ideales metafísicos de Platón. Me atrevería a decir, usando la mirada anterior, que el tipo de complicidad que uno y otro autor busca con el lector, presenta también puntos de contacto. Para consultar la obra Comenio, véase: COMENIO, J. *Juan Amós Comenio. Páginas escogidas*, 1959.

¹⁹ Hay varios niveles de educación en Platón. Sintetizando sus perspectivas, puede decirse que una cosa es la educación del ciudadano, otra la del guerrero, otra la del regente y otra la del filósofo o político. No hay que perder de vista el problema demagógico que caracteriza a la democracia ateniense. En su vejez, aseguró que la educación de la infancia era el motor de la formación de la juventud (JAEGER, 1993, p. 1020).

²⁰ Habría que estudiarlo mejor, pero es como si la hegemonía teológica a la que se enfrenta Comenio en su lucha político-educativa, tuviera rasgos comunes con la crisis política a la que se enfrentara Platón. De alguna manera, ambos pretenden instalar su modelo pedagógico, además, ambos fundan ese paradigma educativo en concepciones teológicas.

²¹ Sólo por nombrar algunas de las escuelas antiguas más citadas, puede mencionarse el epicureísmo y su denuncia escatológica y teológica, y la escuela de los cínicos, con su resistencia a la imposición de sistemas culturales.

de privilegio de unos pocos, más que a la estructura social de los griegos antiguos. Es cierto que Rousseau no visualiza las diferencias estructurales entre antiguos y modernos, pero sus denuncias se tornan fundamentales para concebir el problema de la desigualdad político-cultural. Dicho en otros términos, Rousseau habla de la naturaleza humana²² con una mirada moderna y piensa el problema de la igualdad desde una perspectiva antigua. Esta configuración política igualitaria resulta la base su visión sobre la ciudadanía. Aunque resulta complejo separar el problema político del pedagógico, tal vez se puedan ensayar unas mínimas distinciones, sin que ello nos aleje del problema en discusión aquí: la educación y su vínculo con la ciudadanía y la cultura. Mientras que Comenio parece presentar una tendencia pedagógica que, al centrar el ideal *pansófico* en el factor metodológico, enfatiza en el problema de la enseñanza; Rousseau parece inclinar la balanza pedagógica hacia la denuncia de la desigualdad cultural²³, poniendo el énfasis en el problema del aprendizaje. En suma, ambos autores brindan una significativa propuesta pedagógica pero cada uno de ellos pone el énfasis en un sujeto educativo distinto.

Hegel²⁴, considerado el último moderno²⁵, si bien no cuenta con una obra pedagógica, durante gran parte de su vida se ocupó en tareas educativas en general y de la formación filosófica en particular. Hegel parece haber invertido las visiones de Rousseau. Podría decirse que, tal vez fruto de la geopolítica de su época, entendía que la filosofía es como un paraíso intelectual, que oficiaba de morada para el espíritu absoluto. Esa totalidad

²² El problema ético es fundamental para este autor, aunque esa esfera está implícita en su obra. Rousseau caracteriza al buen salvaje y de esa concepción nace el fundamento de la naturaleza humana, con sus debilidades y fortalezas. En cambio, para los griegos clásicos, la naturaleza es nombrada de tres modos: *aion*, que es la vida como duración y tiempo de vida delimitado. *Zoe*, es el fenómeno natural de la vida, el hecho de estar vivo/a. Entre *aion* y *zoe*, parece producirse una síntesis que es *bios*, que es la vida considerada como unidad de vida individual (JAEGER, 1993, p. 755).

²³ Denunciando los problemas de la cultura, para caracterizar la cuestión de la desigualdad y la libertad.

²⁴ No puede decirse que Hegel haya sido un pedagogo, pero trabajó mucho en torno al problema de la educación alemana o prusiana. Como buen moderno, sus teorías educativas se construyeron enfatizando en el legado greco-romano. También había sido padre de familia e hijo educado en una familia religiosa. En sus ocupaciones profesionales, fue preceptor privado, profesor y director del gimnasio; consejero escolar; profesor y rector universitario; además de consultor del gobierno. Ver, HEGEL, W. *G.W.F. Hegel. Escritos pedagógicos*, 1991 (introducción).

²⁵ Kant también dejó un escrito pedagógico. Se trata del programa de un seminario que le encargó la Universidad de Königsberg, en 1803. Su enfoque es similar al Platón de las *Leyes* y escribe esta propuesta pedagógica, es decir el programa curricular del seminario, en la estela de Rousseau. El texto está disponible en: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>>. Consultado el: abr. 2014.

espiritual cobra vida en tres esferas de la cultura: el arte, la religión²⁶ y la filosofía. Se trata de tres marcos elementales para pensar un sistema filosófico y con él reflexionar sobre la vida ética de la ciudadanía. El edificio de las reflexiones pedagógicas de Hegel se construye en la estela de los ideales platónicos en comunión con el legado romano y bajo la impronta de un concepto estrella: la *Bildung*. Se trata de una educación enfocada desde el punto de vista de la formación de la ciudadanía y por tanto prima el factor ético-político.

A diferencia de los ideales educativos de Rousseau, más interesados en respetar el desarrollo natural de la infancia, Hegel pone el énfasis pedagógico en lo que le falta a la niñez para humanizarse, más que en lo que éste grupo de personas tiene por naturaleza. Hegel considera que el ser humano sólo llega a ser tal mediante la educación, es decir que se necesita un arduo trabajo formativo que implica aplicar diversos grados de coerción disciplinaria. En ese sentido, considera que es necesario coaccionar a quien aprende (estudiante) mediante las normas de estudio, puesto que con ellas se está preparando a ese sujeto para ocupar un lugar en el mundo laboral. Educarse o instruirse es para Hegel como un renacer o resurgir de lo humano. Así, habría un nacimiento biológico, básicamente animal y otro cultural, básicamente formativo o educativo. Por tanto, sólo la educación (la formación, la *Bildung*) le permite al ser humano desarrollar su espíritu, y éste es el camino hacia la constitución de su compromiso ético-político. Entonces, como la educación es una institución que brinda a los humanos un segundo nacimiento, que podría llamarse cultural o espiritual, es el principal intento por superar la naturaleza salvaje. Así, la educación es para Hegel, el equivalente a la negación o antítesis de la naturaleza animal. La síntesis entre ambos nacimientos, el animal y el cultural, es una superación de la que surge la persona educada, es decir enajenada de su animalidad y transformada en ciudadano.

Podría decirse que hay un movimiento dialéctico entre Comenio, Rousseau y Hegel, aunque sus teorizaciones pertenezcan a campos disciplinares y epocales diferenciados. Hegel inventa un sistema filosófico que posee una ontología y una epistemología cuya base es fundamental

²⁶ Podría decirse que uno de los factores que caracteriza a la filosofía griega es su lazo con la divinidad y sus rituales.

para problematizar cuestiones de política educativa. Su gnoseología y su ética anclan el fundamento pedagógico en la cuestión de la enseñanza. Rousseau, en cambio, mide el problema cultural a partir de una denuncia política de la que nace su pedagogía, y haciendo foco en el aprendizaje. Comenio, poniendo énfasis en lo metodológico, centra su pedagogía en el problema de la enseñanza. El ideal pansófico es un modo de nombrar la cultura en su conjunto y por eso, la aplicación del método didáctico resulta fundamental para alcanzar el éxito educativo. En ese sentido, Comenio enfatiza en la enseñanza. Rousseau, en cambio, al sospechar de las bondades de la cultura y lo que la desigualdad implica para la libertad, considera que el método de enseñanza es un “no método” o un “no hacer”.

Para Rousseau se torna fundamental el respeto de la naturaleza del niño. Se trata de no coartar lo que él considera el desarrollo “natural” de la infancia. Luego llegará el momento de la perfectibilidad, período al que no se llega desde la transferencia cultural sino desde el respeto a cada naturaleza humana. Así, esta “no cultura” (la naturaleza sería su opuesto) termina siendo el programa de enseñanza rousseauiano. El contexto en el que escribe Hegel es bien distinto al de Comenio y al de Rousseau. Hegel visualiza la revolución política e industrial de Francia e Inglaterra. Se trata de una mirada atenta y plausible de imitación, similar a la que Platón hiciera de Persia y Esparta. Podría decirse que Hegel busca conservar el poder de la filosofía²⁷ como campo hegemónico del saber y sobre todo recuperar la esencia de la cultura greco-romana. Ese marco cultural de la modernidad que actualiza la mirada romana²⁸, con sus rupturas y continuidades, es el caldo de cultivo donde Hegel piensa el problema pedagógico y/o la cuestión de la formación cultural del espíritu. Cada uno de estos autores piensa el problema educativo en vínculo con su mirada política y esa visualización denota que cada uno reclama “la parte de los que todavía no tienen parte”.

¿LA CRISIS DE LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA?

De ese debate pedagógico complejo de la modernidad, que supo actualizar el programa educativo de la tradición greco-romana y así abordar

²⁷ Es fundamental no perder de vista la revolución científica que provoca la dialéctica kantiana.

²⁸ No hay que perder de vista que quienes recogen el programa cultural griego y lo actualizan para ser aplicado en su cultura, son los romanos (DILTHEY, 1960, p. 70).

el problema de la educación desde sus múltiples problemáticas, la ciencia moderna fue dando paso al discurso positivista. Del movimiento discursivo positivista fue surgiendo un tipo de cientificismo pedagógico que, de a poco, fue desdibujando la formación de la ciudadanía desde la educación y su vínculo con la filosofía política.

Allende los movimientos discursivos positivistas y siguiendo a Arendt (1996), se advierte que el motor de las crisis paralizantes del siglo XX surgidas de la ruptura con la tradición, no se constituye en la estela de un programa filosófico surgido de las sospechas de algunos pensadores de fines del siglo XIX, sino más bien en la oscura realidad provocada por las catástrofes derivadas de las guerras mundiales²⁹. Esta autora señala que el motor de la ruptura con la tradición es básicamente una crisis de autoridad. El problema es que la política es un debate entre pares y en ese sentido la autoridad significa igualdad.

Adorno³⁰, también pone el acento de la crisis de posguerra en cabeza de la pérdida de autoridad. Reflexionando sobre la necesidad de que Auschwitz no se repita, este autor considera la instalación de un programa de educación política, que logre que las personas se formen en un saber crítico y reflexivo que les impida obedecer ciegamente. La perspectiva de Adorno va en línea con la desmitificación de la fe en la razón que caracterizó a la ciencia moderna y por eso su crítica hacia la educación de posguerra incluye el problema del avance indiscriminado de la industria de la tecnología.

En ese marco de crítica a la autoridad autoritaria, a la ausencia de debate político entre iguales y al avance de la ciencia como conocimiento aplicable, es decir como un saber instrumental para construir tecnologías, se va vislumbrando un nuevo fenómeno discursivo: la “tecnología educativa”. La discusión sobre el estatus epistemológico de la filosofía de la educación que había comenzado en el siglo XIX, no pudo moderar el avance

²⁹ Porque, *El fin de una tradición no significa de manera necesaria que los conceptos tradicionales hayan perdido su poder sobre la mente de los hombres; por el contrario, a veces parece que ese poder de las nociones y categorías desgastadas se vuelve más tiránico a medida que la tradición pierde su fuerza vital y la memoria de su conocimiento se desvanece; incluso puede desvelar su propia fuerza coercitiva tan solo después de que haya llegado su fin y los hombres ya ni siquiera se rebelan contra ella* (ARENDDT, 1996, p. 32).

³⁰ “La educación después de Auschwitz.” Conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Se publicó, posteriormente, en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Franefort*, 1967. Disponible en: <http://www.ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm>. Consultado el: 13 marzo 2014.

de la ciencia pedagógica como constructora de tecnología educativa. Esa situación ambigua³¹ de la pedagogía del siglo XX, fue quedando atrapada en las redes de los discursos científicos obtenidos de campos disciplinares cada vez más atomizados (¿hiperespecialización?)³². Podría decirse que así surge el paradigma de la pedagogía experta, es decir ese campo disciplinar que se ocupa de inventar formatos o modelos educativos uniformes, que generalmente son aplicados indiscriminadamente en ambientes pedagógicos significativamente diversos y desiguales. La salvaje carrera tecnológica de la segunda mitad del siglo XX, fue dejando de lado el perfil filosófico de la educación, invisibilizando la carga política, económica, cultural e ideológica de la pedagogía.

En suma, el triunfo de la tecnología educativa, es decir de la ciencia de la educación, consigue que el tratamiento político-filosófico de la pedagogía se desdibuje cada vez más, sobre todo a partir de mediados del siglo XX. En ese contexto, la construcción de la ciudadanía desde la educación queda huérfana y esa orfandad hace que los relatos de experiencias pedagógicas situadas, que otrora fueran la base de la problematización educativa, sean criticadas por carecer de racionalidad científica y metodológica. En ese panorama cientificista, la filosofía de la educación va perdiendo poder discursivo, al tiempo que va apareciendo un contexto de múltiples anomalías³³ o crisis pedagógicas.

¿Qué tiene que ver la EDH en todo este complejo entramado tecnológico, epistemológico y cultural? La educación del siglo XXI, atravesada por la revolución tecnológica de la información, las ciudadanías internacionales y sobre todo ante la desigual distribución de los recursos económicos, necesita pensar marcos teórico-prácticos tendientes a actualizar el perfil ético-político de la educación. En ese camino resulta imprescindible des-construir los programas filosóficos que supieron capitalizar el vínculo de la educación con la ética y la política, básicamente con la idea de reinterpretarlos. Además, la EDH se ocupa de la educación para la vida

³¹ Ambigua porque es un poco filosofía de la educación y un poco teoría de la educación.

³² Solo por nombrar alguno de esos casos, vale mencionar a la psicología (estudiando las problemáticas del desarrollo cognitivo y el aprendizaje), la didáctica (indicando técnicas para la enseñanza) y las ciencias del currículum (centradas en los contenidos temáticos de la política educativa). A ello se suma el tratamiento científico y atomizado de la política.

³³ En sentido de las revoluciones paradigmáticas (Kuhn) o epistémicas (Foucault).

y por tanto trabaja con derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. Educar para la vida compleja que caracteriza al siglo XXI es sinónimo de formar una ciudadanía agenciada (empoderada) en capacidades para debatir sobre “el reparto de los sin parte”. En ese sentido, la EDH es básicamente un tipo de formación ético-política.

A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA AGENDA ABIERTA

Este trabajo pretendió brindar un mínimo aporte al problema político de la EDH, de la mano de algunos autores que, de alguna manera, se ocuparon de la educación y su vínculo con la formación ético-política. En ese camino se intentó hacer visible que la esencia de la política es el conflicto y que si la lucha política concluye es porque el debate dejó de ser un reclamo de alguna de las partes litigantes. La lucha de la ciudadanía latinoamericana recién ha comenzado. Esto significa que el reclamo de “la parte de los sin parte” está en plena actividad y vigencia. En ese sentido, quiero finalizar con una agenda abierta hacia el futuro, donde no se permita el olvido de lo pasado ni lo presente. Dicho en otros términos, la agenda de la EDH tiene que programar actividades que miren el horizonte en la justicia social, para eso necesita conservar la memoria y reclamar la verdad. Se trata de tres palabras que simbolizan la lucha del pasado en el presente y cuyo presente es el “reclamo de los que todavía no tienen parte”: *memoria, verdad y justicia*.

REFERENCIAS

ADORNO, T. La educación después de Auschwitz. En: _____. *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*. Franefort, 1967. Disponible en: <http://www.ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm>. Consultado el: 13 marzo 2014.

ARENDDT, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Traducción de Ana Poljak. Barcelona: Ediciones Península, 1996.

COMENIO, J. *Juan Amós Comenio. Páginas escogidas*. Presentación y notas bibliográficas Gregorio Weinberg. Buenos Aires: Ediciones UNESCO, 1959.

DE LIBERA, A. *La filosofía medieval*. Traducción de Claudia D’Amico. Buenos Aires: Docencia, 2000.

DILTHEY, W. *Historia de la pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

HEGEL, W. *G.W.F. Hegel. Escritos pedagógicos*. Traducción e introducción de Arsenio Ginzo. Madrid: FCE, 1991.

JAEGER, W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Buenos Aires: FCE, 1993.

KANT, I. *Pedagogía*. Publicado por Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>>. Consultado el: 15 maio 2013.

LE GOFF, J. *Los intelectuales de la Edad Media*. Traducción de Alberto Bixi. Barcelona: Gedisa, 1996.

RANCIERE, J. *El odio a la democracia*. Traducción de Irene Agoff. Madrid: Amorrortu Editores, 2006.

EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS, LA CIUDADANÍA Y DIVERSIDAD

Julio C. Llanan Nogueira

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos realizar un análisis sobre los retos que significa la educación en y para los Derechos Humanos en el marco de los Estados Democráticos en América Latina compartiendo la necesidad de repensar los fundamentos de los Estados en América Latina y Caribe y la necesaria profundización de un modelo democrático latinoamericano. En tal sentido nos preguntamos:

¿En qué condiciones es posible la efectividad de los Estados Democráticos en América Latina? ; ¿Qué significado adquiere el concepto de “ciudadanía” en el contexto latinoamericano? ; ¿Cómo han influido los modelos neo liberales en la desertificación del espacio de lo público y, cuál es el impacto del Derecho a la Educación en la transversalidad del uso acceso y permanencia de los Derechos?

Realizaremos algunas anotaciones respecto de los poderes ocultos y de las tensiones entre el Estado y Sociedad, haciendo hincapié en la función del Derecho como mediador entre la sociedad civil y la sociedad política.

Si bien en nuestro continente se han producido avances a nivel normativo en las últimas décadas y la asunción de responsabilidad por parte de los Estados en la producción de Políticas Públicas en Derechos Humanos, aún se pone de manifiesto el déficit persistiendo la distancia entre lo formal y lo real.

Desde este lugar asumidos como “retos” -en tanto exigencias y necesidades – la plena efectividad de los Derechos Humanos. Retos urgentes que, como estrategia de incidencia, posibilita la eficacia de los derechos y la vigencia efectiva de los Derechos Humanos.

Nuestro trabajo de campo es abordado desde la lógica cualitativa se realiza grupo en situación de vulneración: poblaciones originarias en situación urbana producto del desplazamiento involuntario de sus tierras originarias, poblaciones en situación de exclusión que habitan villas miserias de la ciudad de Rosario Santa Fe y con docentes y alumnos del sistema de educación formal con quienes se realizan tareas de capacitación en Derechos y seguimiento de casos testigos

Los sujetos sociales vivencian en su cotidianeidad un proceso de desnutrición subjetiva respecto de lo público y de sus propias posibilidades como seres humanos. El desplazamiento en el que han sido situados, deteriora su propia auto-imagen y la identificación grupal. La percepción de no pertenencia deteriora las relaciones sociales, las fragmenta y conforma ghettos.

Las percepciones de no existir, la imposibilidad de auto referenciarse en un proyecto de vida personal y familiar, los coloca en lo más oscuro del infierno del Dante sin poder visualizar proyectos de salidas ni individuales ni grupales .La categoría de desnutrición nos sirve a los efectos de poder pensar el “reto” de la alfabetización en y para los Derechos Humanos lo que significa volver al espacio de lo público a los “*ausentados*” reconstruyendo sus subjetividades como seres humanos.

Desnutridos y analfabetos recorren las calles y los campesinados de nuestra región. Ellos son enunciados como sujetos desde lo formal pero instituidos como Objetos en lo real

DE LAS OPCIONES METODOLÓGICAS

Les proponemos realizar algunas reflexiones sobre los recorridos que desde nuestras prácticas en la campo de la Educación en y para los Derechos Humanos, realizamos e interpelar *la complejidad del campo y del objeto* que nos ocupa con el fin de re configurar nuevas fronteras en el contexto Latinoamericano.

La complejidad delimita nuevos contornos a un objeto que situamos como *epistemológicamente transdisciplinario*. El mismo se constituye en la trama de diversas disciplinas y saberes que interpelan los saberes instituidos. La decisión es incorporar al dialogo los saberes históricamente excluidos; los saberes populares. . El poder simbólico del saber “legítimo” cumple una función instituyente y constituyente, problema no menor en la delimitación de un campo de conocimiento. Define: ¿qué es lo que se incluye y que queda excluido?

Será pues imperativo de nuestro campo disciplinar permitimos develar los “mitos fundantes” que han anquilosado los modelos de dominación de los paradigmas científicos clásicos caracterizados por una eminente centralidad etnocéntrica que han excluido a las mayorías sociales y han obstaculizado un pensar situado desde nuestros contextos.

Nuestro hacer “*con otros*” nos impone resituar las concepciones respecto del objeto y relocalizar al sujeto en las tramas de relaciones educativas, políticas, económicas y sociales.

Nos proponemos despejar en el campo teórico algunos tópicos que obstaculizan la formación, investigación y la educación en el campo de los Derechos Humanos.

Al efecto queremos poner de manifiesto que nuestro trabajo en el campo de la formación de agentes en Derechos Humanos en la educación formal y no formal nos permitió permear las instituciones y recuperar desde allí la *voz de los sujetos* y realizamos una opción metodológica por la construcción dialógica de la voz del otro y del nos-otros. Trabajamos con Sujetos situados en contextos de sujeción institucional (aparato escolar) o de exclusión social que con sus discursos y relatos conforman nuestra gramática pedagógica. Creemos imprescindible romper las “*naturalizacio-*

nes hegemónicas” que los han re vulnerabilizado colocándolos en situación objetal y de exclusión material y simbólica.

Surge así la necesidad de una producción teórica que desde la complejidad pueda asumir el conflicto y la diversidad de los sujetos sociales desde su subjetividad individual y social donde se organizan, articulan y construyen lazos identitarios.

Cuando pensamos una producción teórica estamos hablando de una teoría contextuada que nos brinde instrumentales y metodologías que permitan un abordaje situado que contenga la pluralidad y la diversidad de subjetividades y de historias en clave de inclusión.

Somos conscientes que no estamos operando sobre cualquier campo de intervención. Es en este espacio donde se entrecruzan múltiples subjetividades propias de los sujetos sociales que se sitúan en un escenario histórico, político y de poder. Y desde allí nos interpelan a los científicos sociales proponiéndonos un desafío: producir una lectura teórica desde la perspectiva de los sujetos para pensar los “nuevos modelos de articulación de ciudadanías”

Hacer educación en y para los Derechos Humanos *hace emerger lo oculto y allí debemos intervenir desde una perspectiva pedagógica ética y política* (RODINO, 1999).

Desde sus contextos, los sujetos y los movimientos sociales sitúan sus demandas ante el Estado y necesitan apropiarse de los instrumentales para accionar en el campo de lo “*público*” que les fue expropiado o al que nunca pudieron acceder por haber sido colocados históricamente en situación de vulneración.

La expulsión del espacio público y la desertificación del mismo caracterizó la dictadura y la pos dictadura en la aplicación del modelo neoliberal en nuestro contexto, pero las matrices de la expulsión aún continúan vigentes en las representaciones sociales de los sujetos agudizando la fragmentación de la sociedad civil y el hiato existente con el Estado.

Nuestro trabajo en el campo de las intervenciones sociales se da en esta intersección, obligándonos a poner en discusión esta problemática no solo a los efectos académicos sino porque tenemos la responsabilidad de

pensar los modelos teóricos con que construimos nuestras miradas y evaluar el impacto que éstas tienen en el campo de la Educación, el Derecho y en las nuevas realidades y configuración del Estado Democrático en América Latina. *Es en esa tensión (histórica /social/ política y de poder) donde se insertan nuestras intervenciones.* Desde las lógicas del “actuar con otro” -en forma manifiesta y oculta - hacemos presentes *los paradigmas que subjetivamente sostenemos.*

Parece oportuno mencionar la noción de campo cultural y de poder simbólico que plantea Bourdieu¹(1999).

Nuestras prácticas de intervención / investigación poseen una dimensión cultural y una función pedagógica: transmitimos a los sujetos -individuales y /o colectivos- nuestras matrices de trabajo y el posicionamiento ideológico que asumimos acerca de cómo pensamos al sujeto en nuestros contextos Y cuál es el lugar en el espacio de lo público que les corresponde

Se trata de una situación de Poder y de Saber que da la mirada profesional en tanto el que nomina lo hace desde un lugar de acreditación. Esto no puede entenderse ni desde del “objetivismo” ni desde los planteamientos subjetivistas. Y tenemos la necesidad de superarlos desde un modelo dialógico, inclusivo que nos permita un *control epistemológico intersubjetivo, no de una comunidad de hablantes ideales sino de actores que, en contexto, co-producen y arriban a consensos y disensos.*

En nuestras prácticas se hace manifiesto una proyección de cómo miramos la sociedad y lo político: *las relaciones de inclusión / exclusión, las*

¹ “Pero sería necesario explicar aquí los fundamentos teóricos de la noción de poder simbólico que, como lo he mostrado en un artículo aparecido bajo este título en los Annales, en 1977, integra tradiciones teóricas consideradas como incompatibles, kantianas (con la teoría de las formas simbólicas), estructuralistas o, mejor, durkheimiana, marxista y weberiana. No puedo sino remitirlos a este artículo, aparecido en inglés en Language and Symbolic Power.

Esta noción es muy necesaria científicamente (y políticamente) porque permite asir y comprender la dimensión de la más invisible de las relaciones de dominación, de las relaciones entre dominantes y dominados según el género (el sexo), como venimos de verlo, pero también según la étnia (entre blancos y negros especialmente, o entre ladinos y mestizos), o según la posición en el espacio social. Es así que el sistema escolar, a través de las clasificaciones que opera y que se imponen a aquellos mismos que allí son víctimas (se sabe que la ideología del don es cada vez más aceptada a medida que se desciende en la jerarquía social) cumple una función de sociodicea, de justificación del orden establecido, incomparablemente más importante que todas las formas de propaganda.” BOURDIEU, P. Conferencia magistral para la “Cátedra Michel Foucault” de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999.

de dominación, las relaciones de Amo/ Esclavo o, al decir de Capella (1993), cómo situamos a los sujetos: *en el lugar de siervos o ciudadanos*.

Nuestra acción educativa es política, histórica, situada y en relación con la otredad en contexto.

CIUDADANÍA, ESTADO Y SUJETOS: UNA RELACIÓN TENSIONAL

La agenda de la discusión en América Latina y Caribe ha puesto de relieve en las últimas décadas la denominada “cuestión sobre las ciudadanías”. El énfasis que ponemos en la cuestión de las ciudadanías nos sirve para entender las relaciones entre modelos estatales, derechos y derechos humanos, desde una visión holística y transdisciplinar.

El surgimiento del Estado Nacional y la formulación de la ciudadanía pretende en la Modernidad la incorporación al modelo jurídico/político de un sector social que se encontraba desplazado, ampliando así la idea de del acceso a lo “público”.

La Modernidad sitúa como discurso privilegiado al discurso jurídico que es un discurso nominativo de poder², estructurante de un orden social heterogéneo, mutable e histórico que se encuentra determinado por una interrelación de discursos y prácticas y se sitúa en un contexto social, político, económico y pedagógico. Devela un conjunto de relaciones de poder de las ciencias y de los saberes de los pueblos y paradójicamente oculta intereses e intenciones. Se constituye como instituyente de un “orden” y como garantizador – paradójicamente - de relaciones hegemónicas y contra hegemónicas. Sus palabras y designaciones tienen una función instituyente que constituye a seres humanos en *sujetos de derecho y sujetos pedagógicos* y les permite acceder a un circuito público o los expulsa a la marginación, la invisibilidad y el silencio.

Se constituye en una estructura discursiva que puede incluir a las mayorías o excluirlas del espacio de lo público. Su función y la intencionalidad no sólo determina las acciones de los operadores jurídicos sino que

² Entendemos el discurso de poder en el sentido que lo plantea Foucault como el conjunto de justificaciones por la que sus mecanismos y dispositivos quedan encubiertos tras una superficie de racionalización. El autor plantea que el funcionamiento del poder es inconsciente aclarando que no se reduce a las disciplinas sino que tal como lo menciona es el conjunto de técnicas, tácticas, estrategias y tecnologías.

produce su anclaje en el campo de la cultura y especialmente en el campo educativo habilitando la distribución simbólica.

Las demandas políticas y sociales del siglo XX y XXI interpelan en forma directa la concepción de ciudadanía formal y autista y un modelo monológico de Estado.

El ciudadano moderno es planteado como universal, homogéneo y hoy no puede dar cuenta de las singularidades que vivencian los sujetos de la vida cotidiana donde articulan sus realidades en nuestros contextos.

A partir de los distintos procesos sociales que se han dado en nuestro continente desde la democratización, la sociedad civil ha dado un salto cualitativo a la sociedad política como un fenómeno singular de sincretismo democrático. Vivimos hoy experiencias donde estos, grupos pueden articularse, y habilitar canales para la construcción social del poder con el fin de modificar y demandar los espacios de los que fueron excluidos o violentados.

Los procesos históricos dan cuenta de los fenómenos de fragmentación social y la aparición de demandas de grupos sociales e individuos reclamando por el acceso a una ciudadanía real y denunciando la ineficacia de la mera “nominación formal”, articulando reclamos por el reconocimiento, acceso, uso y goce de los derechos.

Las pluralidades sociales fragmentaron de inmediato la idea moderna de homogeneidad, unicidad y ciudadanía produciendo sociedades duales donde conviven legalidades y órdenes paralelos por la falta de reconocimiento y mediación de las estructuras del Estado.

El sólo reconocimiento normativo por parte del Estado no aseguraba, ni asegura la vigencia y efectividad de un sistema político-jurídico, y puso en jaque los modelos de Estado monoculturales modernos.

Nos encontramos con sujetos sociales que, sujetados a las relaciones reales de poder, se constituyen en la trama social generando sus identidades, subjetividades y sus propios procesos de legalidad y de legitimidad. Interpelan una ciudadanía *a- social* que no puede contenerlos.

El pensar en clave de Educación en Derechos Humanos exigió romper con los modelos epistemológicos que se han transmitido y cuyas huellas continúan que intencionalmente interpelan un sujeto pedagógico

fragmentado de lo social ya que las distintas corrientes del pensamiento positivista-normalista aun continúan vigentes en los educadores/as y se manifiestan en las improntas ocultas de los curriculum. Coincidimos con Castoradis:

Desde su nacimiento el sujeto humano está captado en un campo histórico social, está ubicado bajo el dominio del imaginario colectivo instituyente, de la sociedad instituida y de la historia de la cual esta institución es la culminación provisoria. (CASTORADIS , 1997, p. 270).

La trayectoria que nos propone nos permite avanzar donde se constituye “lo político”. Develando lo que él denomina un poder implícito y un poder explícito.³ Este poder explícito es lo que concierne a lo político.⁴ Señala el autor que “Por último, y por encima de todo, este poder explícito es el garante instituido del monopolio de las significaciones legítimas en la sociedad en cuestión” (CASTORADIS, 1997, p. 270).

Foucault nos aporta una categoría clave que consideramos interesante, la de “poder pastoral”, analizando la concepción de transformación moderna del concepto de poder y el lugar que ocupa el Estado como matriz de individuación⁵.

En este intento de análisis no podemos excluir que en nuestro contexto la dictadura no se limitó al ejercicio del terrorismo de estado sino que impuso un modelo neoliberal conservador, rompiendo la matriz estado-céntrica que servía como simbólico de afiliación. El Estado dejó liberada las relaciones sociales al mercado no solo en la dictadura sino también en la pos transición democrática. .Desde su enunciación el neoliberalismo

³ “Al lado o ‘por encima’ de este infra poder implícito siempre hubo y habrá un poder explícito, instituido como tal, con sus dispositivos particulares, su funcionamiento definido y las sanciones legítimas que puede poner en marcha.” (CASTORADIS, 1997, p. 270).

⁴ “De ello resulta la necesidad explícitamente instituidas que puedan tomar decisiones sancionables en cuanto a lo que hay que hacer y a lo que no hay que hacer, es decir que puedan legislar, ‘ejecutar’, dirimir los litigios y gobernar. Las dos primeras de las funciones pueden estar (y han estado en la mayoría de las sociedades arcaicas) ocultas en la regulación de la costumbre, en cambio las última no.” (CASTORADIS, 1997, p. 271).

⁵ “Que el Estado en las sociedades contemporáneas, no es simplemente una de las formas o lugares de ejercicio del poder, sino una cierta manera todos los otros tipos de relación se refieren al él, es un hecho cierto. Pero no porque cada uno se derive de él. Sino, más bien porque se ha producido una estabilización continua de la relaciones de poder [...] Refiriéndose al sentido esta vez restringido de la palabra gobierno, se podría decir que las relaciones de poder ha sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir elaboradas, racionalizadas y centralizadas en forma o bajo la fianza de las instituciones estatales”. FOUCAULT, M. Le pouvoir s'exerce-t'il? citado por MAÍZ, 1986, p. 161 (la negrita nos corresponde).

ha producido un fuerte impacto en el concepto de Democracia y Derechos Humanos. Pero, ¿que entendemos por neoliberalismo?

Tal como lo señala Anderson: “fue una reacción teórica y política vehemente contra el estado intervencionista y el Estado de bienestar”, “un ataque apasionado contra cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, denunciada como una amenaza letal a la libertad no solo económica sino también política” (ANDERSON, 1997, p. 15)⁶. El propósito de combatir el Keynesianismo era una embestida fuerte contra la intervención del Estado, llegando tal como lo señala el autor a una formulación política y de alto impacto social.

La polémica contra la regulación social tuvo una repercusión mayor. Hankey y sus compañeros argumentaban que el nuevo ‘igualitarismo’ de ese periodo (ciertamente relativo), promovido por el Estado de Bienestar, destruía la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia, de la cual dependía la prosperidad de todos. (ANDERSON, 1997, p. 16).

Esta propuesta no solo intentaba impactar en el campo de lo económico, sino que traslucía una propuesta política: una nueva concepción de Estado, gobierno, de consenso y ciudadanía, que se pone de manifiesto en las políticas públicas de los Estados Latinoamericanos como propuesta hegemónica. En el campo de la educación produjo efectos que aún hoy los Estados Democráticos de Derecho intentan desarticular. El estado neoliberal o pos social ya no es más el Estado que regula las relaciones sociales. Los derechos son puestos al juego de la oferta y la demanda impactando sobre la idea de ciudadanía. El sujeto pedagógico y los formatos escolares fueron situados en las tensiones del mercado, produciendo exclusión, aumento de la pobreza y desnutrición simbólica y material.

El modelo impuesto por la dictadura cívico militar ejecutó la Doctrina de la Seguridad Nacional desde un modelo de Estado Terrorista y en el campo económico un neoliberalismo conservador que se continuó en los períodos de recuperación de la democrática hasta 2003 con marcas con las que convive hasta la actualidad.

⁶ Es interesante el desarrollo que realiza el autor en “Neoliberalismo un balance provisorio” en La trama de neoliberalismo, mercado crisis y exclusión social, Oficina de Publicaciones de CBC UBA, 1997.

El planeamiento neoliberal ejecutó políticas de ajuste y desarticulación de las Políticas de Estado en lo que nominaron como “gasto social” diseñando estrategias de desaparición de lo Público/ Estatal que como consecuencia trajo exclusión y marginación de las mayorías sociales que se replegaron a la vida privada por frustración o como estrategias de sobrevivencia (RODINO,1999).

El ciudadano fue sustituido por el consumidor y usuario, se interpeló al sujeto pedagógico como usuario de servicio educativo. En este nudo narrativo se condensa el desplazamiento de la ciudadanía y la aparición de un nuevo actor: “el consumidor y usuario” que es quien accede al mercado: compra, vende, elige, compete. Pero deja por fuera a quienes están por fuera de la posibilidad de acceso con un modelo de exclusión que los dejó en la intemperie.

En la exclusión volvieron a quedar las mayorías sociales que se rearticulaban en movimientos contra hegemónicos de sobrevivencia, algunos de los cuales llegaron a convertirse en sujetos colectivos de demandas sociales.

En este momento podemos focalizar la bisagra entre “desnutrición” del Estado y exclusión del debate en lo público de los Derechos Económicos Sociales y Culturales. Si bien en este periodo en la mayor parte de los países de América Latina y Caribe se articulaban etapas de transición o pos transición democrática, el corrimiento del Estado garante no impactó solo en el campo de las teorías económicas y políticas sino también en el espacio jurídico dejando a manos del mercado la autorregulación de los derechos y el equilibrio volvió a ser puesto en la propia lógica privada o de incentivo individual aun en periodos democráticos.

La desigualdad y la pobreza agudizaron los conflictos societales y desde el Estado se produjeron políticas de desertificación de lo público produciendo un corrimiento del Estado como garante de un principio de igualdad, lo que profundizó el hiato entre sociedad civil y sociedad política.

A un sujeto no le basta con saber que es nominado por el Estado como “ciudadano”, necesita poner en acto su ciudadanía⁷.

⁷ Tal como lo señala el politólogo: “no únicamente que se les permita votar, sino que haya tribunales que los pongan a resguardo de cualquier violación de la ley; que cuenten con un trabajo decente; que puedan educarse

Los colectivos sociales, grupales, de ONG., sectores urbanos o campesinos han articulado estrategias para demandar una ciudadanía real y reclamar su presencia en lo público.

La falta de respuestas del Estado moderno ante las demandas sociales nos demuestra que ni él ni su arquitectura jurídico/institucional están preparados para incorporar actores diversos portadores de nuevas demandas. Solo puede darle trámite a las peticiones ciudadanas “clásicas” instauradas por medio de las “lógicas hegemónicas de la construcción de lo público”. El derecho “a peticionar ante las autoridades”, la clásica “res pública” junto con otras instituciones, se ven desbordadas por un nuevo modelo de ciudadanía plural.

SUJETOS Y PROTECCIÓN INTERNACIONAL: UN ESPACIO DE HABILITACIÓN A LAS DEMANDAS EN CLAVE DE DERECHOS HUMANOS

Los nuevos actores sociales, en el contexto de mundialización y ante la falta de respuesta de los sistemas de protección de los sistemas jurídicos internos-nacionales han sorteado los límites del Estado Nación y generado estrategias para el acceso a los organismos supra nacionales de promoción y protección de Derechos Humanos.

Así comienzan, ante la falta de respuesta de los propios poderes judiciales Estatales, a recurrir a los organismos internacionales de protección de derechos humanos con demandas que en un primer momento son por violaciones de derechos civiles y políticos y paralelamente sociales y culturales. Ya en periodos democráticos se produjeron retrocesos significativos en materia de Derechos Humanos: Ley de Obediencia Debida, Punto Final y los Indultos a los genocidas que impulsaron a los movimientos sociales a buscar respuestas en organismos supra nacionales. Ya se habían empoderado de los derechos y recurrieron en toda la región a una nuevo modelo de ciudadanía social que superó las fronteras territoriales.

El sistema de protección interamericano, ya sea en su instancia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos como la Corte

y cultivarse; que no queden desvalidos por razones de enfermedad o vejez; que no sean discriminados por su color, género o religión; etc. Sin ello, no se cumplen los requisitos mínimos de libertad personal y de autonomía moral que exige la concepción contemporánea de la ciudadanía.” (NUN, 2002, p. 1).

Interamericana de Derechos Humanos comienza a poner en discusión, en casos puntuales, las demandas por acceso, uso, goce y permanencia en los derechos que los Estados no habían podido saldar.

Es así que se vislumbran por primera vez por parte de los actores sociales un “lugar” jurisdiccional donde la ciudadanía y su identidad como sujetos de derechos no eran presentadas como contradictoria.

Queda de manifiesto en la producción que encontramos en el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y en especial en la Opiniones y Fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, refiriéndose a este tema en su voto concurrente del juez A. A. CANÇADO TRINDADE corte interamericana de derechos humanos opinión consultiva oc-17/2002 de 28 de agosto de 2002 solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos “CONDICIÓN JURÍDICA Y DERECHOS HUMANOS DEL NIÑO” dice:

Todo el nuevo corpus juris del Derecho Internacional de los Derechos Humanos ha sido construido sobre la base de los imperativos de protección y los intereses superiores del ser humano, independientemente de su vínculo de nacionalidad o de su estatuto político, o cualquiera otra situación o circunstancia. De ahí la importancia que asume, en ese nuevo derecho de protección, la personalidad jurídica del individuo, como sujeto del derecho tanto interno como internacional. Hoy se reconoce la responsabilidad del Estado por todos sus actos - tanto *jure gestionis* como *jure imperii* - y todas sus omisiones, lo que pone de relieve la *personalidad jurídica de los individuos y su acceso directo a la jurisdicción internacional para hacer valer sus derechos (inclusive contra el propio Estado)*⁸.

Las respuestas de los organismos internacionales relocalizaban la figura del Estado y sus niveles de responsabilidad.

Es menester mencionar que fue desde los fallos y opiniones del sistema interamericano que se saldó la discusión bizantina entre ciudadanía, sujeto de derecho y persona humana. La aplicación del principio *pro hombre* en el sistema habilitó a un ser humano que había sido marginalizado por no reunir la condiciones de ciudadanía o los elementos de derecho interno que se requerían para constituirse en un Sujeto de Derecho.

⁸ El subrayado nos corresponde.

A nuestro entender, produce una ruptura en el pensamiento y habilita un espacio a los sectores más vulnerabilizados en los reclamos que no son atendidos dentro del Estado Nacional.

El ciudadano moderno clásico es fragmentado por las categorías incorporadas por la Teoría de los Derechos Humanos. Al efecto nos parece un punto de inflexión la OC.16 *El Derecho a la Información sobre la Asistencia Consular en el Marco de las Garantías del Debido Proceso Legal* (del 01.10.1999) y la OC N0 18 *Solicitada por los Estados Unidos Mexicanos Condición Jurídica y Derechos De Los Migrantes Indocumentados*.

Si bien no vamos a reproducir aquí la opiniones Consultivas, si queremos mencionarlas a los efectos de poder, desde los principios que de ellas surgen, ver la ampliación del concepto de sujeto y las indicaciones de protección como en los fallos producidos por la Corte.

Quedó de manifiesto que se ha roto el contrato social “clásico”. El Estado, por acción u omisión, no puede contener una ciudadanía con conflicto y con nuevas demandas étnicas, de género donde los sujetos demandan la operatividad de los Derechos Económicos Sociales y Culturales.

Las prácticas de expulsión-negación han fortalecido los movimientos sociales quienes han podido superar el espacio de lo privado y la frustración del retraimiento de lo público avanzando hacia nuevos espacios: calles, plazas, los parlamentos y organizaciones internacionales.

Lo que se pone en discusión es la necesidad de un nuevo contrato o pacto político ante el fracaso de la ficción de “contrato social” fundante de los Estados de América Latina.

Veamos la idea es que el Estado surge de un contrato o pacto entre ciudadanos para la conformación de instituciones comunes y de regulación de las relaciones sociales. En nuestro continente se produjo a la inversa: primero se conformó el Estado /nación y luego se incorporó a los ciudadanos y los que no fueron incluidos quedaron desde el siglo XVIII en situación de ausencia y exclusión.⁹ Fue un contrato entre sectores minoritarios con poder económico político eclesial o intelectual, el que dio origen a la constitución del Estado Nacional en nuestro contexto.

⁹ Dice Nun refiriéndose al Estado Latinoamericano “Si hay contrato social, no más del 20 o 30 % de los latinoamericanos poseen los atributos que los convierten realmente en partes de él.” (NUN, 2002, p. 1).

Compartimos con el politólogo:

Hasta ahora, los proyectos de esa índole que se han concretado fueron producidos “desde arriba”, por representantes de los sectores con mayor poder económico y político, los mismos que ya son parte de los contratos sociales excluyentes que rigen en nuestros países; y, obviamente, no es de eso que estoy hablando aquí. La construcción de una ciudadanía latinoamericana debe asumirse como una tarea conflictiva, que tiene que ubicarse de entrada en la arena de las luchas políticas e ideológicas como portadora de una demanda sostenida de solidaridad y de justicia social. (NUN, 2002, p. 2).

El ciudadano, ¿dónde está? ¿Cuál es su posibilidad de participación efectiva en el sistema político institucional?

El Estado sigue siendo el espacio común y privilegiado para la construcción de una ciudadanía que conjugue igualdad y diversidad con las precauciones necesarias a tener respecto de los discursos y prácticas del multiculturalismo. Tal como lo señalan diversos autores es necesario armar un modelo de ciudadanía plural con el cuidado de no constituir ghettos a partir del reconocimiento de las diferencias. Las diferencias hacen a la igualdad y no a la segregación.

La nueva concepción de ciudadanía debe constituirse en elemento aglutinador de lo colectivo desde la particularidad. Coincidimos en la necesidad de develar la ficción de la homogeneidad abstracta de la ciudadanía liberal abriéndose a un modelo de ciudadanía diferenciada que impactará en el orden de lo interno y del campo supra nacional.

En este espacio de fricción producido por la falta de respuesta/reconocimiento entre Estado y sociedad- entendiéndola desde la heterogeneidad- creemos necesario anotar un fenómeno simultáneo que se generó en el campo de lo público: la aparición de grupos económicos y multimedios que se arrogaron por omisión de lo político la *mediación entre Sujetos y Estado*.

Los retos se presentan ahora como objetivos. Los modelos de construcción de ciudadanía social y política son una urgencia para pensar un nuevo modelo de ciudadanía inclusiva y plural. La Educación en y para los Derechos humanos posee las herramientas para la inclusión social y simbólica de sujetos sociales.

Es necesario repensar y situar los derechos en un lugar de accesibilidad por parte de los sujetos, superando la idea pre moderna de siervos de la gleba que se reproduce con los modelos de dominación.

Los incumplimientos han deteriorado las perspectivas desde la visión de los sujetos de las posibilidades, la realfabetización en y para derechos, implicará pues, ampliar el campo de lo público.

Debemos desde los contenidos y las estrategias pedagógicas darnos un proceso urgente que implica una acción política de rescate de los seres humanos de una situación de “objeto sociales” y a partir de lo cognitivo, los valores éticos, las destrezas y habilidades ampliar el espacio de lo público con sujetos reales y no actores de cartón, con un libreto pre armado

Superada la discusión sobre si el derecho a la educación y por ende la educación en y para los Derechos Humanos le corresponde a ámbito de la instrucción formal o no formal, la misma se constituye en un elemento a ser implementado en todos los ámbitos y modalidades educativas.

Reconciliar la Democracia y los Derechos Humanos con la sociedad civil, reconocer las diferencias y articular estrategias para un derecho ciudadano “para todos los seres humanos”, significa articular planes intersectoriales y de habilitación.

Un ciudadano que pueda “actuar y pertenecer” y significar la utopía impondrá un imperativo ético político en todos los seres humanos: la necesidad de una sociedad más justa. Las perspectivas de los sistemas políticos en nuestro continente tienen estándares mínimos a los que los Estados se han comprometido y que deben servir de base para la planificación de las políticas públicas. Develar lo oculto y recuperar el rostro de los seres humanos nos propone un salto cualitativo de ser pre- ciudadanos o ciudadanos provisorios a ser actores sociales plenos.

El Reto se convierte en desafío y utopía. Si el derecho es el mediador entre el Estado y la sociedad debe cumplir una función operativa, re escribiendo una nueva historia de la función del Derecho en la vida cotidiana de los seres humanos. Un discurso jurídico pedagógico plural sin sujetos ausentes tiene la oportunidad de devolver el rostro a los sujetos desplazados y vulnerabilizados y rehabilitarles el lugar expropiado (DUSCHATZKY; COREA, 2006). La educación en y para los derechos humanos fortalece

y re significa las estructuras políticas, otorga lugar a los sujetos aportando herramientas no solo para la denuncia sino para la prevención de la violación de Derechos y de distribución simbólica de los saberes.

EDH Es un modelo educativo procesual, de reconocimiento y no de captura-secuestro de los seres humanos, que posibilita el empoderamiento en los diversos contextos simbólicos, culturales, sociales y políticos. La complejidad nos implica en permanentes desafíos y viabilidades (RODINO, 1999).

Es en los intersticios de las fragmentaciones de lo instituyente donde podemos operar desde una función facilitadora con acciones que incidan sobre las tramas/redes sociales, la vida política y la construcción de unas nuevas ciudadanía contextuada en América Latina.

Para ello se impone superar los paradigmas instrumentales. Paradigmas que se reducen al procedimiento y justifican desde allí la acción política, educativa, de subjetivación, de ciudadanía, aunque estemos en presencia de sujetos ausentes o “ausentados” (MAGENDZO, 1999).

La EDH no puede reducirse a la instrucción jurídica de los derechos y garantías, que consideramos fundamental cognoscitiva e instrumentalmente para “tomar conciencia”. La comprensión y puesta en funcionamiento del instrumental jurídico implica decididamente que el sujeto lo pueda sostener en la trama socio afectiva que lo sitúa y lo constituye, para hacer de ellos una herramienta de acción y poder operar críticamente sobre los mismos. Es necesario comprender lo positivizado y saber que estos instrumentos jurídicos no son inmutables, inmóviles y privilegios de algunas elite que han logrado el acceso a la justicia. La EDH debe hacerse teniendo en cuenta la dimensión cognoscitiva-valorativa-política animando el actuar social (RODINO, 1999).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Neoliberalismo un balance provisorio. En: SADER, E.; GENTILLI, P. (Comp.). *La trama de neoliberalismo, mercado crisis y exclusión social*. Buenos Aires: Editorial Oficina de Publicaciones de CBC UBA, 1997.

ARENDT, H. *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.

_____. ¿ *Qué es la política?* Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

BOBBIO, N. *El futuro de la democracia*. México: Fondo de la Cultura Económica, 1997.

BOURDIE, P. Conferencia magistral para la cátedra Michel Foucault de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999.

CAPELLA, J. R. *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Editorial Trotta, 1993.

CASTORADIS, C. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

DUSCHATZKY, S.; COREA, C. *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006.

GARRETON, M. A. ¿Polis ilusoria, democracia irrelevante? *Revista Todavía*, Buenos Aires, sept. 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

GONZALEZ SAIBENE, A. *El objeto de intervención profesional: un mito del trabajo social*. Rosario, Argentina: Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, 2005. Versión revisada. *Revista Umbral Prácticas y Ciencias Sociales desde el Sur*, 2007.

LLANAN NOGUEIRA, J. C. *Cuadernos de Trabajo e Investigación en Educación para la Paz y no violencia*. Rosario, Argentina: Ateneo Derecho Y Sociedad, Facultad de Derecho UNR, 2007. Versión electrónica.

MAGENDZO, A. *Investigación: experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), 1999.

_____. Educadores para los derechos humanos: un desafío para muchos. En: CURRÍCULUM, Escuela y Derechos Humanos. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

MAÍZ, R. Posmodernidad e ilustración: la ontología social del último Foucault. *Revista Zona Abierta*, p. 39-40, 1986.

MUJICA BARREDA, R. M. Los derechos humanos en un Proyecto Educativo Nacional. En: DEMOCRACIA, pedagogía y derechos humanos. Lima: CEAAL, 1995.

NUN, J. *Democracia ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: Ed. FCE, 2000.

NUN, J. Conferencia de cierre del 5º Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, 4 de agosto de 2001, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.

NUN, J. Ciudadanía, integración y mito. *Revista Todavía*, Buenos Aires, n. 1, mayo 2002.

O' DONELL, G. Democracia, desarrollo humano y derechos humanos. En: O' DONELL, G.; IAZZETA, O.; VARGAS CULLELL, J. (Comp.). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía: reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Argentina: Editorial Homo Sapiens, 2003.

PEREZ AGUIRRE, L. Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos. *Revista Educación y Derechos Humanos*, Montevideo, n. 12, 1991.

RODINO, A. M. La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, San Jose, Costa Rica, n. 29, 1999.

COMPLEMENTARIEDADE ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Marcio Adriano Cardoso

Solon Eduardo Annes Viola

Muitos dos acontecimentos ocorridos no século passado colocaram a humanidade diante da evidência de seu maior medo: a ameaça da própria sobrevivência. A experiência da segunda grande guerra, especialmente o holocausto judeu e o uso das bombas nucleares, somadas à corrida armamentista da Guerra Fria e às várias guerras étnicas das últimas décadas levaram a comunidade internacional enfatizar definitivamente a Educação para Paz e para os Direitos Humanos como uma necessidade urgente.

A educação, nesta perspectiva, deveria assumir um lugar privilegiado de se construir as “defesas da paz”, ou seja, desenvolver a compreensão de que a intolerância com a diferença e os interesses econômicos e políticos estão na raiz de todas as guerras e de todas as violências, inclusive as cotidianas.

Nas estimativas da UNESCO a educação pode vir a ser à base do desenvolvimento de uma nova matriz intelectual e moral, novas formas de organização estruturadas nos princípios da justiça e da igualdade social. Ser a base para um novo processo cultural alicerçado no respeito às diferenças, e na certeza de que cada indivíduo e de que cada setor e cada classe social se saibam sujeito de direitos.

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU tornou-se um marco fundamental para a crítica da cultura e dos interesses bélicos e as razões práticas das guerras como uma possibilidade viável da cultura da paz entre os povos e da não violência entre os indivíduos.

Redigida a sombra dos horrores da segunda guerra mundial – com seus campos de concentração e as detonações dos artefatos nucleares de Hiroshima e Nagasáki, - e da compreensão coletiva de que o poder bélico pode significar o fim da vida humana, a Declaração dos Direitos Humanos anuncia que a educação pode vir a ser uma alternativa, mesmo que só imaginária, para a produção de uma cultura voltada à dignidade humana, o reconhecimento da igualdade entre os diferentes setores que compõem as diversas formas de organização das sociedades, o respeito às diferenças individuais e coletivas como direitos inalienáveis capazes de garantir a dimensão da liberdade para todos e para cada um.

Debatida intensamente e votada na Assembleia Geral da ONU em 1948, a Declaração traz em seu interior as contradições típicas de um período histórico que curava as imensas feridas da discriminação e do preconceito étnico e social dos campos de concentração e o anúncio do apocalipse dos cogumelos nucleares. Mesmo assim ela representa uma síntese de séculos de discussão e do processo de construção da definição do que vem a ser dignidade humana e o que é indispensável para que cada um possa viver em condição inerente a esta condição.

Um marco fundamental para consolidar as aspirações pacifistas tanto no sentido de legitimar e confirmar os esforços de compreensão internacional, as declarações e os ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais não bastam para garantir os direitos civis e políticos, preservar conquistas sociais e econômicas e, mesmo fortalecer as aspirações de dimensão coletiva como os da preservação do meio ambiente e da paz. Ao contrário, frutos das carências e da dor, os direitos humanos constituem-se como um campo de disputas entre setores sociais e entre a sociedade civil e o Estado.

Demonstrações clássicas deste processo histórico são a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) originado da Guerra anti-

colonial que resultou na libertação dos Estados Unidos do império inglês e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) nascido da Revolução Francesa. Já no início do século XX o México foi o primeiro país a incorporar os direitos humanos à constituição nacional nascida da Revolução de 1911. Estes exemplos são, ao mesmo tempo, um alento e uma orientação às sociedades destes países embora, com muita frequência, revelem mais carências do que realizações efetivas. No caso da América do Sul os direitos humanos são temas tardios e surgem como contraponto as lutas pela paz.

Fazem-se presente nas campanhas “anti” próprias da Guerra Fria e da Doutrina de Segurança Nacional – e, portanto, da negação da paz – e dos golpes de Estado por elas inspirados. Dentro deste contexto os direitos humanos foram utilizados como promessa do modelo estadunidense de vida juntamente com os pressupostos do livre mercado e da exclusão daqueles que não concordavam com tal redução da liberdade.

Para garantir os pretensos direitos civilizatórios não havia limite para a ação, desde os golpes de Estado, a supressão da democracia, a tortura, o rapto, sequestros, estupro e morte seguida de desaparecimento dos corpos. Ao contrário da democracia prometida o discurso dos direitos humanos serviu para aumentar a concentração de riquezas, ampliar as desigualdades sociais e suprimir as liberdades civis e políticas.

Foi em oposição ao regime autoritário que a sociedade civil se reorganizou com dois projetos centrais, restabelecer a paz interna e em defesa dos direitos humanos e da democratização. Projetos que anunciavam uma possibilidade de romper longas tradições culturais de autoritarismos e de violência contra a população e que de alguma forma anunciavam o desejo de justiça social e de uma possível, e inédita, organização social a partir dos direitos humanos que a sociedade começava a compreender eram distintos dos prometidos, e sempre negados, projetos civilizatórios.

A partir da redemocratização a história dos direitos humanos, a educação em direitos humanos e a educação para a paz se tornam processos complementares, ao mesmo tempo inter-relacionados e independentes. No primeiro caso se estabelecem dois pressupostos fundamentais: a) que cada ser humano se reconheça como um sujeito de direitos; b) que direitos

humanos são sinônimos de democracia; no segundo caso: a educação para a paz os pressupostos são, também, de duas ordens fundantes: a) a paz das sociedades só pode ser construída com justiça social; a paz entre as nações com a garantia da emancipação e a igualdade de direitos entre as nações.

Este texto irá tratar das aproximações possíveis entre direitos humanos e paz social a partir de uma abordagem que sendo filosófica e histórica, considerará a importância da educação como fator indispensável para a produção de uma sociedade na qual cada ser humano se reconheça como sujeito de direitos.

CONSTITUINDO OS DIREITOS HUMANOS E A LUTA PELA PAZ

A respeito da dignidade humana, o pensamento ocidental é herdeiro de duas tradições importantes de serem referidas aqui: a judaica e a grega. Para a cultura judaica tudo o que existe, incluindo o ser humano, é criação de um único Deus: Iahweh. O Deus bíblico, ao criar o ser humano, homem e mulher, o faz a sua imagem e semelhança, ou seja, o ser humano comunga da essência do seu criador. A ideia da autonomia humana (Gênesis 1, 26: “Deus disse: - Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança”) dota o ser humano de uma dignidade intrínseca.

Na tradição grega, diferentemente, o homem tem uma dignidade própria e independente, acima de todas as criaturas. Sófocles expressou com emoção essa ideia, na declamação do Coro, em *Antígona* (p. 332 et seq. apud COMPARATO, 1992, p. 32):

Há muitas maravilhas no mundo, mas a maior é o homem. Ele é o ser que, sabendo atravessar o mar cinzento na hora em que sopram o vento do sul e suas tempestades, segue seu caminho por sobre os abismos que lhe abrem as ondas levantadas. Ele é o ser que trabalha a deusa augusta entre todas, a Terra, a Terra eterna e incansável, com suas charruas que a sulcam ano a ano sem cessar; e a lavra pelas crias de suas éguas.

Aqui o ser humano aparece como ser autônomo que independe das aprovações do Olimpo. O ser humano através de sua racionalidade coloca-se como centro do mundo. Ao se formular a indagação central de toda a filosofia - que é o homem? -, já se está postulando a singularidade eminente

deste ser, capaz de tomar a si mesmo como objeto da própria reflexão. A característica da racionalidade, que a tradição ocidental sempre considerou como atributo essencial do homem, deve ser compreendida como uma condição inerente a capacidade de pensar, e ser livre para manifestar o que pensa. Ainda na Grécia clássica, Sófocles (1997), contrapõem Antígona a Creonte na defesa de um sepultamento digno para os seres humanos como um direito inerente a condição humana, transmitidos aos homens pelos deuses e por isto um direito maior do que os direitos do Estado¹.

Embora a cultura humanista greco-romana tenha sido praticamente esquecida durante um longo período da Idade Média, o tema da condição humana permaneceu presente, tanto ao tratar das questões sociais quanto na busca da filosofia em compreender o significado da vida e do universo. Agostinho de Hipona, perante a pobreza e mesmo a miséria dos camponeses da região de Hipona - cidade onde era bispo - defendia a rebelião das gentes em nome da justiça social e dos direitos dos homens.

Alguns séculos depois Nicolau Copérnico, Galileu Galilei e Giordano Bruno elaboravam novos conceitos científicos redefinindo a centralidade do conhecimento como um direito inaliável da humanidade. Na idade média originou-se o pressuposto de que os direitos humanos são direitos inerentes a condição humana em razão de existirem antes de qualquer lei e por esta razão reconhecidos cabendo as autoridades públicas o dever de protegê-los e efetivá-los (BENEVIDES, 2000).

Segundo esta concepção a liberdade é o primeiro princípio da condição humana como um ser de direitos (COMPARATO, 1996), mas ele não basta por si próprio. Ao contrário traz consigo os princípios da igualdade e da fraternidade. Teoricamente reconhecidos como direitos inalienáveis são permanentemente negados pela sociedade medieval que não só recusa à condição da igualdade social e jurídica como nega a liberdade de pensamento e de escolha dando origem ao poder absolutista das mo-

¹ Na peça Antígona o teatrólogo grego Sófocles narra as guerras civis de Tebas. O autor, através da personagem principal - Antígona - acusa o rei tebano Creonte de não permitir o sepultamento de um opositor do Rei morto em combate contra a tirania - de impor as leis do Estado colocando-as acima das leis dos deuses "Sim, pois não foi Zeus que a proclamou [a lei de Creonte]! Não foi a Justiça, sentada junto aos deuses infernais; não, essas não são as leis que eles tinham um dia prescrito aos homens, e eu não imaginavam que tuas proibições pessoais fossem assaz poderosas para permitir a um mortal descumprir aquelas leis, não escritas, inabaláveis, as leis divinas. Estas não datam nem de hoje nem de ontem, e ninguém sabe o dia em que foram promulgadas. Poderia eu, por temor de alguém, fosse ele quem fosse, expor-me à vingança de tais leis?"

narquias europeias e controlando a vida social e cultural dos indivíduos e das coletividades.

A crítica elaborada através do pensamento moderno ao poder arbitrário do absolutismo, as mudanças culturais decorrentes da expansão mercantil europeia e as exigências de participação na vida política e econômica dos novos setores sociais formados pelas novas atividades econômicas possibilitarão ao pensamento iluminista retomar a tríade dos direitos humanos dando a ela uma nova dimensão. Colocando como centro a pessoa humana e a sua dignidade enquanto ser histórico e livre, o Iluminismo resgata na mente e no coração dos homens os ideais que serviram de base para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Cidadão (1789).

Os sonhos de liberdade, fraternidade e igualdade ficam profundamente enraizados no ideário contemporâneo. Tais aspirações, no entanto, foram seriamente ameaçadas quando a humanidade foi exposta a experiência de intensa dos regimes totalitários, de modo especial o regime nazista. Dessa forma a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um retorno a uma pauta que a humanidade havia sonhado, séculos antes, e que sempre acompanhou através dos diversos movimentos sociais em busca de liberdades e em defesa dos seus direitos.

Com a proclamação dos Direitos Humanos, a humanidade ganha um estatuto internacional que serve de referência para as mais nobres aspirações humanas, no entanto, tal ordenamento, por si só não é capaz de garantir os benefícios que a declaração anuncia. É preciso consolidar tais direitos.

A questão passa a ser, então, como defender e efetivar estes direitos tão caros para a humanidade, ou em outras palavras, como evitar que os horrores vivenciados pelo nazismo e a repetição de vários outros exemplos de desrespeito contra a vida voltem a ocorrer.

Uma vez proclamada, a Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciou consideravelmente o conceito de Educação para a Paz no período pós-guerra, conferindo-lhe uma “Perspectiva educativa globalizante que transcende os limites dos ramos especializados consagrados especialmente ao estudo dos diferentes aspectos da problemática geral, da qual depende a manutenção da paz.” (GUIMARÃES, 2005, p. 49).

Convencidos de que as questões de paz, respeito mútuo e justiça social não se consolidam apenas por decretos ou acordos internacionais, mas pelas exigências dos movimentos sociais e pelos conflitos inerentes a sociedade civil em um estado democrático (VIOLA, 2008) fica evidente que os Direitos Humanos precisam ser inscritos como valores inalienáveis na mente e no coração dos homens e que a educação é um dos caminhos para isso.

Assim, a fundação da ONU, em 1945, e a criação da UNESCO, em 1946, serviram como impulsionadores no desenvolvimento de pesquisas e projetos afirmativos da Educação para a Paz e para os Direitos Humanos. O documento lançado pela UNESCO da data de sua fundação propõe no preâmbulo um papel central para a educação. Nele a entidade anuncia a necessidade de que os Estados nacionais compreendam que a educação deve ter um papel central para a formação de uma consciência coletiva em defesa da dignidade humana e da defesa da paz.

1. Os Governos dos Estados [...], em nome dos seus povos, declaram: Que, como as guerras nascem no espírito dos homens, é no espírito dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz; Que o desconhecimento recíproco dos povos tem sido sempre, através da história, causa da desconfiança entre as nações, daí resultando que as disputas internacionais tenham, [...], degenerado em guerra; Que a grande e terrível guerra agora terminada se tornou possível pela negação do ideal democrático da dignidade, igualdade e respeito pela pessoa humana e pela proclamação, em vez dele e mediante à exploração da ignorância e do preconceito, do dogma da desigualdade das raças e dos homens; Que a difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua; Que uma paz fundada exclusivamente sobre acordos políticos e econômicos, celebrados entre governos, não conseguirá assegurar a adesão unânime, duradoura e sincera de todos os povos e, por conseguinte, para que a paz subsista deverá assentar na solidariedade intelectual e moral da humanidade. (UNESCO, 2002).

Por este motivo, como afirma Jares (2002, p. 56), a ONU conta desde a sua fundação com um setor especializado em matérias de educação, a Organização para a Ciência, a Cultura e a Educação (UNESCO).

Ao longo dos anos, diante da dificuldade de consolidar os Direitos Humanos e de seu constante desrespeito, a ONU planeja e realiza diversas iniciativas assumida por resoluções que visam educar, e proteger, a centralidade dos Direitos Humanos tanto para as micro relações - entre as pessoas - e as macro relações - entre os povos e entre os Estados -. Assim, por exemplo, em sua resolução 1974 sobre as “Medidas voltadas a fomentar entre a juventude os ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos”, aprovada em 1960, a Assembleia Geral das Nações Unidas conclama a UNESCO a projetar maneiras de intensificar as atividades visando à educação em Direitos Humanos e Educação para a Paz.

Em suas conferências internacionais – como na quinta (1950), na sexta (1951) e na sétima (1954) - a UNESCO publica documentos com recomendações que visam reforçar o ensino dos Direitos Humanos, tanto teórico como prático, e para todos os níveis educativos desde os elementares até os superiores, inclusive na educação de adultos e nos movimentos da juventude (JARES, 2002).

Em 1953 a UNESCO lançou o Programa das Escolas Associadas, constituindo uma rede de escolas comprometidas em apresentar às crianças e aos jovens os princípios que sustentam uma cultura de paz e o respeito aos direitos humanos. Estas experiências foram compiladas em duas importantes publicações: *educação para a compreensão internacional: exemplos e sugestões para professores* (1959), e *a compreensão internacional na escola* (1965).

Ao analisarmos os conteúdos e as recomendações sugeridas pela UNESCO, os documentos aprovados nas últimas assembleias apresentam um novo olhar sobre os Direitos Humanos e, conseqüentemente, um novo enfoque para a educação em direitos humanos.

A partir da segunda metade do século XX em razão da proliferação dos regimes ditatoriais em vários países e as experiências que daí decorreu, a UNESCO passou a explicitar a urgência da formação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos só se consolida quando está relacionada aos princípios defendidos pelas democracias. Segue, neste sentido a afirmação de Bobbio (1992) para quem não existe democracia sem direitos humanos e direitos humanos só podem vigorar sob o manto da democracia. Esta relação foi claramente expressa no congresso internacional realizado em

Montreal (1993) sobre educação em Direitos Humanos e democracia. Na parte final do documento podemos ler:

- Os valores democráticos são um requisito para o exercício efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. É conveniente, portanto, dar atenção particular à educação em direitos humanos e em democracia. - A educação em direitos humanos e em democracia é em si um direito fundamental e uma condição essencial para o pleno desenvolvimento da justiça social, da paz e do desenvolvimento. (JARES, 2002, p. 64).

A Declaração de Viena (1993) realçou a importância de a educação em Direitos Humanos ser efetivada tanto em um contexto da educação formal como nas práticas de educação não-formal, considerando-a como um elemento essencial de promoção de relações de aproximação entre os seres humanos. Relações que possam produzir respeito mútuo entre aqueles que fazem parte das ações pedagógicas, direitos iguais e pressupostos teóricos que demonstrem as vantagens da paz sobre a guerra e da justiça social sobre a desigualdade e o preconceito.

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (ONU, 1993).

Ao mesmo tempo a Declaração de Viena reitera a necessidade de que os conteúdos dos direitos humanos sejam trabalhados através de uma pedagogia que corresponda aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Tais fundamentos também podem ser constatados na CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA, aprovada na primeira sessão plenária, realizada em 11 de setembro de 2001:

REAFIRMANDO que a promoção e proteção dos direitos humanos é condição fundamental para a existência de uma sociedade democrática e reconhecendo a importância que tem o contínuo desenvolvimento e fortalecimento do sistema interamericano de direitos humanos para a consolidação da democracia;

CONSIDERANDO que a educação é um meio eficaz para fomentar a consciência dos cidadãos com respeito a seus próprios países e, desta forma, lograr uma participação significativa no processo de tomada de decisões, e reafirmando a importância do desenvolvimento dos recursos humanos para se alcançar um sistema democrático sólido.

A assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente pelos estados nacionais, referentes à educação em Direitos Humanos, paz e democracia, fizeram que estes temas adquirissem evidência e fossem assumidos não apenas pelas instituições oficiais, mas em especial por inúmeros movimentos sociais que fazem da defesa dos Direitos Humanos sua principal pauta. É nessa emblemática relação que organismos internacionais, estados e movimentos sociais defendem a educação dos Direitos Humanos como fundamental para a consolidação dos valores democráticos e para a construção de uma sociedade pacífica e fraterna, que se orienta pelos valores absolutos do respeito da dignidade humana.

O Estado brasileiro, a partir dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e das lutas contra a ditadura militar, tem feito esforços para se comprometer com os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com as propostas da Unesco para a educação em direitos humanos. Assim a constituição federal de 1988 tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e entre seus objetos:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

A partir desses pressupostos e como fruto da mobilização da sociedade civil, desde 1996 o país conta com um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Na sua segunda versão (2003), o PNDH-2 propôs a criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que foi elaborado como proposta nacional pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) (2003). O CNEDH teve como sua primeira tarefa a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos (PNEDH). Depois de um amplo processo de discussões realizadas pelo país o PNEDH foi lançado em 2006 com o objetivo de normatizar e propor políticas públicas para a educação em direitos humanos. O PNEDH apresenta princípios gerais e estabelece ações programáticas a serem alcançadas em cinco áreas: educação básica, ensino superior, educação não formal, na mídia e na formação profissional dos sistemas da justiça e de segurança pública.

Destas propostas resultaram uma série de iniciativas como a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação (2012), a criação de Núcleos de pesquisa, ensino e extensão em Universidades públicas e privadas, a criação de disciplinas de direitos humanos nas universidades brasileira e a inclusão da temática dos direitos humanos no ensino fundamental.

Tanto no PNEDH como nas Diretrizes nacionais a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Suas propostas incluem desde conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; até a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos (BRASIL, PNDH, 2007, p. 26).

Os documentos internacionais e nacionais, os pronunciamentos de autoridades de organismos mundiais e de autoridades dos Estados nacionais não são, no entanto suficientes para garantir a efetivação de um modelo educacional orientado prioritariamente para a construção de uma cultura de direitos humanos. Ao contrário normalmente o que encontramos ao analisarmos os modelos educacionais são currículos e práticas educativas voltadas para uma dimensão utilitária do conhecimento, na maioria das vezes voltadas para o mercado de trabalho.

Apesar de haver uma afirmação discursiva, na prática, a educação para os Direitos Humanos confrontam-se, cotidianamente, com sociedades que discriminam os diferentes, confundem privilégios de grupos elitizados com direito e divulgam preconceitos contra os que não são da elite. As propostas pedagógicas para valorizar a paz defrontam-se a todo o momento com o crescimento do número de guerras localizadas e com os cada vez mais elevados gastos com a produção dos mais diferentes tipos de armamentos e com um intenso desenvolvimento das ciências bélicas.

No Brasil as dificuldades de aproximar os pressupostos legais e a realidade social, também demonstram contradições. Apesar de na última década a sociedade brasileira ter incorporado aproximadamente 40 milhões de pessoas ainda não conseguimos diminuir o quadro de desigualdades sociais e de diminuir o elevado índice de violência que decorrem em grande medida, das injustiças econômicas que compõem a história social brasileira. Basta abrirmos os jornais ou acompanharmos os meios eletrônicos de comunicação para percebermos como, a cada dia, a dignidade humana é desrespeitada nos mais diversos lugares, no nosso país.

Além dos aspectos estruturais e institucionais, observamos a crescente produção da violência social e as manifestações de preconceito e discriminações. São múltiplos os exemplos cotidianos de homofobia, racismo, violência contra mulher, trabalho infantil, entre outros. Culturalmente ainda alimentamos esses comportamentos que deveriam estar extintos nas sociedades democráticas. Vemos, portanto, que há muito ainda por fazer para concretizarmos o que a UNESCO, e os projetos governamentais, chamam de cultura dos Direitos Humanos e a cultura de Paz.

É possível falar que os Direitos Humanos existem muito mais como direito no sentido jurídico do termo, mas não como fato. Como afirma Gentile (2009), comemorar os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos é um exercício de frustração.

Observamos que, no plano didático, corremos o sério risco de tratarmos a Educação para os Direitos Humanos e para a Paz apenas como um ideário metafísico. Existe uma real dificuldade em tornar as propostas e diretrizes dadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos presentes e eficazes em nossas escolas. Tal proposta precisa ser compreen-

dida como um projeto possível, construída na complexidade e nas contradições que este momento da história nos apresenta. Como afirma Jares (2002), a Educação para Paz e para os Direitos Humanos precisa ser entendida como um processo educativo contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito)², que, pela aplicação de métodos problematizadores, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.

Como afirma Sader (2007) em seu artigo: “Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade”, existem duas forças contrárias que limitam que a cultura dos Direitos Humanos se firme na mente das pessoas. A primeira diz respeito à cultura da violência, alimentada e transformada em negócio pelos grandes grupos dos meios de comunicação social. A comercialização do tema, nas mãos de empresas que buscam maximizar o lucro – garantindo audiência mediante a manipulação cruel dos baixos instintos de setores da população -, se impõe através de uma suposta indignação moral que, na verdade, fomenta o espírito de vingança puro e simples. Afirma o autor do artigo que é conhecida a conexão realizada pela mídia entre criminalização e Direitos Humanos – reduzindo o conteúdo dos Direitos Humanos aos chamados “direito dos bandidos”.

A outra grande dificuldade, segundo Sader (2007), consiste na consideração dos Direitos Humanos de forma restrita, separado dos outros direitos – sobretudo econômicos e sociais. Essa abordagem fragmentada, típica de novos paradigmas, que seccionam temáticas: feminismo, demografia, questões étnicas, direitos humanos, direitos econômicos e sociais –, contribui para esvaziar o conteúdo mais global e, de certa forma, inseparável dos Direitos Humanos. Entendemos que é necessário realizar uma abordagem mais abrangente, que desenvolva a compreensão de que os Direitos Humanos são indissociáveis de qualquer outro direito e que,

² Para Jares a cultura da paz está alicerçada em dois conceitos: primeiro o de paz positiva, ou seja, a paz como atitude construtiva, propositiva, como uma agenda de ação de atitudes e lutas em defesa da paz ao contrário da paz negativa que seria a mera ausência de violência ou guerra. O segundo seria a perspectiva criativa do conflito. O conflito não é a causa da violência. A violência é uma resposta cultural ao conflito. Sendo o conflito inevitável, por ser parte da natureza social do homem, precisamos aprender a resolvê-lo de outros modos mais criativos: pelo uso da palavra, acordos, etc.

portanto, nenhum direito é plenamente vivido se qualquer outro direito é ameaçado ou negado.

Mais uma vez fica claro o papel da educação neste processo de construção cultural. Apesar de estarmos longe da meta desejada, muito já foi feito e conquistado. Como afirma a professora Maria Victoria Benevides no discurso de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos realizado em São Paulo em 2000:

Esse quadro bastante negativo sobre a realidade histórica e contemporânea do Brasil não deve ser um empecilho para o nosso trabalho; pelo contrário, deve ser incentivo para procurar mudar. Podemos ser razoavelmente otimistas, pois já existem várias iniciativas de grupos de defesa de direitos humanos, no sistema de ensino público e privado, nos movimentos sociais e nas ONGs em geral – inclusive a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que patrocina este encontro – além dos órgãos oficiais, como no caso da Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania no Estado de São Paulo. Portanto, ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. Significa essencialmente que queremos outra sociedade, que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros. (BENEVIDES, 2000).

Tão atual como em outros momentos da história, a educação em Direitos Humanos se mostra como grande desafio a todos os comprometidos com a construção de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Temos a certeza que existe muito ainda a ser conquistado no que diz respeito à dignidade humana, por isso ressaltamos a importância de criar um processo amplo de debate e formação que criem a concepção da integralidade, universalidade, indivisibilidade e interdependência de todos os direitos que são intrinsecamente humanos. Educar para os Direitos Humanos e para a Paz é uma necessidade para a implantação e consolidação de uma cultura de respeito ao outro, de busca permanente dos espaços de liberdade, em defesa intransigente da igualdade e da formação de uma cidadania participativa capaz de zelar e lutar por seus direitos e pelos princípios democráticos.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria V. M. Os direitos humanos como valor universal. *Lua Nova*: Revista do Centro de Cultura Política, São Paulo, n. 34, p. 179-195, 1994.
- BENEVIDES, Maria V. M. *Educação em direitos humanos*: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992. 217 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. 10. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.
- _____. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. 1996. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/>>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.
- CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA. Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/democratic-charter>>. Acesso em: 25 maio 2011.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1992. 421 p.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Fundamento dos direitos humanos*. 1996. In: INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.
- GENTILE, Pablo. O direito à educação e às dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Educação para a paz*: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005. 364 p.
- JARES, Xesús R. *Educação para a paz*: sua teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002. 272 p.
- ONU. *Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos*. Viena, 1993. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/sedh/2006>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-83.

SÓFOCLES. *A Trilogia Tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono e Antígona*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 254 p.

UNESCO. Convenção que constitui a Organização das Nações para a Educação Ciência e Cultura, celebrada em Londres em 16 de Novembro de 1945 e modificada pela Conferência Geral 109 nas suas 2a, 3a, 4a, 5a,6a, 7a,8a,9a, 10a, 12a, 15a, 17a, 19a, 20a, 21a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a e 29a sessões. Paris, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

VIOLA, Solon. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2008. 220 p.

SOBRE OS AUTORES

CASTOR M. M. BARTOLOMÉ RUIZ

Doutor em Filosofia. Pesquisador Programa de Pós-Graduação Filosofia – Unisinos. Coordenador Cátedra Unesco-Unisinos de Direitos Humanos e violência, governo e governança. Coordenador Grupo de Pesquisa CNPq Ética, biopolítica e alteridade. Entre suas obras mais recentes estão: *La urbe global y el gobierno de la vida humana. Justicia, alteridad y memoria en los espacios de poder*. Bogotá: Universidad Libre, 2012; *Justiça e memória II. A condição humana nos estados de exceção*. São Leopoldo: Casa Leiria/IFIBE, 2012; *A sacralidade da vida na exceção soberana, a testemunha e sua linguagem. (Re)leituras biopolíticas da obra de Giorgio Agamben*. Cadernos IHU, n. 39, São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012; *Justicia, estados de excepción y memoria. Por una justicia anamnética de las víctimas*. Bogotá: Universidad Rosario, 2011; “*Biopouvoir et droits de l’homme*”, In: *Libertés Économiques et droits de l’homme*. Paris: Press Universitaires de Paris Ouest, 2011; *O (des)governo biopolítico da vida humana*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011; *Direito à justiça, memória e reparação: a condição humana nos estados de exceção*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. E-mail: castorbartolome@terra.com.br

JOÃO PAULO FRANCISCO DE SOUZA

Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação, na área de Teorias e Práticas Pedagógicas, pela Unesp, Universidade Estadual Paulista, de Marília, SP, onde pesquisa o impacto das relações dialógicas e a questão da autoria no ensino de língua materna no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA, de Marília, SP. Com graduação em Letras, e mestrado em Literatura e Vida Social, pela UNESP/Assis, é idealizador e curador do Sarau do Saci, uma ação educativa que fomenta a cultura de matriz popular de Marília e região, desde 2008. Vinculado à Secretaria Estadual da Educação, no cargo de Professor Titular de Cargo de Língua Portuguesa, atua na função de Professor Coordenador do CEEJA de Marília/SP. Atuou recentemente em parcerias, aproximando o CEEJA

e a UNESP, em programas como PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos, PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e NUDHUC, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. É integrante do grupo de pesquisa PROLEAO, Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação, da Unesp/Marília. E-mail: joaopaulo.unesp@gmail.com

JULIO C. LLANAN NOGUEIRA

Docente Investigador. Coordinador del Programa de Educación para la Paz No violencia y los Derechos Humanos. Secretaria de Extensión Universitaria. Facultad de Derecho Universidad Nacional de Rosario. Docente de Grado y Posgrado. E-mail: juliocnogueira@hotmail.com

MARCIO ADRIANO CARDOSO

Filosofo e Psicologo pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Teologia Comparada pela ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil. Mestre em Educação pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com a Dissertação: Paz e Violência na Escola - Vozes, Ecos e Silêncios. Membro da ONG Educadores da Paz que capacita professores na resolução não violenta de conflitos e na educação para a paz. Atualmente é Psicologo Clínico e Professor da Rede Bom Jesus de Ensino e do Colégio Monteiro Lobato. E-mail: marcioacpoa@hotmail.com

MÓNICA BEATRIZ FERNÁNDEZ

Docente-Investigadora: Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Quilmes (UNQ): “Programa escuela, diferencia e inclusión” Categoría IV en el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación. Directora de REDLATEDH (RED LATINOAMERICANA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS) financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina. Asesora de Gabinete (adscripta): Subsecretaría de DDHH - Secretaría de DDHH del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Argentina. Autora de *La educación en derechos humanos en la Argentina*. E-mail: mbfernandez@unq.edu.ar

NILMA RENILDES DA SILVA

Graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1998), Especialização em Violência Doméstica pela USP/SP (2000) e Doutorado em Educação - Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-BAURU - SP, ministrando aulas em Psicologia Social e Supervisionando Estágio em Psicologia Social Comunitária. Desenvolve pesquisas e extensão nos seguintes temas: direitos humanos e violência doméstica contra crianças, adolescentes e mulheres; violência nas escolas; direitos humanos e moradores em situação de rua; direitos humanos e formação de professores e outros profissionais para promoção de relações sociais que prescindam do uso da violência. E-mail: nilmarsil@fc.unesp.br

ROBERTO ROMANO DA SILVA

Cursou o Mestrado (com bolsa da Fapesp) e doutorado na USP, mas não defendeu tese naquela universidade. Seguiu para a França onde, em Paris, na École des Hautes Études en Sciences Sociales, efetivou estudos para o doutoramento e teve como professores, entre outros, Jacques Le Goff e Claude Lefort, de quem foi orientando. Defendeu o doutorado na École des Hautes Études e voltou ao Brasil. Aqui, trabalhou na Unesp de Marília e de Araraquara, quando foi convidado para lecionar na Faculdade de Educação da Unicamp. Dalí, foi para o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da mesma Unicamp, no Departamento de Filosofia. Autor de vários livros como *Brasil, Igreja contra Estado*, *Conservadorismo romântico*, *Lux in Tenebris*, *Corpo e Cristal*, *Marx romântico*, *O Caldeirão de Medeia*, *O desafio do Islã e outros desafios*, *Os Nomes do Ódio*, *Razão de Estado e outros estados da razão*. Publicou vários livros em co-autoria e muitos artigos, especializados ou para público mais amplo. Organizou, em companhia do Prof. J. Guinsburg e Newton Cunha, a edição brasileira das *Obras de Diderot* e das *Obras Completas* de Spinoza, além de uma reedição das *Obras de R. Descartes*. Foi consultor da Capes, do CNPq, da Fapesp, da Faperj e da Fapemig. E-mail: romanor@uol.com.br

ROSÂNGELA DE LIMA VIEIRA

Historiadora, com doutorado em história e pós-doutorado em Economia. Pesquisa história econômica na vertente braudeliana, atualmente com ênfase na Análise dos Sistemas-Mundo. Docente do Departamento de Ciências Políticas

e Econômicas da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pesquisadora do GPEPSM/CNPq. E-mail: rosangelavieira@marilia.unesp.br

SOLON EDUARDO ANNES VIOLA

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981), mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1996) e doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Sociologia com ênfase em Sociologia da Educação e, também, em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, cidadania, movimentos sociais, educação e práticas pedagógicas. E-mail: solonviola@yahoo.com.br

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é professora assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, ensino de Sociologia, universidade e sociedade, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural. É líder do Grupo de Pesquisa Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, vice-coordenadora do Núcleo de Ensino da FFC/UNESP e coordenadora institucional do Pibid/UNESP-2014. E-mail: sueli_guadalupe@uol.com.br

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007). Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professora assistente doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas:

gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação. Em 2012, realizou pós-doutorado em educação junto à Universidade de Valência-Espanha. Em 2013, participou do Programa de Mobilidade Docente, da Associação de Universidades Grupo Montevideo, realizando estágio de investigação junto ao Programa de Educação para a Paz, Não Violência e os Direitos Humanos, na Universidade Nacional de Rosário. E-mail: tamb@terra.com.br

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 80g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Normalização	Maria Luzinete Euclides - CRB-8/3451
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2014

Impressão e acabamento

Canal 6 Editora - Bauru, SP

Direitos humanos, educação e participação popular: 50 anos do Golpe Militar

Um dos objetivos da educação em direitos humanos é resgatar a memória de tempos de sofrimento injusto intenso para que isso nunca mais aconteça.

Esta 'educação para nunca mais' ocorre mais eficazmente com a participação popular, no interior dos movimentos sociais.

Clodoaldo Meneguello Cardoso
OEDH-Unesp

ISBN: 978-85-7983-595-7



9 788579 835957