



PONTOS  
CONTRA

\* Doutoranda em  
Educação pela UNESP  
/ Marília – SP. Profª do  
Depto de Educação da  
Universidade Paulista  
– Assis – SP. E-mails:  
*ionescn@hotmail.com* e  
*iscnogueira@hotmail.  
com*

## VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: contrastes e conexões

Correspondência:  
R. Fortunato Bornea,  
90 - Jd. Morumbi -  
19815-505 – Assis – SP.

VIOLENCE IN SCHOOLS, EDUCATION FOR CITIZENSHIP  
AND HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL: contrasts and  
connections

Ione da Silva Cunha Nogueira\*

### Resumo

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

### Abstract

Because violence in schools, although nothing new, is worsening, it has become an object of concern for all those involved or affected by the problem, particularly in public schools. It is a problem that cannot be analyzed in separation from the society surrounding the school where violence occurs, but each school should be seen as a specific case, with its own characteristics. This article raises this issue, relating it directly to Brazilian cultural and political heritage, through a selective history of the development of the education system, in an attempt to understand how the form of denial of access to citizenship can cause the lack of ties between

Artigo recebido em  
09/01/2008  
Aprovado em  
01/11/2008



## PONTOS CONTRA

the individual and society and the school to prevent the individual from perceiving him/herself as a full citizen.

### Palavras-chave

Violência nas escolas. Cultura brasileira. Cidadania.

### Keywords

Violence in the schools. Brazilian culture. Citizenship.

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

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

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

## Herança cultural da política educacional brasileira: a educação no Brasil Colônia

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



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

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

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

Entre os primeiros líderes da sociedade colonial encontravam-se fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes e, conforme relata Azevedo (1971), além do título de nobreza e do fato de serem proprietários de terras, o que determinava a ascensão social era a instrução. E esta, no Brasil colônia, encontrava-se exclusivamente a cargo do clero, representado pelos jesuítas. Com o modelo educacional que foi trazido para o Brasil com esses clérigos, pretendia-se formar um “espírito ilustrado” e não um “espírito criador”. Assim, Azevedo (1971, p.280) descreve que:

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

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

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

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



PONTOS  
CONTRA

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

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

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

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

Os jesuítas, porém, continuaram com seus colégios e seminários para formação de sacerdotes e os que se formavam nesses colégios eram recrutados para lecionar nas aulas régias, introduzidas com a reforma pombalina. Assim, o ensino de um modo geral continuou a se orientar pelos mesmos objetivos religiosos e literários e a se concretizar com os antigos métodos pedagógicos, extremamente voltados ao apelo, à autoridade e à disciplina severa.

Conforme a descrição de Romanelli (1988), a presença de D. João VI, cerca de 12 anos na Colônia, proporcionou a infra-estrutura necessária às atividades culturais.





PONTOS  
CONTRA

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

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

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

## O Império e as novas exigências para a educação

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

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





PONTOS  
CONTRA

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

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

E, talvez, exatamente por isso, essa classe tenha se utilizado da atividade intelectual como meio de ascensão social, não se importando com a utilidade ou não dos conteúdos desses ensinamentos.

Conforme as idéias expostas por Schelling (1991, p. 56), era grande o conflito entre as idéias liberais e a realidade do Império, formado por uma sociedade baseada no trabalho escravo.

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

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

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

De acordo com Romanelli (1988), em 1888, as escolas primárias atingiam apenas 1,78% da população, pois foram relegadas ao abandono, enquanto as classes



PONTOS  
CONTRA

dominantes pressionavam para que houvesse um ensino médio que preparasse seus filhos para ingressarem no ensino superior. Ainda nesse tempo a cultura transmitida pela escola era de teor aristocrático.

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

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

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

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

Havia, portanto, quase que total ausência de opinião pública, reflexo da manutenção das estruturas socioeconômicas herdadas da colônia. Fato passível de ser constatado no pouco desenvolvimento das instituições de ensino primário, ensino técnico e profissional de nível superior, capazes de gerar uma camada instruída, em condições de submeter as explicações predominantes e de subdesenvolvimento a uma reflexão crítica. Tanto é verídico que, no período pós-independência, cerca de 75% da população era analfabeta.





PONTOS  
CONTRA

## A República e as alterações no ensino público brasileiro

O advento da República não ampliou as possibilidades de participação cultural. Schelling (1981) nos mostra que isso é comprovado na observação dos modelos “transplantados” e “ornamentais” da cultura erudita. Podemos chamá-los de “ornamentais”, porque não traziam em si nenhuma pretensão de conhecimento da realidade que pudesse lhes garantir validade.

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

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

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

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

O crescimento urbano fez com que houvesse um aumento na demanda social da educação e o ensino passou de aristocrático a seletivo, porque o sistema paralelo de ensino (como SENAC e SENAI) ajudou a manter o dualismo do sistema







PONTOS  
CONTRA

educacional, discriminando socialmente as populações escolares e fornecendo mão-de-obra à economia. Na visão de Romanelli (1988), esse sistema paralelo de ensino trazia contribuições para a economia e para a política e oferecia o grau de produtividade desejada para a indústria, mas mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixos, evitando, assim, pressões sociais por melhorias salariais.

Após a injeção de capital estrangeiro na economia nacional, os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média foram extintos e foram criadas novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas que exigiam qualificação. A Lei de Diretrizes e Bases (1961) atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos. Nesse sentido, a defasagem educacional deixava de ser funcional para a estrutura de dominação vigente.

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

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

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

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

Na época, foram assinados vários convênios entre o MEC e a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), trazendo, desse modo, não apenas capital estrangeiro para o sistema educacional brasileiro, mas entregando a reorganização desse sistema aos técnicos oferecidos pela AID. Esses convênios ficaram conhecidos como





PONTOS  
CONTRA

“Acordos MEC-USAID”. Tais acordos tiveram tantos protestos que serviram ainda mais para agravar a crise educacional e tiveram como resultados, dentre outros, a Reforma do Ensino Universitário de 1968.

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

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

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

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

A eleição da Assembléia Constituinte em 1986 e a elaboração de uma Constituição democrática traziam nova esperança para a educação. Porém, quase dez anos foram necessários entre a promulgação da Constituição (1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96). A LDB, apesar de ter trazido novas soluções a determinados problemas, ainda deixa muitas brechas na questão educacional. Entre outras, continua insistindo na qualificação do educando para o trabalho, bem como aborda a questão de preparo para a cidadania, sem esclarecer a que tipo de cidadania se refere.

Podemos perceber a relação que essas questões mantêm com o fato de que o Brasil teve como característica de desenvolvimento uma dependência, tanto econômica quanto cultural, desde o princípio. O modelo cultural embutido



## PONTOS CONTRA

num sistema educacional herdado dos jesuítas sofreu alterações apenas parciais durante o Império e a República, privando de instrução aqueles que contribuíam para o desenvolvimento econômico, os trabalhadores, e liberando os instruídos da obrigação de trabalhar. A cultura foi transformada em um atributo intelectual de superioridade e *status*.

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

As reformas educacionais brasileiras, em geral, são o reflexo de nossa cultura, freqüentemente defendidas na “cúpula” e sem a participação dos reais envolvidos no cotidiano escolar. Quando implementadas, levam os professores ao desânimo e ao descaso, já que normalmente estão longe da realidade escolar.

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

## Cidadania no contexto social e político

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

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



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

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

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

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

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

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

Ser cidadão, portanto, implica participar efetivamente de uma sociedade, possuindo direitos, usufruindo deles e cumprindo suas obrigações.

## Considerações finais

Pode-se, portanto, transferir esses conceitos para a esfera escolar e traçar um paralelo. A política, tanto de um modo geral quanto a especificamente educacional, tem



PONTOS  
CONTRA

exercido um papel de “tutela e favor”; e o espaço público (mais especificamente a escola pública), deixando de ser o que deveria (um bem público), tem sido utilizado de forma a trazer benefícios particulares àqueles que se utilizam das vantagens levadas à escola para se promoverem politicamente. Esse espaço público deixa de ser um local de construção da cidadania, de aquisição de direitos, para se tornar um local de promoção pessoal, ou para se obedecer a regras impostas por instituições internacionais que têm dado ajuda financeira.

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

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

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

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

## Referências

- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.  
BRASIL - Senado Federal. **Constituição da República Federativa** do. Brasília, 1988.  
BRASIL - Lei nº9.394 de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial,





PONTOS  
CONTRA

Brasília, 1996.

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

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

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

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

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

FAORO, R. **Assembléia Constituinte**. A legitimidade recuperada. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERNANDES, Ângela V. M. Cidadania e Educação: análise comparativa. In: **Cidadania/Textos**. Nº 9, pags. 1-125, dezembro, 1996.

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

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

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