

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Educação e Partidos Políticos: análise da concepção
de cidadania em Governos do Distrito Federal
(1995-1998 e 2003-2006)**

SÔNIA APARECIDA DAS DÔRES

**BRASÍLIA,
maio de 2007**

SÔNIA APARECIDA DAS DÔRES

**Educação e Partidos Políticos: análise da concepção
de cidadania em Governos do Distrito Federal
(1995-1998 e 2003-2006)**

**BRASÍLIA,
maio de 2007**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: “POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO” APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA Dr^a. REGINA VINHAES GRACINDO, DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo (FE-UnB)
Membro Titular – Orientadora

Professora Dr. David Verge Fleischer (IPOL - UnB)
Membro Titular

Professor Dr. Erasto Fortes Mendonça (FE-UnB)
Membro Titular

*Aos meus pais,
Que por muito tempo
Assumiram a não-cidadania candanga
Como forma de oportunizar a nós, suas filhas, a cidadania candanga
dos direitos, participação política, inclusão social e emancipação.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo por orientar-me neste trabalho de maneira sábia, dedicada e paciente.

À comissão examinadora: Prof. Dr. David Fleischer, Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça, Prof. Dr^a. Maria Abádia Silva pela elegância acadêmica e disponibilidade de participar e contribuir para a construção desse trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado, com os quais tive o prazer de estudar, Albertina M. Martinez, Ivanete Boscquetti (SER), Jacques Velloso e Wivian Weller.

À Secretaria de Educação do DF por ter oportunizado vivências, amizades, crescimento profissional e pela concessão do afastamento remunerado para estudo, fundamental para esse período de reflexão da prática político-pedagógica.

Aos companheiros do Mestrado e da Faculdade de Educação pelo convívio, intercâmbio de experiências e idéias. Maura A. Leles, Ana Carla M. Wanzeller e Olgamir Amância Ferreira de Paiva, em especial, à Suzana Silva Carvalho, amiga de orientação.

Aos familiares, pelo apóio, carinho e compreensão, sobretudo, pelas minhas ausências nos encontros.

À Solange, Samita, Raíssa e ao Rinaldo pelo envolvimento junto comigo nesse trabalho.

Ao Germán e Kiango, amores de sempre, pelo carinho, compreensão e cumplicidade no período que decorreu o Curso de Mestrado.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo abordar a concepção de cidadania em Governos do Distrito Federal nos períodos de 1995/1998 e 2003/2006, por intermédio de ações do Executivo e do Legislativo local, enfocando o partido político em ação, quando esse esteve à frente do Governo do Distrito Federal e na composição parlamentar da Câmara Legislativa do Distrito Federal. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa com um “olhar dialético” e a contradição como categoria de análise, em conjunto com a matriz analítica “o dito, o escrito e o feito”. A investigação empírica focalizou os períodos de 1995/1998 e 2003/2006, primeiramente com a análise dos escritos da Secretaria de Educação dos governos compostos majoritariamente pelo PT e PMDB e dos documentos doutrinários dos referidos partidos. E, em um segundo momento, a análise voltou-se para a posição dos dirigentes da Secretaria de Educação e dos deputados distritais, na Câmara Legislativa. A revisão da literatura partiu de quatro concepções de Estado e Cidadania: liberal, marxista, social-democrata e neoliberal. O Estado Brasileiro, seu contexto histórico, suas Constituições, legislação de educação nacional, bem assim, a inserção dos partidos políticos nessa conjuntura, também foi focalizada, para posteriormente, compreender a cidadania que se desenvolveu no DF, enfatizando a ação dos partidos políticos e as suas passagens pelo GDF, no Executivo e Legislativo. E para costurar todos esses pontos, tratou-se a relação entre educação e cidadania, discorreu-se sobre os elementos constitutivos da cidadania, apresentando a concepção de cidadania assumida nesse trabalho. As considerações finais procuram sintetizar as concepções de cidadania expressas nas práticas e ações políticas viabilizadas em cada um dos momentos históricos em evidência na pesquisa, destacando as contradições encontradas no movimento do real.

ABSTRACT

This research intends to approach the concept of citizenship in the governments of the Federal District during the periods of 1995/1998 and 2003/2006, through actions taken by the local Executive and Legislative Powers, focusing on the political party in action, when it was ahead in the Federal District Government and the parliamentary composition of the Federal District Legislative Chamber. The methodology used in this essay had a qualitative approach showing a dialectic view and contradiction as the category of analysis, together with the spoken-written-done analytical matrix. The empirical investigation was done about the periods of 1995/1998 and 2003/2006, first with an analysis of the writings from the Educational Bureau during the government of Workers Party (PT) and Brazilian Democratic Movement Party (PMDB) and their doctrinal documentation. Secondly, the analysis compared the Educational Bureau directors and District Congressmen's position in the Legislative Chamber. To better understand the goal of this research, a literature revision was done concerning the four concepts of State and Citizenship: the Liberal, the Marxist, the Social-Democrat and the Neo-Liberal ones. The Brazilian State, its historical context, its Constitutions, National Educational Legislation, as well as the insert of political parties in this conjuncture were also focused to, afterwards, understand the citizenship developed in the Federal District, emphasizing the action of the political parties and their administration in the Federal District Government (GDF), either in the Executive and Legislative Branches. In order to gather all these points, two extra items have been created; one that deals with the relation between education and citizenship, and another one that flows over the citizenship constructive elements and draws the concept of citizenship taken in this research. The final considerations intend to abridge the concepts of citizenship expressed in the political actions and practices worked in each one of the historical moments in evidence in this research, distinguishing the contradictions found in the actual moment.

SIGLAS/ABREVIATURAS

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
DF – Distrito Federal.
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FHDF – Fundação Educacional do Distrito Federal
GDF – Governo do Distrito Federal
LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONG – Organização Não-Governamental
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido de Frente Liberal
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP – Partido Progressista
PPS – Partido Popular Socialista
PPP – Projeto Político-pedagógico
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSol – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PTR – Partido Trabalhista Renovador
SEDF – Secretária de Educação do Distrito Federal
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SINPRO – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
TRE – Tribunal Regional Eleitoral
TSE – Tribunal Superior Eleitor

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
1. Introdução.....	1
2 – Problematizando o tema.....	8
3. Objetivos do Estudo.....	10
3.1 - Objetivo Geral:.....	10
3.2 - Objetivos Específicos:.....	10
4 - Considerações Metodológicas.....	10
5. Configuração Geral da Pesquisa.....	15
CAPÍTULO I - CIDADANIA: CONCEPÇÕES E OBJETIVAÇÕES.....	17
1 – Introdução.....	17
2 - Concepções Teóricas de Cidadania: da origem à atualidade.....	18
2.1 - Etimologia da Palavra.....	18
2.2 – Cidadania Antiga: Cidades-estado.....	19
2.2.1 - O Início.....	20
2.2.2 – Legislação.....	21
2.2.3 - Os não-cidadãos.....	21
2.2.4 - Outros Conflitos – Decadência das cidades-estado clássicas - A ascensão e a queda dos impérios.....	22
2.3 – Abordagens Modernas de Cidadania.....	25
2.3.1 – Estado e Cidadania.....	26
2.3.2 – Abordagem Liberal.....	28
2.3.3 – Abordagem Marxista.....	33
2.3.4 – Abordagem Social –Democrata.....	38
2.3.5 – Abordagem Neoliberal.....	41
3 - Cidadania e Estado Brasileiro – Da Monarquia ao Estado Neoliberal.....	43
3.1 - Cidadania e Educação.....	50
3.2 - A Cidadania nas Constituições Federais e Leis de Educação Nacional.....	54
3.2.1 – A Constituição Imperial de 1824 – O princípio da gratuidade no ensino.....	54
3.2.2 – A Constituição Republicana de 1891 – A ruptura do Estado com a Igreja e a laicidade na Educação.....	57
3.2.3 – A Constituição de 1934 – O Estado responsável pela Educação.....	59
3.2.4 – A Constituição de 1937 – Educação e religião como instrumentos do regime totalitário do Estado Novo.....	62
3.2.5 – A Constituição de 1946 – Elaboração da 1ª LDBEN/61.....	64
3.2.6 – A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969 – A Ditadura Militar e a Elaboração da Lei 5692/71.....	65
3.2.7 – A Constituição “Cidadã” de 1988 – A elaboração da LDBEN/96.....	67
4 – Conclusão.....	71
CAPÍTULO II – PARTIDOS POLÍTICOS.....	73
1- Introdução.....	73
2 - Partidos Políticos no Brasil.....	73
3 - Partidos Políticos no Distrito Federal.....	78
3.1 – Partido dos Trabalhadores no Distrito Federal (PT-DF).....	80

3.2 – Partido do Movimento Democrático Brasileiro no Distrito Federal (PMDB-DF).....	84
4 – Conclusão.....	92
CAPÍTULO III – CIDADANIA NO DISTRITO FEDERAL.....	94
1 – Introdução.....	94
2 – Os dois períodos de Governo do Distrito Federal.....	95
2.1 - Primeiro Período de Governo (1995/1998).....	95
2.2 - Segundo Período de Governo (2003/2006).....	99
3 – Elementos Constitutivos da Cidadania.....	101
4 - A cidadania na visão dos Partidos Políticos (Executivo e Legislativo) no 1º e 2º períodos de Governo.....	108
4.1 - Caracterização de Cidadania.....	111
4.2 – Cidadania e Educação: a educação como direito.....	122
4.3 – Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania.....	131
4.4 – Cidadania na Escola: o projeto político pedagógico.....	161
5 – Conclusão.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	181
ANEXOS.....	190

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. Introdução

Nos últimos vinte anos, a questão da cidadania tem ocupado espaço em diversos segmentos da sociedade brasileira: mídia, associações, sindicatos, centrais sindicais, trabalhadores, movimentos sociais, empresas, associações mutuários, partidos políticos, grupos étnicos, profissionais de educação, ambientalistas, organizações não-governamentais e muitos outros. Apesar da centralidade que o termo adquire, pergunta-se: será que todos falam da mesma cidadania? Às vezes o uso do termo parece ter sido banalizado e utilizado sem maior fundamentação. Isso ocorre muitas vezes quando conceitos são utilizados em contextos diferentes, tal como comenta Alves-Mazzotti:

os conceitos e enunciados de um paradigma não são traduzidos para outro, uma mesma palavra pode corresponder a significados diferentes em diferentes teorias ou paradigmas, isso por que quando se muda de paradigma, ocorrem mudanças radicais na forma de interpretar os fenômenos (2004: 113).

No cenário político brasileiro, sobretudo nas legislações, esse termo tem ganhado destaque, como parte de um discurso atual, em resposta às demandas da sociedade civil no início dos anos 80, quando da transição do regime militar para um regime democrático, culminando com a inclusão da cidadania na Constituição Federal de 1988, entre os fundamentos do Estado brasileiro:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único - Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (grifo meu - BRASIL, 1988).

No que diz respeito à Educação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz esta temática como uma das finalidades da educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo meu - Lei nº. 9.394/96).

Entende-se que a sociedade participa da construção de uma determinada prática social. A postura assumida em tal construção reflete uma visão de mundo, de homem, de sociedade e de Estado, bem como de cidadania, que conferirá aos integrantes da sociedade uma participação social como sujeito político. Possivelmente, essa visão sofre influência das idéias políticas adotadas pelos governantes, que, em maior ou menor grau, camuflam a intenção de criar ou de manter a hegemonia de determinado grupo. Sobre essa idéia, Dallari diz que:

a noção de cidadania busca expressar a igualdade dos homens em termos de sua vinculação jurídica a um determinado Estado; portanto, este tem o poder de definir os condicionantes do exercício da cidadania. O cidadão constitui uma criação do Estado, que vai moldá-lo aos seus interesses (DALLARI, apud FERREIRA, 1993: 20).

De acordo com Ferreira, o Estado, com base em determinados pressupostos, define a formação do cidadão como um dos fins da educação, atribuindo às instituições educacionais públicas e privadas “o dever de dotar os estudantes de condições básicas para o exercício consciente da cidadania – a tarefa de transmitir conhecimentos aos estudantes e desenvolver neles hábitos e atitudes para formar e viabilizar a meta da cidadania” (FERREIRA, 1993: 22).

Faz-se necessário salientar que o conceito de cidadania é dinâmico, amplo e dialético, forma-se e toma significados de acordo com o momento histórico, político, econômico, social e cultural de um povo, de uma época, de determinado espaço físico e geográfico, além de todos os movimentos de intercâmbio e das diversas formas de interesses comerciais, culturais, étnicos e ideológicos entre povos e nações. A educação, por sua vez, tem sido um importante instrumento utilizado pelo Estado para atingir os seus objetivos com relação à formação de um determinado tipo de cidadão e, portanto, de cidadania.

O que significa cidadania para grupos de interesses tão diferenciados entre si? O termo cidadania tem recebido contribuições de diversas áreas de conhecimento, das classes

populares às intelectuais, em seus significados e resignificados, em suas configurações e reconfigurações, o que não representa concordância ou uniformidade quanto ao seu entendimento e a sua conceituação. Nesse estudo, serão priorizados os conceitos de cidadania relacionados ao Estado, por entender que historicamente ambos foram construídos dentro de uma estreita dependência e vinculação.

Etimologicamente, a palavra Cidadania refere-se à qualidade do cidadão. E cidadão, por sua vez, designa o indivíduo em gozo de seus direitos civis e políticos de um Estado (GUÉRIOS, 1979). Importante considerar que o Estado sempre adota uma concepção política e filosófica que irá nortear as suas ações.

Sob este aspecto, a cidadania não é um conceito fechado, pronto, acabado, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. Possui movimento e é passível de influências. É diferente ser cidadão na Alemanha ou no Brasil, não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania, por direito territorial ou de sangue, mas também pelos direitos e deveres que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional, o conceito e a prática da cidadania alteraram-se ao longo da modernidade (PINSKY, 2003). Pode-se afirmar que houve, no decorrer desses anos, uma ampliação da cidadania em diferentes países, que, dentro de suas especificidades, adotaram abordagens filosóficas distintas na concepção de Estado, o que, sem dúvida, influenciou o tipo de cidadania desenvolvido na contemporaneidade, seja na ótica liberal, marxista, social-democrata ou neoliberal.

Partindo da perspectiva de uma vinculação entre Cidadania e Estado com suas distintas abordagens, observa-se uma lacuna na bibliografia brasileira no que se refere à concepção de cidadania e à sua relação com o Estado a partir do momento em que os Partidos Políticos assumiram representação no Executivo e no Legislativo e passaram a legislar e a praticar políticas para a sociedade.

No que diz respeito à Cidadania e Estado, é importante destacar o trabalho de Ferreira (1993), “Cidadania: uma questão para a educação”, que se configura como um estudo sobre os princípios do Estado moderno e da cidadania brasileira, analisados do ponto de vista da prática educacional.

No contexto da Educação e dos Partidos Políticos, é relevante citar o estudo desenvolvido por Gracindo (1994), que analisa as concepções dos partidos políticos brasileiros que participaram da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 no período em que esteve tramitando na Câmara dos Deputados, enfocando a questão do público, da qualidade e da democracia na educação. A análise tratou de verificar a congruência desses partidos relacionando o discurso (o dito), os documentos (o escrito) e suas ações (o feito).

A importância do presente estudo decorre, primeiramente, da novidade do tema em relacionar cidadania, educação e partidos políticos. Em seguida, vale destacar que a Educação brasileira, desde que passou a ser de competência do Estado (União) e de caráter público, na Constituição de 1891, sempre teve as suas diretrizes e bases estabelecidas pelo Estado brasileiro, cabendo aos governos federais, estaduais, municipais e distrital, a elaboração e a concretização de políticas públicas, no sentido de viabilizá-las.

Esses governos, representantes do poder Executivo, juntamente com o poder Legislativo, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, eleitos pelo voto popular, representam os partidos políticos, que via de regra seguem a orientação dos partidos políticos aos quais, estão vinculados, o que significa dizer que trazem, em geral, uma proposta educacional que, no seu bojo, parece defini o tipo de cidadania que se quer na sociedade.

Pensa-se que o partido político “em ação” poderá explicitar a concepção de cidadania de forma mais contundente por colocar em prática programas, projetos e políticas educacionais que poderão expressar o conceito de cidadão e de não-cidadão na sociedade. Destaca-se que a ação do partido político se revela nas diversas instâncias do poder público, tanto no Executivo quanto no Legislativo.

Sobre esse aspecto, ressalta-se que a proposta educacional expressa nos diversos Planos de Educação, inclusive no projeto político pedagógico da escola elaborada e fundamentada num paradigma de homem e sociedade, no sentido de buscar a emancipação política, cultural e econômica do ser humano, numa relação interpessoal de iguais, define a cidadania que se quer, estabelece a finalidade do sistema e caracteriza a especificidade da organização escolar (BORDIGNON & GRACINDO, 2001).

De acordo com Arroyo (2003), a cidadania pode ser construída por meio de intervenções externas, de programas e agentes que outorguem ou preparem para o exercício da cidadania; ou a cidadania pode ser construída como um processo que se dá no interior da prática social e da política das classes. Assim, a escola tem sido um palco para o desenrolar desses significados e dessas construções.

No Distrito Federal (DF), o termo cidadania está presente em diversos documentos que norteiam a Educação Pública nos últimos quatro períodos de governo, além de compor o texto da Lei Orgânica do DF (1993), que traz, em seu artigo 2º, o tema da cidadania plena como um dos valores fundamentais à sociedade.

Art. 2º O Distrito Federal integra a união indissolúvel da República Federativa do Brasil e tem como valores fundamentais: I - a preservação de sua autonomia como unidade federativa; II - a plena cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (grifos meus - DISTRITO FEDERAL, 1993).

No que diz respeito à educação, o “Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do DF” (1993), no Governo Roriz, gestão 1991/1994, ressalta a educação como instrumento para o alcance da cidadania e, nesta perspectiva, é dada à escola a função de criar condições para que o aluno, por meio de assimilação do conhecimento sistematizado, disponha de instrumental necessário para o exercício pleno da cidadania e para o alcance da auto-realização humana.

Em seguida, o termo cidadania reaparece nos “Cadernos da Escola Candanga” (1995), na gestão do Governador Cristovam Buarque, de 1995 a 1998. Esse termo compõe o título da obra - Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania e é definido como um conjunto de direitos políticos, civis e sociais necessários para o indivíduo posicionar-se de maneira crítica, responsável e solidária, respeitando as diferenças entre as pessoas, numa sociedade democrática e pluralista, entendendo que compete à escola uma parcela significativa de contribuição para o exercício de uma cidadania solidária.

Posteriormente, o Conselho de Educação do DF, por meio da resolução Nº 02/98-CEDF, de 6 de julho de 1998, estabelece que o princípio da cidadania deve ser um dos fundamentos da educação no DF.

Em consonância com essa resolução, as gestões governamentais de 1999/2002 e 2003/2006, ambas no Governo Roriz, trazem o “Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF” (2002). Nesse período, destaca-se a idéia de que, para a escola exercer sua função social de garantir a todos as condições de viver plenamente a cidadania, precisa conscientizar-se de sua responsabilidade em propiciar aos alunos o sucesso escolar no prazo legalmente estabelecido, pois, assim, esses estudantes poderão cumprir seus deveres e usufruir de seus direitos.

Nota-se que cada documento se refere a um tipo de cidadania, enfocando distintos aspectos e responsabilizando a escola no sentido de promovê-la em sua plenitude. Torna-se necessário conhecer sobre qual referencial teórico, político e filosófico essa questão está sendo tratada e com que propósito os projetos são elaborados e desenvolvidos na área educacional nos governos do DF. Ressalta-se que, entre os governos do Distrito Federal, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT) ganham centralidade por terem participado majoritariamente das coligações partidárias que deram origem aos governos locais, inclusive com a figura dos governadores que pertenciam a esses dois partidos políticos. Além disso, de certo modo, esses partidos polarizaram a política desenvolvida no DF desde as eleições de 1986 até 2006, quando esse ciclo foi interrompido com a vitória da coligação liderada pelo PFL, mudando, assim, os governadores - não se sabe se mudou a forma de fazer política.

Apesar de quatro gestões e da representação de três partidos políticos no Governo, o DF, de 1991 a 2006, teve, de fato, apenas dois Governos, representados pelos governadores Joaquim Domingos Roriz, do PTR¹ /PMDB, e Cristovam Buarque, do PT². Desse modo, serão priorizados, neste estudo, dois períodos de governo, distintos. O 1º período, de 1995/1998, por representar a coligação liderada pelo PT, e o 2º período, de 2003/2006, representando a aliança liderada pelo PMDB, em sua 2º gestão consecutiva à frente do GDF. De acordo com Antunes (2004), a aliança liderada pelo PMDB, em sua 2ª gestão, constituiu uma continuidade na forma de praticar política, considerando a gestão de 1999/2002. Pelo menos na área da Educação, essa afirmação pode ser comprovada ao se analisar o Plano Quadrienal de

¹ Atualmente PP

² O ex-governador Cristovam não está mais vinculado ao PT, e sim ao PDT.

2003/2006 e o Relatório de Gestão (2005), nos quais os programas, os projetos e os princípios filosóficos e pedagógicos se repetem ao serem comparados com o governo que antecedeu o período priorizado nesta pesquisa.

Assim, a presente pesquisa analisa a articulação entre as políticas públicas educacionais definidas e implantadas pelo poder Executivo, especificamente as que tratam da questão da cidadania, e as concepções de cidadania de parlamentares e dirigentes do executivo dos partidos políticos que majoritariamente participaram do governo local, isto é, o PT e o PMDB, nos períodos de 1995/1998 e de 2003/2006, respectivamente. Cumpre registrar que este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Educação e Partidos Políticos”, pertencente ao Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação, da área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Nesse contexto, a investigação acerca dos partidos políticos mostra-se relevante, dada a importância do papel deles na articulação, na construção, na elaboração, na aprovação e na implementação das políticas públicas. Entende-se que são eles, por meio da política educacional, que traçam e definem as “linhas mestras” de um determinado tipo de educação que pode influenciar os rumos e a construção da cidadania desenvolvida na escola (GRACINDO, 1994).

Com esse propósito, levantam-se algumas questões: como os partidos políticos em foco expressam o termo cidadania em sua agenda partidária? Que conceito de cidadania foi proposto pelos programas e projetos implementados pelos governantes nos períodos de 1995/98 e de 2003/06? Quais as políticas que tratam diretamente da questão da cidadania foram implantadas pelo Executivo nos dois governos analisados?

As respostas a essas indagações são importantes, considerando que as políticas públicas educacionais, elaboradas e implantadas pelos governos, são concretizadas na escola e que suas dinâmicas e seu desenvolvimento podem revelar um tipo de cidadania e prática social.

Assim, faz-se necessário, em um primeiro momento, definir a concepção de cidadania presente nos partidos políticos no DF, na ótica de parlamentares, considerando que seu sentido é amplo e dinâmico. Paralelamente, deve-se também definir os valores, as idéias e os conceitos que sustentam essa concepção.

A motivação inicial originou-se na vivência da pesquisadora, que, por fazer parte dessa realidade como professora da Secretaria de Educação do DF, atuou em várias escolas e presenciou o processo de mudanças das políticas desenvolvidas em cada gestão governamental. Nesses diversos momentos, percebeu-se que a utilização do termo cidadania, nos diferentes documentos educacionais e na prática escolar, indicaria apenas um significado, concedendo ao termo uma certa neutralidade política. Posteriormente, compreendeu-se que são os partidos políticos “em ação” que praticam as políticas educacionais e, nesse sentido, estudos que desvelem as suas idéias e práticas podem contribuir para que a sociedade os conheça e tenha uma participação política mais consciente, o que parece indicar a relevância do estudo.

Entende-se que este trabalho pode contribuir para desvelar a realidade, redefinir as práticas profissionais ligadas à educação e reformular políticas, podendo contribuir, por exemplo, para a elaboração de políticas condizentes com uma história fundamentada em uma cidadania que busque a emancipação do ser humano.

2 – Problematizando o tema

Como se viu anteriormente, o termo cidadania está presente em distintas legislações brasileiras, inclusive na atual Constituição e na LDB, bem como nos documentos governamentais que norteiam os distintos programas educacionais no DF. Percebe-se, com base nessa constatação, o poder que o Estado possui de interferir na cidadania, que se constrói por meio de políticas públicas implementadas pelos que assumem os cargos eletivos, Executivo e Legislativo, vinculados aos partidos políticos.

Ressalta-se, nesse contexto, que os significados de cidadania partem de distintas matizes e que estabelecem estreita vinculação entre as diferentes concepções de Estado que irão permear as ações governamentais.

A pergunta recorrente é: o que significa Cidadania para grupos de interesses tão diferenciados entre si?

Sob distintos olhares, o termo cidadania, na contemporaneidade, não parece apresentar concordância ou uniformidade em seu entendimento e conceituação. Pressupõe-se, aqui, a ocorrência de uma série de contradições, num confronto constante entre quem possui e quem não possui cidadania. Cada recorte da sociedade parece admitir uma concepção de cidadania e mostrar semelhanças, contradições e possibilidades em suas dinâmicas – por um lado, sinalizando para a cidadania e, por outro lado, para a não-cidadania.

No Distrito Federal, a questão da cidadania configura-se como prioridade de pesquisa por constar em documentos que nortearam a Educação Pública nos últimos quatro períodos de governo, considerando o PT e o PMDB como partidos no governo que conduziram majoritariamente as coligações partidárias que chegaram ao GDF e que, *a priori*, esses dois partidos políticos constituem-se como grupos bastante diferenciados no cenário político brasileiro: um mudancista e outro transformador³.

Nesse panorama, algumas perguntas surgem: existem, de fato, diferenças e semelhanças nas concepções de cidadania entre esses partidos políticos? De que forma se dá a relação entre cidadania, educação e partidos políticos na percepção dos partidos políticos que majoritariamente estiveram “em ação” no Governo do DF?

Com isso, pode-se definir o *problema de pesquisa* que gerou o presente estudo: os dois partidos políticos que majoritariamente governaram o DF no período de 1995/1998 e 2003/2006 possuem a mesma concepção de cidadania?

Apresentar-se-ão, a seguir, os objetivos e a proposta metodológica da pesquisa.

³ designação esta baseada em tipologia analisada em tópico específico dos partidos políticos brasileiros, discutido mais adiante.

3. Objetivos do Estudo

3.1 - Objetivo Geral:

Analisar a concepção de cidadania dos partidos políticos que majoritariamente governaram o DF nos períodos de 1995/1998 e 2003/2006, presente em documentos e expressa por seus representantes no Legislativo e Executivo local.

3.2 - Objetivos Específicos:

3.2.1 - Contextualizar historicamente o PT e o PMDB no DF.

3.2.2 - Analisar as concepções de cidadania contida nos seus programas e nas doutrinas partidárias do PT e do PMDB.

3.2.3 - Analisar as concepções de cidadania contidas em programas e projetos educacionais, nos dois períodos de governo no DF, liderados pelo PT e PMDB.

3.2.4 - Analisar as concepções de cidadania do PT e do PMDB, nos dois períodos de governo no DF, por meio da percepção de seus representantes no Legislativo e no Executivo.

3.2.5 – Estabelecer aproximações e distanciamentos das concepções identificadas, analisando-as na dinâmica das contradições.

4 - Considerações Metodológicas

A pesquisa analisa a concepção de cidadania presente em dois governos do DF nos períodos de 1995/98 e 2003/06, enfatizando os dois partidos políticos no GDF que

majoritariamente compuseram as coligações partidárias e que deram origem aos governadores locais, o PT e PMDB. Esses dois partidos serão denominados, a partir desse momento, de 1º e 2º períodos de governo, respectivamente.

Para desenvolvê-la, optou-se por uma abordagem qualitativa, por entender que existe uma intensa e estreita ligação entre cidadania, educação e partidos políticos, lembrando que a presente pesquisa parte do pressuposto de que são os partidos políticos, em última instância, que elaboram e implementam as políticas públicas, as quais podem definir o tipo de cidadania que será dinamizada na escola. Entende-se que os governantes, devido o caráter personalista que muitas vezes assumem, influenciam significativamente as práticas no interior da escola e, às vezes, a concepção dos governantes é imposta pela ausência de discussão e reflexão dos trabalhadores da educação, em especial dos professores, que fogem do debate de suas práticas político-pedagógicas cotidianas.

E, assim, os conceitos e as práticas de cidadania, para serem compreendidos em sua totalidade, necessitam de uma abordagem que reflita esta realidade em sua complexidade e profundidade, possibilitando que os partidos políticos no governo expressem as suas visões sobre a questão da cidadania por intermédio de seus documentos, por meio de seus representantes do Executivo e dos parlamentares.

A escolha pela pesquisa qualitativa fundamenta-se, primeiramente, na complexidade e no dinamismo que oferece o objeto a ser estudado, por pretender capturar o significado do objeto a partir das perspectivas de pessoas participantes da realidade a ser estudada, por querer entendê-lo em sua profundidade e dentro de um processo (MENGA & ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, optou-se pela matriz analítica desenvolvida por GRACINDO (1994), que propõe analisar as ações políticas no escrito, no dito e no feito, permitindo verificar as congruências e as incongruências das políticas desde a sua elaboração até a sua concretização, além de possibilitar um olhar sobre a forma que essas políticas são implementadas, no pensamento dos dirigentes que as conduzem e com que propósito. Nesta pesquisa, a abordagem se limitou a tratar das políticas no escrito e no dito, ponderando o tempo para a conclusão do curso de mestrado e a complexidade exigida para a referida análise.

A revisão bibliográfica buscou construir, historicamente, as concepções de cidadania e de não-cidadania, partindo das distintas perspectivas de Estado, liberal, marxista, social-democrata e neoliberal, bem como dar o contorno histórico com base nas Constituições Brasileiras e nas Leis da Educação Nacional, além de contextualizar historicamente os partidos políticos do DF, a partir de sua inserção no cenário político brasileiro.

Com o objetivo de buscar sinais que se aproximem da realidade com todas as suas nuances, a coleta de dados foi entendida como um processo e realizada dentro de um contexto, compreendendo análise documental e entrevista semi-estruturada.

A análise documental foi desenvolvida para identificar as políticas públicas educacionais que tratam da questão da cidadania no 1º e 2º períodos de governo. Essa análise ocorreu por meio dos principais documentos educacionais que nortearam cada gestão de governo. Num primeiro momento, analisaram-se os Cadernos da Escola Candanga e o Plano Quadrienal de Educação - 1995/1998. Posteriormente, foram analisados o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF, o Plano Quadrienal de Educação - 2003/2006 e o Roteiro Para a Elaboração da Proposta Pedagógica nas escolas. Deve-se esclarecer que os estatutos e os programas atuais do PT e do PMDB foram analisados com o intuito de identificar cada partido que esteve à frente do Executivo quanto à origem, à história, aos pilares filosóficos e políticos.

A entrevista semi-estruturada foi aplicada a:

1º) dois representantes de cada partido (PT e PMDB) que participaram da legislatura de 1995/98 ou 2003/06 na Câmara Legislativa do Distrito Federal; o mandato desses representantes deveria coincidir com o período governamental dos dois partidos em foco. Esses parlamentares foram escolhidos para que se pudesse conhecer a concepção de cidadania dos partidos políticos na ótica de militantes, relacionando, posteriormente, essas concepções com as políticas públicas implantadas em cada período de governo;

2º) três dirigentes de cada período de governo, que ocuparam o cargo de secretário(a) de educação, diretor(a) Executivo⁴, assessor do departamento de pedagogia e a subsecretaria das Escolas Públicas do DF. Foram escolhidos dirigentes educacionais que estavam diretamente vinculados à elaboração e/ou implementação de política educacional nos períodos em evidência, com o propósito de conhecer a concepção de cidadania adotada na prática educacional pelos governos analisados e as políticas educacionais especificamente direcionadas à construção da cidadania.

O roteiro da entrevista teve como foco a elaboração de indagações que pudessem refletir sobre as questões centrais do estudo. Primeiro, assumiu-se o conceito, para este trabalho, de que *cidadania* não se constitui apenas de direitos e deveres, ou de direitos garantidos juridicamente, mas de direitos que são partes integrantes da base e da realimentação desse processo - os adquiridos, os que necessitam ser mantidos, os que ainda não se conquistou, mas que estão na pauta de necessidades e luta, igualmente aqueles que surgirão advindos da evolução e complexidade das relações sociais contemporâneas (COVRE, 1991). Segundo, entende-se que a construção objetiva dessa cidadania é vista com base nos seguintes aspectos: cidadania e direitos, participação política, inclusão social e emancipação dos sujeitos sociais. O objetivo foi o de colher os dados e, concomitantemente, observar as contradições, aproximações e distanciamentos das concepções apresentadas. Importante ressaltar que a identificação dessas quatro categorias de análise foi consequência de estudos teóricos desenvolvidos na presente pesquisa, que delimitaram essas questões como as mais relevantes para situar a concepção de cidadania. Isto é, dada a relevância e a frequência com que essas características de cidadania se apresentaram na literatura, pode-se identificá-las com a denominação de "elementos constitutivos da cidadania"⁵.

Os resultados foram organizados e apresentados, na análise, em quatros tópicos: 1) Caracterização da cidadania, 2) Cidadania e Educação: a educação como direito, 3) Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania e 4) Cidadania na Escola: o projeto político-pedagógico.

⁴ da extinta Fundação Educacional do DF

⁵ O aludido estudo, que possibilitou a construção dessas categorias analíticas, encontra-se sintetizado no capítulo III desta pesquisa

Vale destacar que, para realizar a análise das informações, desde o início da construção deste trabalho, as leituras básicas, as observações realizadas no campo e a prática educacional, conjuntamente, sinalizaram para um caminho possível, mas com a necessidade de ser construído. Então, delimitar os quatro elementos constitutivos da cidadania foi um passo primordial. Percebeu-se, no entanto, que todos esses elementos, apesar de se inter-relacionarem de alguma forma, apontavam uma série de contradições quando comparados com as distintas concepções de Estado e cidadania abordadas neste estudo. Assim, sem perder de vista a necessidade de verificar as aproximações e os distanciamentos das concepções apresentadas pelos partidos políticos, a pesquisa desenvolveu-se sob um "olhar dialético"⁶, utilizando a categoria da contradição como uma âncora para a análise.

Dessa forma, o comentário de Alves-Mazzotti (2004), ao se referir à dialética, merece atenção, pois nos ajuda a compreender a sua dinâmica e esclarece que esse método indica princípios nos quais o pesquisador crítico se apóia para compreender a realidade em toda a sua complexidade. Sob essa ótica, Vieira Pinto (apud CURY, 2000: 30) identifica a contradição como um dos elementos desse método e apresenta a dialética como um processo sucessório, dinâmico, mutável e contraditório.

[...] a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o 'novo' recém surgido, negam aquilo que o produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente leva a que se conceitue o 'novo' enquanto tal, como 'negação de uma negação'. Justamente por ser negação, quando visto na perspectiva da sua gênese, é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a 'posição' de algo original. Assim, o que existe por que é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente) - (Vieira Pinto, 1969: 189).

Para Cury (2000), a contradição como categoria de análise se refere ao curso de desenvolvimento da realidade e sempre expressa uma relação de conflito no devir do real, ou seja, cada coisa exige a existência do seu contrário. E, nesse sentido, compreender cidadania implica situar a não-cidadania.

⁶ Este termo indica que a pesquisadora buscou se utilizar uma das categorias da dialética, de forma disciplinada, porém limitada pelo nível e abrangência da pesquisa (dissertação de mestrado).

5. Configuração Geral da Pesquisa

Para que sejam compreendidas as relações de contradições entre cidadania, estado, educação e partidos políticos, em especial as que se desenvolveram em Governos do Distrito Federal, esta pesquisa apresenta-se em cinco partes.

Nas Considerações Iniciais, problematizou-se a temática em foco com o intuito de chegar à delimitação do "problema de pesquisa" que deu razão a esse estudo, bem como foram identificados os objetivos da pesquisa, geral e específicos. Discorreu-se também sobre as considerações metodológicas, incluindo, em linhas gerais, o conceito de cidadania assumido na presente pesquisa.

O Capítulo I procurou apontar a cidadania e a não-cidadania presentes nas distintas abordagens de Estado com o objetivo de trazer elementos, conceitos e significados que pudessem ajudar a entender historicamente e de forma contextualizada as questões que envolvem Estado, Educação e Cidadania. O intuito foi o de construir uma base teórica que pudesse sustentar e permear todo o trabalho em sua elaboração, organização, coleta e análise dos dados e conclusão e que possibilitasse observar as relações que se formam entre os sujeitos e os documentos da pesquisa.

No Capítulo II, buscou-se conhecer e situar brevemente o Sistema Partidário Brasileiro, bem como os partidos políticos do DF que deram origem aos dirigentes locais nos períodos de 1995/1998 e 2003/2006. A importância de tratar esse tema decorreu da vinculação estreita que essas instituições mantêm com o Estado ao se colocarem em ação no Executivo e Legislativo e desenvolverem políticas públicas educacionais que podem apontar para a construção de um tipo de cidadania e de não-cidadania.

O Capítulo III abordou a cidadania no DF em duas perspectivas. A primeira buscou caracterizar brevemente os dois períodos de governo, apresentou o conceito de cidadania assumido neste trabalho e os elementos concretos que podem constituir essa cidadania, considerada neste estudo como: direito, participação política, inclusão social e emancipação dos direitos sociais. A segunda procurou focalizar a visão dos partidos políticos no Executivo e Legislativo com o objetivo de observar as diferenças e as semelhanças de

concepções entre os dois partidos que majoritariamente participaram no GDF: no Executivo, por intermédio da fala dos dirigentes e de documentos da educação que nortearam cada gestão governamental nos períodos de 1995/1998 e 2003/2006; no Legislativo, na fala dos parlamentares distritais da 2ª e 4ª legislaturas⁷ e em documentos dos partidos políticos que originaram os dirigentes locais.

Nas Considerações Finais, após observar os movimentos constantes e cíclicos que se travaram no campo teórico e empírico, os distanciamentos e as aproximações, as confirmações e contradições de conceitos, evidenciaram-se as concepções de cidadania adotadas pelos partidos analisados, indicando o impacto social que essas práticas podem impor aos sujeitos sociais e configurando novas visões e novos caminhos a serem ponderados.

⁷ A 1ª legislatura da CLDF compreendeu o período de 1990/1994; a 2ª, de 1995/1998; a 3ª, de 1999/2002; e a 4ª, de 2003/2006.

CAPÍTULO I - CIDADANIA: CONCEPÇÕES E OBJETIVAÇÕES

1 – Introdução

Neste capítulo, são abordadas as concepções e as objetivações da cidadania. No primeiro item, discorre-se sobre a idéia de cidadania desde a sua origem até a atualidade, destacando a etimologia da palavra cidadania; a concepção do termo nas principais cidades-estado do mundo antigo ocidental; e as abordagens modernas de cidadania vinculadas ao estado liberal, marxista, social-democrata e neoliberal.

Em seguida, enfoca-se a formação do Estado Brasileiro e como se processou a questão da cidadania nos diferentes momentos históricos, políticos, sociais e culturais do país para posteriormente discorrer sobre o tema Cidadania e Educação e as suas interações com o partido político na condição de representante do Governo, com a sociedade no espaço escolar e com demais membros da sociedade como um todo.

Finalizando o capítulo, apresentar-se-ão as normas relativas ao tema postas nas Constituições Federais e nas Leis da Educação Nacional, salientando as políticas que viabilizaram ou que restringiram direitos, participação política, inclusão social e emancipação dos sujeitos sociais, com também os processos sociais e políticos desencadeados para que fossem consolidadas essas políticas.

2 - Concepções Teóricas de Cidadania: da origem à atualidade

2.1 - Etimologia da Palavra

Palavras como *civis*, *civitas* e *civitatula*, da língua latina, ajudam-nos a compreender a origem da palavra cidadania e nos dão uma dimensão histórica de sua utilização e de seus significados no decorrer da história da humanidade no mundo ocidental e de relação com as instituições políticas e sociais de um Estado.

A palavra “*civis*”, na língua latina, significa cidadão ou cidadã livre, concidadão ou concidadã, membro livre de cidade a que pertence por origem ou adoção. No que diz respeito ao étimo, “o *osco céus = civis*” parece tomado do latim. A base “*ci-*, *cei*” está ligada à terra ou casa própria. Tal termo é francamente representado nas línguas românicas. O antigo francês possuía o nominativo *cis* e o acusativo *cit* do século XII-XIII com significado não de *civis*, do latim, mas do seu derivado, “*civita*”. O mesmo ocorre com “*civitis*” na Itália Setentrional e Toscana (MAGNE, 1953).

A palavra “*civita*” é um nome abstrato e se refere à condição de cidadão; cidadania ou foros de cidadão; podendo também significar: sede de governo, cidade, Estado. Autores como Sêneca e Tácito aplicam “*Civitās*” à Roma, atribuindo o mesmo valor que “*urbs*”, quer dizer, urbano. Com esse significado, entra nas línguas românicas. No italiano, *cittá*; no italiano antigo, *cittade*; no francês, “*citté*”; em Catalão, “*ciutat*”; em espanhol, “*ciudad*”; em português, *cidade*. De tais palavras, também derivou cidadão e cidadania, que até o século XVIII significou, sobretudo, o habitante da cidade. Por sua vez, a palavra “*civitatula*”, em latim, significa direito de cidadania em pequena cidade (MAGNE, 1953).

No português, há as palavras cidadão e cidadania; em espanhol, *ciudadano* e *ciudadania*; em francês, *citoyen* para designar tanto cidadão como cidadania; em italiano, *cittadino* e *cittadinanza*; em inglês, *citizen* e *citizenship*.

Percebe-se que as palavras cidadão e cidadania foram tomando significados diversos e se desenvolvendo de acordo com o contexto regional, político, econômico e cultural de cada época. No entanto, esses locais específicos sofreram influências de outros, sobretudo com a expansão comercial e com o intercâmbio entre os povos desde o mundo ocidental antigo à atualidade. A economia, desde então, acompanhou as condições de cidadania, o Estado (antigo, moderno e contemporâneo) esteve presente, no sentido de organizar e normatizar os direitos e/ou os deveres do cidadão. Assim, pode-se dizer que o Estado, de certo modo, tem atribuído o título de cidadão e legitimado aquele que é cidadão e o que não é cidadão.

2.2 – Cidadania Antiga: Cidades-estado

Tudo indica que o termo cidadão foi utilizado por diferentes povos antigos para designar aquele que tinha direito e também deveres para com um determinado Estado ou território. Nessa perspectiva, a cidadania antiga, assim como a cidadania contemporânea, foi construída incluindo uns e excluindo outros dentro da teia de direitos e deveres dos indivíduos.

No entanto, essa afirmativa é apenas uma aproximação, pois, de fato, a cidadania antiga não tem relação com a cidadania contemporânea, pois são mundos diferentes no tempo e no espaço, com sociedades, direitos, formas de participação e pertencimento diversos. Porém, ao pensar cidadania hoje, faz-se importante considerar os primeiros pensadores sobre esse tema que buscaram inspiração no mundo greco-romano. A imagem que passavam da cidadania antiga é romântica, ilusória, idealizada e falsa, pois ela não se constituía em um todo primaveril. Assim, desvelar o mundo greco-romano é perceber que não há continuidade, desenvolvimento ou até mesmo uma evolução de cidadania entre esses os mundos grego e contemporâneo. É possível, entretanto, fazer uma aproximação interessante desses dois mundos ao mostrar as diferenças, possibilidades e limites dos processos históricos e as suas relações entre pessoas, sociedade, coletividade e organização estatal e política, o que pode apontar para uma qualificação da cidadania atual.

Estabelecendo-se relação entre esses dois mundos, constata-se que a primeira diferença é que o mundo contemporâneo está organizado em Estados nacionais, e o mundo antigo, em cidades-estado. Definir cidades-estado é, sobretudo, entender que eram cidades de porte pequeno, médio e grande e que podiam agregar em média, cinco mil, vinte mil e cem mil habitantes, respectivamente. Outra distinção é que cada cidade-estado tinha os seus costumes, hábitos, culturas, leis, instituições, ritmos históricos e estruturas sociais – gregos, romanos, etruscos, fenícios, celtas, berberes, itálicos. Cada qual era possuidor de soluções e projetos próprios e variados. Assim, as cidades-estados serão tratadas a partir desse ponto de forma generalizada, apesar de suas peculiaridades e de modificações que se manifestaram com o tempo (GUARINELLO, 2003: 29).

2.2.1 - O Início

As cidades-estado têm as suas origens marcadas por grandes transformações econômicas e sociais. O ferro é a matéria-prima que revolucionou a época e provocou um intercâmbio intenso entre pessoas, bens e idéias por todo o mediterrâneo entre o século IX e VII a.C. Ressalta-se, nesse contexto, um espaço geográfico regional e bem delimitado pelo mundo europeu e pelos grandes impérios do Oriente Médio, entre as costas do Mar Mediterrâneo. Além do ferro, fazia parte dessa movimentação a arquitetura em pedra, as construções monumentais, a escultura em três dimensões, o relevo, a pintura, a fabricação de artigos de bronze e outros metais preciosos, a escrita alfabética e o cavalo de guerra. Houve aumento populacional em todo o mediterrâneo. Fenícios e gregos fundaram colônias no norte da África, sul da Espanha, Mar Negro e Itália e levaram uma forma de organização social totalmente diferente: a cidade-estado (GUARINELLO, 2003).

Diferentemente do que se entende hoje por cidade, as cidades-estado eram ocupadas essencialmente por comunidades camponesas, um território agrícola formado por várias planícies. A terra era cultivada e explorada pelas famílias a partir de um ou dois lotes bem delimitados, que se constituíam na propriedade individual dessa família. Desse espaço cultivavam e produziam os produtos para a sua subsistência – trigo, vinho e azeite, característicos da região. Pode-se dizer que as famílias eram organizadas em associações de

proprietários privados de terra, só seria dono da terra aquele que fizesse parte da comunidade. Dessa forma se integravam, excluía os estrangeiros e se defendiam coletivamente de elementos estranhos a eles. Não havia um poder superior que mediasse as relações entre os integrantes; os conflitos internos não eram resolvidos por eles pertencerem a determinada linhagem ou por parentesco, mas por intermédio de ações públicas, abertas ao conjunto de proprietários. “Aqui reside a origem mais remota da política, como instrumento de tomadas de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era sua própria extensão” (GUARINELLO, 2003: 33; OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996).

2.2.2 – Legislação

Guarinello discorre sobre as regras de aceitação dessas cidades como lei comum; essas regras obrigavam que todos cumprissem as normas. A lei comum, que se “impôs como norma escrita, fixa, publicizada” (GUARINELLO, 2003: 33) e “coletiva”, foi estabelecida com objetivo de sobreviverem, de se expandirem e de protegerem o território. Diz-se que, na origem das cidades-estado, Estado e espaço público se confundem. Cultos a divindades, casamento endogâmico, direito de comercializar bens móveis e imóveis e outros também faziam parte de regras estabelecidas pela política. As cidades-estado “foram, primeiramente, um espaço de poder, de decisão coletiva, articulado em instâncias cujas origens se perdem em tempos remotos: conselhos de anciãos (como o Senado romano ou a gerousia espartana) ou simplesmente de cidadãos (como a boulé ateniense), assembléias com atribuições e amplitudes variadas, magistraturas e, posteriormente, tribunais” (GUARINELLO, 2003: 33).

2.2.3 - Os não-cidadãos

Conviviam, nas cidades-estado, cidadãos e não-cidadãos. Ser cidadão era ter propriedade privada, direitos, obrigações e proteção dessa comunidade. Era um privilégio rigidamente fiscalizado e conferido por meio de registros. Fora desse contexto não havia indivíduos plenos e livres com garantias e direitos. Entretanto, as cidades-estado não se

baseavam apenas em inclusão, pois o fechamento da cidade e a definição de quem era cidadão passavam necessariamente pela definição do “outro” e de sua exclusão.

O não-cidadão participava desse cotidiano com o seu trabalho e seus recursos, porém não compunha o quadro de cidadãos. De forma geral, os não-cidadãos eram os estrangeiros domiciliados que participavam da vida econômica; os escravos que realizavam os trabalhos domésticos, artesanais, artísticos e eram regidos por seus donos sem dispor de qualquer tipo de direito ou vida pública; e os grupos dominados em blocos pela população cidadã. A esses, eram atribuídos os trabalhos agrícolas mais pesados. Com a expansão dessas cidades, houve um aumento significativo do contingente de não-cidadãos, sobretudo nas cidades mais importantes. Essa convivência não era pacífica e apresentou uma série de conflitos que se ampliaram e se tornaram mais complexos à medida que cresciam as cidades, embora esses conflitos não tenham sido suficientes para promover o acesso dos segmentos excluídos à cidadania, o máximo que ocorria era a liberdade individual dos revoltosos (GUARINELLO, 2003).

2.2.4 - Outros Conflitos – Decadência das cidades-estado clássicas - A ascensão e a queda dos impérios

O universo das cidades-estado se apresentava de forma fragmentada, competitiva e conflituosa em decorrência de diversos interesses nem sempre comuns aos membros da comunidade. Os focos essenciais das desavenças diziam respeito à participação, como o poder de decisão na vida da comunidade, e à distribuição de recursos materiais, como terra e alimento, e os simbólicos, como honra e dignidade. Um ponto nevrálgico apontava para o conjunto de mulheres que, apesar de fazerem parte da comunidade, não participavam politicamente dos assuntos relevantes da coletividade. Outro ponto delicado foi a tradição que se desenvolveu na distinção entre os jovens e os velhos. A tradição pregava o respeito ao passado e aos antepassados, cabendo aos mais velhos o poder das decisões políticas, mesmo quando o poderio militar, que zelava pela segurança e expansão da comunidade, era constituído pelos jovens. A propriedade privada e a força de trabalho, que se desenvolviam nos limites das terras pelos “subalternos”, constituíam-se em importantes elementos de

conflitos, causando revoltas e disputas internas e externas (GUARINELLO, 2003; MIRANDA, 1986).

Esses conflitos eram controlados por aqueles que detinham o poder e as riquezas materiais - os detentores de prestígio e da honra e os que participavam do exército comunitário. Coincidentemente, os mesmos. Cabia aos guerreiros o controle da cidade e as realizações de guerras com os vizinhos próximos ou distantes, eles eram vistos como os melhores dentre os cidadãos da coletividade e assim formavam a aristocracia da cidade, ou seja, uma outra comunidade mais exclusivista e mais fechada. Esta comunidade mantinha seu *status* e poder por intermédio de articulações com aristocracias de outras cidades, pela rede de parentesco formada e ainda pela possibilidade de escravizar ou expulsar concidadãos para sanar dívidas. Controlava os ritos religiosos, as leis e as ações conjuntas da comunidade – muitas vezes os indivíduos estavam submetidos aos aristocratas por questões pessoais (GUARINELLO, 2003).

Houve o momento de queda da aristocracia, quando as comunidades agrícolas tornaram-se mais complexas e a riqueza deixou de ser monopólio dessa classe. Esse movimento resultou em:

garantia de liberdade individual para os membros da comunidade, a publicação de leis escritas, abertura do espaço público para camadas mais amplas da população com reestruturação da comunidade como organismo político – e com isso o embate entre ricos e pobres, e reorganização do exército citadino (GUARINELLO, 2003: 39).

Nesse período, houve mudanças significativas: aumentou o número de pessoas que conheciam o manuseio do ferro; a estratégia de guerra passou a ser uma ação coletiva, e não mais guerra entre aristocracias; intensificação do comércio nos limites do mar mediterrâneo; surgimento da moeda e núcleos urbanos. Os escravos, devido à importância no contexto social e econômico e ao número crescente dessa classe, contribuíram para que a desigualdade social aumentasse consideravelmente. As demandas sociais eram cada vez maiores e mais complexas e, com isso, os conflitos internos e externos atingiram dimensões insustentáveis (GUARINELLO, 2003).

As cidades-estado menores eram apoiadas ou dominadas pelas maiores e assim as grandes cidades sobreviviam com a ocupação dos territórios e escravização dos derrotados de guerra, os quais eram distribuídos entre os seus cidadãos, amenizando assim os seus conflitos. No entanto, essas soluções foram apenas paliativas, sobretudo para as cidades-estado clássicas, que se viam cada vez mais fragmentadas em sua comunidade, fragilizadas e sem poderio para guerrear. Surgem os mercenários de guerra, oriundos das camadas excluídas, que lutavam por quem melhor lhes pagasse. Decaem as cidades-estado clássicas e surgem os grandes impérios (GUARINELLO, 2003).

Caracterizada por ter uma cidadania mais aberta que as demais, Roma consegue aglutinar o maior número de cidades-estado já visto na antiguidade. No século II a.C., Roma era a cidade dominante em toda a Itália e no Mediterrâneo e, com isso, foi possuidora de grandes tensões internas, e os conflitos foram às últimas conseqüências. “As cidadanias locais não desapareceram, mas o escopo da ação coletiva passou a obedecer aos desígnios do centro, ou a sofrer com as conseqüências do poder militar superior” (GUARINELLO, 2003: 42). Os conflitos no Império Romano foram intensificados; cresce o contingente de excluídos; guerras civis constantes, mercenários de guerra que enxergavam na vitória a possibilidade de obterem terras e riquezas. Esses pontos foram cruciais para a decadência e a queda do Império Romano. A oligarquia romana, com suas instituições, não consegue sustentar os conflitos e jogos de interesses.

Tratou-se de um processo crucial: a cidadania deixou de representar a comunidade dos habitantes de um território circunscrito, para englobar os senhores de um império, fossem ricos ou pobres, habitassem em Roma, na Itália, ou nos territórios conquistados. Roma tornou-se uma potência mediterrânea, com extensões para a Europa Central, e também o centro de uma sociedade complexa, na qual a presença de escravos era cada vez mais maciça e perigosa [...] (GUARINELLO, 2003: 42).

Guarinello (2003) informa que, nos anos finais do século I a.C., o general Augusto consolida a sua vitória contra os seus adversários; surge o principado de Roma; desaparece o espaço público político; o imperador, juntamente com o exército, faz parte da unidade do império; a cidadania muda mais uma vez de rumo. No decorrer de dois séculos de principado, a cidadania atinge a todos ou a quase todos os habitantes do império, porém todos passam a ser súditos do imperador. Ser cidadão romano ainda era um privilégio; para se obter tal distinção, as formas eram: hereditariedade, alforria, concessão individual ou coletiva aos

súditos do imperador. O estatuto, entretanto, perdeu gradativamente o seu valor, pois a justiça deixou de ser igualitária, a riqueza trilhava os caminhos das concessões e o favoritismo e a desigualdade entre pobres e ricos aumentavam exacerbadamente.

As cidades-estado, configuradas nos grandes impérios, traziam, em seu seio, uma população muito grande de diferentes regiões, etnias, tribos, costumes, cultura, língua, religiosidade e outros. Desse modo, o estatuto do cidadão deixou de representar uma comunidade exclusivista e fechada, perdeu valor e legitimidade, pois não conseguiu representar povos tão diferenciados e naturalmente com demandas e necessidades tão peculiares. Esses impérios acabaram em monarquias com grandes extensões territoriais e uma cidadania “amorfa”, sem vida, sem participação coletiva. Quando os iluministas do século XVIII se inspiraram na idéia de cidadania, foi na cidadania das cidades-estado clássicas, dos primeiros tempos, e não na cidadania dos grandes impérios (GUARINELLO, 2003).

Esse contexto faz com que as reflexões acerca da cidadania antiga, coincidam em alguns pontos, com as formas desenvolvidas posteriormente. Um deles é a relação existente entre a questão da posse e a possibilidade de se tornar cidadão dentro de um determinado contexto e poder ter *participação política*. O outro ponto refere-se à busca dos não-cidadãos de usufruírem dos *direitos* reservados aos cidadãos e ao fosso que se forma entre as pessoas pobres e as ricas, marcando sobremaneira as desigualdades e as condições de vida, notadas pelas dificuldades do não-cidadãos em obter a sua *inclusão* no bloco cidadão da sociedade, ascender social e economicamente e, assim, ter chances de lutar e de conquistar a *emancipação*.

2.3 – Abordagens Modernas de Cidadania

Pode-se dizer que os acontecimentos da idade moderna, no mundo ocidental, que serviram de base para a idéia da cidadania moderna foram: Revolução Inglesa (XVII), Revolução Americana (1776) e Revolução Francesa (1789) – (PINSK, 2003). Tais eventos contribuíram para que ocorressem modificações significativas na sociedade como um todo. Torna-se possível assinalar as mudanças nas relações entre Estado e sociedade no mundo do

trabalho e nas formas de reivindicações, organização e participação política – primeiramente dos intelectuais e da classe trabalhadora, posteriormente, nota-se a ampliação desses grupos “revolucionários” com a participação de mulheres, grupos étnicos excluídos de direitos e outros. O desenvolvimento dessas relações teve o fator econômico como elemento fundamental, mas não era o único. Havia também o desejo de liberdade, a igualdade de direitos e oportunidades, melhores condições de trabalho e de vida, que deram certo equilíbrio a essa balança. Surgem, nesse período, uma nova sociedade, outros Estados e novas formas de governar. A cidadania trilhou novos caminhos e outros valores, daí a importância de discorrer sobre o Estado e a cidadania no mundo moderno.

2.3.1 – Estado e Cidadania

Na sociedade moderna, Estado e Sociedade desenvolveram vínculos pautados nas relações sociais, tanto no sentido econômico, como político e cultural. Tais relações apresentam, definem e dão significados a distintos valores e normas que, de certo modo, regem e delimitam os diferentes papéis que cada indivíduo apresenta e representa na sociedade. Surgem, assim, os direitos e deveres do cidadão – a cidadania, classicamente falando. Historicamente, no contexto capitalista, Estado e sociedade se aproximam e se distanciam, os direitos e os deveres dos cidadãos acompanham tendências, interesses e necessidades do mercado econômico de determinada época ou região. O Estado tem sido o aparelho utilizado pelas classes dominantes para legitimar as relações que acontecem no mundo da produção e que, conseqüentemente, definem e garantem o desenvolvimento de políticas públicas sociais, que, por sua vez, orientam ou impõem certo tipo de cidadania.

A noção de cidadania deve ser discutida considerando a origem de classe, de Estado e o papel que este vem desempenhando nas sociedades capitalistas; mais precisamente, a noção cidadania moderna, que se desenvolve no decorrer dos séculos XVIII e XIX, está intimamente ligada ao poder do Estado, “à medida que é este que a reconhece e garante” (AFONSO, 2001: 21).

A cidadania, neste caso, refere-se ao cidadão designado pelo Estado, o indivíduo com gozo de seus direitos civis, políticos e sociais, implantados e mantidos pelo poder Estatal, que estabelecerá suas ações no trabalho, na educação, na saúde; o tipo de assistencialismo e assistência; a forma de participação política e outros elementos do convívio social e comum. No entanto, observa-se que o indivíduo moderno também pode interferir nas tomadas de decisões no sentido de conquistar e de garantir direitos.

Quanto à aquisição e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais conquistados pela sociedade moderna, percebe-se que esses, historicamente, foram se consolidando e ampliando por intermédio de políticas sociais associadas ao modo capitalista de produzir e reproduzir direitos, mas de forma separada e desagregada (BEHRING, 2000), o que dificulta, por assim dizer, a instauração da cidadania plena, seja do ponto de vista liberal, social-democrata, marxista ou neoliberal.

Nesse contexto, merece enfatizar o conceito de cidadania para Marshall, pois parece trazer alguns dos elementos que caracterizam as abordagens de estado e cidadania que serão analisadas nos próximos tópicos. Marshall (1967) entende que a cidadania plena é uma síntese dos direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis referem-se à liberdade individual de ir e vir, ao poder de adquirir a propriedade e à igualdade perante a lei. Os direitos políticos, via de acesso ao poder do Estado, são entendidos como uma ameaça à ordem instituída, o direito de votar e ser votado, de filiar-se aos sindicatos, partidos e associações; significam também aprendizado, expansão e organização para frear ou direcionar as ações do Governo. Os direitos sociais resultam da prática dos direitos políticos e representam um mínimo de bem-estar social, englobam padrões de lazer, consumo e segurança. Pressupõem a universalidade e a igualdade de direitos para todos, mas a sua conquista decorreria do esforço individual.

Desse modo, com o objetivo de analisar a movimentação desses direitos e outras questões que possam interferir na construção da cidadania, especificamente no que se diz respeito às políticas públicas educacionais, trataremos de esclarecer, sumariamente, como é que se dão, classicamente, essas relações nas distintas abordagens e concepções do Estado de Direito.

E. Diaz (apud PISON, 1988) diz que um Estado de Direito é um Estado submetido ao império da lei e organizado de acordo com o princípio de divisão de poderes. A administração do Estado de Direito está submetida ao princípio da legalidade e a constituição desse Estado se dirige um capítulo de direitos e liberdades fundamentais do cidadão, com garantias para sua proteção jurídica. Os princípios que o justificam se baseiam na materialização do bem-estar para todos os cidadãos.

Assim, o estado liberal, marxista, social/*welfare state* e o neoliberal se enquadram neste contexto legal. Um dos aspectos passíveis de mudança nestas abordagens são os protagonistas, “os cidadãos”, aqueles que efetivamente irão usufruir - ou não - desses direitos. Passa-se, a seguir, a analisar cada uma dessas abordagens.

2.3.2 – Abordagem Liberal

Neste item, apresenta-se uma contextualização histórica do mundo europeu na época em que surgiram as idéias sociais e políticas de autores centrais do pensamento liberal. Desse modo, comentam-se as teorias de Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jacques Rousseau e Adam Smith.

A Europa do século XVII foi marcada por mudanças econômicas e políticas. A decadência do feudalismo, as mudanças no modo de produção e as guerras civis e religiosas traziam um forte clima de agitação e descontentamento social. A Europa, especificamente a Inglaterra, foi palco de grande turbulência social, o momento histórico e cultural refletia a queda do mundo medieval. As transformações dos séculos XVII e XVIII substituíram as relações feudais por um código moral – nascia a burguesia, o individualismo, o mercantilismo, a industrialização, novas relações de trabalho e a burocracia. Burguesia e Rei se associam, ou seja, governo forte e comércio se aproximam. O Estado regulamenta as condições do jogo livre de possibilidades individuais, dá respaldo ao mundo político, econômico e à ideologia da classe hegemônica. Nasce e se desenvolve o capitalismo, presente em todas as instâncias da sociedade. Nesse contexto, nascem os pensadores deste bloco e surgem as suas idéias, que

ansiavam pela paz e por equilíbrio social para que pudesse haver vantagens para todos – o bem comum, associado à governabilidade e à soberania (FERREIRA, 1993; CARNOY, 1988).

A concepção liberal de sociedade e de Estado se fundamenta na defesa da liberdade dos indivíduos, na propriedade e na posse material. Sobre essa concepção, Mondaine afirma que: “... [é] chegada à hora do liberalismo e sua defesa implacável dos direitos civis...” (MONDAINE, 2003: 129).

Nessa perspectiva, Ferreira (1993) discorre sobre Thomas Hobbes (1588-1679) e mostra a sua idéia fixa com relação ao medo e à paz. O Estado é um mal necessário, voltado basicamente para manter a ordem e para terminar com as guerras. Seu pensamento político se baseia em distinguir os poderes civis e religiosos e em dar fundamento ao dever e à obediência civil. Defende idéias favoráveis à reforma moral da sociedade; sistematiza o comportamento político do ser humano e sustenta que o desejo, o medo e a razão são os elementos que vão determinar as ações voluntárias do homem. Dentre esses desejos, o poder é aquele que parece motivar com maior entusiasmo os homens, gerando a discórdia e a disputa entre eles. A paz é conseguida por um pacto, o qual estabelece não a igualdade, mas a ordem hierárquica necessária ao funcionamento da sociedade, reprimindo ações que minimizem a vida – modifica-se então o Estado de Natureza para o Estado Civil, o qual institui a autoridade civil, de onde se originam os direitos e deveres do indivíduo, a justiça e a moralidade social. “O Estado Civil é a esfera pública da sociedade que realiza os interesses particulares, garantidos pela autoridade soberana, a qual exclui a participação política dos indivíduos” (1993: 53). É necessário garantir a segurança e representar o interesse de todos - usar a força quando for necessário para a garantia da paz social.

Em suma, a sociedade, para Hobbes, é uma sociedade de indivíduos, cuja organização depende da ação estatal, fonte legítima do direito e da justiça. O Estado é força (poder coercitivo) e razão (elabora racionalmente a sua legitimidade). Frente a essas questões, constroem-se as relações econômicas e sociais. O indivíduo passa a ter direito à propriedade, mas não necessariamente o acesso a ela: surge o assalariado e uma nova relação no mundo do trabalho. Nessa ótica, o cidadão é aquele que tem o Estado como absoluto, deve-lhe

obediência e o teme, está subordinado às imposições feitas pelo Estado, em garantia da paz e da proteção à propriedade (FERREIRA, 1993).

As idéias de Locke (1632-1704) têm como pressupostos os direitos naturais do homem, o não absolutismo do Estado e a defesa da propriedade privada; mas aceita algumas idéias de Hobbes, como a passagem do Estado de natureza para o Estado civil por um pacto e a renúncia dos poderes originais em prol do bem comum, a obediência e a transferência de poderes para o Estado. A diferença fundamental é que Locke põe limites nas questões da transferência de poder para o Estado, que, para Hobbes parece ter poder ilimitado. Locke idealiza um Estado de natureza onde reina a paz. Todos os homens são livres e independem uns dos outros. O direito à vida e à propriedade é intransferível. A preservação do indivíduo depende da sua capacidade de se proteger. A fome aparece como algo perigoso e que motivará a não doação, as trocas, a posse e a acumulação de bens materiais sem o menor constrangimento. Os conceitos de indivíduo, trabalho e propriedade são indissociáveis e dependentes uns dos outros. O trabalho do indivíduo constitui a essência da propriedade, e os direitos do indivíduo são limitados a si próprio. Aparece o Estado judicial para aqueles que se afastarem do bem comum. (FERREIRA, 1993).

A sociedade política surge da associação de indivíduos dispostos a limitar a sua liberdade em troca de preservação da propriedade. A governabilidade deve ser imparcial, mas coercitiva, quando necessário. Temos os proprietários e os não-proprietários, e uma sociedade marcada pela hierarquização. O mercado se constitui de livre troca, sem a intervenção do Estado, e se funda na propriedade privada; desaparece a figura do soberano absoluto. Todos são iguais perante a lei. Surge uma sociedade civil de pares, de proprietários. A cidadania é para aqueles que têm a condição natural e econômica de cuidar de si e dos seus, os que possuem bens materiais e os que podem adquirir bens materiais (FERREIRA, 1993).

Esse tipo de cidadania é, no mínimo, questionável e difícil de concretizar, a igualdade é apenas formal, não se materializa na realidade, pois o que mostra a história é que não existe igualdade, por exemplo, entre empregadores e empregados ou entre pobres e ricos; a posse material ainda definirá o cidadão, e a não-posse, o não-cidadão.

Diferentemente de Locke e Hobbes, Rousseau critica a burguesia e a acumulação da propriedade e, assim, desenvolve sua teoria com enfoque na comunidade, como forma de organizar a sociedade e o mercado econômico por intermédio de um governo republicano que atenda à vontade da comunidade.

A teoria de Rousseau (1712-1778) tem a sociedade e o capitalismo francês como cenário. O antiabsolutismo do autor se apóia em negar ao Estado o sistema de exploração privada e patrimonial, criando instituições representativas na tentativa de diminuir o corporativismo e o regionalismo da burguesia, que também quer desfrutar dos privilégios favorecidos pelo Estado pela condição da realeza. Rousseau amplia e combate à recuperação do poder propondo uma mudança radical do governo e do cidadão – nova moral entre os homens, o aperfeiçoamento. A concepção antiindividualista cria o cidadão que se liberta dos seus próprios limites, chegando à plenitude, que é a expressão coletiva, fraterna e política entre os homens. Nesse sentido, a sociedade deve se despojar das relações mecânicas e primar pela convivência livre e consciente entre os homens, na busca do bem comum; não critica o rei nem o Estado como monopólio da violência, mas a sociedade burguesa. O Estado deve ser neutro e estar acima dos interesses classistas, sendo forte o suficiente para limitar a propriedade privada. Ataca a igualdade legal – traz a idéia de república em que todos os membros da sociedade fazem parte da ordem e da força política para a ordem da lei. O pacto social não cria um governo, mas a vontade geral, de todos para todos. É direito e dever do cidadão participar diretamente da vida coletiva tornando-se ser social e livre, com o objetivo de desfazer-se da propriedade para equacionar a questão da desigualdade social. Não admite a autonomia de mercado – o Governo não é soberano e deve executar as exigências da sociedade. Nesse contexto, a educação é fundamental para a cidadania, pois contribui para o homem melhorar-se, conhecer-se e transformar-se (FERREIRA, 1993).

Vale destacar que Rousseau critica a acumulação da propriedade por ser essa a responsável pela corrupção humana e pela desigualdade social, além de defender a interferência do Estado, no sentido de conter a acumulação da propriedade. Defende o não absolutismo do Estado, por intermédio de um regime de governo republicano e da participação política dos cidadãos, a não autonomia do Mercado, e o não individualismo em prol da coletividade e do bem-comum.

Na contramão dessa via, Adam Smith (1723-1790), da “Escola Clássica Inglesa”, defende o Estado não intervencionista e destaca a “mão invisível do mercado”, que regularia a economia e traria a harmonia social, sem a necessidade da intervenção da autoridade pública, o Estado. Sua teoria se baseia na livre concorrência e na competição de mercado e coloca fim às restrições de importações. Esses elementos vão regular os preços das mercadorias – os que não são eficientes estão fora do processo ativo do mercado. Nesse contexto, o Estado tem a responsabilidade de: reprimir os monopólios, pois esses obstruem a livre circulação de mercadorias; garantir a lei, a segurança nacional e a propriedade; proteger a saúde; incentivar a educação e colocar fim aos gastos improdutivos. O trabalho vai determinar o desenvolvimento nacional e definir o valor das mercadorias. Nessa perspectiva, surgem as relações de dependências e conflitos entre o trabalho e o trabalhador, entre o salário e o empregador. O trabalhador trabalha mais horas na expectativa de ganhar mais, do mesmo modo que o empregador tende a pagar menos, mesmo exigindo mais horas de trabalho do empregado (CARNOY, 1988; FERREIRA, 1993).

Na perspectiva de Smith, “não é um cidadão aquele que não está disposto a respeitar as leis e obedecer ao magistrado civil; e certamente não é um bom cidadão aquele que não quer promover por todos os meios a seu alcance, o bem estar de toda a sociedade de seus concidadãos” (SMITH apud CARNOY, 1988: 42).

De uma forma geral, a cidadania para os liberais constitui-se nos *direitos e deveres* do indivíduo a partir da desigualdade entre o que tem ou não propriedade. É garantida pelo Estado com a forte alegação de cuidar da paz e de manter a propriedade, buscando uma “suposta harmonia”, que, na realidade, não existe, pois o convívio em sociedade pressupõe grupos distintos, interesses diferenciados e conflitos que surgem como elementos próprios de convivência das classes sociais e da disputa entre elas.

Confirmando essa idéia, pode-se dizer que a cidadania ideal do ponto de vista liberal apontava para a autonomia de Estado, mercado e comunidade, no entanto isso nunca aconteceu de forma perfeita, pois essa cidadania se constitui a partir da correlação de forças ou da predominância desses eixos que defendem espaços sociais e admite liberdade, participação, mobilidade social e autonomia, apontando para uma cidadania supostamente de iguais.

Historicamente, entretanto, observa-se que essa igualdade é apenas formal, não se concretiza para os não proprietários. O proprietário é o cidadão, e a propriedade é o critério determinante para que se possa usufruir dos direitos civis (BUFFA, 2000).

Assim, este tipo de cidadania será para os “mais fortes, os poderosos”, os que possuem bens materiais, os proprietários; já a não-cidadania será para os excluídos desse sistema, os não proprietários, os fracos, os que não possuem trabalho ou salário, os que não podem consumir. Pode-se, assim, inferir que cidadãos são apenas os proprietários.

2.3.3 – Abordagem Marxista

O Estado e a Sociedade, dentro da abordagem Marxista, serão analisados, brevemente, com base nas idéias defendidas por Karl Marx e Friedrich Engels, Wladimir Lênin e Antônio Gramsci. O contexto histórico em que se desenvolveu o pensamento destes teóricos, século XIX e XX, remete-nos a uma Europa efervescente, ocorria a Revolução Industrial na Inglaterra, a Revolução Russa, a 1ª Guerra Mundial, surgiam novas idéias e conhecimentos, mudava a concepção de mundo.

O Capitalismo e os regimes liberais, considerados os grandes acontecimentos do século, ao mesmo tempo em que trazem a possibilidade do acúmulo de riquezas, a participação política, a esperança, a conquista, a expansão territorial e cultural e o direito ao voto, trazem também a exploração, a migração das pessoas do campo para as grandes cidades, a miséria, as favelas, o desemprego, as classes e as desigualdades sociais mais marcadas e a desesperança para muitos. Os pensadores pertencentes ao bloco marxista vêm justamente na contramão dessa estrada, numa tentativa de criar e propor idéias que modifiquem efetivamente as estruturas das relações com a sociedade, o Estado, economia, nas relações de trabalho, política, cultura e a comunicação (BEHRING, 2000).

O eixo que norteia as idéias desses autores é a revolução, ou seja, a passagem do capitalismo para o comunismo, a emancipação humana e a propriedade como forma de construção coletiva.

Marx (1818-1883), em *O Capital*, descreveu o capitalismo em suas nuances e afirmou que as condições materiais de uma sociedade são consideradas a base da estrutura social e da consciência humana. A forma de Estado, segundo ele, emerge das relações de produção, distribuição e consumo da mercadoria. Assim, o Estado está, em seu contexto histórico, submetido a uma concepção materialista da história. Não é o Estado que determinará o tipo de sociedade, mas a sociedade é que determinará os moldes do Estado e, por sua vez, será moldada pelo modo dominante de produção. Nesse sentido, o Estado não representa o bem de todos, mas expressa a política da estrutura da classe dominante; não é curador da sociedade como um todo; não está acima dos conflitos de classe, mas completamente envolvido e se constitui como meio de dominação de classe. O “jovem” Marx, concordando com Hegel, chegou a definir o Estado como comunitário, representante dos interesses comuns, desde que fosse democrático. Depois assume que o Estado não é um ideal, surge da contradição entre o interesse de todos dentro da sociedade. O Estado é um poder surgido da sociedade, no entanto é colocado acima dela e se distancia cada vez mais dela. Representa o instrumento repressivo da burguesia para manter a ordem que surge da falta de consenso social entre os grupos da sociedade (CARNOY, 1988).

Na visão de Marx, democracia significa a possibilidade do povo de escolher os seus representantes no parlamento, mas a sua constituição também permite o poder social à burguesia. Assim, a democracia pode servir tanto à burguesia, na conquista do Estado ou na forma ilusória de participação do povo, como também pode servir às massas, no sentido de estender as esferas públicas para toda a sociedade. Geralmente, o Estado atende aos interesses da burguesia, mas pode possuir, relativamente, uma parte de autonomia e vir a atender as outras classes. (CARNOY, 1988; BOTTOMORE, 2001).

Concordando com Marx, Engels (1820-1895) ressalta que o Estado Capitalista emerge para mediar os conflitos de classes e para manter a ordem, a qual reproduz o domínio econômico da classe dominante, visando para isso à repressão. O teórico defende a expansão da democracia como forma de refrear o poder do Executivo na estrutura governamental. Quanto à democracia, à autonomia e ao Estado, Engles concorda com as idéias de Marx, ressaltando as duas facetas presentes nesta questão, geradoras de conflitos e de disputas, devido à natureza distinta dos interesses defendidos: burguesia e proletariado – perigo e

benefício para ambas as classes, colocando a autonomia como relativa na medida em que essas classes ampliam os seus espaços por intermédio da disputa e correlação de força. Sugere o Estado popular e democrático, analisando que as necessidades da sociedade não podem ser satisfeitas se não passarem pelas instituições políticas condicionadas pelas classes, sendo o primeiro a falar da necessidade de ampliação do Estado (CARNOY, 1988).

Fora do contexto europeu, Lenin (1870-1920) vem contribuir com o pensamento marxista no contexto específico da Revolução Russa em 1917. Assim como Marx e Engels, Lenin desenvolveu a sua análise com base no pressuposto de que o interesse do Estado se travava na estratégia revolucionária de transformação do capitalismo para o comunismo. Baseava-se na derrubada e no desmantelamento do aparelho estatal burguês e repressivo, apesar da sua característica de dominância de classe e da tentativa de mediar um conflito que não tem conciliação. E, na inexistência de conflito, não há a necessidade de o Estado ser controlado pela burguesia de forma coercitiva; o caminho é o socialismo, e o meio para tal conquista é a revolução armada e a ditadura do proletariado como forma de transição. Lênin aborda a necessidade da produção conjunta e coletiva e refere-se ao Estado como a democracia mais completa, com novas formas de estruturas e organização com o objetivo de eliminar a burguesia e de servir ao proletariado. Teoriza sobre o Estado Revolucionário como uma democracia operária, ampliada, não contida no parlamento burguês, com a participação do povo em todas as esferas de poder, no entanto, na prática, emprega, gradativamente, a retirada do “povo” do poder em prol do Comitê Central do Partido Bolchevique, restringindo a participação e a concepção de Estado. Rosa de Luxemburgo critica o socialismo desenvolvido por Lenin, Trotski e Stalin por seu centralismo, abandono da democracia operária e pela imposição de idéias aos outros países socialistas como se o modelo russo fosse único e incontestável (CARNOY, 1988).

Entende-se que esse tipo de cidadania, inicialmente voltada para o operariado, é altamente controlada pelo Estado. No fundo, é o Estado que determina o direito de cidadania e o direciona aos cidadãos.

Com idéias contrárias a um Estado restrito, até então teorizado pelos pensadores marxistas apresentados, Gramsci defende um Estado ampliado, sustentado pela transformação de sociedade e de Estado de forma gradual e evolutiva.

A obra do pensador sardo, Gramsci (1891-1937), retrata e revela um período histórico vivido intensamente e de forma efetiva por ele: uma Europa conflituosa que exibia Estados com regimes totalitários e fascistas; crise no capitalismo; maior organização da classe trabalhadora, como também dos empresários; surgimento de novos partidos políticos e sindicatos; a explosão da 1ª Guerra Mundial – os sujeitos sociais e políticos buscam cada vez mais o pluralismo coletivo. O espaço da política pública se amplia e é o que ele chamaria de sociedade civil, mas é preciso pensar, organizar e estruturar a passagem do capitalismo para o socialismo, aproveitando a estrutura social e política existente no momento.

Para Gramsci, essa passagem é uma revolução e, para tanto, abandona o conceito reducionista de Estado e de partido revolucionário para articular mais profundamente a sociedade civil e a sociedade política, fazendo um estudo da superestrutura e trazendo novos conceitos, como hegemonia, dominação ideológica/subordinação intelectual; filosofia de práxis; intelectual orgânico; reforma intelectual e moral, sociedade civil, sociedade política e bloco histórico; Estado educador e Estado ético. Esses conceitos interagem entre si e criam um processo cíclico, contínuo e aberto na forma de refletir e de praticar a luta rumo à revolução – traz um novo entendimento de Estado (sociedade civil mais a sociedade política). Gramsci fala de um Estado ampliado que não se constitui apenas de aparelhos coercitivos e repressivos, mas se defende pelo conjunto da sociedade civil. Para ele, o Estado pode ser educador à medida que pode garantir a instituição de um bloco histórico, ou seja, reunir numa harmonia historicamente provisória as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação. O Estado também pode ser ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas aos interesses das classes dominantes (MOCHCOVITCH, 1988).

Sob essa perspectiva, a escola tem um papel essencial, no sentido de desenvolver a alfabetização, as primeiras noções científicas, as noções sobre direitos e deveres, bem como

outros elementos fundamentais que constituem a cidadania, permitindo aos indivíduos das classes pobres situarem-se na sociedade e diante do Estado, aproveitando o que já existe estruturado na sociedade para depois transformá-la. Essa é a função educadora positiva da escola e nesse aspecto é que a escola é constitutiva da cidadania. Gramsci ressalta que a conquista da cidadania não resolve as dificuldades das classes operária e camponesa, diz ser apenas um começo, mas evidencia a importância desse início para um processo mais elevado, inseparável das lutas sociais, da ação do partido como intelectual orgânico coletivo, da reforma intelectual e moral, pois essa luta, no seu entendimento, parece ser continua (MOCHCOVITCH, 1988).

Confirmando o pensamento anterior, a cidadania é vista como um processo. Rompe com o capitalismo, no entanto aproveita a estrutura estatal já estabelecida para galgar os ciclos de uma revolução rumo ao socialismo e ao novo cidadão. Gramsci comenta que:

o novo cidadão, intelectual orgânico do processo revolucionário, faz com que o próprio esforço muscular nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, se torne o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo (GRAMSCI apud NOSELLA, 1980: 19).

Nosella (2002) fala desse novo cidadão socialista inserido no processo educativo e da necessidade de ele romper com os conceitos meramente teóricos, pois ele acredita que as práticas humanas e as lutas de classes são capazes de levar o cidadão ao aprendizado de sua condição como sujeito de suas próprias ações.

De acordo com o pensamento marxista, podem-se mostrar duas conceituações de cidadania que se complementam entre si. Ambas mostram o caráter processual da conquista da cidadania e a relação coletiva dessa construção em busca da emancipação humana. Na primeira, Coutinho diz:

cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertos pela vida social em cada contexto historicamente determinado. É resultado de uma luta permanente travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 1997: 146).

Na segunda, Bordignon & Gracindo (2001) discorrem sobre a cidadania atual e a relação que essa mantém com o saber como instrumento do ser cidadão, além de verificarem

que o desenvolvimento da cidadania vai além da dimensão civil, busca-se a dimensão econômica social e política para a emancipação humana. Assim:

cidadania é uma situação que se dá na relação com o outro, no grupo social instituído; requer a igualdade na diferença; é um status que requer condições para o seu pleno exercício - condições estas determinadas pelo tempo histórico do homem, pelo paradigma de sociedade na qual se vive. Cidadania é a condição essencial para a efetivação de uma verdadeira democracia. O cidadão, nessa ótica é aquele que é capaz de governar os outros e de se autogovernar, respeita o outro como seu par, é conhecedor e “utilizador das tecnologias, ciências e informações, é crítico e fazedor de história”. (BORDIGNION & GRACINDO, 2001: 156-157)

Diferentemente da visão liberal e social-democrata, pode-se dizer que a idéia de cidadania na abordagem marxista, segundo Coutinho, “é incompatível com uma sociedade de classes, ou seja, a cidadania plena é incompatível com o capitalismo. Ela é possível em uma sociedade sem classes, o socialismo”. A cidadania se institui não apenas na garantia de direitos e no acesso à igualdade de formalidade jurídica ou ainda na capacidade de determinados indivíduos se apropriarem de bens e serviços sociais criados, não é uma junção de direitos. Ela está ligada à emancipação econômica e humana que é o direito à propriedade social, não está limitada a alguns, tende à universalização. O acesso à propriedade social é fundamental a todos os trabalhadores e isso significa socializar a produção, ou seja, mudar o modo de produção capitalista, que atualmente é hegemônico (COUTINHO, 1997: 159).

2.3.4 – Abordagem Social -Democrata

Nos países centrais e nos países de periferia, o Estado sempre esteve atrelado ao modo de produção capitalista, que foi fundamental para sua organização, expansão e desenvolvimento, criando condições materiais e institucionais que garantiram a sua consolidação (BRUNO, 1999).

Ao mesmo tempo em que o capitalismo inovava e avançava nas formas de produzir e acumular mercadorias, homens, mulheres e crianças tornavam-se trabalhadores e tinham suas vidas alteradas drasticamente e em crescente escala. Tudo agora estava estruturado para que as relações políticas, sociais, trabalhistas, educacionais e culturais se curvassem e servissem ao deus atual - o Capital. O Estado Liberal atendeu às novas exigências

do Mercado e se desenvolveu. No desenrolar das relações entre patrões – os donos do capital e dos meios de produção - e empregados - os detentores da mão-de-obra e que vendem as suas forças de trabalho -, surgem novas estruturas no mundo do trabalho, o salário e novas formas de relações humanas.

Gradativamente se construiu uma consciência crítica dos trabalhadores, que passaram a se organizar, a reivindicar e a lutar por melhores salários, condições de trabalho, jornada de trabalho, proteção social, educação e outros direitos. Assim, por meio de lutas, os trabalhadores constituíram-se em uma classe que se fez perceber e expressou seus descontentamentos; neste ínterim, foram-se ampliando os direitos e garantindo novos direitos. Esses direitos, quando concedidos ou conquistados, muitas vezes tiveram o Estado como interventor dessas relações. Para tal tarefa, havia a necessidade de um Estado forte e também com a capacidade de regular a economia, apontando as possibilidades de êxito para as empresas ao mesmo tempo em que produziria e garantiria direitos para o trabalhador. Para se falar dessa abordagem, é imprescindível que se tenha clareza quanto às diferentes terminologias que ganhou o Estado neste período (Estado Social, Welfare State, Estado de Bem-Estar Social e Estado Providência).

Boschetti (2003) alerta para as armadilhas conceituais que se apresentam nos discursos, em realidade, cada termo, por mais parecido que seja, traz uma concepção distinta da prática social e da questão dos direitos. Esses Estados surgiram no final do século XIX e se ampliaram no século XX, sobretudo na década de 1940, consolidaram-se no pós II Guerra Mundial e sobreviveram até a década de 1970. Tiveram sua maior expressão em alguns países da Europa (Inglaterra, Alemanha e França) e nos Estados Unidos (PISON, 1998).

Tratar-se-á, neste estudo, do Estado de Bem-Estar Social e Welfare State, por entender que foram os dois os que obtiveram uma maior incidência de uso nos estudos desenvolvidos no contexto brasileiro. Quando a concepção social-democrata for generalizada, falar-se-á de “Estado Social”.

Para Crovre (1991), o Estado do Bem-Estar Social aconteceu numa tentativa de os capitalistas tecnocratas implantarem uma proposta socializante, pois estaria entre o capitalismo liberal e o socialismo cerceador vigente, guardando desses modelos apenas os

pontos que pareciam beneficiar a sociedade. Conservaria, do socialismo, a igualdade, a preocupação com a distribuição dos bens e com a justiça. Manteria a liberdade do capitalismo, descartando o seu caráter de exploração profunda da etapa liberal.

Draibe, por sua vez, entende Welfare State, no âmbito do Estado capitalista.

uma particular forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, previdência social, integração e substituição da renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e de emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e os comportamentos do emprego e do salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora. Concretamente, trata-se de processos que, uma vez transformada, apropria a estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados (DRAIBE, 1990: 2)

Neste período, no interior do capitalismo, a classe trabalhadora participa de uma série de reivindicações, com o objetivo de conseguir a ampliação de direitos: direito ao voto, sufrágio universal, livre associação, organização e expressão e direitos da classe trabalhadora e não apenas dos proprietários. O “Estado Social” tem papel de interventor no mercado econômico, age dentro de determinados limites democráticos. O Estado atua de forma ativa legal e concreta, não apenas para regular direitos, mas para produzi-los de sua planificação à sua materialização. O trabalhador tem suas garantias sociais ampliadas. O Estado atende à liberdade de estabelecer o mínimo para a classe trabalhadora e age muitas vezes em demanda da classe trabalhadora (PISON, 1998).

De forma geral, pode-se dizer que, no Estado social, o Estado tem um papel importantíssimo na elaboração, na implementação, na manutenção e na fiscalização das políticas sociais, além de priorizar o caráter das políticas sociais – mais ou menos universais e distributivas, indicando maior ou menor cobrança de impostos para a consolidação das mesmas.

2.3.5 – Abordagem Neoliberal

O neoliberalismo, apesar de ter se expressado nos anos 70, começou a sua gestação logo após a II Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), em regiões onde imperava o capitalismo, sendo uma reação teórica contra o Estado de bem-estar. O texto que originou esse movimento foi “O caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, de 1944. Em 1947 foi realizada uma reunião internacional envolvendo aqueles que compartilhavam dessa nova ideologia, permanecendo, na teoria, por mais de vinte anos. Com a recessão capitalista de 1973, as idéias liberais ganharam terreno e se baseavam em baixas taxas de crescimento e em altas taxas de inflação. Havia a necessidade de manter um Estado forte com capacidade de romper com o poder dos sindicatos e de controlar os gastos públicos, porém parco nos gastos sociais e nas intervenções econômicas, além de promover as privatizações de empresas estatais. A hegemonia desse programa tardou dez anos. Em 1979, na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, primeiro país de capitalismo avançado publicamente empenhado em colocar em prática o programa neoliberal. Em 1980, Reagan, nos EUA; em 1983, Schluter, na Dinamarca; e, em seguida, quase todos os países do norte europeu viram à direita (exceto Áustria e Suécia). Já na França, na Espanha, em Portugal e na Itália, a esquerda chegava pela primeira vez ao poder. No entanto, a resistência desses governos ao neoliberalismo fracassou e tiveram que reorientar a política de forma muito próxima à ortodoxia neoliberal (ANDERSON, 1996).

Nessa conjuntura é importante salientar a análise realizada por Navarro (1998) a partir do contexto europeu e dos EUA, mas que parece se assemelhar com outros países que adotaram as políticas neoliberais. Partindo de uma visão social-democrata, este autor faz um esforço de desconstrução da lógica neoliberal, a qual, segundo ele, baseia-se em quatro elementos que vão caracterizar esta abordagem:

O primeiro refere-se à não intervenção do Estado na regulação do mercado do trabalho, por ser negativa essa postura; o segundo diz respeito à não proteção social garantida pelo Estado; o terceiro mostra a não intervenção do Estado, na regulação do comércio exterior e dos mercados financeiros; e o último discorre sobre o déficit estatal, alegando que é algo negativo para a economia. Por fim, acrescenta que as políticas variam muito entre os países, devido a diferentes graus de resistência ou de aceitação dos governos.

Ao concluir, o autor comenta que, nos países onde o grau de aceitação dessas políticas foi maior, como nos EUA, essas ações não cumpriram os seus destinos: não resolveram a questão do crescimento econômico e da inflação, não houve crescimento do acúmulo de capital fixo nem investimentos empresariais. Ao contrário, houve declínio dos acessos aos bens de consumo e serviços, aumentou o desemprego, a desigualdade social, as famílias ficaram mais endividadas. O crédito para o financiamento de pequenas empresas, as quais podem auxiliar na questão do desemprego, sofre dificuldade. Os grupos que mais se beneficiaram com essa política foram os empresários e a população mais abastada.

Nota-se que as conseqüências percebidas na Europa e nos EUA são similares ao que vem acontecendo na América Latina. Nesse sentido, Borón (1995) interpreta que o modelo econômico capitalista adotado pelo Brasil e pela maioria dos países da América Latina tem deixado uma herança intragável, consolidada na desigualdade e na desintegração social; na discriminação e na exclusão social dos marginalizados e fragilizados em decorrência do sistema; no crescimento da violência e na insatisfação e descrença dos mecanismos utilizados pelos governantes para minimizar a crise já instalada, gerando na maioria da população o que se pode chamar de baixa auto-estima generalizada e a quase certeza da impossibilidade gradual e emergente de melhorar o padrão da qualidade de vida em aspectos elementares à dignidade humana, como saúde, educação, trabalho, moradia decente, segurança, lazer, cultura, auto-estima, emoção e prazer pela vida - aspectos fundamentais para a construção da cidadania que tanto se busca.

Na lógica neoliberal, cidadania é uma construção histórica e, apesar de incorporar critérios cada vez mais abrangentes, tem sido historicamente um processo baseado na inclusão de alguns e na exclusão de muitos. Mesmo que haja a inclusão jurídica, a realidade social mostra profundas desigualdades que fazem lembrar que a noção de cidadania nasce com o capitalismo numa estreita relação com práticas político-ideológicas e que são cruciais para a burguesia dominante (ALMEIDA, apud AFONSO, 2001: 21-22).

No que diz respeito à educação, essa lógica trata as políticas educacionais e seus problemas específicos como as demais políticas sociais, envolve-nas na crise do sistema como um todo, que inclui o papel regulador exercido pelo Estado no século XX. O Estado, apesar de

ser responsável pelas políticas públicas, não consegue qualificação para implementá-las, pois tem que regular os gastos. Sendo assim, reproduz para a educação os princípios e as leis que regem os mercados para que o sucesso seja alcançado (AZEVEDO, 1997).

A cidadania, dentro dessa lógica, parece apontar para a inclusão de alguns e a exclusão da maioria. Os poucos incluídos são os que podem deter conhecimento especializado e acesso às tecnologias de mercado na garantia de um salário e de políticas governamentais ou privadas que garantam os direitos mínimos de educação, trabalho, saúde, habitação, lazer e outros aspectos que seguramente foram conquistados por intermédio de organizações ou movimentos sociais e populares. Os excluídos são os que não conseguem atingir os patamares mínimos dessa cidadania e são vistos nas margens desse sistema, delimitados por espaço geográfico, sexo, idade, etnia, tipo de transporte que utilizam, o que comem, as doenças às quais estão expostos e que adquirem, o tipo de educação a que têm direito, a escola que freqüentam ou apenas a que é garantida formalmente. Muitas vezes, atendem pelo termo “minorias”, entretanto, quando juntos, representam uma maioria ou parte significativa da sociedade.

3 - Cidadania e Estado Brasileiro – Da Monarquia ao Estado Neoliberal

A questão da cidadania no Brasil não é tão simples de ser tratada dada à complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais desenvolvidas no país desde sua colonização até os dias atuais. Compreender essas relações e suas formações é preciso para melhor entender os embates, as contradições e as possibilidades que se formam no cenário brasileiro quando se trata de questões que envolvem o Estado e a cidadania.

Ferreira mostra que, diferentemente dos países capitalistas centrais e como a maioria dos países da América Latina, o Brasil desenvolveu um modelo econômico capitalista dependente, resultante das relações de dominação econômica, política e cultural impostas pelos países de economia independente. Além disso, não acompanhou as etapas de desenvolvimento dos países avançados, uma vez que aqui o capitalismo se desenvolveu juntamente com outros modos de produção (senhorial, escravista, emprego informal, relações

de trocas simples e outros) que pesam na economia e diminuem a tensão social num país marcado pela pobreza, por forte desigualdade social, desemprego e analfabetismo (FERREIRA 1993).

A nossa colonização, a formação de nossa elite e do sistema político nos proporcionaram uma cultura política fragilizada. Dos portugueses, herdamos as relações patrimonialistas de poder, as quais inibiram o desenvolvimento de autonomia, liberdade e cidadania e favoreceram a centralização político – administrativa do Brasil. “A concepção dominante de Estado é o doador, o fazedor de ordem, da justiça do direito e do favor” (FERREIRA 1993: 201). Aprendemos a conviver, como se fosse natural, com o autoritarismo, a grande e a pequena corrupção criando um espaço favorável para o aparecimento de líderes carismáticos, regimes populistas e autoritários. Outro entrave para o desenvolvimento econômico e político se fundamenta na nossa estrutura agrária em que se fazem presentes os latifúndios, as grandes propriedades territoriais e a escravidão, estabelecendo o personalismo em detrimento da racionalidade formal exigida no modelo capitalista. A política foi influenciada pelas relações de poder dos fazendeiros, dos senhores de engenho, dos coronéis e da mão-de-obra escrava (FERREIRA, 1993).

Complementando esse argumento, Sader (2004) entende que a formação do Estado brasileiro não foi feita com rupturas, afirmações de identidades e antagonismos, e sim por meio de pactos da elite. O fim da colonização do Brasil não foi nenhuma expressão de guerras ou lutas; deu-se por pacto, por meio do qual o imperador, que também era o pai, passou a coroa para o novo monarca, que era o filho. Instaurou-se uma monarquia ligada à Metrópole – Portugal e que a atendia, retardando a instauração da República e da abolição dos escravos.

O regime republicano não representou um Estado autônomo, contou com o poder paralelo de Estado; com os coronéis, que estabeleciam uma política de compromissos com o Governo para controlá-lo e poder realizar, em nível local, o que bem quisessem. Falar de direitos neste contexto era submeter aos mandos do coronel, que distribuía benefícios, fazia as leis, as normas, cobrava lealdade e punia (LEAL, 1976).

O final da Primeira República e a consolidação do Estado Novo representaram significativa agitação social e política, com a participação efetiva de distintos segmentos

sociais, além de também trazerem mudanças importantes, sobretudo para a classe trabalhadora e para as entidades representativas de classe - apesar de estas estarem sempre sob tutela do Estado. Outorgados ou não, os direitos representaram avanços. Voto secreto, justiça eleitoral, mulheres com direito de voto, leis trabalhistas, previdência e outros também serviam para frear a intervenção da oligarquia no Estado e dizer não à participação política democrática, no entanto a Primeira República e o Estado Novo não se privaram da interferência dos organismos internacionais nos destinos e nas ações políticas sociais do Brasil.

Na ditadura militar (anos 60/80), o Estado brasileiro se apresentou com uma faceta de grande empreendedor econômico, mas isso não significou evolução no trato dos direitos sociais e políticos, muito pelo contrário. A repressão política e as coisas de interesse coletivo eram tratadas energeticamente e violentamente, sendo camufladas com o bipartidarismo e as propagandas nacionalistas; quanto aos direitos sociais, eles eram outorgados e controlados pelo Estado, como compensação das perdas políticas. A repressão política foi tão violenta que nos deixou marcas profundas, cristalizadas no desaparecimento de pessoas politicamente ativas ou na forma arbitrária das censuras, do currículo escolar e de outras práticas cerceadoras.

A ditadura militar chegou ao final não pelo voto universal, mas pela eleição dentro do Colégio Eleitoral, outro pacto entre as elites para atender aos seus interesses. Assim surge a Nova República, restabelecendo os direitos civis, o voto universal para a escolha do presidente, mas sem nenhuma mudança na estrutura econômica – alterou a forma de dominação sem alterar o conteúdo, o que parece essencial para uma mudança aparentemente tão radical. O Governo de Transição Democrática herdou um Estado endividado internamente e externamente, uma sociedade civil ansiosa por cidadania, compondo novas formas de reivindicar, novos cenários, e a atuação de novos setores sociais (sindicatos, movimentos populares, ONGs, e outros) impondo-se no cenário brasileiro em busca de participação política e ampliação de direitos sociais pela legislação. Pressionado pela sociedade civil organizada, o Estado não teve outro caminho a trilhar que não fosse a consolidação dessas demandas e, para isso, contou com a nova Constituição (1988), a qual, devido à ampliação dos direitos, foi chamada de Constituição Cidadã. Decorridos dezenove anos de aprovação dessa legislação, nota-se que essa ampliação, em sua maioria, encontra-se no campo formal, não se

materializando em políticas públicas que beneficiem, de forma contundente, a população mais carente.

Assim mesmo, os movimentos sociais e as suas demandas, que antecederam a Nova República, merecem grande atenção, pois ainda hoje podem representar o sujeito coletivo revolucionário que esteve na contramão das imposições da classe dominante internacional e da tendência das ações políticas nacionais voltadas para o atendimento das novas regras globais do mercado capitalista – o neoliberalismo –, que já atingia a maioria dos países da América Latina, como México, Chile, Argentina e Uruguai, e que se concretizou no Brasil um pouco mais tarde com o Governo Collor (1990), tendo prosseguido nos Governos Itamar, FHC e, mais recentemente, no Governo Lula.

A implementação da política neoliberal nos países europeus em meados da década de 1970 e no Brasil, no início da década de 1990, trouxe modificações importantes na redefinição das ações político-econômicas e sociais do Estado e no mundo do trabalho. Deste ponto de vista, no Brasil, os efeitos causados pelo movimento neoliberal são similares aos que ocorreram nos países da Europa e nos EUA, com o agravante de ser um país economicamente dependente ou periférico e ter historicamente questões crônicas e relevantes a serem tratadas: a pobreza, a população rural, o desemprego, a fome, o analfabetismo, o grande fosso que separa ricos e pobres, a saúde e a estrutura de saneamento básico, a formação patrimonialista do Estado, as práticas clientelistas, o embate entre o público e o privado e outros entraves sociais que, somados com os efeitos neoliberais, agigantam nossos problemas.

Atualmente, mais precisamente nos anos 90 e na primeira metade da década dos anos 2000, o Estado e a Sociedade trazem implicações significativas no trato das políticas sociais, as quais poderiam garantir um pouco mais de redistribuição social. Mais uma vez, há o embate entre o pobre e o rico; a democratização do estado, da sociedade e da escola; a coexistência do público e do privado; a qualidade na educação; os privilégios embutidos na máquina governamental ou em outras esferas do poder público; a relação trabalho, salário, economia e educação; a interferência do “terceiro setor” e de organismos internacionais nos rumos tomados pelo Estado. Percebe-se um Estado em reforma que sofre pressões e influências do mundo econômico globalizado, ao mesmo tempo em que anseia por sua

autonomia frente ao cenário nacional; uma sociedade altamente estratificada, em que cada vez mais se nota o crescimento da pobreza e do desemprego, a perda de conquistas sociais dos trabalhadores, de lutas e movimentos sociais diversos.

No decorrer dos últimos quinze anos, pôde-se verificar que, no escopo do Estado Brasileiro, das políticas sociais e do mundo do trabalho, aconteceram fatos importantes que têm influenciado a construção de uma cidadania pautada na garantia e na universalização de direitos - a dificuldade se encontra tanto na conquista como na manutenção de direitos.

Reafirmando essa idéia, Telles (1999) e Soares (2002) mostram que as políticas neoliberais no Brasil afetam a estrutura das relações sociais, agravam a questão da desigualdade social e da pobreza e subtraem direitos. Nesse ínterim, observam-se algumas políticas que serão explicitadas em cinco blocos:

O primeiro revela que houve estagnação do crescimento econômico. O segundo relata que o déficit estatal brasileiro é causado pelo pagamento dos juros da dívida interna e externa e que a desvinculação das receitas da União tende a ser aumentada, isso significa que as políticas sociais tendem a ficar insustentáveis para o Estado.

O terceiro retrata as mudanças nas relações de trabalho: a não intervenção (regulamentação) do Estado na relação do trabalho - empregado - patrão, iniciativa entre as partes com base na competitividade e a dificuldade na estruturação do trabalho formal, que seria a não vinculação com a forte regulamentação do Estado. Como consequência, pode-se citar: os contratos temporários de trabalho, não estáveis e não permanentes, sem garantia de direitos; a precarização nas relações de trabalho; a queda na contratação de pessoal concursado e instável; os contratos terceirizados, sem relação alguma com o Estado. Ocorre mudança no tipo de trabalho, que se apresenta de forma assimétrica, descontínua, sem direito, por exemplo, às garantias básicas do trabalhador; além disso, há a perda dos direitos decorrentes do emprego estável, criando uma proteção ao emprego instável devido à falta de outras oportunidades e/ou possibilidades. Essas políticas, a médio e longo prazo, contribuirão para o aumento da pobreza da classe média, que não esteve inserida no trabalho instável. A população que se encontra com menos possibilidades e oportunidades de emprego instável ou

de conseguir um emprego, mesmo sendo precário, será aumentada e ficará a mercê de seu próprio destino, sem perspectivas de melhorar a qualidade de vida.

O quarto discorre sobre a diminuição das políticas sociais mais universais ou mais abrangentes a toda a população, restringindo-se às políticas ou aos programas assistencialistas dirigidos aos mais pobres dos pobres.

O quinto e último comenta a respeito da dificuldade (ou a não intervenção) do Estado de intervir no comércio exterior e no mercado financeiro, devido a seu caráter especulativo. Esse aspecto nos mostra a origem do desemprego estrutural, pois o não investimento na produção e no mercado financeiro também gera o desemprego. Convém salientar que o baixo crescimento econômico do Brasil da última década, o que poderia significar um indicador de redistribuição de renda, aponta para a acumulação do capital da classe privilegiada brasileira e para classe empresarial transnacional.

Sobre os distintos períodos do Estado Brasileiro, pode-se dizer resumidamente que: as políticas públicas sociais desenvolvidas e implementadas pelos Governos autoritários do Estado Novo e da Ditadura Militar, quando houve uma expansão do crescimento econômico interno, no geral, foram mais redistributivas e abrangentes com relação a períodos passados, atingindo a população menos favorecida. Evidentemente temos que considerar os estragos feitos nos direitos políticos, o caráter populista desses governos, as práticas políticas de vizinhança, paternalistas e clientelistas presentes nestes dois períodos, nos quais justamente os mais pobres eram o público-alvo, seu “curral eleitoral”.

Em segundo lugar, identifica-se um caráter distinto no Governo de Transição para a Democracia e o último Governo Militar (anos 80) com a reabertura política. Parece ter havido uma ampliação das políticas sociais, sobretudo no quesito de qualidade e de abrangência para a classe trabalhadora organizada e para outros segmentos sociais também organizados (não por mérito da elite brasileira, e sim pelo movimento popular e por pressões externas).

Entraram em cena outros atores sociais, que, organizados coletivamente, reivindicaram, gritaram e se fizeram ouvir, pressionando o Estado para a construção (formal e

concreta) de políticas sociais que realmente atendessem às necessidades da sociedade civil como um todo. Percebe-se que esses movimentos sociais foram vitoriosos, considerando: a organização coletiva; a percepção do outro como parte para que se conquiste algo em comum e que também atenda ao indivíduo; a expressão pública dos manifestantes, para toda a sociedade, acerca dos problemas enfrentados por distintos segmentos sociais, sem interlocutores “oficiais”; e o aprendizado político-pedagógico, social e cultural que demandam essas práticas.

Após vinte anos da aprovação da Constituição, nota-se que a materialização dessas políticas na prática social não teve muito êxito, pois a maioria não passou de formalidade. Considerando o aspecto jurídico, legal, é essencial que se tenha consciência de que o que consta em lei é constitucional. Assim, pode-se buscar a sua concretização não só por pressões sociais, mas por aparato judicial, o qual formaliza, via direito, a igualdade dos indivíduos perante a lei, ampliando assim os espaços e as possibilidades para que se cumpra a legislação.

Quanto à educação, os conflitos e a dicotomia existente entre legislação e prática social são notórios e estabelecem uma série de contradições, especificamente nas relações que a escola institui com o educando ao reproduzir o modelo social vigente, adotando a hierarquização do poder, as práticas autoritárias, exclusivistas e discriminatórias, como a forma mais cruel de minimização da pessoa. Concomitantemente, as “diretrizes curriculares para o ensino fundamental”, traçadas pelo MEC-CNE (1998), fundamentam-se na valorização do “ser” e nos princípios democráticos da cidadania, e é este mesmo governo, muitas vezes pressionado pela sociedade civil, que ora propõe medidas evolutivas, como a gestão democrática para o ensino público, ora estabelece políticas sociais e econômicas capazes de alijar o “cidadão” do processo vivo e participativo da sociedade.

Quanto à cidadania no Brasil, vale considerar que é algo mutável, dinâmico e que está sempre em construção. Os direitos conquistados hoje não são os mesmos que foram necessários no passado nem serão os mesmos no amanhã. O entendimento é de que no Brasil a luta pela cidadania é algo constante que requer disposição e fôlego para se alcançar a emancipação humana e “viver”. Com o propósito de garantir essa cidadania, a educação pode ser um elemento essencial nessa construção.

3.1 - Cidadania e Educação

Para diversos autores, a idéia de cidadania moderna mantém com a educação vínculos estreitos que se traduzem no direcionamento de conceitos, valores, sentidos e significados para certo tipo de cidadania, muitas vezes, atendendo a interesses da classe dominante política e econômica. Outros autores percebem essa questão, no entanto entendem que educação e cidadania podem ser desenvolvidas considerando o projeto social do Estado e da escola em busca da emancipação humana. Nesse sentido, a educação organiza o seu currículo, prioriza práticas, conhecimentos e saberes e assim define a cidadania que será imposta ou construída – a escola como um espaço fértil ao desenvolvimento de relações sociais pode protagonizar movimentos que envolvam toda a sociedade, dada a sua importância e o alcance de suas propostas no contexto social.

No mundo moderno, houve um tempo em que a burguesia defendia os ideais universais para todos, como a cidadania (século XVI/XVII); depois essas propostas se reduziram à burguesia. Sobre o início do projeto social burguês, Esther Buffa (2003) comenta que o cidadão pleno da época, além de ser o proprietário, era também o homem de ordem, o que tinha conhecimentos e esclarecimentos suficientes para escolher os seus representantes. A posse de bens materiais estava intimamente ligada à instrução e ao usufruto da cidadania. Havia a idéia de uma escola para todos, no entanto os proprietários, os cidadãos tinham acesso a uma educação ampliada em comparação aos não-proprietários ou cidadãos de segunda categoria, que recebiam uma educação limitada em relação à quantidade dos conhecimentos e às metodologias aplicadas. A esses últimos estava previsto uma cidadania de segunda ordem ou passiva – garantia à proteção individual, de liberdade e de crença, porém não tinham direito a serem membros ativos do soberano.

A educação tomou novos rumos à medida que se desenvolveu o modo de produção capitalista e que ocorreram novos redimensionamentos na divisão, parcelar, do trabalho. Segundo Carnoy (1988), essa nova caracterização no mundo do trabalho inspirou Adam Smith a defender uma escola mínima, de responsabilidade do Estado, com poucos gastos e com o objetivo de desenvolver no trabalhador pobre noções simples de leitura, matemática e escrita, tirando-o da ignorância e do estado de imbecilidade promovido pela forma repetitiva e

fragmentada da produção, dotando-o de uma base disciplinar capaz de mantê-lo ordeiro, pacífico e obediente às regras sociais e do trabalho em prol de uma sociedade solidária e harmoniosa para o bem de todos.

Constatando a idéia do Estado em assumir a sua faceta mínima, é preciso destacar a importância da redefinição de seu papel no momento contemporâneo e a responsabilidade de assumir não a função mínima de administrar, mas priorizar políticas sociais, equilibrando as demandas sociais, o mercado, a interferência de organismos capitalistas, o que pode alterar o rumo das decisões políticas de governo e conseqüentemente os critérios para a elaboração e a concretização de políticas educacionais (BRUNO, 2003).

Aprofundando esta questão, Miguel Arroyo (2003) considera que o elo entre cidadania e educação construído no projeto burguês e ainda presente nos dias atuais tem seus princípios enraizados nas questões da inclusão e exclusão social. Sob esse aspecto, a participação política como uma das formas de inclusão social é possível, desde que o povo mostre o seu lado consciente, racional e socializado, em outras palavras: pode participar desde que seja culto. Nesse caso, a educação é uma pré-condição para a elevação dos súditos (camadas mais populares) em pessoas conhecedoras e com discernimento para que venham a alcançar as condições necessárias e ideais à participação ou à cidadania responsável. A carência de uma educação formal e institucional tem servido como um dos filtros que reduz e afunila as vias de entrada de pessoas comuns à participação efetiva nos rumos das políticas que podem favorecer uma melhora considerável na qualidade de vida dessas pessoas. A escola, vista sob esse prisma, é capaz de transformar o ignorante em sabedor, o bárbaro em cidadão, como também pode controlar a liberdade e os direitos do cidadão. É uma escola que primeiramente exclui para depois incluir ou não, relativizando e decidindo o saber, apontando quem terá ou não acesso à cidadania e de que modo ocorrerá a sua participação nas decisões políticas essenciais da sociedade, conformando os indivíduos de que existe uma condição ideal de formação educativa para que haja o exercício pleno de cidadania.

De um outro ângulo, Afonso (2001), fora do contexto brasileiro, mas demonstrando semelhanças com o que ocorre no Brasil, traz-nos a contribuição do modelo europeu na articulação entre cidadania e educação e comenta que a escola e as políticas

educativas nacionais, por muitas vezes, serviram e servem de instrumento para formalizar uma cidadania igualitária apenas jurídica, encobrindo diferenças e desigualdades importantes de etnia, gênero e classes. Historicamente, as cidadanias que foram se desenvolvendo não assumiram compromisso com a “democracia substantiva”, que ressalta a transformação, a igualdade e a inclusão social. Ao contrário, essas, na maioria das vezes, coincidiram com os interesses das classes dominantes, trazendo a idéia de que atendia ao interesse de todos. Contou-se com o Estado capitalista para colocar em prática e para manter ações com a finalidade de favorecer os que decidem e dominam. Esse Estado sempre gozou de autonomia na condução de suas políticas educacionais, porém, com o advento da globalização, com a transnacionalização do capital sem barreiras geográficas, o Estado nacional perdeu parte de sua autonomia e passa por reestruturação do seu papel, mas, mesmo assim, ainda traça políticas públicas educacionais que podem vir a confirmar o seu papel orientador e decisivo na condução e no atendimento dos interesses das classes dominantes ou não.

Deve-se destacar que essa cidadania é dinâmica e inacabada e, assim, comporta lutas e confrontos de ordem econômica, política e social. Dessa forma, se, por um lado, a cidadania desenvolvida na escola pode servir à classe dominante capitalista, no sentido de controle social, por outro lado, pode-se transformar num espaço de discussões e de convivências com o objetivo de ampliar os direitos de cidadania dos trabalhadores e das classes exploradas pelo capitalismo, melhorando a qualidade de vida.

Nesse sentido, Gramsci entende que a mesma escola conservadora, tradicional, que se faz presente e que serve à classe dominante, há de servir para uma educação transformadora, com possibilidades de se expandir e de construir, de forma constante e incansavelmente, uma cidadania que se traduza em autonomia e em emancipação de todos os “homens”, processualmente (NOSELLA, 2003; MOCHCOVITCH, 1988).

Nessa ótica, Bordignon & Gracindo (2001) apresentam uma proposta educacional embasada na construção própria de políticas transformadoras, ancoradas numa gestão que priorize o projeto político pedagógico com vistas à atualização das concepções políticas e pedagógicas da escola, pois são elas que podem trazer o sustentáculo às ações que direcionam e definem a finalidade primeira da escola, que é a construção permanente de seres

emancipados, fundados numa cidadania com a clara intenção de desenvolver processualmente, por intermédio do conhecimento e do trabalho, uma escola de qualidade para todos – a escola deverá ser o espaço privilegiado das relações humanas, com respeito à unicidade e à diversidade de cada ser, vendo no outro a amálgama que une e ajuda a consolidar a autonomia de cada um, a justiça e a equidade social, que se retrata na inclusão social de todos nas dimensões política, econômica, social e cultural.

Com respeito à autonomia e à emancipação do ser e a relação com o outro, segundo estudo que abrange as questões de cidadania, educação e Estado no Brasil, “a educação para a cidadania passa necessariamente por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes, mas de construir uma nova sociedade que o Estado, se não for eliminado, seja ao menos mínimo” (FERREIRA, 1993: 229).

Nesse sentido, faz referência aos seres que têm utopia no viver, que entendam e distingam o que é necessário e o que é imposto, que almejem aquilo que ainda não existe, mas que pode existir, que queiram ser protagonistas de suas histórias e que tenham a consciência de que não podem resolver os assuntos sociais sozinhos, que o outro é essencial para a realização de projetos coletivos – envolver, conquistar e convencer para negociar conflitos, solucionar problemas e buscarem novas formas de convivência com base na reciprocidade. “Fome, desperdício, violência, dominação e medo no seu sentido mais amplo sejam eliminados pelo fato de haver um sentimento e um querer das pessoas e que seja instituído uma sociedade melhor, sem a necessidade desse Estado patrimonialista e opressor”. Não se forma o cidadão com uma única perspectiva, seja ela cultural, intelectual ou emocional. Forma-se o cidadão pelo cotidiano social, o qual incorpora alguns determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, mas também intelectual, estético, religiosos e morais – saber, sensibilidade, emoção, afeição e querer. A formação pelo cotidiano, com seus determinantes, permitirá a superação da consciência política ingênua, que atende aos ditames do partido sem perceber o real e o racional - o outro, considerando o espaço público e os interesses coletivos. Essas questões abraçam a questão da cidadania e o papel que a educação pode desenvolver na sociedade (FERREIRA, 1993).

O entendimento de que a Educação é elemento essencial para a formação da cidadania é fator essencial para verificar de que forma se desenvolveu a Educação brasileira em documentos norteadores de âmbito nacional, como as Constituições Brasileiras e as Leis de Educação Nacional.

3.2 - A Cidadania nas Constituições Federais e Leis de Educação Nacional

O termo cidadania tem se apresentado na Legislação Brasileira desde a Independência do Brasil de Portugal, em 1822, até os dias atuais, o ano de 2007. A idéia, neste item é discorrer sobre o emprego e o significado dessa temática nas diversas Constituições Nacionais, bem como a sua presença nas Leis da Educação Nacional. A cidadania será abordada considerando a evolução dos direitos na perspectiva do Estado Brasileiro, com enfoque na formalidade da lei, na garantia e na concretização de direitos que, de alguma forma, possam revelar os direitos de educação, a participação política, a inclusão social e a emancipação dos sujeitos sociais com base na educação. O objetivo é mostrar como esse termo foi sendo utilizado e como ele evoluiu nos diversos momentos do contexto histórico brasileiro. Pretende-se, assim, buscar os significados do termo cidadania, para identificar o indivíduo que tem cidadania e o que carece dela no Brasil – formal e concretamente, no movimento do real.

3.2.1 – A Constituição Imperial de 1824 – O princípio da gratuidade no ensino

Historicamente, apresenta-se, nesse momento, a saída do Brasil da condição de colônia de Portugal, por intermédio de uma independência pactuada entre a elite nacional, a coroa de Portugal e a Inglaterra. O Brasil herda da colônia o regime escravocrata, os latifúndios e um Estado comprometido com o poder privado (COUTINHO, 2002). Essa mudança na conjuntura política não significou avanço social, econômico nem educacional, pois o país se encontrava sucateado em decorrência de praticamente três séculos de exploração e ainda pela recente saída de D. João VI com a família real e o rombo realizado por este ao

Banco do Brasil. Contava-se com um contingente de pessoas socialmente e economicamente na miséria, com um número significativo de analfabetos e com escravidão.

Na tramitação desta Constituição, atendendo à pressão popular, houve uma convocação, por parte do Imperador D. Pedro I, de uma Constituinte composta por brasileiros, todos da elite e quase todos formados na Europa, bacharéis em direito, médicos, advogados, clérigos e outros sobreviventes da conjuração mineira, bahiana e pernambucana. Essa Constituinte, porém, foi dissolvida após seis meses de trabalho pelo então Imperador, que avaliou os riscos do pretendido trono em Portugal. Segundo avaliação de Chizzotti, essa Constituinte era efusiva em seus discursos, porém medíocre na concretização dos trabalhos constitucionais, excetuando os irmãos Andrade, que mais tarde seriam depostos, mas antes fizeram uso da imprensa para contestarem e denunciarem a forma farsante da elaboração da Constituição em foco. Posteriormente, o Imperador convocou um Conselho de Estado, de dez membros, com o discurso de se elaborar um projeto de constituição mais liberal do que o que vinha sendo desenvolvido pela Constituinte de 1823, com base em suas propostas. As forças políticas em disputa correspondiam aos realistas, que se valiam do constitucionalismo, tão em moda na Europa, e aos liberais, que defendiam a monarquia. Em 25 de março de 1824, a Constituição política do Império do Brasil é jurada por D. Pedro I (CHIZZOTTI, 2005).

A respeito do termo cidadão, ele, está presente nessa constituição. O intuito era esclarecer e designar normas às pessoas que no momento seriam consideradas cidadãs brasileiras em virtude das condições específicas da época, que envolvia o fato marcante e histórico da Independência do Brasil de Portugal e a necessidade de normas que atendessem à nova situação.

Destaca-se, nesse momento, a presença, no território nacional, de estrangeiros e de seus descendentes; dos negros, em decorrência do trabalho escravo; e dos povos indígenas – que, apesar de estarem em terras brasileiras antes de sua ocupação pelos portugueses, careciam de legislação que pudesse ao menos legitimar o usufruto de seus direitos como brasileiros.

Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se oponha á sua Independencia. (grifo meu - BRASIL, 1824).

No que se refere à Educação, a Constituição de 1824 traz o termo cidadão apresentado no seguinte texto:

TITULO 8º. - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros. Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte: [...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (grifos meus- BRASIL 1824).

O texto, apesar de parco, traz o princípio da gratuidade na educação. No entanto, para que esse texto chegasse com esse conteúdo na Constituição, houve alguns detalhes, valiosos de se observar, como o caráter de despreparo que se alojou na Constituinte de 1823, especificamente na comissão de educação, que de acordo com as palavras de Chizzotti (2005: 43-51), não conseguiu concretizar nada – “Não foram propostas diretrizes, nem traçadas orientações, contentando-se com uma proposição pífia de motivar alguém, mediante premiação, de elaborar um tratado de educação para a mocidade. Este teria sido o máximo que a Constituinte de 1823 poderia ter feito para a educação nacional, e nem isso conseguiu completar”. Um plano geral e fundamental para a educação brasileira ficou em segundo plano.

Segundo, a iniciativa particular se apoderou das brechas da legislação, no sentido de que não havia rigor na legislação para a abertura de escolas, e se ramificou, abarcando praticamente toda a educação básica, ao menos até o Ato adicional de 1834, que descentralizou a educação, passando a responsabilidade da criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país para as províncias. No entanto, esse fato não foi o suficiente para se criar nas províncias o espírito da universalização da educação básica, além de ter sido algo altamente criticado por educadores, juristas e políticos, pois significou a exclusão de responsabilidade da União perante o ensino (CURY, 2005; SUCUPIRA, 2005).

Efetivamente, a instrução primária, gratuita a todos os cidadãos, garantida na constituição como direito, na verdade, era um formalismo que atendia aos reclamos dos liberais de Portugal, aos quais D. Pedro fazia questão de atender, pois queria garantir a sua sucessão ao trono de Portugal. A garantia de educação não se constituiu em direito subjetivo e muito menos em dever do Estado para com a sociedade, ao contrário, mostrou o descaso da

elite governante para com a educação popular (CHIZZOTTI, 2005; SUCUPIRA, 2005). Além do mais, os cidadãos da época se referiam a alguns poucos: votavam e podiam ser votados os homens maiores de 25 anos que tivessem renda mínima de 100 mil-réis, sem restrição aos analfabetos, que se traduzia em cidadãos urbanos, sobretudo os comerciantes e os proprietários rurais. Já os não cidadãos seriam: os escravos, as mulheres, os artesãos e todos os demais que constituíam a população pobre e miserável. Com relação aos direitos civis e políticos, podem ter significado um avanço com relação ao Brasil colônia, no entanto a questão substantiva das eleições, o voto e a participação popular aconteciam pelo “cabresto”, compra do voto por prato de comida ou por estilo (aspas minhas - COUTINHO, 2002).

3.2.2 – A Constituição Republicana de 1891 – A ruptura do Estado com a Igreja e a laicidade na Educação

Em 1891, foi promulgada a segunda constituição brasileira e a primeira republicana, elaborada com acentuado espírito nacionalista. Liberais, positivistas e latifundiários se colocam na arena, manifestando, assim, os interesses e as disputas entre esses grupos. Os elementos que guiam essa constituição dizem respeito à nova ordem jurídica, ao federalismo, ao presidencialismo, aos direitos civis plenos e à ampliação dos direitos políticos. No embate social, a “Constituição atende às aspirações da oligarquia de cafeicultores e cacauzeiros quanto ao Estado mínimo e laissez-faire” (CURY, 2005:79).

O termo cidadão permanece no texto constitucional e é a ele dedicado um capítulo que trata dos direitos civis e políticos, sem acrescentar nada de direitos sociais (CURY, 2005:77).

TITULO IV - Dos Cidadãos Brasileiros/ SEÇÃO I - Das Qualidades do Cidadão Brasileiro/ Art.69 - São cidadãos brasileiros: 1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação [...] / Art.70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei [...]. / São inelegíveis os cidadãos não alistáveis./ Art.71- Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados [...] / § 3º - Uma lei federal determinará as condições de reanquirição dos direitos de cidadão brasileiro (grifos meus - Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891).

Em matéria de educação, a realidade se mostra complexa e permeada de tendências que se misturam; assim, as políticas da educação na velha república apresentam três vertentes: a liberal, que defende o federalismo com descentralização administrativa e unidade política centralizada; a positivista, ultrafederalista com descentralização política e administrativa; e a autoritária, na qual o papel político do Estado acopla centralização política com pouca descentralização administrativa (MARQUES JR., 1967; CUNHA, 1980 apud CURY, 2005: 85). O texto constitucional mantém a descentralização do ensino, omite a questão da gratuidade do ensino primário, esclarece o caráter público e leigo do ensino e rompe com o império, mesmo assim é considerada tímida e cautelosa, por não incorporar as discussões que a doutrina política e educacional congregavam, como o federalismo educacional, a autonomia das províncias, a liberdade de ensino, a criação de imposto provincial, a taxa escolar e os famosos pareceres de Rui Barbosa que tratam sobre o ensino primário, secundário e superior (CURY, HORTA & FÁVERO, 2005).

A constituição de 1891 consolida o princípio da laicidade nos estabelecimentos públicos e sustenta a separação do Estado com a igreja. Discute-se sobre o voto das mulheres e dos analfabetos, depois o condiciona à exigência do saber ler e escrever. Resumidamente, pode-se dizer que a educação avança nas questões da organização do ensino no âmbito da união e das unidades federativas, reforçando a resistência quanto à abertura de escolas que atendam ao mercado; e da laicidade, que afirma o livre culto. Já quanto à questão da obrigatoriedade/gratuidade, apesar de terem recebido várias emendas, foram rejeitadas, por serem vistas como demanda individual, e não do todo coletivo.

TÍTULO IV - Dos Cidadãos Brasileiros - SEÇÃO II - Declaração de Direitos - Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (grifos meus - BRASIL, 1891).

Em suma, não se pode dizer que o ensino não tenha sido tratado nessa constituição, no entanto a questão do federalismo e da autonomia dos Estados fez com que a educação, juntamente com outros temas de relevância social, sofresse os impactos de um

“liberalismo excludente e pouco democrático”, sequer se conseguiu manter a gratuidade do ensino, legalizada na constituição anterior (CURY, 2005: 80).

Infere-se que, com relação à categoria da cidadania, essa serviu à classe abastada e proprietária da sociedade brasileira, como antes. Sustentada pelo discurso nacionalista e liberal de uma sociedade de “iguais” e por um Estado não interventor com liberdade e ampliação dos direitos civis e políticos, a Constituição de 1891 encobriu uma sociedade de desiguais que se espalhavam pelo território nacional em condições de miséria e desamparo econômico e social. Aqueles que tinham a cidadania apenas formal ou cidadania negada diretamente em sua concretude eram os escravos recém libertos, em 1888, os caboclos e índios, as mulheres, os analfabetos (que correspondiam 80% da população masculina), as pessoas pobres do campo e da cidade, mantendo em muitos aspectos as condições de cidadania e não-cidadania do período imperial. Não exerciam os direitos políticos, além dos não-cidadãos supracitados, os soldados, os membros das ordens religiosas e os mendigos.

3.2.3 – A Constituição de 1934 – O Estado responsável pela Educação

Em 1934, o Brasil, embebido de nacionalismo, espírito revolucionário, com forte presença de uma classe operária urbana e idéias liberais, promulga sua terceira constituição com grandes avanços no quesito dos direitos e garantias individuais, como também no direito da aquisição e proteção da propriedade. O termo cidadão, para designar a nacionalidade ou os direitos do indivíduo, desaparece do texto constitucional e é substituído por brasileiros.

TÍTULO III - Da Declaração de Direitos/ CAPÍTULO I - Dos Direitos Políticos/
Art.106 - São brasileiros: a) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do Governo do seu país; [...] (grifo meu – BRASIL, 1934).

No quesito educacional, cabe ressaltar que, anteriormente a essa constituição, a Revisão Constitucional de 1926 trouxe pelo menos dois pontos importantes: “a elucidação do papel da União quanto à instrução básica, explicitando a necessidade da presença do Estado para resolver os problemas graves da educação nacional e antecipou em 8 anos a concepção de educação como direito social, pelo qual o Estado dá uma resposta às pressões de vários movimentos civis, entre os quais as pressões populares” (CURY, 2005:104).

Assim, a constituição de 1934 trata a educação desde esse ponto e afirma que a educação é de competência da União e de incumbência da União, dos Estados e dos Municípios. O texto responsabiliza a União de traçar, pela primeira vez, as diretrizes da educação nacional e de estimular a educação eugênica.

Se, por um lado, esses princípios não foram suficientes para garantir a consolidação da educação como direito, por outro lado, levaram à organização, tramitação e elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, que não vigora neste período constitucional, mas incorpora os germes para a lei que vem organizar o ensino de forma efetiva, cobrindo o ensino primário, secundário e superior. Assim, o artigo 150 esclarece as competências da União de forma minuciosa, detalhada e precisa (ROCHA, 2005).

No tocante às competências dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, o texto no artigo 151 traz os temas que se referem à elaboração de um plano nacional pelo Conselho Nacional de Educação, a criação de conselhos estaduais e distritais, bem como a organização e a manutenção do ensino nas unidades federativas.

A questão da laicidade é retomada de forma efervescente pelo grupo católico e é consagrada a presença do ensino religioso nas escolas públicas de forma facultativa. Vale acrescentar que, mesmo antes dessa normatização, vários Estados já haviam permitido o retorno dessa disciplina às suas escolas. Quanto ao ensino livre, pode-se dizer que esse não se constituiu em motivo de polêmica desde a constituição imperial (CURY, HORTA & FÁVERO, 2005).

Outro ponto relevante é o que trata da contratação do pessoal para o magistério, sinalizando para a realização de concurso e para a formação específica para o ingresso à carreira do magistério, como também para a contratação temporária.

Resumidamente, na opinião de vários autores, a constituição de 1934 representou para a Educação uma vitória, não apenas no sentido de organizá-la, mas na inserção de princípios importantes como direito, obrigatoriedade e fundo educacionais. Sobre esse aspecto, comenta-se que a “Constituição de 1934 é uma carta plenamente realizada na história

educacional do país, contrariamente ao que se possa imaginar em decorrência do seu curto período de vigência legal” (ROCHA, 2005: 138).

Sobre a questão da cidadania e seus múltiplos elementos constituintes, é possível perceber que, a respeito da participação, essa, se comparada às anteriores, foi mais democrática, para não dizer menos autoritária, pois se originou a partir da revolução de 1930, das eleições diretas para presidente da República e de movimentos “populares” frente às perspectivas de mudanças na ordem social do país. A Comissão de Educação da Constituinte contou com a participação não apenas dos partidários de Getúlio Vargas, mas também dos chamados “renovadores”, que eram uma espécie de educadores interessados em consolidar mudanças no campo educacional, no que diz respeito à educação como direito subjetivo e à obrigatoriedade de ensino, e que se contrapunham aos interesses do setor conservador, entre eles, “os católicos” do ensino, que lutavam para não perderem as ligações valiosas com o Estado (ROCHA, 2005). A respeito dos direitos educacionais, esses foram ampliados, ao menos legalmente, em quantificação e na forma de garanti-los, com a indicação constitucional da criação dos fundos no âmbito federal e estadual e do imperativo da elaboração da LDBEN.

Desse modo, os elementos que faziam parte da categoria de cidadania foram expandidos em decorrência da participação e das reivindicações por parte das classes populares, principalmente dos operários urbanos, que se organizavam na forma de sindicatos, e devido às garantias conquistadas no texto constitucional. A realidade, no entanto, revela-se contraditória entre a legalização e as formas ambíguas de interpretações, por exemplo: a obrigatoriedade de ensino recai na questão da frequência, garantia do direito à educação apenas daqueles que estão matriculados (HORTA, 2005). Nessa conjuntura, a não-cidadania apontava para a classe pobre, rural e urbana, os que não tinham trabalhos efetivos e os discriminados étnicos, como negros, índios e caboclos.

3.2.4 – A Constituição de 1937 – Educação e religião como instrumentos do regime totalitário do Estado Novo

No contexto constitucional, a palavra Cidadania aparece pela primeira vez na Constituição de 1937 – decretada em 10 de novembro de 1937, num clima que refletia o autoritarismo, o totalitarismo e as idéias nazi-fascistas, por ocasião da presidência de Getúlio Vargas e da ditadura denominada de Estado Novo. Essa revisão constitucional teve como fundamentos o aniquilamento do comunismo da sociedade política brasileira, a doutrina católica como forma de regulação social e o ensino como instrumento essencial para a concretização de idéias e comportamentos que traduzissem o pensamento político da época (HORTA, 2005). Nesse caso, nota-se, por meio do texto constitucional, que a cidadania é altamente regulada pelo Estado. Os direitos, na verdade, são concessões feitas pelos governantes em troca de apoio político.

O artigo 115 discorre sobre a nacionalidade e a cidadania. A cidadania, neste sentido, retrata as condições para a aquisição da nacionalidade brasileira.

Art.115 - São brasileiros: a) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do governo do seu país; [...] (grifo meu - BRASIL, 1937).

Pode-se dizer que a educação, juntamente com a religião católica, no Estado Novo, serviu para fortalecer o estado totalitário implantado. Nas palavras de Horta:

[...] no esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 1930, o ensino religioso era ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário. (HORTA, 2005: 151)

Nesse sentido, compete à União sistematizar as diretrizes da educação da nação, porém, considerando para todos “os graus e ramos da educação, o conhecimento e a análise dos valores consagrados pela nossa formação política” (VARGAS, 1978 apud HORTA, 2005). A educação e a cultura recebem capítulo específico, no qual a família, vista como instituição conservadora, recebe a incumbência primeira do ensino, e o Estado aparece apenas como agente suplementar e regulador.

As condições sociais gerais da sociedade brasileira pareciam tão graves que o texto constitucional reconhece o ser miserável. Reza a constituição que os não-cidadãos são os miseráveis, os destituídos de recursos financeiros, incapazes de prover subsistência e educação para seus filhos.

Art.127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades [...] O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral [...] Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole. (grifos meus – BRASIL, 1937).

O capítulo que se refere à educação e à cultura, artigos 128 e 129, trata de esclarecer detalhadamente as condições em que serão desenvolvidas as questões do ensino em todo o território nacional; a escola focaliza o ensino pré-vocacional e a preparação dos estudantes para o trabalho, com o objetivo de cumprir o seu dever com a economia e de defender a nação.

O princípio entre o público e o privado na educação aparece de forma ambígua, quando o Estado declara a gratuidade do ensino e abertamente fala do repasse de verba pública às instituições privadas de ensino. Mais uma vez, o texto faz referência os indivíduos economicamente incapazes e os discrimina, pó exemplo, na forma com que retrata a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, fazendo parecer que o Estado lhes presta favores, como se não houvesse a obrigação de garantir-lhes direitos (BRASIL, 1937).

O ensino religioso atrelado ao Estado ganha força e, na prática educacional, torna-se espaço privilegiado na condução de uma moral católica, cristã e cívica, possível de se observar a partir do discurso de Francisco Campos, deputado federal por Minas Gerais, em decorrência da reforma constitucional de 1926. O Deputado vincula o ensino aos princípios e valores da religião, da pátria e da família e iguala o catolicismo a tudo que é nacional. Esse pensamento é o mesmo para os regimes totalitários da época e é retratado na Constituição de 1937 (HORTA, 2005).

A cidadania regulada e assegurada pelo Estado pede uma contrapartida dos cidadãos, no sentido de não discordar da ordem política estabelecida. Pode-se, então, deduzir que a categoria dos não-cidadãos parece receber um enxerto dos comunistas e dos insatisfeitos que almejam por estabelecer uma outra ideologia política.

3.2.5 – A Constituição de 1946 – Elaboração da 1ª LDBEN/61

A constituição de 1946, elaborada na 2ª fase do Governo de Getúlio Vargas, desta feita eleito pelo voto popular, representa uma nova faceta de nacionalismo e populismo político no Brasil. Ela mantém o capítulo que trata da nacionalidade e da cidadania, abrangendo as questões relativas à nacionalidade, aos direitos políticos e eleitorais. Ampliam-se consideravelmente os direitos trabalhistas e sindicais, porém eles estão vinculados diretamente à interferência estatal.

TÍTULO IV - Da Declaração de Direitos/ CAPÍTULO I - Da Nacionalidade e da Cidadania Art.129 - São brasileiros: I - os nascidos no Brasil, ainda que de pais estrangeiros, não residindo estes a serviço do seu país; [...] (grifo meu -BRASIL, 1946).

À União compete a diretriz e base da educação nacional. O capítulo que trata da educação e da cultura refere-se à educação como direito de todos e de responsabilidade da família e do Estado (suplente); ao princípio da solidariedade humana e da liberdade; à eficiência escolar; à obrigatoriedade do ensino primário oficial e à gratuidade do mesmo, assuntos discorridos nos artigos 166,167 e 168. Os artigos 169 até 172 estabelecem os recursos aplicados à Educação para União, Estados, Municípios e Distrito Federal. (BRASIL, 1946)

Sobre essa constituição, pode-se dizer que a educação pouco avançou, “texto sem maiores inovações,” foi um retorno à constituição de 1934 com a possibilidade de um curto período democrático, até 1964 (BOAVENTURA, 2005:194). Na vigência desta constituição, elabora-se a primeira lei de diretrizes e bases de educação nacional, Lei nº 4.024/61, que, mais tarde, irá normatizar o ensino primário e secundário, como também servirá de base para a elaboração da Lei nº 5692/71, quanto aos fins da educação. O termo cidadania não consta nessa lei. No tocante ao termo cidadão, esse está presente no texto dessa lei e diz respeito ao

indivíduo na compreensão de seus direitos e deveres, no entanto pode-se inferir desse texto uma certa distinção entre a pessoa humana e o cidadão.

TÍTULO I - Dos Fins da Educação - Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; [...] (grifo meu – Lei nº 4024/61).

A importância dessa lei reside no fato de ter sido a primeira a trazer um plano geral de educação nacional. Na vigência da LDBEN/61, ressalta-se a institucionalização dos sistemas de ensino, a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, a recriação dos conselhos de educação com função normativa; além da criação do salário-educação e da pós-graduação (BOAVENTURA, 2005).

3.2.6 – A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969 – A Ditadura Militar e a Elaboração da Lei 5692/71

O contexto nacional diz respeito a um período iniciado em 1964, com um golpe militar, e encerrado em 1980, com a nova república. Esse período foi caracterizado por governos ditatoriais e militares, por decretos e atos institucionais arbitrários que suspendiam os direitos de natureza civil, política e jurídica, por estado de sítio e por uma representação política arranjada e bipartidária entre a ARENA, o partido político da posição, e MDB, o partido opositor. Assim era a composição do Congresso Nacional, que também se transformou na Constituinte de 66/67 e elaborou as leis que serviriam de sustentação para o regime recém implantado - com a nítida condução do Executivo no projeto constitucional, tanto que Afonso Arinos afirma que, na época, houve

uma Constituição-Instrumento, que apresentava graves falhas de linguagens, deficiências de princípios filosóficos e do Direito e por fim, contradições nos modelos e papéis assumidos pelo Estado. Na política, autoritário e centralizador, na economia o modelo era liberal e privatizante. Outra, dizia respeito à democracia e ao poder civil e militar – que no fundo escondia a repressão que era a trama íntima do projeto. (apud, Horta, 2005b: 206-212).

Esse projeto foi rejeitado pelo MDB, mas, assim mesmo, o projeto mandado pelo Executivo ao Congresso foi aprovado, e a Constituição, promulgada em 24 de janeiro de 1967.

A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 não citam os termos cidadão e cidadania. Esta constituição fala de “brasileiros” e, quando discorre sobre os direitos civis e políticos desses brasileiros em relação às conquistas anteriores, trata de suprimi-los.

O capítulo destinado à Educação não considera os princípios constitucionais já consagrados de gratuidade, organização em sistema e a vinculação de recursos. São desconsiderados: a Constituição de 1946 (excetuando a presença do ensino religioso nos estabelecimentos públicos de ensino) e o anteprojeto elaborado por uma comissão de juristas. Houve reações por parte de alguns educadores dentro do próprio governo e propostas feitas pela Associação Brasileira de Educação, mas esses protestos não representaram modificações significativas no texto; o MEC conseguiu apenas impor algumas modificações, como a organização e o funcionamento do ensino e a gratuidade do ensino primário.

Na vigência dessa constituição, é elaborada a Lei nº 5.540/68, que discorre sobre o ensino superior, e a Lei nº 5.692/71, que reforma e organiza o ensino em 1º e 2º graus, estabelece o ensino técnico profissionalizante no 2º grau. Esta lei apresenta a cidadania como um dos fins da educação nacional, contraditoriamente à Constituição Federal, que não se refere ao termo em questão.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (grifo meu - Lei nº 5.692/71).

Como observa Fávero (2005), a educação sofreu mudanças radicais e, para explicitá-las, Fávero diz que é necessário retomar a lei nº 4024/61 e seus desdobramentos relacionados à questão da educação como direito e à igualdade de oportunidades inscritas no Plano Nacional de Educação/62. Nesse Plano, princípios, diretrizes, discursos foram abandonados e esvaziados, pois os atores que podiam assumir e modificar o cenário educacional não se fizeram presentes nem no Congresso Nacional nem na Constituinte de 66/67, muito menos na Constituição de 1967 e na Emenda de 1969.

O Legislativo, nesse sentido, serve para legitimar as mudanças ideológicas e autoritárias instituídas a partir de 1964. Do ponto de vista do autor, esses espaços supracitados estão sob um “poder discricionário”, anterior a eles, representados por uma concepção

tecnicista de desenvolvimento econômico, iniciada no Brasil em meados de 1950, que vincula a educação ao desenvolvimento, coexistindo dois conceitos de educação. Um deles, logo abandonado, refere-se à educação para a formação da consciência nacional e instrumentalizadora, e no outro a educação é vista como investimento, ou seja, aplicação produtiva de capital para aperfeiçoar não o ser humano, mas o fator humano – postura assumida desde o governo de Juscelino Kubitschek. Este último conceito foi hegemônico na ditadura militar e teve na Constituição de 1967 a oportunidade de concretização dessa ideologia, propagada por OEA, UNESCO, CEPAL e FAO a todos os países da América Latina (FÁVERO, 2005: 253).

Nesse intento, os direitos civis, políticos e sociais são reduzidos em relação à cidadania. O princípio educacional com respeito à cidadania consciente, traçada na lei nº 5.692 é utópico e altamente contraditório, pois os currículos são manipulados; o ensino com caráter humanista, propedêutico, que poderia oferecer alguma base a essa conscientização, é posto em plano secundário em prol de um ensino tecnicista e profissionalizante, por excelência. A democracia “relativa” divulgada pelos órgãos governamentais perdeu-se em seu percurso, pois a representatividade partidária parece ser uma farsa, a participação popular é reprimida e os opositores são cassados para que uma maioria, controlada, dê legitimidade às ações autoritárias e arbitrárias do governo militar (HORTA, 2005b).

Pode-se dizer que o cidadão desse período não existia, em caso de considerar os elementos essenciais para a sua concretização, mas, se forem considerados apenas os indivíduos que tinham acesso aos bens públicos de forma privativa, esses se encontravam ocupando os altos escalões do governo e barganhavam favores com os quais detinham o poderio econômico e a ideologia de plantão.

3.2.7 – A Constituição “Cidadã” de 1988 – A elaboração da LDBEN/96

Novos pactos sociais e políticos, reformulação partidária, censura liberada, anistia, maior organização da classe de trabalhadores em sindicatos, associações e centrais de trabalhadores, sociedade civil mais organizada, demandando direitos sociais, grupos étnicos

considerados minorias reivindicando mais direitos, eleições diretas para presidente. Como diz Eder Sader (1988), entram em cena, quando da elaboração da Constituição de 88, “novos personagens” da sociedade brasileira que demandam participação nas decisões e nos rumos das leis e em suas garantias, isso por um lado. Por outro lado, esses novos atores terão que contracenar, disputar e às vezes negociar os espaços de decisão, na elaboração da nova carta constitucional, com atores já consagrados da política nacional, como a classe conservadora, os representantes ligados aos grandes grupos empresariais, a igreja católica, que não querem perder espaço nem o protagonismo na história que se faz apresentar.

Diante desse novo contexto nacional, a Constituinte/97 é formada, não por representantes eleitos pelo povo, apesar das reclamações realizadas pela sociedade civil, por órgãos e figuras mais representativas do momento, como OAB, CUT, CONLAT, CNBB, Plenário nacional pró-participação popular na Constituinte, ANDES, ABI, comissão de juristas e outros. A formação oficial do Congresso Constituinte é composta por deputados e senadores eleitos em novembro de 1986 e em 1983. Cabe ressaltar que os 23 senadores eleitos em 1982 não receberam qualquer voto popular para legitimar a sua participação nesse processo (HERKENHOFF, 1987).

No âmbito da educação, destacam-se, inicialmente, os anteprojetos constitucionais – Afonso Arinos, PC do B, Pinto Pereira, OAB e Benedicto de Campos. Cada qual apresentava seus princípios norteadores e, assim, iniciava-se uma grande disputa de interesses. Outros movimentos importantes, dada a articulação que se propunham realizar entre sociedade civil e política, acompanharam as movimentações, pressionaram, fizeram “lobbys” e apresentaram propostas à Constituinte/87, entre eles, podem ser citados: a formação do Fórum Nacional de Defesa do Ensino Público e Gratuito, ligado ao grupo público; os encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) e as escolas confessionais, ambos vinculados ao setor privado. As polêmicas, os conflitos e as possíveis negociações para garantir direitos, e não perdê-los totalmente, marcaram as suas presenças nos debates da subcomissão de educação. Assim, “a subcomissão de educação foi formada por 21 membros efetivos e 21 suplentes, distribuídos proporcionalmente entre os partidos” (PINHEIRO, 2005: 268).

Promulgada em 1988, a Constituição atual traz o termo cidadania, o qual esteve presente desde a sua elaboração, ultrapassou as discussões na sociedade civil, na constituinte e garantiu o seu espaço no texto final como um dos princípios fundamentais, citação já realizada no início desse trabalho.

A Constituição de 1988 é considerada como a Constituição Cidadã, por constar em seu conteúdo a inclusão e a ampliação de diversos direitos do cidadão. No entanto, no percurso de quase uma década, nota-se que a inclusão e a ampliação desses direitos não garantiram, na prática, muita das suas concretizações, e umas das dificuldades que se apresenta é a de que vários artigos da constituição necessitam de lei ordinária que regule cada questão.

No que diz respeito à educação, a Constituição de 1988 trouxe avanços e entraves. Quando tratou de contemplar, ao menos formalmente, os direitos demandados por diversos setores da sociedade brasileira, muitos foram discutidos exaustivamente pela Constituinte/87 e houve vários desafios; um dos maiores embates foi a temática do público-privado, que reapareceu com outra roupagem e foi motivo de disputas e negociações. A sociedade civil soube pressionar e participar nos momentos decisivos (PINHEIRO, 2005). O texto constitucional, primeiramente, decide que a educação é um direito e bem social.

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Mais uma vez, o tema da cidadania se apresenta no texto constitucional no capítulo que se refere à educação, cultura e desporto:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifos meus – BRASIL, 1988)

A universidade é tratada no artigo 108, contemplando os princípios da autonomia e a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão. O artigo 208 tem a sua relevância, pois trata das modalidades do ensino, da obrigatoriedade, da gratuidade e da frequência escolar, como também da educação especial, educação infantil, supletivo e o princípio da educação como

direito subjetivo. Em se tratando desses temas, havia uma certa concordância dos projetos apresentados em torno da gratuidade do ensino público fundamental. No entanto, a bolsa de estudo como proposta repôs a discussão entre os grupos públicos e privados (CURY, 2005).

O tema da laicidade projetou várias polêmicas e discursos emotivos. Pode-se dizer que o texto constitucional beneficiou o grupo das escolas confessionais, pois foi aprovada a presença do ensino religioso como disciplina obrigatória para os estabelecimentos públicos e facultativa para o aluno (CURY, 2005).

Quanto à organização educacional, resumidamente, a constituição garante os sistemas de ensino e responsabiliza a União pela função redistributiva e supletiva na educação nacional, garantindo a equalização de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade. Os recursos financeiros foi outro tema polêmico que trouxe vários conflitos na questão da destinação dos fundos e o enfrentamento entre aqueles que defendiam a verba pública para a educação pública e os que defendiam essa mesma verba para a iniciativa privada. Pode-se dizer que o tema público-privado foi o embate que mais se pronunciou de forma efusiva nesse processo constitucional. Assim, a Constituição apresenta um texto ambíguo por querer atender a dois grupos com distintos interesses, o público e o privado. A lei estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de melhorar as situações graves e seculares da educação nacional, como analfabetismo, universalização e qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo clima de disputas e decisões constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9.394/96 foi elaborada. Essa Lei traz o tema da formação da cidadania, o qual compõe o artigo que discorre sobre princípios e fins da educação nacional, citado anteriormente.

A esse respeito, o que importa é compreender e definir qual fundamentação teórica e prática educacional alicerça a concretização dessa cidadania e como a escola se apresenta no cenário dessa construção. Entendendo-se que escola, como instituição social, constitui-se peça essencial para o desenvolvimento da cidadania.

4 – Conclusão

Este capítulo abordou as concepções e as objetivações teóricas da cidadania desde a origem à atualidade, com o intuito de analisar o cidadão e o não-cidadão dentro da abordagem liberal, social-democrata, marxista e neoliberal. A importância dessa revisão decorre da necessidade de conhecer e analisar os processos no interior de cada concepção, no sentido de auxiliar a organizar e a estabelecer as categorias de análise da pesquisa.

O tema educação e cidadania foi tratado a partir do pressuposto de que existe uma estreita vinculação entre ambos e a escola toma lugar de destaque na formação da cidadania, pois se constitui em espaço privilegiado no campo do conhecimento e das relações sociais, não é a única instituição ou espaço, mas é na escola que acontece o saber sistematizado, tão importante para a formação da cidadania na sociedade do conhecimento.

Com o objetivo de contextualizar a cidadania, o Estado Brasileiro e a educação, foi realizado um estudo da legislação nacional enfocando as Constituições Federais e as Leis de Educação Nacional desde a Constituição de 1824 até a Constituição-88/LDBEN-96. Foi possível perceber que o desenvolvimento da cidadania no Brasil tem apresentado um caráter híbrido na elaboração das leis e dos direitos. De um modo geral, a tendência da legislação tem sido a de servir os interesses do mercado econômico, ao mesmo tempo em que tenta satisfazer algumas demandas populares. Assim sendo, a política de “boa vizinhança” em troca de “favores eleitorais” faz parte dessa história, legitimando, nas urnas, a perpetuação do poder estatal de uma elite minoritária e rica, que, dentre outros, constitui-se em entraves para a maioria da população brasileira, no sentido de conquistar e garantir direitos e participação nas coisas públicas em busca de inclusão social e emancipação de todos.

A educação, dentro desse contexto, seguiu o mesmo modelo. De uma forma geral, as políticas públicas educacionais seguiram as tendências do momento histórico e favoreceram as classes abastadas economicamente, seguindo um longo caminho para atender às demandas populares. Verifica-se que a participação popular nos rumos dessas políticas aconteceu em momentos específicos, mais expressivamente na elaboração da Constituição-88/LDBEN-96, por intermédio de lutas e de pressões por parte da sociedade civil, que se organizou em entidades representativas, como associações, sindicatos, movimentos sociais, partidos

políticos, fóruns, e pôde interferir de forma mais ou menos significativa em algumas ações do Estado Brasileiro.

Assim, o papel desempenhado pelos partidos políticos é de grande relevância, pois são eles os sujeitos coletivos que ocupam os cargos públicos nas esferas do Executivo e do Legislativo. No Legislativo: vereador, deputado distrital, federal e senador. No Executivo: prefeito, governador e presidente da república. No exercício de suas funções, elaboram e implementam políticas que podem criar instrumentos para o desenvolvimento de certa cidadania, contendo ou não os elementos que constituem uma cidadania emancipatória.

Por isso, o capítulo seguinte tratará, brevemente, dos Partidos Políticos do Brasil, com o objetivo contextualizar historicamente a organização e a estrutura que formaram o sistema partidário brasileiro, prioritariamente no DF; de melhor conhecer as suas origens e práticas; e de saber em que bases políticas filosóficas assentam os seus valores e se esses são congruentes com os princípios traçados pelo partido em âmbito nacional, para, com isso, poder analisar a concepção de cidadania presente nos partidos políticos que deram origem aos dirigentes locais, ou seja, PT e PMDB.

CAPÍTULO II – PARTIDOS POLÍTICOS

1- Introdução

Neste tópico serão abordadas as questões básicas do sistema partidário brasileiro, no sentido de esclarecer a sua origem, evolução, práticas políticas, legislação e condições atuais, numa tentativa de analisar a história e o percurso dos partidos políticos no DF frente ao contexto nacional, entendendo que os últimos podem apresentar similaridades com os primeiros, ao mesmo tempo em que podem apresentar especificidades e interesses diferenciados regionalmente.

A idéia é situar os partidos brasileiros no período imperial e da primeira república, os partidos dos anos 30, os partidos no período de 1945-1965, o bipartidarismo de 1966-1979 e o novo pluripartidarismo: 1ª fase de 1980-1985 e a 2ª fase de 1986-2006. Isso será feito com o intuito de compreender o sistema brasileiro atual e as suas vinculações com o sistema presente no DF, em especial o PT e o PMDB, partidos políticos de dois governadores do DF que majoritariamente compuseram as coligações partidárias que venceram as eleições para o principal cargo do Executivo do GDF em 1994, para a gestão de 1995/1998, e em 2002, para a gestão de 2003/2006. Ressalta-se que esses períodos foram priorizados neste trabalho.

2 - Partidos Políticos no Brasil

Desde a sua independência de Portugal, em 1822, o Brasil passou a ser uma monarquia constitucional, o que durou até 1889. Os partidos políticos da época se consolidaram no 2º Reinado (1840-1889) com um sistema bipartidário, porém com algumas visões importantes a serem consideradas. Para alguns autores, não havia diferença entre o

partido conservador (PC) e o partido liberal (PL); depois as diferenças existentes entre esses partidos se deram em termos de classe social e ocorreram em virtude de outros fatores, como origem regional, rural e urbana. Essa evolução do sistema partidário brasileiro também trouxe o debate da centralização e da descentralização do Estado. O partido conservador, com predominância no Rio de Janeiro, na Bahia e em Pernambuco, representava a coalizão entre os burocratas e os donos de terra, que defendiam maior autonomia provincial, justiça eletiva, separação da política e da justiça e redução das atribuições do poder moderador. O partido liberal representava os profissionais liberais e também os donos de terra e predominava nas demais regiões do Brasil. Estes se revezaram no poder até a chegada da 1ª República, quando houve uma grande instabilidade de governos na esfera federal (CARVALHO, 2003).

Na primeira república (1889-1930), o Estado brasileiro era ainda oligárquico, uma pequena elite de senhores de terra e de políticos patrimonialistas dominava amplamente o país. A figura do coronel, nesse contexto, cria uma relação de dependência por parte do poder dos governadores e das oligarquias, instituindo, por um lado, maior autonomia com relação à União e, por outro, a perda de autonomia para os coronéis locais. Havia uma dependência entre Governo e elite econômica, a estrutura do poder continuou a mesma com relação ao período regente. Surgiram, nesse contexto, os partidos republicanos estaduais, cisão do partido liberal, com destaque para o PRP, de São Paulo, e PRM, de Minas Gerais, que, conjuntamente, revezavam-se na Presidência da República e controlavam os trabalhos no Congresso Nacional, na política conhecida como “café com leite”, por serem políticos ligados à produção do café e a rebanhos de leite. Essa política tornou-se decadente por volta de 1920 e finalmente foi derrubada pela Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas (VISCARDI, 2001 e FLEISCHER, 2004).

O sistema partidário dos anos 30 foi precedido por um forte controle do Exército nos rumos da política nacional e da sociedade, uma constelação de organizações partidárias estaduais, forte política dos Estados, hegemonia de São Paulo e Minas Gerais, prevalência dos interesses cafeeiros e industriais associados e uma baixa relação entre eleitores e população, juntamente com as formas de controle e monitoramento da vontade do eleitor.

O contexto econômico mostrava o colapso do liberalismo econômico, o experimentalismo Keynesiano, o aumento da complexidade da estrutura produtiva e a necessidade de atuação do Estado produtor. A emergência de ideologias totalitárias (comunismo e fascismo), a expansão de classes médias urbanas e a legitimação do Tenetismo foram fatores de favorecimento para criação de estruturas partidárias nacionais nesse período (MELO FRANCO, 1980).

De 1930 a 1945, o estado totalitário de Getúlio Vargas aniquilou a atividade político-partidária que se restringiu a 1933/1937 e que contava com os agrupamentos estaduais, reflexos da polarização direita-esquerda da Europa nos anos 30. Na aquisição de direitos, merece destaque o sistema eleitoral proporcional, o sigilo do voto, a justiça eleitoral e o voto feminino. O período de 1945/1965 foi marcado pela volta do *estado de direito* (Constituição/46), continuou sendo uma república presidencialista federativa, iniciou com um pluralismo moderado e terminou com um pluralismo exacerbado, após as eleições parlamentares de 1962. Os partidos se organizaram em âmbito nacional, os grandes eram: o Partido Social Democrata (PDS), que dava sustentação ao Governo de Vargas e representava os interesses dos coronéis estaduais e garantiam a fidelidade partidária; o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), também organizado por Getúlio Vargas, que se apoiava numa ideologia trabalhista de cooptação; e a União Democrática Nacional (UDN), que aglutinava as forças de oposição a Vargas, especialmente na zona rural. Nesse período, o Congresso Nacional chegou a ter treze partidos, representados entre os grandes, os médios e os pequenos (FLEISCHER, 2004; SOUZA, 1990).

A ditadura militar iniciou com o Golpe Militar de 1964 e terminou em meados de 1980 com o processo de redemocratização do estado brasileiro, num pacto realizado entre a elite política (SADER, 2004). Esse período, caracterizado pelo sistema bipartidário, reconhece a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) como o partido da situação e, mais tarde, o PDS e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) como oposição, sendo que este último veio dar origem ao atual PMDB.

O novo pluripartidarismo, em sua primeira fase (1980-1985), herdou alguns conteúdos do extinto bipartidarismo, como a reorganização política realizada de cima para

baixo. Os militares montaram uma saída para um pluralismo moderado: o PDS agregaria os dissidentes da ARENA; o PMDB seria composto com a maioria dos quadros do MDB; o PP, partido situado como de “centro”, seria formado pelos moderados do MDB e os liberais da ARENA; um partido de trabalhadores, nos moldes do antigo PTB; e um partido de obreiro, o PT. Após negociações entre Governo e partidos, o quadro do novo realinhamento partidário, em 1980, era composto por: PDS, PMDB, PTB, PDT e PT. Essa fase inaugura um novo período, marcado por uma expressiva participação de entidades organizadas da sociedade civil, demandando direitos políticos e sociais para as minorias desassistidas e excluídas (FLEISCHER, 2004; CARVALHO, 2002).

As “Diretas Já” foi o movimento que exigia a eleição direta para o cargo de presidente da república, mas foi derrotado pelo pacto feito entre os dissidentes do PDS e do PMDB, que selou a “Aliança Democrática”, formando a chapa Tancredo Neves e José Sarney, antigos servidores da ditadura militar, agora, no papel de servidores da democracia. Juntos, disputaram o pleito de presidente e vice-presidente da República. Eleitos pelo Colégio Eleitoral, consagraram-se como os primeiros civis, após 20 anos de ditadura, que ocuparam o poder Executivo, em 1985. Ressalta-se, nesse contexto, o PT como o único partido organizado a partir das classes populares (FLEISCHER, 2004; CARVALHO, 2002).

A segunda fase do novo pluripartidarismo (1985-2007) é marcada por pressões econômicas e sociais, internas e externas; pela Assembléia Constituinte de 1987 e pela participação popular, por meio do direito a iniciativas de emendas populares. Com a liberação para a criação de novos partidos políticos, emenda constitucional nº 25, os partidos saem da clandestinidade e há uma expansão de cinco para onze partidos. Recebem registros partidários PC do B, PCB, PFL, PSB, PDC e PL. Entre esses onze novos partidos, o PFL, juntamente com o PMDB, forma a base de sustentação ao Governo Sarney. Esse quadro mudou significativamente, em 1989, com a presença de 22 partidos para disputar a presidência da República, pelo voto direto. Na disputa do 2º turno entre Collor (PRN) e Lula (PT), venceu Collor, que dois anos mais tarde passou pelo processo de “impeachment”, assumindo, em seu lugar, o vice-presidente Itamar Franco (FLEISCHER, 2004).

As eleições partidárias de 1994 estabeleceram a configuração partidária até 2002 e mostraram um avanço do PSDB, marcado pelo primeiro mandato FHC, e do PT, passando a estabelecer novas regras: redução do mandato presidencial de cinco para quatro anos; voto de legenda e representação proporcional. Mais recentemente - 1997/2006 -, destaca-se um encolhimento e intenso realinhamento do sistema partidário (1995/96): a fusão do PPR com o PP, formando o PPB, e a não representação do PRN e do PRP. Os partidos representados e inscritos no TSE são dezesseis, à época. O segundo mandato FHC, juntamente com as eleições municipais de 2000, mostra um significativo crescimento da esquerda no cenário político nacional, culminando, em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT e PL) para Presidente da República (FLEISCHER, 2004).

De acordo com os resultados apresentados pelo TSE nas eleições municipais do ano de 2004, pode-se verificar, no intervalo de um ano, intenso “troca-troca” de parlamentares em busca de outras legendas partidárias. Surgem, também, novos partidos, como o PSol (Partido Socialismo e Liberdade), que agrega, entre outros, dissidentes do PT, partido do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que se encontra, em 2007, em seu segundo mandato.

Em síntese, o período pós 1985 até 2007 demonstra uma forte fragmentação e fragilidade partidária, baixa inteligibilidade da disputa eleitoral, elevada volatilidade eleitoral, consolidação modesta do sistema partidário - longe do fortalecimento partidário -, consolidação da democracia, flexibilização da legislação partidária e eleitoral, corrupção política, impunidade e uma maior presença da mídia, muitas vezes interferindo nos rumos da política nacional (KINZO, 2004).

Em decorrência dessas e de outras características apresentadas sobre o sistema partidário brasileiro, no início da década de 1990, Gracindo (1994) não reconhece os partidos como únicos e originais em seus documentos, ações e discursos e desenvolve uma tipologia para os partidos nacionais, organizando-os em três grupos distintos, denominados por ela de invariantes, mudancistas e transformadores.

Os invariantes são representados por partidos políticos que “parecem estar vinculados à manutenção do capitalismo e da democracia vigentes [...] cuja ideologia acena para os direitos sociais não atendidos e na não-distribuição de renda justa de bens.” Os

mudancistas agregam “os partidos que parecem desejar mudanças no capitalismo vigente, defende um capitalismo mais civilizado, acenando para um modelo de Estado e de sociedade que se aproxima do ‘Estado do bem-estar social’ ou *Welfare State*. Propõem mudanças de estratégias, mas não de estruturas”. Nos transformadores encontram-se os partidos que “parecem pretender transformações mais radicais acenam para um capitalismo mais avançado e tendo no seu interior, partidos que apontam para um futuro socialismo, que para alguns, também se aproxima da concepção de Estado do bem-estar social – em decorrência dos acontecimentos da queda do mundo de Berlim e as mudanças sofridas no mundo socialista. Propõem reformas estruturais no modelo de Estado e sociedade e transformação das relações de produção e sociais” (GRACINDO, 1994: 86-87).

À época da pesquisa em evidência, início da década de 1990, entre os mudancistas, encontrava-se o PMDB e, entre os transformadores, o PT – os dois partidos no DF que serão tratados de forma mais precisa neste trabalho, adequando, inclusive, esta classificação à realidade vigente.

Nesse contexto, considerar a relação entre o Executivo e o Legislativo torna-se relevante. Cintra (2004), ao argumentar sobre esse assunto, diz que, para Fernando Abrucio, o partido político, quando chega ao Executivo, pode orientar às suas práticas para um modelo de “ultrapresidencialismo” ou não, o que significa um predomínio incontestável dos governadores sobre as assembleias legislativas, que, em vez de fiscalizar os atos dos governadores, tornam-se seus aliados. Desse modo, conhecer e confrontar as idéias desses dois poderes pode ser uma oportunidade a mais de analisar a prática dos partidos políticos no DF.

3 - Partidos Políticos no Distrito Federal

Historicamente, o prefeito e o governador do DF, até 1990, eram indicados pelo Presidente da República e, por diversas vezes, compartilhavam da mesma legenda político-partidária ou a nomeação era pautada por interesses comuns, nem sempre divulgados.

O Distrito Federal teve 12 prefeitos entre 1960 e 1969, quando a Emenda Constitucional nº 1 transformou o cargo de prefeito em governador. O primeiro prefeito foi Israel Pinheiro; o primeiro governador foi Hélio Prates. Joaquim Roriz foi o último governador nomeado e também o primeiro governador eleito pelo voto popular⁸.

A autonomia política e administrativa para o DF foi um processo que durou 25 anos, sendo que a emancipação federal ocorreu antes da local. As conquistas iniciais ocorreram em 1986, com a Emenda Constitucional nº 25, que posteriormente transformou-se na lei nº 7.376/86, a qual estabeleceu ao DF o direito de eleger os seus representantes políticos para o Congresso Nacional - deputado federal e senador. Nas eleições de 1986, foram eleitos candidatos que representavam campos de atuação bem definidos. Representando o corporativismo, Maurício Corrêa (PDT), presidente da OAB, eleito para o Senado. Augusto Carvalho (PCB), ligado ao Sindicato dos Bancários, e Geraldo Campos (PMDB), vinculado ao Sindicato dos Servidores Federais, ambos eleitos para a Câmara Federal. O Clientelismo marcou a sua presença com a eleição de Maria de Lourdes Abadia Bastos (PSDB), Valmir Campelo (PTB) e Jofran Frejat (PMDB) para a Câmara Federal e Meira Filho (PMDB) para o Senado (GOMES, 1995).

Importante destacar o que Gomes (1995) chama de tendência oposicionista da cidade quando as urnas, em 1986, revelaram a preferência por candidatos como Chico Vigilante (PT), Lauro Campos (PT) e José de Castro (PMC), todos pertencentes aos partidos de esquerda ou às alas mais à esquerda de seus partidos. Apesar de mais votados nesse pleito, esses candidatos não conquistaram as vagas para o Câmara Federal por falta de quociente eleitoral, exigido à época pela lei eleitoral. Outros menos votados, mas que igualmente se posicionavam mais à esquerda de seus quadros internos conseguiram ser eleitos, como é o caso dos candidatos do PMDB, Pompeu de Sousa, eleito para o Senado, e Sigmaringa Seixas, para a Câmara Federal.

Ampliando essa autonomia política e administrativa, a Constituição Federal de 1988, no artigo 32, estabelece para o DF eleições diretas em 1990 - para governador, vice-governador, deputado distrital, deputado federal e senador. Dessa forma, a sociedade civil

⁸ Dados disponíveis e coletados na página eletrônica: <http://www.arpdf.df.gov.br/> em 12/02/2006, às 14:00 horas.

passa a exercer o direito político de eleger os seus representantes políticos em âmbito distrital e federal.

Assim, nos últimos 16 anos, o DF vem passando pela experiência de eleger o seu próprio governador. Na 1ª eleição, em 1990, como visto, foi eleito o candidato do então Partido Trabalhista Renovador (PTR) – Joaquim Domingos Roriz. Na 2ª eleição, em 1994, foi eleito o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) – Cristóvão Buarque. Na 3ª eleição, em 1998, foi eleito o mesmo candidato, Joaquim Domingos Roriz, só que, desta feita, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), dada a troca de legenda partidária. Na 4ª eleição, em 2002, foi reeleito o candidato Joaquim Domingos Roriz, mantido no PMDB.

Com o objetivo de analisar e de entender as nuances que sustentam os valores, as idéias e as práticas dos partidos no DF, a pesquisa abordará brevemente os partidos políticos que ocuparam o Executivo nos períodos de 1991 a 2006, ou seja, PMDB e PT – os quais coincidem com os períodos que se pretende focalizar neste estudo.

Vale ressaltar que o cenário nacional para o nascimento dos partidos políticos no DF é marcado por efervescência social generalizada, distensão política, ascensão do sindicalismo, movimentos populares, maior presença e participação política da sociedade civil nas coisas de Estado, elaboração da Constituição/88 e um DF ansioso por conquistar sua autonomia política.

3.1 – Partido dos Trabalhadores no Distrito Federal (PT-DF)

O período que precede a fundação do PT apresenta um Brasil com uma grande demanda em busca de conquistas e garantias dos direitos sociais, organizados em distintos matizes de movimentos sociais – igreja, sindicalismo, donas de casa, movimentos de bairro e outros.

Figuras como Florestan Fernandes, Paulo Freire, Marilena Chauí, Leonardo Boff, Frei Betto, Cristovam Buarque que passaram pelo PT e um conjunto de intelectuais que deriva do mundo acadêmico, intelectuais que tem a sua trajetória de vida, tanto na academia, quanto no mundo fora da academia, tocados pelo tema da educação, e é

um dado do PT. Movimento dos professores, movimento estudantil, o movimento popular que, aponta para uma perspectiva de uma agenda que, incluía suas demandas, suas formulações, suas propostas, seus desenhos, suas vontades, suas buscas, então, eu diria que, é difícil tratar da história do PT sem se envolver com essas questões (E5).

Em documento do próprio partido no DF, assinado pelo presidente (1999-2002), Wilmar Lacerda (2005)⁹, constata-se que, em 1979, iniciou-se o processo de organização nacional do Partido. Lideranças sindicais, das comunidades de base e dos movimentos populares de Brasília participaram ativamente das discussões que culminaram na criação do Partido dos Trabalhadores. Vale destacar que o PT foi fundado em 10 de fevereiro de 1980, quando 1200 pessoas, de 17 estados, dentre eles vários representantes das lutas democráticas no Distrito Federal, reuniram-se no Colégio Sion, em São Paulo, e lançaram o Manifesto de Fundação do Partido dos Trabalhadores.

Na ocasião, o Distrito Federal não gozava de autonomia política e os seus cidadãos não tinham o direito de votar nem de se organizar em partidos. Isso não impediu que o PT começasse a funcionar informalmente na capital federal e a contribuir na organização e consolidação do Partido no âmbito nacional e em outras cidades. Na ocasião, observavam-se os núcleos de base do PT em distintas regiões do DF, nas cidades-satélites, às vezes eram improvisados em parte do quintal da residência de algum simpatizante ou filiado.

O registro do primeiro diretório do PT no TRE-DF data de 16 de julho de 1986, sob o número “13”. A partir de então, o partido esteve presente em todas as eleições que aconteceram no DF, lançando candidatos próprios e fazendo coligações no sentido de eleger os seus candidatos em âmbito federal e distrital (TRE-DF, 2006).

O documento histórico do PT mostra um partido destemido e atuante no âmbito do DF:

[...] em 85, com a posse de um governo civil, o PT do DF encampou a luta pela representação política do Distrito Federal no Congresso Nacional. Pela primeira vez em Brasília, foi realizado um plebiscito para detectar o desejo da população de eleger o seu governador e seus representantes. O resultado foi que mais de 90% da população se pronunciou em defesa da representação política e do direito de voto no Distrito Federal.

⁹ Documento disponível e consultado na página eletrônica: <http://www.ptdf.org.br/estrutura.asp>, em 11/02/2006, às 10:00 horas.

Nas eleições de 86, com os partidos políticos devidamente formalizados, o Distrito Federal elegeu pela primeira vez os seus representantes no Congresso Nacional. O PT do DF participou dessas eleições: Lauro Campos foi o segundo senador mais votado e Chico Vigilante somou mais de 15 mil votos para deputado federal. Mas o partido não obteve coeficiente eleitoral para garantir as vagas de seus representantes no Congresso Nacional. (PT-DF, 2006).

As eleições de 1990 mostravam a novidade à sociedade do DF, o clima eleitoral movimentou e mobilizou um grupo grande de pessoas que foram para as ruas com o objetivo de divulgar e de fazer propaganda dos candidatos e partidos de suas preferências. Pode-se dizer que este momento foi rico, pois possibilitou a organização da sociedade em movimentos sociais e/ou partidários e ampliou espaços para a realização de discussões políticas. Recordase que o PT não se privou desse dinamismo social e apresentou uma militância que se fazia notar em espaços diversos da vida pública. Para essas eleições, o PT não formou nenhuma coligação e apresentou candidatos próprios

Em 1990 ocorreram as primeiras eleições para governador e para a Câmara Legislativa do DF. O PT elegeu cinco deputados distritais e dois federais. Novamente Lauro Campos teve uma votação significativa para o Senado, ficando em segundo lugar, mas naquele momento só havia uma vaga. Na disputa para o governo, o candidato do PT, Carlos Saraiva e Saraiva ficou em segundo lugar, com 25% dos votos, tendo concorrido com um ex-governador biônico, Joaquim Roriz (GOMES, 1995).

Em 1994, os resultados das eleições mostram o fortalecimento e a ascensão do PT ao Governo local e na CLDF. Cristovam Buarque é eleito com a coligação “Frente Brasília Popular”, que reunia três partidos básicos: PT, PC do B e PPS (GOMES, 1995). Assim:

[...] nas eleições de 94, o PT conquistou o governo do Distrito Federal, com chapa composta por Cristovam Buarque e Arlete Sampaio. Elegeu sete deputados distritais e 4 federais dentro da coligação e uma vaga para o Senado com Lauro Campos como o senador mais votado do DF. Com Cristovam Buarque no governo do Distrito Federal, o PT-DF se torna “situação” e convive com a realidade político-administrativa de ter um Presidente da República de oposição - 1º mandato de FHC do PSDB [...] (PT-DF, 2006).

As disputas eleitorais de 1998 retrataram uma divisão do eleitorado, o PT perdeu o cargo de Governador para o PMDB no segundo turno, em uma disputa acirrada.

[...] em 98 Cristovam tentou a reeleição com Sigmaringa Seixas como candidato a vice-governador. No primeiro turno, Cristovam foi mais votado, com 42,67% dos votos, contra 39,23 de Roriz. No segundo Cristovam obteve 48,26% e Roriz 51,74%. Neste ano, o PT elegeu cinco deputados distritais e a coligação Brasília Esperança, três federais [...] (PT-DF, 2006).

Pode-se dizer que o último ano do governo Cristovam foi marcado por grande insatisfação de alguns partidos da coalizão e pela greve da categoria dos professores em 1998, coordenada pelo SINPRO-DF; esses fatores são apontados por alguns dirigentes e parlamentares como um dos obstáculos impostos à reeleição do petista. A greve durou quase dois meses e foi marcada por retaliações e impasses de ambos os lados, em seu término, professores e governo estavam desgastados com a opinião pública e não conseguiram entrar em acordo com as questões revidincadas pela categoria de professores, tanto que um dos parlamentares exalta:

(...) nós não fomos capazes de dar uma solução que evitasse todos os estragos, todos os problemas que daí derivou. Então, é um dado concreto de que nós não fomos companheiros, nós nos estranhámos e esse estranhamento tem repercussões de ordem política que não foram pequenas, na derrota que nós tivemos na disputa do governo do Distrito Federal, quando o Cristovam foi o nosso candidato a um segundo mandato ao governo, nós não logramos êxito e isso não tem como nós desconhecermos a nossas fragilidades com os nossos defeitos, os nossos erros (E5).

Nas eleições de 2002, a situação permanece a favor do PMDB com a reeleição de Joaquim Roriz. Na CLDF, o PT elege 6 deputados distritais:

No ano de 2002 o PT disputou o Governo do DF com Geraldo Magela e Katea Puttini a vice. Disputou o segundo turno com Roriz, candidato à reeleição. A coligação Frente Brasília Esperança perde, mas elegem seis deputados distritais, três deputados federais e um senador. Lula é eleito presidente da República, o senador Cristovam assume o Ministério da Educação - MEC e Agnelo do PC do B do DF o dos Esportes. Cristovam Buarque após um ano é exonerado do MEC [...] (PT-DF, 2006).

Ressalta-se que Cristovam Buarque, após exoneração do MEC, retorna ao Senado e também troca de legenda partidária, integrando-se ao PDT; ele lançou-se candidato a Presidente da República em 2006, mas não foi eleito.

Os parlamentares do PT no período de 1995/1998, correspondente à 2ª legislatura, na CLDF, foram: Antonio José Ferreira Cafu, Geraldo Magela, Lucia Carvalho, Maria José Maninha, Pedro Celso, Wasny Roure, Euripedes Camargo, José Eudes e Miquéias Paz (PCdoB/PT). No período de 2003/2006, os deputados petistas eleitos foram: Arlete Sampaio, Chico Floresta, Chico Vigilante, Chico Leite (PCdoB/ PT), Érika Kokay e Paulo Tadeu (DIAP, 2004).

No decorrer da gestão do PMDB (1999/2002), o PT, na CLDF, fez oposição ao governo Roriz, inclusive denunciando-o por crime eleitoral, mas não conseguiu evitar a reeleição do candidato do PMDB para a gestão de 2003/2006.

Em 2006 o partido se organizou para as eleições gerais. Após várias articulações e disputas internas, Arlete Sampaio foi a candidata do PT na disputa para Governadora do DF, saindo como 4º colocada do pleito. O PT elegeu 4 deputados distritais para a legislatura 2007/2010 na CLDF.

3.2 – Partido do Movimento Democrático Brasileiro no Distrito Federal (PMDB-DF)

Diferentemente do PT, que teve as suas origens atreladas ao movimento sindical, o PMDB teve a sua aparição no cenário político brasileiro com objetivo de reorganizar a insatisfeita classe política brasileira, por ocasião da redemocratização do Estado brasileiro, no final da ditadura militar, visão que se confirma com a opinião de um de seus filiados sobre o partido: “De forma que, o PMDB, tem essa dificuldade, de ter essa organização, como um partido de base, como um partido que veio do operário, o partido que veio do lavrador, aquele que veio da base” (E9).

A política bipartidária, que acolhia, no Legislativo, os partidos políticos, ARENA e MDB, transforma-se em pluripartidária e, então, entram em cena os velhos partidos e parlamentares, com novas roupagens: PDS e PMDB respectivamente - “O Tancredo que nunca foi do PMDB... ele foi para o PMDB para uma oportunidade, um oportunismo, para ele ser algo na vida como muitos outros” (E9).

No que diz respeito ao MDB, como visto anteriormente, ele representava o partido de oposição e, extra-oficialmente, servia de abrigo para várias legendas partidárias que não estavam legalizadas ou que tinham as licenças partidárias cassadas, mas que insistiam em participar da política brasileira.

E a minha militância no PMDB se deu em função da nossa origem. Mas o PMDB era um Movimento Democrático Brasileiro, não era um Partido Político, ele era um

Movimento. Ele aglutinava PCdoB, as tendências de esquerda como PCdoB, PSD, o próprio PT teve um braço dentro do PMDB (E9).

O PMDB obteve o seu registro no TSE em 09 de junho de 1980, sob o número eleitoral - 15. No TRE-DF, a data do primeiro diretório é de 25 de maio de 1986 (TRE-DF 2006). Para alguns, esse feito foi realizado com dificuldades, em decorrência dos distintos interesses, disputas e forças políticas em âmbito nacional.

Essa história resume o PMDB, se eu for contar... quem fez a nossa filiação foi o Ulysses Guimarães através do Osmar que, está aí até hoje. Quando foi instalar a representação de Brasília com o PMDB. Infelizmente o PMDB de São Paulo não queria. O PMDB de São Paulo era contra e nós fomos buscar, o Mário Covas era contra, o próprio Ulysses era contra, o Severo Gomes era contra. Eles achavam que Brasília não poderia ter um diretório ascensional e teve muita dificuldade. Aí, nós tivemos na época, fazendo reuniões com todas as regionais, mostrando a necessidade da instalação do Partido em Brasília (E9).

A história do PMDB no DF pode ser contada a partir de 1986, por ocasião das eleições nacionais e pela disputa política local. O DF elegeria, pela primeira vez, senadores e deputados federais. O resultado dessa eleição foi amplamente favorável ao PMDB, que conseguiu eleger quatro dos oito deputados federais e dois dos três senadores que representaram o DF no cenário político nacional, para o mandato de 1987/1990 (TRE-DF, 2006).

O perfil dos eleitos dava a noção exata do caráter heterogêneo dessa legenda também aqui no DF. Ficava nítida também a divisão ideológica que caracterizava o partido, em todas as unidades da federação. A diferença é que, em vários estados da federação, algumas lideranças personalistas, notadamente os primeiros governadores eleitos em 1982, mantinham certo controle sobre os diferentes grupos que formavam o partido. Aqui no DF isso não era possível, pois a primeira eleição para governador só viria a ocorrer em 1990, mas, assim mesmo, as articulações internas não estavam congeladas, o depoimento de um dos membros do partido mostra essa ação:

De certo que nós criamos, em 85, a Ala Progressista do PMDB. Lançamos um movimento contra os princípios do partido. O Partido estava desvirtuando dos seus objetivos, então, nós fomos contra, eu, o Mário Neves, Abraão Lima, Ferreira Lima, Raimundo, enfim, diversos [políticos] (E9).

Emergiram das urnas, em 1986, representando o chamado campo progressista do PMDB, os deputados federais Sigmaringa Seixas e Geraldo Campos e o Senador Pompeu de Sousa, que ficou com a terceira cadeira, para cumprir um mandato reduzido de quatro anos, coincidindo com a renovação de um terço do senado, que ocorreria em 1990. Pelo campo conservador, foram eleitos: a filha do ex-presidente da República Juscelino Kubstichek, Márcia Kubstichek, e o empresário Francisco Carneiro, além do radialista Meira Filho para o Senado.

E já em 86, quando foi a primeira eleição para Deputado Federal e Senador, nós apoiamos o Maerle de Ferreira Lima para Senador e ali foi o nosso primeiro Senador da esquerda, apoiamos também o Pompeu de Sousa, Sigmaringa, Geraldo Campos (E9).

Essas diversas tendências políticas dentro do partido são uma de suas características, tanto que o parlamentar Odilon Aires diz: “Houve um rompimento com o PMDB, com a ala da direita do PMDB, tinha um movimento JK e nós éramos: a ala progressista” (E9).

Antes mesmo da realização da segunda eleição, que ocorreria em 1990 no DF, o PMDB-DF sofreu uma significativa perda de parlamentares, que, de certo modo, iria tornar o partido mais coeso ideologicamente, permanecendo nele suas lideranças mais conservadoras, perceptível nesse depoimento: “Eu fui o primeiro presidente do PMDB regional do Cruzeiro, eleito na época por 837 votos, contra o homem do chapéu que era o Múcio Ataíde - o homem do chapéu e foi justamente o título pelo o qual nós lançamos o manifesto, contra o quê, estava ocorrendo na época” (E9).

Os fatos políticos determinantes desse esvaziamento do partido no DF (e nacionalmente) podem ser sinalizados pela fundação do PSDB, em 1988, e pelas eleições presidenciais isoladas de 1989. A fundação do PSDB, nacional, foi justificada como uma maneira de reunir, em um partido social-democrata, a parcela que se auto-reclamava como o lado ético do PMDB. A verdade é que o núcleo paulista, liderado por Mário Covas e Fernando Henrique Cardoso, respaldado por expressivas votações no pleito de 1986 para o Senado, de acordo com registros do TRE-DF (2006), não se sentia confortável com o fato de ter sido eleito Governador, no mesmo pleito, o polêmico Orestes Quércia, que, para alguns, era

considerado político pragmático e de reputação duvidosa - “Quércia integrava uma lista de mais de 100 nomes de políticos e ex-diretores que teriam causado o bilionário rombo do Banespa. O Ministério Público de São Paulo quer o bloqueio de seus bens até que o caso seja resolvido” (Isto é, 12/06/1996). E, defendendo-se das acusações, Quércia assim se posicionou: “Estou sendo vítima de uma perseguição” (Isto é, 12/06/1996). Ocorre que, segundo reportagem exibida pelo jornal Folha de Paulo, em 22/06/2006, era ele quem controlava o PMDB paulista. Vale destacar que o fato de haver alguém a controlar o partido parece ser uma prática que se repete:

E infelizmente o PMDB era um partido pessoal, tinha dono. O próprio Ulysses e toda a democracia, todo o gesto de nome que tinha uma abertura, um diálogo, ele não estruturou, não organizou o partido. O partido era pessoal. O PMDB era um partido do Senhor Ulysses e esse Senhor Ulysses não tinha cadastrado, não tinha organizado, não tinha [feito a] estrutura institucional, organizacional do partido. (E9)

No DF, a fundação do PSDB tirou do PMDB, dentre outros, os deputados Geraldo Campos, Sigmaringa Seixas e o Senador Roberto Pompeu de Sousa Brasil. Nas eleições presidenciais de 1989, o PSDB entrou na disputa com Mário Covas, que ficou em quarto lugar; enquanto Ulisses Guimarães, pelo PMDB, foi abandonado pelos seus correligionários e obteve votação inexpressiva. Porém, nem toda a debandada no PMDB-DF foi em direção ao PSDB. Algumas figuras importantes da esquerda¹⁰ do partido em Brasília filiararam-se ao PDT de Brizola. Os mais conhecidos, o jornalista Fernando Tolentino e o funcionário público Maerle Figueira de Ferreira Lima, este, em particular, havia obtido inexpressiva votação nas eleições para o Senado em 1986, com 92.694 votos (TRE-DF, 2006).

A debandada ocorrida no PMDB-DF não foi motivada apenas pelas nobres razões declaradas por aqueles que decidiram sair. Havia razões puramente pragmáticas por parte de alguns deles. O PMDB, com a sua característica de “frente”, abrigou, durante a ditadura militar, aqueles que, em graus bem diferentes, fizeram oposição ao regime. Com o fim do bipartidarismo, a tendência natural é que muitas dessas pessoas buscassem abrigo em outras legendas. Muitos dos peemedebistas que foram para o PSDB e para o PDT já estavam de olho nos possíveis resultados favoráveis de seus candidatos nas eleições presidenciais de 1990, assim como nos espaços partidários (legenda) para as eleições que ocorreriam no DF em 1990.

¹⁰ Será entendido, nesse trabalho como os partidários da melhoria das condições de vida da maioria da população (BOBBIO, apud POMPEU, 2007).

No PMDB-DF havia o inconveniente da convivência obrigatória desses setores, ditos mais progressistas, com as parcelas mais conservadoras¹¹ e fisiológicas do partido, a disputa por espaço seria mais predatória. A verdade é que as perspectivas eleitorais do novo PSDB e de Leonel Brizola vislumbravam um horizonte mais promissor, a respeito das sinceras convicções dos muitos que deixaram o PMDB.

Livre de seus quadros mais à esquerda, o PMDB-DF perdeu muito do seu charme eleitoral, mas ainda era uma legenda cobiçada pelo prestígio adquirido nacionalmente durante o regime militar. Embora fosse o partido mais conhecido dos eleitores de Brasília, o resultado das eleições de 1990 foi extremamente desfavorável ao PMDB. O partido sentiu, nas urnas, o peso do esvaziamento que sofrera nos dois anos que precederam as eleições. Não elegeu nenhum deputado federal, resultado bem diferente do obtido em 1986, quando conquistou a metade das oito vagas. Para a CLDF, a derrota foi ainda maior e mais surpreendente, não tendo sido eleito um único representante para as vinte quatro vagas disponíveis. O único consolo foi a eleição da vice-governadora Márcia Kubitschek – na chapa de Joaquim Roriz (PRN). Mesmo com resultado pífio nas urnas, o PMDB participou do Governo Roriz, ocupando cargos em todos os escalões de Governo.

Em 1994, o DF realizou a sua segunda eleição para governador e foi eleito o professor Cristovam Buarque pelo PT-DF, que derrotou nas urnas o Senador Walmir Campelo Bezerra, candidato pelo PTB, apoiado por Roriz. Além da rápida chegada do PT-DF ao comando do Executivo local, esta eleição também trouxe outra grande novidade, que foi a eleição do empresário Luiz Estevão de Oliveira Neto (PP/PMDB) para a CLDF. A política do DF ganhou um novo e peculiar elemento. Eleito pelo PMDB, Estevão passou a comandar de forma absoluta o partido em Brasília. Como a Constituição não previa a reeleição para nenhum cargo do Executivo, Roriz não se sentiu atraído para uma disputa ao Senado e ficou fazendo política nos bastidores. Com a montagem de um gabinete altamente qualificado e muito bem pago na CLDF, Luiz Estevão comanda não só o PMDB local como toda a oposição ao Governo Cristovam, feita de forma implacável, com a atuação de advogados caríssimos.

¹¹ Serão entendidos, nesse trabalho, como os direitistas, partidários da conservação dos privilégios das elites tradicionais (BOBBIO, apud POMPEU, 2007).

Em alguns episódios, a intenção puramente destrutiva se manifestava na apresentação de projetos demagógicos na câmara legislativa, como o que estabelecia o pagamento de dois salários mínimos para as famílias do programa “bolsa-escola”. O programa era a “menina dos olhos” do Governo Cristovam e previa o pagamento de um salário mínimo mensal para famílias carentes e com filhos matriculados e com frequência em escolas públicas do DF. A iniciativa demagógica do parlamentar rendeu um artigo do jornalista Ricardo Amaral. No artigo intitulado “como destruir uma boa idéia”, o jornalista sugeriu que o deputado empresário adotasse tal iniciativa dobrando os salários dos operários de suas empresas (O Estado de São Paulo, 05/05/1996).

Outros episódios demonstraram que a oposição desse deputado ultrapassava o gabinete na CLDF:

No dia 17 de julho de 1997, manifestantes da favela Estrutural realizaram um protesto contra o então governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque, em frente ao Palácio do Buriti. No dia 17 de julho de 1997, a Fundação Comunidade, do ex-senador Luiz Estevão, alugou dez ônibus — cinco de Antônio José Ramos e cinco da Moura Transporte Ltda. - com a finalidade de transportar moradores da favela Estrutural. Documentos apreendidos pelo Ministério Público Federal demonstram que Estevão utilizou a extinta Fundação Comunidade com objetivos político-eleitorais e realizou diversos gastos irregulares quando era deputado distrital pelo PMDB [...] (Correio Braziliense, 23/10/2001).

Em 1998, o PMDB-DF, comandado por Joaquim Roriz e Luiz Estevão, apresentou candidatos fortes para a disputa do GDF e para o Senado. Roriz derrotou Cristovam Buarque de forma surpreendente, no segundo turno, em que todos os institutos de pesquisa, exceto o SOMA (Instituto de Pesquisa SOMA - opinião e mercado), chegaram a apontar a vitória do petista, com vantagem de até dez pontos percentuais, fato relembado pelo candidato Roriz, nas eleições de 2002:

Receoso de cantar vitória e sofrer o mesmo efeito de Cristovam Buarque nas eleições de 1998 (cuja vitória era dada como certa, mas Roriz virou o jogo e venceu em cima da hora), o governador mandou seu pessoal descer do salto alto e agendar muitas participações dele nos palanques de fortes candidatos a deputado (Correio Braziliense, 29/08/2002).

Vários fatores foram utilizados para explicar o resultado da eleição, mas o candidato adversário, Cristovam, em entrevista concedida ao jornal local, declarou, após a divulgação do resultado da eleição: “não consegui passar o meu recado” (Correio Braziliense,

26/10/1998). Em outro momento, avalia: “[...] Eu acho que falei mais para o cidadão, mas dentro de cada eleitor, além do cidadão que quer a cidade melhor, existe o indivíduo que quer melhorar a vida dele... Ele (Roriz) não ofereceu utopia nenhuma, ele ofereceu vantagem a cada uma das pessoas individualmente, ao desempregado [...]” (Correio Braziliense, 15/11/1998).

Em 1998, Luíz Estevão elegeu-se senador, beneficiando-se do fato dos partidos de esquerda terem se dividido em duas candidaturas. Arlete Sampaio fez parte da chapa petista encabeçada por Cristovam, e Augusto Carvalho (PPS) integrou a chapa de José Roberto Arruda, candidato ao GDF pelo PSDB. Embora tenha obtido menos votos que a soma de votos de Arlete Sampaio e Augusto Carvalho, por tratar-se de eleição majoritária, Luis Estevão acabou sendo eleito (TRE-DF, 2006).

Luíz Estevão foi indicado por Roriz para chefiar a equipe de transição, posição que o fazia portador das informações recebidas do Governo que estava encerrando o mandato. Fala-se que, em várias ocasiões, Estevão teria se comportado como se fosse ele o Governador eleito. Sua arrogância teria continuado após a posse de Roriz, constringendo o Governador por diversas vezes. Consta do livro “O homem que queria ser rei”, do jornalista Marcone Formiga, que Roriz tomou conhecimento, somente após vencer as eleições, de um episódio, ocorrido já no segundo turno, em que um amigo do então candidato ao GDF procurou Estevão para pedir um aporte de recursos financeiros para a campanha, pois Cristovam Buarque liderava as pesquisas e não havia mais recursos para impulsionar a campanha Rorizista. Luíz Estevão teria sido categórico na negativa, fato levado ao conhecimento do Governador somente após as eleições e que teria lhe causado grande decepção em relação ao homem a quem, em algumas ocasiões, chegou a se referir como um filho [FORMIGA, 2000]. Esse fato pode ilustrar a presença do personalismo no partido e a disputa que se trava entre os seus membros, a fim de um sobressair sobre a figura do outro.

A postura de Luíz Estevão, identificada como arrogante no meio empresarial e nas rodas sociais da cidade, saltou da CLDF para o Senado da República. Roriz, a essa altura, já tinha se dado conta de que não era o único dono do PMDB-DF. Teria que dividi-lo com um aliado bastante incômodo e de pretensões políticas e poder econômico, aparentemente, ilimitados. Especulava-se que Estevão faria tudo para ser o candidato do PMDB ao GDF em

2002, o que atrapalharia os planos de Roriz à reeleição. Luis Estevão circulava com desenvoltura em todos os órgãos do GDF e era temido até por aliados mais próximos do Governador. Entretanto, seu mandato de Senador foi interrompido pela primeira cassação da história do Senado, por quebra de decoro parlamentar, relacionada ao escândalo da construção do prédio do Fórum Trabalhista de São Paulo [FORMIGA, 2000].

Com a cassação de Estevão, Roriz voltou a comandar de forma solitária e absoluta o PMDB-DF. Reelegeu-se Governador em 2002, em disputa acirrada contra Geraldo Magela (PT). Roriz sofreu duas ações judiciais por diversas irregularidades que teria cometido na campanha, uma do Ministério Público Eleitoral e outra do PT. Em ambas foi absolvido pelo TSE.

Em síntese, o PMDB-DF, em sua trajetória, garantiu que o seu candidato a Governador, Joaquim Roriz, ganhasse as eleições de 1998 e 2002. Nos períodos dessas duas gestões, o PMDB teve presença significativa na CLDF e, por ocasião do Governo Cristovam, do PT, fez oposição sistemática a este governo.

Em 1995/1998, o PMDB elegeu, apenas, Odilon Aires, para a CLDF, mas, no final dessa legislatura, o partido ampliou a sua representação para sete deputados (anexo 3). Para o período, 2003/2006, foram eleitos os seguintes deputados: Eurides Brito, José Edmar, Gim Argello, Leonardo Prudente e Odilon Aires.

Joaquim Roriz deixou o GDF no final de março de 2006 com a intenção de se candidatar ao Senado, assim, assumia como governadora, em abril de 2006, Maria de Lourdes Abadia Bastos (PSDB), que até então participava desse governo como vice-governadora. Por alguns meses, pôde saborear o cargo tão perseguido por ela, terminou essa gestão (2003/2006) como governadora do GDF.

Para as eleições de 2006, o PMDB-DF não lançou candidato próprio ao GDF. Oficialmente, apoiou a candidatura de Maria de Lourdes Abadia Bastos (PSDB) para o GDF, que obteve a segunda colocação no pleito. De acordo com o depoimento de um dos parlamentares (“Tínhamos uma tendência a apoiar o Arruda, o qual nós apoiamos” - E9), extra-oficialmente, o PMDB fez campanha para o candidato Roberto Arruda (PFL), o qual

venceu a eleição em primeiro turno. Roriz (PMDB-DF) foi eleito para o Senado da República. Para a CLDF, o partido elegeu quatro deputados para a legislatura 2007/2010.

4 – Conclusão

Este capítulo mostrou a evolução do sistema partidário brasileiro, bem como a trajetória dos partidos políticos no DF, especificamente, o PT e o PMDB, que foram os partidos que estiveram à frente do Governo local nos períodos de 1995/1998 e 2003/2006.

Em primeiro lugar, optou-se por mostrar a formação e o desenvolvimento dos partidos políticos brasileiros nos diversos momentos da vida política nacional para posteriormente contextualizar historicamente os partidos políticos no DF. O esforço foi o de evidenciar as motivações sociais, políticas e econômicas que levaram à formação dos partidos e às frentes defendidas, às cisões, fusões e coligações, para ter maior entendimento de suas tendências, ações e práticas políticas.

Percebe-se que os partidos brasileiros, de uma forma geral, atenderam aos interesses da classe dominante e que suas construções ocorreram em um movimento de cima para baixo, excetuando-se o PT, que se originou a partir de movimentos dos operários.

Em segundo lugar, priorizou-se a trajetória de dois partidos políticos no DF, PT e PMDB, destacando: origens, formações, características específicas, atuação no cenário social e político, como também os resultados dos pleitos eleitorais e cargos conquistados por esses partidos no Executivo e no Legislativo, enfatizando os dois períodos priorizados neste estudo.

Observam-se, no cenário político plasmado no DF, dois pólos: de um lado, o PT, conjuntamente com o PCdoB, PPS, PSB e às vezes com o PSDB e, de um outro lado, o PMDB, pactuando com PDT, PTB e outras vezes com o PSDB, que oscila entre um lado e outro. Assim sendo, pode-se dizer que PT e PMDB constituíram-se até 2006 nos dois partidos mais visíveis da política no DF e polarizam as disputas e a formação de alianças entre os demais partidos da região, justificando inclusive a opção desse estudo em priorizar essas duas forças políticas. No decorrer dos dezesseis anos de autonomia política do DF, excluindo o PRN, que foi um partido criado para abrigar a candidatura de Roriz em 1990, foram os dois

partidos que lideraram as coligações partidárias que estiveram à frente do Buriti até 2006 e se comportaram como forças opositoras: o vermelho e o azul, as cores de suas bandeiras, são identificadas facilmente por seus eleitores e simpatizantes, de cada lado partidário.

CAPÍTULO III – CIDADANIA NO DISTRITO FEDERAL

1 – Introdução

Este capítulo discorre sobre a cidadania no DF na visão dos dois períodos de Governo e apresenta os elementos constitutivos da cidadania na visão da autora, os quais embasarão as análises desenvolvidas no presente capítulo.

Primeiramente serão apresentados os dois períodos de governos, conferindo a cada um deles as suas características, de acordo com o momento histórico vivenciado no Executivo e no Legislativo.

No segundo momento, realizar-se-á uma abordagem com vista a situar o conceito de cidadania presente neste trabalho de pesquisa. Destaque é dado ao entendimento de que a cidadania, de uma forma geral, concretiza-se por meio de instrumentos que a viabilizam. Para se compreender o sentido “concreto” de cidadania a que se referirá neste trabalho, é essencial estabelecer os “elementos constitutivos da cidadania”. Nesse contexto, as políticas públicas, especificamente as educacionais, são fundamentais, pois conferem à educação o papel de promotora de cidadania e à escola, o espaço público que pode possibilitar essa construção.

Ao proceder à análise dos dados, surgiram aspectos que se configuraram como possíveis categorias de análise, por meio dos quais foi possível empreender um olhar dialético sobre os elementos constitutivos da cidadania ampla, plena e democrática. Esses aspectos podem ser enumerados como: a) caracterização da cidadania, b) os direitos da cidadania, c) os tipos de políticas que viabilizam a cidadania, d) a relação educação e cidadania, e) as políticas educacionais voltadas para a construção da cidadania, f) a educação como direito da cidadania, g) a concepção da importância do projeto político-pedagógico na construção da cidadania; e h) as ações específicas desenvolvidas no período histórico que viabilizaram a cidadania. Essas

categorias de análise foram identificadas em cada Partido Político focalizado com base na análise de documentos (do Executivo e dos partidos políticos) e nos depoimentos colhidos pelos representantes do Executivo (dirigentes) e do Legislativo (parlamentares), conectados aos elementos constitutivos da cidadania: direito, participação política, inclusão social e emancipação dos sujeitos sociais.

Na conclusão, buscar-se-á tecer as relações de aproximação e de distanciamento entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, os documentos, a legislação e o processo desencadeado na construção da cidadania e seus impactos na prática social da educação no DF em dois períodos distintos de governo.

2 – Os dois períodos de Governo do Distrito Federal

Os períodos de governos de 1995/1998 e 2003/2006 foram escolhidos para este estudo por serem sustentados por diferentes coligações partidárias políticas e, supostamente, por serem opositoras, podem desenvolver e perceber diferentemente o conceito de cidadania.

2.1 - Primeiro Período de Governo (1995/1998)

O Governo do Distrito Federal nesse período foi composto por uma coligação partidária denominada Frente Popular Brasília, que abrigava os partidos políticos considerados de esquerda: PT, PPS, PSTU, PCdoB e PSB (DIAP, 2004). A disputa eleitoral se realizou em dois turnos, sendo que, nas eleições do 2º turno, a disputa deu-se entre os candidatos Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, do PT, e Antonio Walmir Campelo Bezerra, do PTB (coligação: PTB, PMDB, PFL e PP), candidato governista, apoiado por Roriz (GOMES, 1995). Vale ressaltar que a coligação conduzida pelo PT e que saiu vencedora do pleito contou com o apoio de diversas forças políticas, inclusive do PSDB, que teve uma de suas principais representantes no DF, Maria de Lourdes Abadia Bastos no comando da Secretaria de Turismo, conforme declaração de um dos entrevistados:

[a eleição de] noventa e quatro, foi ampla, eu diria para você. Nós vamos ter Maria de Lourdes Abadia como secretária do Cristóvão quando governador [...]. Nós vamos ter setores do Benedito Domingos que, também se aproximam do governo. Aproximam-se certas forças ligadas aos evangélicos e às suas variantes: o conjunto de forças políticas que derivam das igrejas evangélicas no Distrito Federal. Então, eu acho que, um dado momento o conselho de pastores, pastores da Assembléia de Deus, da Igreja Baptista, pastores da Igreja Universal do Reino de Deus, eles se aproximaram, eles fizeram uma opção naquele momento. Então, tínhamos esse conjunto de forças hegemônicas pelo PT, mas elas não venceram as eleições sozinhas, nós tínhamos que ter uma noção muito clara disso (E5).

Nesse contexto, Cristovam Buarque assumiu o cargo de Governador.

Cumpramos registrar que a esfera educacional no DF possuía uma estrutura política e executiva dividida em duas esferas: a Secretaria de Educação (SE/DF) e a Fundação Educacional (FEDF). Ainda que subordinada a SE e com caráter predominantemente executor de políticas, a FEDF se consagrara historicamente no DF como a grande responsável pela educação pública, por isso a necessidade de situarmos neste trabalho os gestores que estiveram à frente dessas duas instituições de educação. O Professor Antônio Ibañez Ruiz, ex-Reitor da Universidade de Brasília, foi indicado Secretário de Educação do DF e permaneceu durante todo o governo. A Fundação Educacional teve dois Diretores Executivos¹², a Professora Isaura Belloni, nos primeiros 14 meses de gestão governamental, e Jacy Braga Rodrigues, nos demais meses desse período.

A tarefa de gerir o Distrito Federal, uma unidade da federação com características bem particulares na relação federativa, constituiu-se em algo bastante complexo na compreensão de representantes do governo na esfera legislativa. Segundo um dos entrevistados, essa dificuldade também se deu em função do “desconhecimento da máquina administrativa. Nós demoramos muito a ter noção e nos familiarizar com o que é essa estrutura chamada Governo do Distrito Federal” (E5).

A relação entre o Governo, a Educação e os trabalhadores dessa área passou por momentos de euforia, como a materialização, após acordo com a representação dos trabalhadores em educação¹³, de um dos compromissos de campanha, que era a eleição direta para as direções de escolas. Entretanto, essa relação não colheu apenas louros, também foi

¹² Direção Executiva era o cargo máximo na estrutura da FEDF subordinado à SE.

¹³ Sindicato dos Professores no DF (SINPRO) e Sindicato dos Auxiliares em Administração Escolar (SAE)

permeada por momentos de dificuldades, como a greve dos professores, em 1998. Diversos observadores, como o secretário de educação da ocasião, dizem que a greve influenciou diretamente a não reeleição de Cristovam Buarque ao cargo máximo do Executivo, no pleito de 1998.

Eu acho que é difícil você explicar à população... Numa greve tão radical quanto aquela que, teve de dois a três meses e logo depois que se iniciou o período eleitoral, o sindicato vem fazer campanha para aquele candidato que foi tripudiado, tão repudiado durante alguns meses, em pouco tempo atrás... Isso foi uma incoerência muito grande que, com certeza, passou pra sociedade de Brasília. Eu acho que isso foi um dos pontos negativos que teve uma grande influência na eleição e na não reeleição do Cristovam (E1).

No que diz respeito ao Legislativo, o PT teve representação nas quatro legislaturas até 2006. A vitória de Cristovam, em 1994, foi correspondente ao crescimento do PT no Legislativo: de cinco representantes, em 1990, para sete deputados distritais em 1995, mostrando um significativo aumento de 40% de cadeiras para o partido. A CLDF, no início da 2ª legislatura, estava representada por dez partidos políticos: o PT com sete, o PP com sete, o PDT e o PSDB com dois, o PMDB, PFL, PL, PPS (ex-PCB), PTB e PRN com um, totalizando 24 deputados distritais. Os suplentes se fizeram representar pelo PT, com três parlamentares, e pelo PPS, com um (DIAP, 2004).

No final da 2ª legislatura, a representação da CLDF foi reduzida para sete partidos políticos, o PMDB, extraordinariamente, ampliou a sua bancada para nove parlamentares, devido à migração partidária (ver anexo 3). O PT continuou com sete, o PTB com dois, o PDT com três, o PSDB com dois e o PPB com um parlamentar (DIAP, 2004).

A mudança na correlação de forças partidárias fará diferença significativa nas 3ª e 4ª legislaturas, pois a derrota do PT e, conseqüentemente, a vitória do PMDB para o principal cargo no Executivo implicará a inversão de forças no Legislativo e a construção de um campo majoritário na CLDF para a base governista, nas duas gestões subseqüentes.

Em relação à legislatura de 1995/1998, estudos indicam que na área educacional:

[...] os itens de atendimento ao educando, criação de escolas, instituição de concursos/programas/prêmios/projetos e inclusão de disciplinas no currículo foram os que mais se destacaram na elaboração de ações parlamentares. A produção constou de 269 projetos de lei, 51 chegaram a ser votados em plenário, sendo que 48 tornaram-se leis, 2 foram vetados e 1 rejeitado, ou seja, apenas 19,5% concluíram o processo Legislativo (TORRES, 1999: 63-64).

A atuação dos deputados na 2ª legislatura seguiu duas tendências presentes na política distrital: primeiro, foi “predominantemente” voltada para o corporativismo, de um lado, e para o clientelismo, do outro e, segundo, que o atendimento às demandas dos grupos vinculados aos deputados, como professores, rodoviários, empresários e outros, constituiu-se fator destacado na reeleição do parlamentar, nas eleições seguintes de 1998. (GOMES 1995: 125). Outro estudo confirma essa percepção ao concluir que os parlamentares: “procuravam atender algumas demandas de grupos ligados às suas base sem nenhuma preocupação com o momento posterior, a implementação, que ficaria a cargo do poder Executivo local, ocorrendo, muitas vezes, a invasão na competência do outro poder” (TORRES, 1999: 87).

Outra dificuldade encontrada pelo governo refere-se à relação entre partido, governo e movimentos sociais. Depoimentos dos entrevistados ressaltam as dificuldades desse governo em construir espaço articulador entre Executivo, Legislativo e o partido dos trabalhadores:

[...] essa relação entre Executivo do partido, diretório regional do partido, o papel das instâncias, os gabinetes e seus mandatos, enquanto Câmara Legislativa, e Congresso Nacional e o Buriti, quer dizer, eu diria para você que nós não fomos capazes de acertar essas relações (E5).

Apesar de alguns tropeços, de acordo com Sousa (1999), esse período de governo trouxe mudanças significativas na forma de fazer e praticar a política, especialmente ao analisar a gestão do sistema público de ensino no DF. Segundo o autor, a proposta educacional introduzida pelo GDF permitiu aos sujeitos envolvidos nessa situação desenvolver uma experiência de autonomia, individual e coletiva, no campo pedagógico.

2.2 - Segundo Período de Governo (2003/2006)

O 2º período de governo também foi representado por uma coligação partidária composta pelo PMDB, PSDB e PST (TRE, 2002). Os dois primeiros partidos citados compuseram os principais cargos do governo: governador e vice-governador. As eleições que legitimaram esse mandato foram disputadas em dois turnos. No segundo turno, a disputa se deu entre o candidato Geraldo Magela, representante do Partido dos Trabalhadores (coligação: PT, PCB, PCdoB e PMM), e a chapa que se sagrou vencedora, encabeçada por Joaquim Domingos Roriz, do PMDB, e Maria de Lourdes Abadia Bastos, do PSDB, a mesma que assumira, no 1º período de governo, a secretaria de turismo no Governo Cristovam (E5 e DF, 2003).

Importante esclarecer que esse período de governo apresenta algumas particularidades. O governante eleito assumia pela quarta vez o cargo de governador do DF: a primeira vez, como governador “biônico”, indicado pelo então Presidente da República José Sarney; a segunda, como primeiro governador eleito em 1994; a terceira na gestão 1999/2002; e a quarta, na gestão em foco – 2003/2006. O Governo Roriz, no decorrer desses quatro mandatos, utilizou-se “majoritariamente, de uma forma tradicional de fazer política, o clientelismo e tem como principal eleitorado estratos pertencentes à classe baixa” (ANTUNES, 2004:112). É um governo notoriamente populista cujo chefe do Executivo se mantém à frente da estrutura política e organizacional ao menos até abril/2006, quando assume, como Governadora, Maria de Lourdes Abadia Bastos.

Nos espaços relativos à gestão da educação, o governo manteve a linha de continuidade inserida em mandatos anteriores exercidos pela então secretária de educação Eurides Brito. Durante os quatro anos de gestão, os nomes indicados foram: Fátima Guerra (01/2003 - 03/2003); Maristela Neves de Mello (03/2003 – 03/2005); e Vandercy Antônia de Camargos (03/2005 - 12/2006), (E7). Faz-se importante salientar a presença da Subsecretária de Educação Pública (SUBEP), Eliana Moysés Mussi Ferrari, dado o reflexo das deliberações tomadas por esta esfera de poder sobre as escolas do DF e no período de quatro anos em que esteve à frente desse cargo (E7 e E8).

No que diz respeito ao Legislativo, a composição da CLDF, na 4ª legislatura, foi representada por 11 partidos políticos, em princípio: PMDB e PT (5), PSD (3), PFL, PL, PPB (2), PSDB, PPS, PCdoB, PTB e PSB (1). No entanto, no final da legislatura, em 2006, observa-se o processo de migração partidária entre os deputados distritais, reduzindo a representatividade partidária na CLDF para 7 partidos (ver anexo 4).

A Bancada do PMDB, na CLDF, esteve representada em 3 das 4 legislaturas até 2006, exceto na de 1990/1994. No decorrer da 4ª legislatura, aconteceu a fusão do PSD com o PTB, que assumiram a sigla PTB. A oposição governista ficou representada pelos seguintes partidos: PT, PCdoB, PPS e PSB. Os partidos PMDB, PFL, PPB, PSDB, PTB e PSD compuseram e mantiveram a maioria da base governista, e o PMDB conseguiu ampliar a bancada do partido de 5 para 8 cadeiras, no decorrer desse mandato (DIAP, 2004).

A esse respeito, destaque é dado às falas de dois parlamentares vinculados ao PMDB, que percebem o partido político não como doutrina ou ideologia própria, mas como uma oportunidade de consolidar forças e alianças políticas, que podem ser tanto no sentido de reeleição, como da manutenção da hegemonia do poder nas mãos de um mesmo grupo. O primeiro destaca o seu descaso pela legenda partidária por que optou e foi reeleito para a 5ª legislatura da CLDF: “Bom... eu não vou te dizer assim, eu entrei no PMDB, mas não sou de partido, não. Não acredito em partido, acredito em gente” (E10). O segundo entrevistado confirma essa tendência do partido, em outros episódios, da política nacional, quando forças políticas são agregadas por conveniência: “[...] Mas o PMDB é mais movido, hoje, por conveniência. [...] Até porque, as pessoas que vêm para o partido nem do partido são. Então vêm com a sua proposta de campanha, com a sua ideologia. O partido virou um partido de acolhimento de pessoas” (E9).

As ações parlamentares produzidas na CLDF, na 4ª legislatura, na área educacional, constituíram em, aproximadamente, 3.000 projetos de lei, conforme registros no protocolo da CLDF, em início de 2007. Quanto aos parlamentares do PMDB, a produção com a temática da educação envolve assuntos variados, por exemplo, a regularização de programas e projetos a serem desenvolvidos nas escolas públicas do DF foi apresentada, em sua maioria,

pela deputada Eurides Brito, que, na gestão de 1999/2002, assumira no GDF o cargo de secretária de educação (ver anexo 5).

Para analisar a relação que se estabelece entre o Executivo e o Legislativo, vale ressaltar que, algumas vezes, ela pode ter se pautado no que se denomina ultrapresidencialismo, conforme revelado no depoimento de um dos parlamentares. Segundo ele, a força do Executivo é preponderante:

Agora, tudo está dentro do planejamento do Executivo. O Deputado não tem. O papel do Poder Legislativo é fiscalizar, acompanhar, cobrar, denunciar, enfim, fazer esse acompanhamento. [...] Tem uma questão na Câmara que se chama vício de iniciativa. Tem muita coisa que não é iniciada pela Constituição Orgânica, é iniciativa do Executivo... [...] tudo aqui tá dependendo do Executivo (E9).

O 2º período de governo se caracterizou, ao menos na área de educação, por ações e procedimentos de continuidade com relação à gestão de 1999/2002, de acordo com o Plano Quadrienal de Educação e Relatório de Gestão (2005), quando se verificam os mesmos programas e projetos sendo previstos, desenvolvidos e avaliados na gestão de 2003/2006.

3 – Elementos Constitutivos da Cidadania

Para analisar a cidadania no contexto da educação do DF, parte-se de alguns pressupostos que indicam o referencial teórico assumido neste trabalho. Assim, a cidadania é vista como algo subjetivo, dinâmico, processual e que faz parte de um contexto histórico, ou seja, está vinculada a idéias, princípios e valores que, juntos, não trazem um único pensamento ou concepção, ao contrário, muitas vezes trazem significados diversos, não coincidentes, que revelam uma opção política e filosófica. Desse modo, está sempre em transformação, pode servir a distintos discursos e práticas, mais ou menos democráticas, dependendo de processo, envolvimento, acesso e formas de participação da sociedade na sua construção. Pode ser mais conservadora ou mais transformadora, à medida que inclui ou exclui direitos e os garante. E com base nas diversas conceituações de cidadania são criadas políticas e formas de concretizá-las, podendo ser de caráter universal ou focal.

Com o propósito de melhor configurar a questão da cidadania, devido à grande dificuldade em identificá-la, optou-se por organizar os elementos que compõem a cidadania que, fragmentados na literatura, parecem ser essenciais e constitutivos da condição cidadã. Assim, neste trabalho, parte-se do entendimento de que cidadania é algo possível, real, por ser uma construção que se realiza paulatinamente, de forma consciente e contínua, através de um projeto coletivo de vontade e de luta.

Nessa ótica, a cidadania é ampla por ser dirigida a todos da sociedade. É plena por se dirigir à emancipação do ser humano, nas dimensões sociais objetivas: políticas, culturais e econômicas. Estas formam os alicerces da dignidade humana, igualdade de tratamento e oportunidades nas relações sociais, sobretudo nas diferenças. Nesse sentido, cidadania e democracia estão sempre juntas, constituem um bloco e podem permear as relações nos diversos campos da sociedade. Para essa efetivação, fazem-se necessários critérios que se refiram ao consenso sobre o entendimento de igualdade de oportunidade mesmo na diferença; à ampliação da esfera pública de poder, no sentido de construir espaços públicos destinados à participação popular nos processos de discussões e decisões da vida pública; à sensibilidade para encaminhar e atender as demandas essenciais da sociedade. O que equivale dizer que “sem democracia não há espaço para os cidadãos, mas apenas para os governados” (BORDIGNON & GRACINDO, 2001: 153).

Outras dimensões de cunho mais íntimo, porém não menos importantes, envolvem a sensibilidade, a afeição e o sentimento, que, juntos, formam a base para o respeito a si e ao outro, como seres que se relacionam e se complementam, mesmo nas divergências e nos conflitos. Podem pelo diálogo, sem imposição, chegar a uma resolução possível, sem opressão. Para Ferreira (1993), esses aspectos também são determinantes para a cidadania e podem trazer uma nova forma de relacionamento social a partir da reciprocidade e da consciência de que o outro é parte essencial para se conquistar o todo – para o indivíduo e para a coletividade. Nessa perspectiva, os cidadãos são protagonistas de suas vidas. Assim sendo, até por uma exigência do mundo contemporâneo, buscam a formação global e permanente - o saber, a informação, o domínio e uso da tecnologia, no sentido de poder participar efetivamente, com consciência, conhecimento, clareza e opinião crítica dos rumos de suas vidas. Sabe-se, entretanto, que a maioria da população brasileira vive a não-cidadania e carece

de suprir inúmeras questões a esse respeito. E é sobretudo neste contexto que a escola é peça essencial para que esses aspectos sejam desenvolvidos, principalmente por ser ela a instituição oficial que detém o “*status*” para educar.

A respeito da interação com as esferas do poder público, destaca-se o relacionamento da sociedade com os partidos políticos, por serem eles os sujeitos coletivos que representam a sociedade civil na sociedade política – Executivo e Legislativo –, quando passam a elaborar políticas públicas para a sociedade, ampliando ou restringindo direitos.

Desse modo, a participação da sociedade civil no processo político é fundamental, para romper com o fazer político por meio da política de vizinhança e dos favores. Essa participação crítica inclui: primeiro, o conhecimento das bases que sustentam os partidos políticos; o voto ao candidato que melhor represente as necessidades da sociedade brasileira, cansada de pobreza e miséria e que anseia por melhores e mais oportunidades. Segundo, a verificação das ações elaboradas e desenvolvidas pelos governantes, a cobrança das propostas de campanha eleitoral, inclusive via judicial. Terceiro, a possibilidade de mobilização capaz de influenciar os órgãos do Estado, interferindo para que os governantes realizem políticas socialmente justas, bem como para mudar, manter e criar legislação, ampliando a esfera pública, em consonância com o pensamento de Gramsci (apud MOCHCOVITCH, 1988), quando este define a superestrutura do Estado, em sociedade política e sociedade civil.

Para expressar que o conhecimento está ligado à idéia e à prática da cidadania, cabe indicar que:

o saber como instrumento do ser cidadão, é cada vez mais a matéria prima que move a nova sociedade do conhecimento [...] o conhecer, é mais do que o simples domínio da informação e da capacidade de operações básicas. Ele reflete o domínio dos fundamentos, dos processos de aprender, das estruturas do pensamento, que levam ao permanente aprender a fazer e reprocessar as informações que fundamentam o saber e o fazer [...] Raciocínio, inovação e criação fazem parte dessa dimensão de conhecimento. Vive-se hoje na sociedade do conhecimento, sendo esse o instrumento, a condição essencial para o exercício da cidadania, para a inclusão social e para a participação nas deliberações coletivas que constituem o governo na sociedade (BORDIGNON&GRACINDO 2001: 156-157).

Nesse contexto, a importância da escola não encontra precedente, pois, além de constituir o espaço oficial do conhecimento sistematizado, é, sem dúvida, o ambiente

privilegiado para a promoção da cidadania, devido às possibilidades de vivências e relações humanas e sociais que brotam em seu cotidiano. Confirmando essa idéia, vale destacar a posição de um dos entrevistados ao afirmar que:

a escola como direito é uma luta, a escola como instrumento de construção de homens e mulheres com conhecimento, como o dado sensível da mente humana, a escola é imprescindível [...] Eu não quero dizer que a gente só aprende através da escola, mas a escola me traz a aprendizagem sofisticada, aprendizagem sistematizada, o conhecimento profundo (E5).

Desse modo, nota-se que a idéia de cidadania traz distintos fatores. Mesmo consciente da flexibilidade que o termo cidadania adquire, tal como expressam as observações descritas, pode-se objetivar o conceito de cidadania, para o presente estudo, a partir da idéia de Covre (1991) de que a cidadania não se constitui apenas de direitos e deveres, ou de direitos garantidos juridicamente, mas de direitos que são partes integrantes da base e da realimentação do processo - os adquiridos, os que necessitam ser mantidos, os que ainda não foram conquistados, mas que estão na pauta de necessidades e luta, bem como aqueles que surgirão advindos da evolução e da complexidade das relações sociais contemporâneas.

Nesse processo de evolução da cidadania, vários aspectos importantes são relacionados por diferentes autores. Alguns deles ganham centralidade, dada a recorrência e as vinculações entre eles nas argumentações de: Afonso (2000), Arroyo (2003), Borón (1995), Buffa (2003), BORDGNION & GRACINDO (2001), Covre (1991), Ferreira (1993), Mochcovitch (1988) e Nosella (2003), igualmente, nos documentos do Executivo, nos dois períodos de governo. Com base nessas idéias, foram organizados e delimitados os quatro elementos constitutivos da cidadania, compreendidos neste estudo como: direito, participação política, inclusão social e emancipação dos sujeitos sociais. Nesse sentido, far-se-á a definição de cada componente, pois eles orientarão as análises sobre cidadania, nos documentos e falas.

– **Direito** e Estado, historicamente, possuem uma estreita vinculação e trazem significados diferentes de acordo com o contexto em que estejam inseridos. Considerando os limites impostos pela pesquisa, será abordado, brevemente, esse termo, priorizando a definição para o presente estudo. Lyra Filho (1999), inspirado no marxismo, parte da idéia de que o

Direito é um instrumento de dominação que favorece a classe dominante. Ao discorrer sobre a questão do direito, Bottomore (2001) argumenta que, para Marx, Direito e Estado tendem a desaparecer, à medida que a sociedade conquista a sua autonomia. Entretanto, a conjuntura social e política apresentada no Brasil mostra uma estrutura carente de vários elementos, os quais inibem a população, sobretudo a mais pobre, de atingir o *status* cidadão, desse modo, o direito parece ser um dos principais caminhos a percorrer para atingir os critérios para a construção da cidadania, pois comporta elementos legais necessários à sociedade e outros que podem equilibrar a balança da desigualdade social no mundo contemporâneo. Assim, o Direito, neste trabalho, será entendido como:

[...] posituação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda. Por isso, é importante não confundi-lo com as normas em que venha a ser vazado, com nenhuma das séries contraditórias de normas que aparecem na dialética social. Estas últimas pretendem concretizar o Direito, realizar a Justiça, mas nelas pode estar a oposição entre a Justiça de classes e grupos dominadores, cuja ilegitimidade então desvirtua o "direito" que invocam (LYRA FILHO, 1999: 88).

Reconhecer a cidadania como Direito quer dizer garantir a universalização de direitos, tanto na conquista de novos direitos como na manutenção de direitos já conquistados (COVRE, 1991). Dessa maneira, cabe verificar os direitos sociais nas dimensões culturais, econômicas e políticas e, dentre os direitos sociais, situar a educação como direito, contribuindo para a formação de conhecimentos, valores e atitudes, para a igualdade de direitos e para respeito à diversidade. Assim sendo, pensa-se que uma das formas de elaborar e de construir direitos equivale à participação política.

– **Participação Política** pode ser um mecanismo fundamental para a democratização do poder público, além de constituir um espaço central para o fortalecimento de uma cidadania dinâmica e para o processo de democratização da ação do Estado e das suas práticas institucionalizadoras. Para que essa participação se concretize, é necessária certa organização do espaço coletivo, uma dinâmica capaz de influenciar os órgãos do Estado. Nesse contexto, os movimentos sociais merecem destaque, pois as relações desenvolvidas nesse espaço podem ajudar a adquirir conhecimento, cultura e visibilidade, autonomia, além

de intervir na formação do eleitorado, na arena política formal, expor os direitos coletivos e obter o reconhecimento público das carências (JACOBI, 2000). Portanto,

da perspectiva da ordem democrática em constituição, o complexo processo de construção de cidadania representa, de um lado, a articulação entre os requisitos da governabilidade e da representação; e, de outro, a participação e o controle pelos cidadãos da gestão governamental, como dimensões não só suficientes, mas necessárias para garantir a construção democrática [...] Quando se fala de “participação dos cidadãos“, deve-se enfatizar que se trata de uma forma de intervenção na vida pública com uma motivação social concreta, que se exerce de forma direta, baseada num certo nível de institucionalização das relações Estado/Sociedade (JACOBI, 2000: 18).

Dessa forma, analisar a cidadania como Participação Política consiste em avaliar os impactos de práticas participativas que apontam para a manifestação da coletividade, quem participa e de que forma, as formas de mobilização, as tomadas de decisões, se a participação sinaliza para a transformação social, para uma nova qualidade de cidadania, que situa o cidadão como criador de direito.

Assim, a participação pode ser uma das formas de a sociedade encontrar fortalecimento e autonomia – ampliando a esfera pública de poder e decisões, reorientando os direitos, interferindo e influenciando na elaboração e concretização de políticas públicas, para que ocorra a inclusão social. Nesse contexto, a escola e os partidos políticos, como intelectuais orgânicos¹⁴, ganham destaque, pois ambos podem assumir o desenvolvimento da filosofia da práxis¹⁵. Para Gramsci, o partido político se constitui na forma mais complexa e elevada do intelectual orgânico coletivo (MOCHCOVITCH, 1988: 19). Sobre esse aspecto, faz-se importante considerar o que explicita Gramsci,

disto se deduzem determinadas necessidades para todo o movimento cultural que pretende substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente de massas, e que permaneçam em contato com ela para tornarem os seus sustentáculos. Esta segunda quando satisfeita, é que realmente

¹⁴ Indivíduo ou grupo que trabalha no sentido de levar às massas a filosofia da práxis de forma permanente e continua (MOCHCOVITCH, 1988).

¹⁵ Instrumento para trabalhar o bom senso que existe no interior do senso comum, de modo a levar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade. Constrói-se como crítica a todo o pensamento precedente (MOCHCOVITCH, 1988).

modifica o “panorama de uma época” (GRAMSCI, apud MOCHCOVITCH, 1988: 19).

Falar de participação e, conseqüentemente, de mobilização e transformação social implica identificar a inclusão social como um dos motores que sinalizam a participação.

– **Inclusão Social** denota, necessariamente, a consideração das condições sociais de exclusão em que a maioria da população brasileira está inserida. A dialética da exclusão-inclusão permeia toda a sociedade brasileira, sua efetivação requer mudanças estruturais. Logo,

o cidadão para ser cidadão necessita estar incluído no contexto social através de alguns direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e educação, ser reconhecido como diferente, o não atendimento a alguns desses direitos supõe trazer implicações no direito de cidadania, o que poderia significar um processo de exclusão (BONETTI, 2001, 217).

Importante esclarecer que o que se pretende, na construção da cidadania, é uma inclusão que vai além “do fazer parte do mesmo espaço físico” e de conseguir alguns direitos básicos. Mesmo porque

o Estado capitalista, como outros sistemas hegemônicos, tende a ser inclusivo no sentido de que incorporam setores cada vez mais amplos da população num sistema legal consensual. O que o torna excludente é sua recusa de qualquer concepção que provenha dos sistemas autorizados e ortodoxos da razão (DAVIDSON E WEEKLEY, 2003: 94).

Assim a inclusão social, neste trabalho, é ter direitos iguais, salvaguardando a diversidade social, constituindo a inclusão de todos, nas dimensões política, econômica e cultural.

– **Emancipação dos Sujeitos Sociais**, na concepção liberal, é reconhecida, em linhas gerais, como a ausência de coerção e restrições para conseguir aquilo que, individualmente, se concebe ou escolhe, preferencialmente, o mercado, as liberdades econômicas e civis. O marxismo amplia a noção de liberdade e da ação humana, para se

conquistar a emancipação, que se constitui no desenvolvimento das potencialidades humanas, inseridas numa associação de indivíduos, sob controle coletivo, o qual sugere autonomia do grupo e equidade na distribuição da produção (BOBBIO, 2004).

Nesse sentido, examinar a cidadania como emancipação dos sujeitos sociais significa distinguir a autonomia da pessoa, da coletividade e das instituições públicas, assim como a justiça social, pois esta pode exprimir a contrabalança nas desigualdades sociais. A autonomia se reconhece na forma democrática de gerir, integrar e negociar, como num campo de forças, em que se confrontam e se equilibram os diferentes detentores de influência, nesse caso, governo, administração e outros representantes da sociedade civil envolvidos no processo de construção da cidadania (ARAÚJO, 2000). A justiça social aparece como um elemento importante na emancipação, pois a sua presença pressupõe a distribuição, equitativa, dos bens sociais e de oportunidades, na esfera cultural, econômica e política (BOBBIO, 2004).

4 - A cidadania na visão dos Partidos Políticos (Executivo e Legislativo) no 1º e 2º períodos de Governo

Faz-se importante ressaltar que a coleta de dados realizada nesta pesquisa teve como ponto de apoio a matriz analítica desenvolvida por Gracindo (1994), que propõe uma análise das políticas públicas baseada no escrito, no dito e no feito, explicitada nas considerações metodológicas. Esse estudo priorizou o “escrito e o dito” como elementos essenciais à composição do conjunto analítico. Pode-se dizer que o “feito” foi abordado parcialmente e de forma sutil no tópico que trata das políticas públicas - *Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania*, tendo como base os documentos e as falas dos representantes do Executivo e do Legislativo, e não “*in loco*”, contudo essa abordagem permitiu que se atingissem os objetivos que foram traçados para essa pesquisa satisfatoriamente.

A coleta de dados e informações, feita pela entrevista semi-estruturada, foi realizada no período de outubro/2006 a novembro/2006. Pode-se dizer que a pesquisa de campo se realizou conforme o previsto, exceto em uma das entrevistas, quando houve a

necessidade de voltar ao entrevistado, por manuseio inadequado do aparelho de gravação. Os entrevistados do Executivo, vinculados aos dois períodos de governo, apresentaram boa disponibilidade perante o estudo. Foram receptivos, mostraram interesse e entusiasmo no decorrer dos encontros, bem como solicitaram cópia das gravações e deixaram abertura para novas consultas. Alguns dirigentes selecionados inicialmente para comporem o quadro de entrevistados tiveram que ser substituídos, porque não moram atualmente no Brasil ou por algum motivo de saúde. Esses fatos impuseram alguns contratemplos para a pesquisa, que foram solucionados a contento.

As dificuldades, de fato, estiveram presentes ao se tentar marcar as entrevistas com os parlamentares, especialmente os que correspondem ao 2º período de governo, exemplo disto foi a impossibilidade de se realizar a terceira entrevista com mais um parlamentar, como o planejado. Esse fato criou a necessidade de se descartar a terceira entrevista, já realizada, de um dos parlamentares do 1º período de governo, na tentativa de equilibrar a quantidade de sujeitos ouvidos nos dois períodos em questão. O ano eleitoral de 2006 e o período em que foram realizadas as entrevistas parecem ser fatores importantes a serem considerados, pois dificultaram o agendamento dos encontros. Os deputados, de forma geral, não estavam disponíveis e justificaram as dificuldades de contato por estarem envolvidos com as eleições. Na realização das entrevistas, os comportamentos foram variados: alguns mais, outros menos apressados, mas quase todos, com uma exceção, tinham outros compromissos agendados para aquele mesmo momento.

No que diz respeito à duração das entrevistas, elas foram realizadas num período entre uma hora e uma hora e meia, sendo que duas, das nove entrevistas, foram realizadas em dois encontros e uma foi substituída por questionário do tipo aberto, via correio eletrônico, pelo fato de o interlocutor estar residindo em outro país.

Importante ressaltar o prazer que foi realizar a pesquisa e as respectivas entrevistas, pela oportunidade de conhecer as idéias de dirigentes públicos e governantes. Salienta-se, nesse contexto, o bom resultado advindo da opção pelo instrumento utilizado, a entrevista semi-estruturada, que possibilitou a coleta de dados necessária à análise desse estudo.

Quanto aos documentos, o acesso “aos escritos” do partido do 2º período de governo ocorreu com pequena dificuldade. O 1º período de governo tinha disponíveis em páginas eletrônicas os escritos utilizados nesse trabalho. A respeito dos documentos do Executivo, as posições se inverteram. Os documentos do 2º período de governo estavam, todos, disponíveis em página específica do GDF. No entanto, os documentos básicos do 1º período não tiveram a mesma acessibilidade. Mesmo assim, os documentos foram selecionados e a análise documental, somada às entrevistas, resultou num conjunto satisfatório para a análise geral do trabalho.

A presente análise evidencia os elementos constitutivos da cidadania, anteriormente estabelecidos: *Direito; Participação Política; Inclusão Social; e Emancipação dos Sujeitos Sociais*. Esses elementos se constituíram em categorias de análise a partir de evidências e indicadores encontrados tanto nos documentos consultados, como na percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isto é, em ambas as fontes de consulta, foram procuradas respostas e encaminhamentos que pudessem revelar a existência, ou não, dos quatro elementos constitutivos da cidadania.

Vale destacar que as categorias estabelecidas a “*priori*” se revelaram em quatro campos diferenciados, por nível de abrangência, isto é, do geral para o particular, e se constituíram em quatro tópicos, a saber: a) Caracterização da cidadania; b) Cidadania e Educação: a educação como direito; c) Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania; e d) Cidadania na Escola: o projeto político-pedagógico.

O primeiro tópico - *Caracterização de Cidadania* – aponta como os sujeitos e os documentos caracterizam a cidadania e como compreendem a relação entre cidadania e os direitos. O segundo - *Cidadania e Educação: a educação como direito* – mostra que, tanto na fala dos sujeitos quanto nos documentos, a educação é percebida como um dos direitos da cidadania. O terceiro tópico - *Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania* - traz uma visão mais detalhada do tema, ao apresentar como os sujeitos e os documentos percebem a construção das políticas educacionais para o alcance da cidadania, bem como essas políticas se concretizaram nos dois períodos analisados. O quarto tópico - *Cidadania na Escola: o projeto político-pedagógico* - traz a análise da cidadania para dentro da escola, ao

retratar como os sujeitos e os documentos percebem a importância do PPP na construção da cidadania.

4.1 - Caracterização de Cidadania

Neste item, o propósito é conhecer as percepções advindas dos interlocutores dos dois períodos de governo e de seus respectivos documentos sobre a caracterização da cidadania, destacando os *direitos* que compõem os elementos da cidadania, para cada partido político, aqui analisado.

Pode-se dizer que as idéias dos dirigentes do Executivo do 1º e 2º períodos de governo, com relação à *caracterização de cidadania*, aproximam-se, quando afirmam que cidadania é a conscientização dos direitos e deveres por parte do cidadão. Desta forma, um dos entrevistados diz que: cidadania “é a manifestação da totalidade dos direitos e deveres” (E2) e um outro que o cidadão “sabendo dos seus direitos deve reivindicá-los, mas também, tendo a consciência dos seus deveres” (E7). De acordo com Buffa (2003), essa idéia de direitos e deveres se assemelha à concepção liberal de cidadania.

Interessante notar, no entanto, que, mesmo com aproximações visíveis, quando vistos na totalidade dos próprios interlocutores, surgem idéias complementares que ora ampliam, ora restringem esse conceito. Ao ampliar, um dos interlocutores, do 1º período, entende: “ser a cidadania a garantia do usufruto de todos os direitos de uma pessoa...” e acrescenta: “[...] é viver a intensidade desses direitos e deveres” (E3), e um dirigente percebe que ser “cidadão é aquela pessoa consciente, que tem conhecimento de seus direitos e de seus deveres...”, conquistando “a universalização dos direitos” (E1).

Ao restringir, um interlocutor do 2º período apresenta comentário que parece relacionar a conquista desses direitos com a capacidade individual para alcançá-los. Assim, “cidadania para mim é a capacidade que você tem de conhecer seus direitos e suas obrigações e a capacidade de exercitá-los” (E6). Outros comentários aproximam o acesso do direito ao cumprimento do dever, tal como o que se segue: “mostrando direitos que esse cidadão tem; os

deveres que ele tem” (E8). Por fim, um dirigente do 1º período compartilha com a idéia de restrição e diz que ser cidadão é estar “na busca de garantia dos direitos da cidadania e do exercício dos deveres” (E2).

Traçando um paralelo entre os interlocutores dos dois períodos de governo, observa-se que existe uma convergência não apenas entre os dirigentes, mas também desses com documentos do Executivo e do partido do 2º período, ao se referirem à cidadania como a conscientização de direitos e deveres. Essa referência transmite a impressão de uma cidadania pronta, acabada. O primeiro fala de “garantias mínimas para que todo cidadão exerça a sua cidadania plena” (D6). O documento do partido esclarece que cidadão é o “[...] sujeito de direitos e obrigações” (D8). Entretanto, um dos dirigentes do 2º período parece ampliar esse conceito ao declarar que: “cidadania plena é ter direito político, social e civil” (E8), aproximando-se do conceito de Marshall (1967), que entende ser a cidadania plena uma síntese dos direitos civis, políticos e sociais.

A idéia de ampliação-restrição também envolve documentos do Executivo e o discurso de parlamentares do 1º período de governo, ao afirmarem que os cidadãos devem ser “cientes de seus direitos e deveres e conscientes da responsabilidade individual e coletiva da coisa pública” (D2); o documento parece se distanciar das demais opiniões à medida que concebe a cidadania pautada no acesso aos direitos adquiridos e a sua ampliação, ressaltando: a “cidadania solidária para construir uma sociedade justa, democrática e feliz” (D1), “a garantia de direitos como condição básica e fundamental para a possibilidade de uma vida com dignidade” (E4) e a “construção de novos direitos” (E5).

Os documentos do partido do 1º período trazem opiniões semelhantes. O estatuto propõe uma cidadania ainda não conquistada, cuja construção é necessária, pautada nos princípios do partido, como uma “associação voluntária de cidadãs e cidadãos que se propõem a lutar por democracia pluralidade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais” (D3). O programa do partido vê o direito como a base para a cidadania e o Estado como o grande responsável por impulsionar as políticas sociais: [o direito] “criará as bases da cidadania. Esse modelo prevê o refinanciamento do Estado para que este possa impulsionar políticas sociais consistentes.” (D4).

Essas idéias se aproximam da concepção marxista de Estado e cidadania, que propõe uma associação coletiva de sujeitos para conquistar novos direitos (COUTINHO, 1997), contudo se aproxima também da concepção social-democrata, ao perceber que o Estado constitui em impulsionador importante para a concretização de direitos (PISON, 1998).

Percebe-se que os documentos do partido do 1º período se aproximam e se complementam entre si, além de se aproximarem dos depoimentos dos parlamentares e de dirigentes. Destaca-se, nesse bloco, o papel do Estado na construção dessa cidadania, aproximando-se da idéia defendida por Bruno (2003), que traz a tônica da redefinição do papel do Estado no momento contemporâneo e a responsabilidade deste em assumir não a função mínima de administrar, mas de priorizar políticas sociais, equilibrando as demandas sociais, o mercado, a interferência de organismos capitalistas que podem interferir no rumo das decisões políticas de governo.

Complementando essa idéia, destacam-se as falas de dois parlamentares de diferentes partidos políticos. Um retrata o Estado contemporâneo em sua faceta mínima na viabilização de direitos sociais, bem como confirma que há a presença de interesses privados na coisa pública, afirmando que “o Estado é muito egoísta. Eu digo que o Estado passa a ser uma coisa pessoal” (E9). O segundo, ao perceber que o Estado é a estrutura que consegue (pode) abarcar as funções necessárias para viabilizar direitos, indica que, “[...] só o poder público, só o Estado quando entende o que significa equipar, qualificar, edificar, manter e sustentar [as escolas]...” (E5).

Ao tratar dos *tipos de direitos* que compõem a cidadania, no 1º período de governo, dirigentes e documentos do Executivo e do partido são congruentes ao destacar os direitos sociais que estão na pauta da cidadania. O trabalho é citado por três deles. O primeiro dirigente pontua “os direitos políticos, à habitação e o trabalho” (E1). O segundo traz a “educação, lazer, saúde e tudo aquilo que nós conseguimos pela nossa história de trabalho” (E3). O terceiro mostra que “uma nova cidadania supõem direitos relativos à vida, ao meio ambiente e ao trabalho, saneamento, cultura, reforma agrária, política agrícola, programas de mais e melhores empregos e renda mínima” (D4).

Os dirigentes do 2º período, ao explicitarem os direitos de cidadania, aproximam-se entre si e também sinalizam para os direitos sociais: “os direitos sociais de uma forma geral... então, são os direitos: educação, saúde, cultura, lazer, emprego, renda, transporte. Todos aqueles direitos que levam você a capacidade de exercer os direitos individuais e coletivos” (E6). O segundo acrescenta: “o direito à vida, segurança e garantia de estudo são vistos como direitos da cidadania” (E7). Na mesma linha de entendimento, o terceiro relata: “eu estou falando do direito político, dele enquanto cidadão, eu estou falando do direito dele, de ter acesso aos bens que, são oferecidos pela comunidade, ter acesso às informações, ter acesso aos bens culturais” (E8).

Sintetizando as idéias que se referem ao acesso à informação e aos bens culturais como direitos de cidadania, pode-se dizer que: dirigentes, documentos do Executivo e do partido e parlamentar do 1º período aproximam-se de dirigente e parlamentar do 2º período de governo. Nesse sentido, destaca-se a posição de dois parlamentares de diferentes partidos. Ambos falam da falta de acesso e de garantias desses direitos, quando orientados pelo partido político. O primeiro parece revelar o desinteresse do partido por essa questão: “atenção à diversidade étnica e cultural, já foi excelente, a partir do momento que eu falei que, o partido é por conveniência, ele fugiu disso” (E9). O segundo parlamentar comenta sobre a dificuldade de concretizar esses direitos no DF: “nós não conseguimos fazer temporadas populares [programa cultural de governo] nas cidades do Distrito Federal” (E5).

Os parlamentares do 1º e 2º períodos se aproximam quando sinalizam, também, para os direitos sociais e destacam a saúde e a educação como direitos básicos para a construção de cidadania, inclusive presentes na Constituição atual. O primeiro traz “os direitos universais à saúde, à educação, ao emprego, à moradia, à informação, à alimentação, ao trabalho digno e bem remunerado” (E4). O segundo aponta a esfera pública como a responsável por esses direitos: “educação, educação pública, saúde pública, segurança pública, transporte público, lazer e entretenimento público” (E5). E o terceiro reafirma “a educação, saúde, segurança pública, infra-estrutura, planejamento urbano, orçamento e meio-ambiente” (E9).

O 2º período de governo, de acordo com documentos do Executivo e do partido político, sugere uma aproximação com o estatuto do partido do 1º período de governo, quando trata de direitos da cidadania, referindo-se ao respeito pelas diferenças culturais e à igualdade de direitos. Entretanto, percebe-se uma diferença fundamental com relação aos métodos utilizados pelos partidos para viabilizar esses direitos. O primeiro período fala de transformações na sociedade política e civil para se construir uma sociedade democrática por intermédio de luta, quando diz: “lutar por democracia, pluralidade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais” (D3).

Partindo de um entendimento mais subjetivo, o 2º período ressalta no plano quadrienal os valores espirituais e afetivos como forma de se chegar a um mundo melhor: “consciente e imbuído de valores éticos, responsável pela construção de um mundo mais solidário, cujos valores espirituais e afetivos propiciem o respeito às diferentes culturas” (D5). Contraditoriamente aos documentos do Executivo, os documentos do partido do 2º período encaminham os direitos democráticos como forma de garantir a igualdade: “... exigência de cidadania, de igualdade e de justiça” (D8), aproximando-se, assim, do 1º período de governo.

Resumidamente, a compreensão, após conferir documentos e discursos de interlocutores dos dois períodos de governo, é de que há mais aproximações entre eles do que divergência, no que se refere à *caracterização de cidadania*; os direitos e deveres são vistos por ambos como elementos essenciais para a construção da cidadania, além de enumerarem basicamente os mesmos tipos de direitos. As diferenças dizem respeito aos métodos para atingir os critérios de cidadania. O 1º período ressalta a luta e o 2º período destaca os valores espirituais e afetivos. A outra diferença diz respeito à reforma agrária como direito de cidadania, citada apenas pelo 1º período.

Quanto à caracterização da *participação política*, os dirigentes do Executivo do 1º período são unânimes em perceber o coletivo e o indivíduo como sujeitos no processo de construção da cidadania, garantindo direitos por intermédio de participação política contínua. Tanto que um dirigente diz que a “cidadania deve ser por nós encarada como um processo contínuo de construção da participação na sociedade...” (E2). Outro denota a participação como forma de pressão social: “então eu acho que cabe realmente a sociedade lutar” (E1). Um

dos dirigentes amplia essa visão e ressalta a participação como direito e a necessidade de garanti-lo, ao comentar que cidadania é a “garantia do usufruto dos direitos e a garantia de se desenvolver como sujeito ativo desse processo” (E3).

A respeito da desigualdade social, um problema crônico da sociedade brasileira, os documentos do Executivo do 1º período mostram que a participação coletiva e a prática política devem ser no sentido de intervir nessa questão. Os documentos do Executivo revelam que “só se forma cidadãos com a consciência de que é preciso intervir nos problemas sociais...” (D1) e que “a cidadania explicita-se no interior da prática política e social” (D2).

A mobilização, um outro segmento importante da participação política, é vista por dirigente e parlamentares do 1º período quando indicam que a participação deve ser aberta como forma de garantir conscientização e mobilização social. O dirigente diz: “eu hoje falaria da liberdade de participar das instâncias, da participação, dessa abertura...” (E3). O parlamentar faz conhecer que “as instituições necessitam entender a capacidade que elas têm de produzir e formular política, com intervenção junto ao Estado e junto ao governo, e não abrirem mão disso. Tanto as instituições públicas quanto as instituições que derivam da sociedade” (E5). O segundo parlamentar complementa a idéia demonstrando que tal envolvimento diz respeito “à estimulação da participação popular nas decisões e deliberações da coisa pública” (E4).

Concordando com os parlamentares, com documentos do Executivo e com dirigentes, os documentos do partido defendem a participação coletiva na construção da cidadania. O estatuto do partido revela a importância da participação de seus filiados: “Participar da elaboração e aplicação da política partidária, votando [...], participar do controle democrático do Estado” (D4), “lutando por democracia” (D3).

Dirigentes e documentos do 2º período refletem opiniões semelhantes sobre a participação política, exaltando a coletividade e a reivindicação como engrenagens desse processo. O primeiro ao falar de cidadania acentua: “Para você exercitar cidadania você precisa participar. Participar do todo social, participar do todo coletivo, participar das decisões, participar das soluções e, às vezes, até participar do problema” (E6). O Dirigente revela a importância da participação na vida social e relata: “porque você forma cidadão para

que ele seja participante da vida da sociedade” (E7). A participação é apresentada como necessária para a consolidação da cidadania, o texto expressa afirmativas tais como: “todas as reivindicações demandadas dos segmentos que compõem esta atividade, tão importante para a consolidação da cidadania... a comunidade deve ser ouvida...” (D5).

Concordando com essa linha de pensamento, os documentos do partido que comandou o 2º período mostram a participação como uma forma de ouvir a sociedade, apresentam uma participação com base no processo democrático, mobilização para que se processem as reformas necessárias à sociedade: “[...] Ouvi-la é o primeiro passo... reconhecimento do povo, da organização e mobilização popular... para realizar as reformas...” (D8). O estatuto do partido focaliza esta participação também para seus quadros, ao propor uma participação com “democracia interna... garantir livre escolha de seus dirigentes” (D7). Os parlamentares sinalizam para uma participação democrática e crítica. Assim afirmam: “democratizar a participação do cidadão” (E9), “mudando, questionando e votando” (E10).

Comparando a postura dos partidos no que concerne à participação política, conclui-se, pelo exposto, que há mais aproximação do que distanciamento entre os dois governos estudados, todos reconhecem a participação como direito de cidadania e ressaltam a coletividade, a mobilização e a transformação como formas de envolvimento da sociedade. O distanciamento diz respeito ao caráter deliberativo na participação, trazido pelo 1º período.

Buscando compreender como a *inclusão social* - outro elemento constitutivo da cidadania – insere-se no contexto da caracterização que se faz de cidadania, verifica-se que os dirigentes e os documentos do Executivo do 1º período são congruentes entre si ao tornarem visível a inclusão como fator imprescindível na construção da cidadania. Um dirigente afirma a importância que: “direitos e deveres cheguem a todas as pessoas” (E1) e um outro explicita que “o indivíduo que não possui acesso à cidadania estará fadado à marginalização e à exclusão social” (E2). Observa-se que um terceiro dirigente avança nessa discussão ao desvelar que “o senso comum já sabe que as pessoas lutam por inclusão” (E3). Pensa-se que esse fato pode ser um indicativo de conscientização da sociedade brasileira frente às demandas sociais.

Os documentos do Executivo entendem a inclusão social como direito social. Ambos denunciam a exclusão de muitos, os mais pobres, patrocinada por uma legislação elitista, dissociada dos princípios democráticos, além de defenderem a inclusão para todos. Essa idéia é perceptível nos documentos ao se explicitar a necessidade de: “[...] tornar o planeta um espaço de organização social em que a fraternidade, a ética e a justiça possam se afirmar em oposição à legalidade excludente” (D1), “para com o todo social...” (D2).

Os parlamentares, ao verem a inclusão social também como direito social para todos, ressaltam a importância de se lutar por políticas públicas consistentes que sejam capazes de transformar o cenário social atual. Assim, explicitam a necessidade de “garantir a todos o acesso à igualdade de oportunidades, pois certamente, nós temos alguns milhões de pessoas excluídas da cidadania, os direitos básicos da cidadania” (E4).

Outro parlamentar confirma essa idéia ao dizer que “a nossa cidadania está expressa de maneira vigorosa em função da sociedade que, nós estamos dentro dela, chamada *sociedade global*, são milhões e milhões de homens e mulheres excluídos, marginalizados” (E5). Ao situar a exclusão como um limite para a inclusão, o documento do partido traz a intuição de avançar na questão da inclusão ao propor transformação social e econômica, na forma de lidar com as riquezas: “a exclusão social foi e é a regra [é preciso construir um] Brasil livre, solidário e igual, socializando as riquezas” (D4).

No 2º período de governo, dirigentes e documentos do Executivo revelam a importância da inclusão de todos, no sentido de “intensificar as ações de combate à exclusão social...” (D5), considerando que “o pleno exercício da cidadania exige o acesso igualitário à totalidade dos recursos culturais relevantes” (D6). O dirigente afirma ser “muito importante a igualdade de oportunidades, pois essa se constitui em inclusão social” (E7).

Um outro aspecto destacado pelos dirigentes a respeito desta questão é a compreensão de que a concepção de inclusão social deve abarcar dimensões “do ponto de vista civil, político e social” (E8). Ilustrando essa idéia, um parlamentar, do mesmo período, percebe que a participação por meio do voto pode ser uma forma de inclusão política e comenta: “eu vejo isso como um gesto de igualdade. O voto de um grande empresário é igual

ao voto de um cidadão desempregado que nasceu em um local mais distante, que não conhece nem a luz elétrica.” (E9).

Ao perceber o fosso entre pobres e ricos, cada vez mais alargado, parlamentares ampliam a visão da inclusão ao observarem a relação que essa mantém com a exclusão, notada na distribuição desigual de renda e na forma de tratamento social. A desigualdade social é maior do que a econômica (E9) e “a abordagem de uma pessoa pobre e a abordagem de uma pessoa rica é totalmente diferenciada, é triste isso, porque, todos têm o mesmo grau de importância” (E10). Complementando essa idéia, o partido mostra em seu programa o compromisso com os excluídos: “com as lutas e os interesses da grande massa dos marginalizados e excluídos” (D8).

Ao observar as idéias que caracterizam a inclusão social, nota-se uma grande aproximação entre os dois períodos na ótica dos dirigentes, dos documentos e dos parlamentares, especialmente, no sentido de todos identificarem a inclusão social como direito de cidadania, devendo, como tal, estar na agenda de luta da sociedade.

Com relação à *emancipação dos sujeitos sociais*, todos os interlocutores do 1º período são congruentes ao caracterizarem a cidadania como um processo, sendo assim a emancipação aponta para uma construção contínua, que requer um envolvimento permanente de sujeitos críticos, fazedores de história para a conquista da cidadania plena. Documentos, parlamentares e um dirigente são congruentes ao relacionarem a emancipação com a formação de valores, como a solidariedade e a cooperação entre todos. Para isso, é preciso ser “transformador, no sentido de gerar justiça social, igualdade de oportunidades e, claro, o crescimento coletivo da sociedade” (E4).

Aprofundando essa idéia, ressalta-se “o poder público, como agente do poder que ele tem, sendo capaz de estimular valores que apontam para a cidadania plena” (E4). O dirigente pontua que a emancipação é um processo solidário, realizado juntamente com o outro.

[...] faltam algumas atribuições à sociedade brasileira do ponto de vista de solidariedade, diria assim, principalmente solidariedade no sentido de que ela

também precisa lutar pelos direitos daqueles que não tem conhecimento. E não é simplesmente dar esmola... (E1)

Um documento do Executivo propõe “afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seu papel como sujeitos da história...” (D1) e o outro acrescenta que essa formação dirige o olhar para “[...] a construção do sujeito autônomo, solidário e responsável” (D2). Um parlamentar parece sintetizar o pensamento do grupo quando vislumbra que:

A cidadania plena, eu tenho muita dificuldade em definir o que é a cidadania plena porque o homem é um ser inacabado o tempo inteiro, eu chego amanhã ali mais eu não estou pronto, o meu horizonte não está definido, o meu horizonte é amplo, o meu horizonte é infinito. Então a cidadania plena é como uma energia que aponta para a vitalidade. Homens e mulheres adquirindo e percebendo os significados e valores e eles não podem abdicar deles enquanto viver... Nós vamos nos realizar como ser humano na cooperação (E5).

Essas posturas parecem se aproximar da visão marxista de cidadania, pois mostram o caráter processual da conquista da cidadania e a relação coletiva dessa construção em busca da emancipação humana, tal como Coutinho (1997) revelou. Outros interlocutores evidenciam com maior precisão essa afirmação ao pronunciar que a “[...] cidadania é um processo... como pessoa e como sujeito desse processo” (E3). Ser “consciente de que é necessário constantemente estar predisposto a contribuir nesse processo” (E2). Os documentos sugerem “construir o socialismo democrático” (D3). Assim, um dirigente faz conhecer que esses procedimentos são gradualmente construídos, portanto,

pra você ter principalmente uma autonomia, que não chega a ser uma soberania evidentemente, mas que permita a convivência completa, convivência usufruto de todo essa riqueza do país. Então eu acho que esse aprofundamento dessa democracia não cabe ser definido, tem que ser aprofundado no dia-a-dia, é... eu acho que esse é a conquista do cidadão pleno, digamos assim, não há definição, acho que todo dia você deveria conquistar um pouco (E1).

Essa opinião está de acordo com as proposições de Bordignon & Gracindo (2001), que enfatizam a construção da cidadania, no tempo histórico, como uma construção mutável que se interrelaciona com os sujeitos sociais nas dimensões econômicas, culturais e políticas.

Nota-se que a emancipação dos sujeitos sociais é compreendida diferentemente pelos 1º e 2º períodos de governos. Enquanto o 1º período revela a necessidade de sujeitos

críticos, fazedores de história, dois dos documentos do 2º período apresentam a formação para a emancipação com base no mercado econômico.

Documentos se aproximam ao falarem da emancipação do país. Propõem a “construção de uma Nação soberana” (D7), por intermédio de um governo “comprometido com a soberania nacional” (D8). Sobre esse aspecto, o princípio de soberania de um país subentende autonomia, a não intervenção de organismos externos na condução das políticas que se programam internamente.

Entretanto, esse princípio é colocado em ‘xeque’, pois não corresponde ao papel desempenhado pelo Estado brasileiro, especialmente a partir dos anos 1990, quando adota o receituário neoliberal como o ancoradouro de suas políticas, por isso o Estado tem dificuldades em intervir nas políticas de emprego e redistribuição de renda, gerando, entre outras questões, o desemprego estrutural (TELLES, 1999 e SOARES, 2002). Nesse compasso, as questões desencadeadas não parecem contribuir para uma nação soberana e justa, ao contrário, a “opção” tem sido por diminuir os gastos na área social, a fim de atender às exigências de organismos internacionais.

As posições de dois dos parlamentares do 2º período se aproximam ao perceberem a autonomia como uma das formas de se garantir a cidadania. No entanto, ao aprofundarem as posições, visualizam realidades diferentes. Um revela uma emancipação amparada no cumprimento do dever e no exercício profissional. Sobre o cidadão pleno, explicita: “o cidadão profissional. Então ele é o cidadão” (E9). O outro ressalta “a liberdade de expressão e a autonomia para decidir os seus rumos” [e acrescenta], “eu acho que ser cidadão é você ter liberdade de poder comprar o que você quiser, de você morar onde você quiser; de você poder ter acesso à escola para seus filhos, poder ter acesso à saúde, segurança, a saneamento básico e principalmente a liberdade de expressão” (E10). Importante notar que, apesar de distintos, os pensamentos dos parlamentares parecem sintetizar o cidadão na concepção liberal ao trazer o acesso à propriedade privada e os direitos civis como uma forma de conquistar cidadania plena e, depois, ao inter-relacionar a emancipação com o exercício de deveres e tarefas. (FERREIRA, 1993).

Sinteticamente, os dois períodos se comportam de forma diferente na consideração da emancipação dos sujeitos sociais como parte integrante da caracterização de cidadania. O primeiro período tende a uma concepção marxista, enquanto o segundo período acerca-se da concepção liberal de cidadania.

4.2 – Cidadania e Educação: a educação como direito

A existência de relação entre cidadania e educação é uma percepção comum a todos os envolvidos nos dois períodos de governo, porém observam-se elementos diferenciados na construção da cidadania na área educacional. Os pontos de vista diferenciados referem-se a uma prática de educação pautada na democratização e outra que aponta para o direito de desenvolver habilidades e competências, vinculando educação ao mercado de trabalho. Isto pode ser evidenciado com base em alguns depoimentos.

Assim, o 1º período de governo pontua a educação como direito democrático e transformador na construção da cidadania, sendo inclusive uma das prioridades da política econômica (D4). O plano quadrienal ressalta que “a conquista da cidadania é inseparável de uma mudança radical [na educação], como prática social transformadora, garantindo a democratização do acesso escolar e permanência do aluno na escola com qualidade e gestão democrática” (D1). Dirigentes se aproximam dos documentos quando entendem “a escola como um espaço de construção da cidadania e a educação como um direito [...] a função da escola, no meu ponto de vista é realmente de formar cidadãos que tenham por objetivo transformar” (E1), perspectiva expressa nos documentos norteadores das escolas públicas do DF “Escola Candanga” (D2).

Quanto à escola de qualidade, os conhecimentos aparecem no currículo da cidadania exposto por parlamentares e documentos do partido do 1º período. Observam que “escola é um elemento básico para a evolução da sociedade fundamentalmente na geração e universalização das oportunidades e o acesso à educação de boa qualidade” (E4). O segundo parlamentar salienta “a escola como instrumento de construção de homens e mulheres com conhecimento” (E5).

Quanto à segunda diferença, educação para desenvolver competências, o plano quadrienal de educação prevê a “formação do cidadão e uma educação de qualidade” (D5). Um segundo documento declara os direitos que estão na pauta da educação no DF, subsidiando a prática escolar dos alunos e determinando a função profissional do professor perante a norma:

[...] este Currículo será operacionalizado pelos professores, tendo como horizonte o desenvolvimento integral do educando, sua formação para a cidadania e sua preparação para prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho, [...] competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do seu senso crítico, autonomia intelectual e capacidade de reflexão e ação diante da imensa gama de informações e problemas impostos como desafio a serem vencidos no exercício da cidadania (D6).

O dirigente reafirma a opinião anterior e diz que “a escola tem essa responsabilidade, enorme, de permitir ao aluno, desenvolver competências e habilidades, preparar para o trabalho e formar para a cidadania” (E7). De forma mais contundente, um dos documentos do partido do 2º período de governo menciona a educação de caráter público como fator relevante à formação da cidadania, ao expressar que: “o aprimoramento da população brasileira através do ensino público deve ser o principal compromisso ético do Estado democrático” (D8). Ao percorrê-lo, no entanto, observa-se que esse vincula, juntamente ao direito de educação, o direito ao patrimônio, o qual, à primeira vista, revela uma concepção liberal de cidadania: “assegurar o direito à educação e à saúde, o direito de habitação decente, o direito à segurança da vida e do patrimônio” (D8).

Essa visão pode ser confirmada com a idéia de Ferreira (1993) quando a autora discorre sobre a cidadania liberal e diz que essa cidadania aponta para uma sociedade civil de proprietários. A cidadania é para aqueles que têm a condição natural e econômica de cuidar de si e dos seus: os que possuem bens materiais e os que podem adquirir bens materiais. Outro fator que pode caracterizar uma educação com uma concepção neoliberal é a sustentação feita pelo dirigente do 2º período de governo a respeito da competência na educação, que, do ponto de vista de Azevedo (1997), coincide com a lógica de eficiência e qualidade defendida para o mercado.

Dirigentes e parlamentar do 2º período de governo distanciam-se da idéia de competência e habilidade, ao incluir no debate a educação como instrumento transformador:

“porque a educação, que não transforma ela não tem a possibilidade de criar esse cidadão que tem o direito civil, político e social” (E8). Outro dirigente do mesmo período de governo se aproxima dessa opinião ao ver na escola pública a possibilidade de construir um espaço político: “[...] Então a escola pública me permitiu esse espaço na época, o direito de questionar” (E6). Concordando com essa visão, o parlamentar visualiza a escola como um lugar próprio à conscientização, politização e questionamentos: “a escola eu diria que ela seria o berço da cidadania, o berço da conscientização, da politização, da formação e da educação” (E9).

Dessa forma, dirigentes, parlamentares e documento do partido do 2º período se aproximam das opiniões do 1º período de governo, ao tratarem da educação como direito de cidadania e destacarem a escola pública. Percebe-se que há aproximações entre os dois períodos de governo, na forma de entender a escola como um espaço transformador e democrático, apontando para uma concepção marxista de cidadania, entretanto os distanciamentos são significativos à medida que documentos norteadores da educação, dirigentes e parlamentares orientam as suas práticas: O 1º período se refere à qualidade na educação e ao conhecimento amplo, e o 2º período parece adotar duas concepções, a liberal e a neoliberal, ao defender um currículo baseado no desenvolvimento de competência e habilidades.

Ao tratar da *participação política*, na educação, os documentos do Executivo do 1º período de governo são congruentes ao perceberem a necessidade de *participação* dos trabalhadores de educação, de comunidade e do governo na construção de políticas da educação, em caráter deliberativo e transformador. Assim sendo, “O Governo Democrático e Popular do DF inicia o processo de construção coletiva da sua política Educacional” (D1), e “conclamou os trabalhadores de educação e a comunidade para revolucionar a educação no DF” (D2).

Esse tipo de participação parece viabilizar a participação efetiva da sociedade junto ao poder público. Seguindo essa idéia, os dirigentes do 1º período se assemelham entre si ao defenderem a garantia do direito de participação coletiva no cotidiano da escola. O primeiro enfatiza que cidadania é “fruto da participação coletiva e consciente” (E2). O

segundo realça “a preocupação da escola com os pais, com a comunidade em torno dela” (E1). O terceiro parece avançar nessa idéia ao ressaltar a mobilização como uma das formas de se conquistar transformações no campo educacional: “eu hoje consigo perceber um grande colegiado discutindo a escola” (E3).

O programa do partido do 1º período denota a idéia de que a mobilização significa adquirir forças, quando centraliza a participação coletiva como um direito que necessita de pressão social para que seja mantido e atualizado. Ao expressar que a participação civil é uma forma de “auto-educação das massas”, traz a idéia de participação ampliada, um envolvimento maior de pessoas, atuando em espaços não necessariamente já instituídos, mas com possibilidades de serem construídos; ampliando, assim, os espaços públicos para a participação popular.

Esse entendimento converge, primeiramente, para o pensamento de Gramsci, abordado por Coutinho (1996), sobre o Estado ampliado quando a sociedade civil atua juntamente com a sociedade política e, em um segundo momento, com Mochcovitch (1988), ao tratar da educação das massas, portanto: a “pedagogia política, baseada na auto-educação das massas por meio de sua participação civil, revelou-se, no geral, acertada” (D4).

Os parlamentares do 1º período notam que na escola, como em outras áreas sociais, a luta pela hegemonia se faz presente. Um parlamentar visualiza: “a escola sozinha, não dá conta, mas essa possui uma função política, estratégica, em torno dela, se travam disputas de interesses que, são hegemônicos” (E5). Desse modo, o “direito de influenciar nas políticas públicas é vital, uma vez que todos esses elementos são fundamentais para que a escola seja um elemento transformador” (E4). Nesse encadeamento convém destacar que a escola pode servir de palco para distintos interesses políticos ou filosóficos. Gramsci, segundo Mochcovitch (1988), confirma essa visão quando diz que a escola contemporânea pode servir para acomodação ou para a transformação social.

No cenário escolar, a *participação* é prevista por todos os interlocutores do 2º período. Um documento prevê “desenvolver ações de acompanhamento de políticas educacionais” (D5); o outro: “a participação do aluno para que ele possa intervir nas transformações sociais” (D6). Três dirigentes esclarecem seus pensamentos. O primeiro

percebe o compromisso da escola em “formar cidadão para participar, contribuindo com o desenvolvimento do país” (E7). O segundo parece ampliar a idéia de participação política ao enfatizar a “participação coletiva, naquilo que é estabelecido pelo coletivo” (E8). Observa-se que o terceiro dirigente avança nesse conceito, ao focar a mobilização e a gestão como formas de organizar e efetivar a participação: é preciso que chame a sociedade à participar com a escola [...] Mobilização esse é o tema... gestão” (E6).

Os parlamentares e o documento do partido do 2º período se aproximam dos demais representantes, da mesma fase, ao indicar que a escola é um espaço para a participação coletiva, desse modo, a educação deve “levar toda a sociedade a um esforço coletivo de aprender e ensinar” (D8). Um parlamentar realça a participação consciente ao sublinhar que “a escola é uma peça fundamental para a divulgação, a implementação, a conscientização para o que é o orçamento público” (E9).

O segundo parlamentar, além de destacar a participação como uma oportunidade de expressar opiniões diversas, evidencia a influência que os professores podem ter sob as idéias dos alunos: “as discussões, provocam pensamentos das mais diversas correntes - Cidadania é você ter elemento para questionar o que estão te dando [...] Muitos professores fazem isso, fazem a cabeça dos alunos, para votarem como eles” (grifo meu - E9). O parlamentar parece defender a idéia de que cidadania é algo “dado”, apesar de evidenciar a participação no pluralismo de opiniões, centraliza - ‘o que estão te dando’. Com essa visão, distancia-se dos demais interlocutores ao sugerir que a cidadania é algo outorgado.

Essa postura coincide com a prática política dos períodos ditatoriais do Brasil, como o Estado Novo, final da década de 30/40, a Ditadura Militar, nas décadas de 60/70, e ainda com a forma de fazer política de vários políticos ainda na contemporaneidade brasileira. A “política do toma lá, da cá”, que de participação política como produtora de direitos está distante de acontecer, assemelha-se mais a uma participação política no sentido estrito, que, segundo Bobbio (2004), focaliza basicamente a eleição de dirigentes. Nesse aspecto, especificamente, utilizam-se da prática eleitoral conservadora e elitista para forjar uma participação nas urnas na base da “barganha”. De acordo com Antunes (2004), essa postura também pode ser retratada no âmbito do Distrito Federal:

o segundo governo Roriz continuou fazendo uso pessoal e particular da terra pública como forma de barganha política com o eleitor, entregou em 1994 a posse definitiva de 120 mil lotes à população de baixa renda com o objetivo de manter a sua base eleitoral entre esses moradores (ANTUNES, 2004: 109-110).

A respeito da *participação política*, representantes dos dois partidos se aproximam significativamente. Os distanciamentos dizem respeito a um parlamentar do 2º período, ao trazer o tema da participação no sentido “estrito”, e à “educação das massas”, mencionada pelo 1º período de governo.

Sobre a *inclusão social*, os documentos do Executivo do 1º período ressaltam a “importância da inclusão no espaço formal da escola na dimensão política e social” (D1) e a necessidade da “inserção da escola na totalidade social que faz parte” (D2). Dirigentes do 1º período são congruentes entre si e convergem com os documentos do Executivo ao perceberem, na educação, o caminho para garantir a inclusão social, tanto que um dos entrevistados, ao descrever o não-cidadão, pondera: “é aquele que primeiramente não teve acesso a uma formação escolar de qualidade e voltada para a construção da cidadania” (E2).

Complementando esse olhar, outro entrevistado denuncia que “a desigualdade social acaba violando o direito da cidadania porque ela desiguala as oportunidades, desiguala acessos, desiguala as permanências [...], a luta do movimento negro, a luta dos transexuais, do movimento contra a AIDS, do movimento indígena, do campo, são várias diversidades, que a escola necessita enfrentar” (E3).

Documentos do partido do 1º período se aproximam dos demais representantes do mesmo período ao tratarem a inclusão social como uma política educacional para todo o sistema educacional em oposição a políticas excludentes.

O estatuto parte de um panorama geral da sociedade, para chegar à constatação de que é preciso investir na questão da inclusão: “combater todas as manifestações de discriminação em relação à etnia, aos portadores de deficiência física, aos idosos, ou qualquer outra forma de discriminação social, de gênero, de orientação sexual, de cor ou raça, idade ou religião” (D3). O programa do partido dá continuidade ao tema e enfoca, especificamente, a educação, ao exibir suas pretensões: “um gigantesco programa de educação – prioridade

número um do país – erradicará o analfabetismo, porá todas as crianças na escola e, mais do que preparar força de trabalho qualificada, criará as bases da cidadania” (D4).

Um parlamentar do 1º período, apesar de entender a escola como lugar propício à inclusão, traz uma nova contribuição a esse grupo ao revelar a necessidade de se ter uma educação de qualidade e de desenvolver na escola uma cultura de abertura, estendendo esse espaço a toda a sociedade. O parlamentar aponta que:

Na nossa visão a possibilidade de garantir o acesso universal à escola é garantir dentro das escolas uma boa qualidade de ensino e garantir que as escolas sejam espaços sociais e não apenas da comunidade escolar ou dos alunos e sim um espaço da sociedade; certamente a escola, sendo inclusiva, trará uma escola de boa qualidade para todo mundo (E4).

Ao analisar os conceitos sobre *inclusão social* de integrantes do 2º período de governo, observa-se que os documentos e dirigente são congruentes entre si ao proclamarem “promover a inclusão social do aluno” (D5). O segundo documento mostra como pode ser viabilizada a inclusão de alunos especiais e faz conhecer que: “a inclusão na escola é, então, o processo pelo qual esta se adapta e se transforma para poder inserir em suas classes do ensino regular em busca de seu pleno desenvolvimento e do exercício da cidadania” (D6). Discordando desse ponto de vista, parlamentar destaca ações de não-inclusão:

Todo mundo fala assim: - as crianças com deficiência podem estudar com crianças normais. Não pode. Eu sou totalmente contra. Então, tem que, aprender com o professor, ter dedicação especial, no meio de alunos especiais. Duvido um pai que queira, devem ser raros (E10).

Ao tratar de pessoas que necessitam de atendimento escolar especializado, faz-se importante esclarecer que a inclusão que vai além “do fazer parte do mesmo espaço físico”. É ter direitos iguais salvaguardando a diversidade social. Nesse sentido, a escola pública é única, pois pode oportunizar a convivência social e o respeito entre pessoas a partir da pluralidade. A contribuição social de escola parece se ampliar ao ouvir um dirigente discorrer sobre sua experiência profissional em âmbito judicial: “eu vi o que a falta de educação fez na vida dos presidiários” (E6).

Um dos parlamentares do 2º período se aproxima dos demais interlocutores ao salientar a necessidade de uma reeducação em todo o sistema político, destacando as políticas

assistencialistas - paternalistas como inibidoras de inclusão social e as políticas de emprego como fomentadoras de inclusão – “[...] fingindo que dá cidadania e dá lote, cesta, remédios, as famílias querem oportunidade de emprego” (E10).

Ao examinar a questão da inclusão social na educação, descobre-se que as aproximações entre os dois períodos de governo são expressivas. Ambos vêem a educação como um meio de se conquistar a inclusão social. Percebem que a escola pode tratar a exclusão com práticas de inclusão focalizadas nos setores populares e em outros que se encontram excluídos e discriminados na sociedade.

A relação cidadania e educação apresenta-se na voz de todos os interlocutores quando se fala de *emancipação dos sujeitos sociais*. Observa-se que dirigente e documentos do Executivo e do partido do 1º período de governo indicam o ambiente escolar como espaço viabilizador de autonomia e de “formar cidadãos livres, de ampliar a sabedoria para além dos limites do instituído, procurando um saber instituinte e libertador” (D1).

Complementando essa visão, documento do partido faz notar que as populações carentes necessitam de amparo legal e financeiro, vinculado à educação, com o propósito de “garantir, através de programas como, ‘o bolsa-escola’, a educação das crianças e assegurar o maior grau de liberdade possível” (D4). Um parlamentar do mesmo período nota que a escola pode ser um instrumento “transformador, no sentido de gerar justiça social” (E4). O estatuto do partido, ao falar de justiça social, indica, para seus quadros internos: “[...] a formação política, coerente com a característica plural e democrática do Partido, deve ser estimuladora do exercício crítico, superando o dogmatismo e a retransmissão de verdades prontas” (D3).

Do ponto de vista da transformação social, a educação tanto pode promover como limitar o processo de autonomia e justiça social. O dirigente do 1º período expõe algumas ações que, articuladas, podem criar um diferencial na forma de fazer política, para, assim, os governantes poderem conquistar legitimidade e autonomia para realizarem programas sociais relevantes. Assim,

mostraria dentro do próprio Governo a importância desse projeto para todas as outras ações sociais, na saúde, na educação. Articularia projetos da saúde, da justiça, da

receita e tantos outros temas que fosse incorporar na escola, faria criar uma grande articulação entre outras instâncias sociais. (E3)

No que diz respeito à inserção da *emancipação dos sujeitos sociais*, no 2º período de governo, vinculada à educação como direito de cidadania, dirigentes e documentos do Executivo objetivam uma educação que possa promover uma “sociedade equânime...” (D5), “para o crescimento de uma sociedade mais justa” (D6). Dirigentes enfatizam que a educação pode servir tanto para a emancipação como para a dependência do sujeito perante a sociedade. Primeiro um dirigente exalta a função social da escola e considera que a autonomia do ser advém da educação. Portanto, “é pelo mecanismo educacional que nós temos acesso às oportunidades sociais. É definir você, como um ser autônomo” (E6). Outro dirigente revela que a escola sem o compromisso de formação global com o aluno

quando a escola deixa de aproveitar esses espaços, ela talvez, forme um cidadão que tenha competência técnica, um cidadão que consiga construir suas competências e habilidades para exercer determinada profissão, mas, não consegue formar um cidadão nessa cidadania plena, forma um cidadão um pouco alijado de algumas possibilidades que ele tem de agir na sua própria comunidade” (E8).

Desse modo, esse grupo do 2º período se aproxima das idéias de emancipação defendidas neste trabalho e pelos representantes do 1º período de governo.

Distanciando das idéias defendidas anteriormente, documento e dirigente do Executivo e parlamentares relacionam a emancipação com a educação profissional e o trabalho. Dessa maneira, um dos documentos do 2º período destaca a importância do cidadão crítico, igualmente, ressalta alguns valores que remetem a uma visão tecnicista de mundo, que parece discordar da idéia de um cidadão livre; ao contrário, requer um cidadão centrado na aprendizagem de “habilidades e funções para suprir o mercado econômico [...] na construção de saberes voltado para o conhecimento técnico-científico” (D5), distante assim da “formação de um cidadão crítico...” (D5).

Reafirmando essa opinião, o dirigente compreende que a autonomia do ser se adquire com educação, recurso financeiro e trabalho, logo:

[...] as escolas formam para a cidadania e quando você forma para a vida do ser humano, forma também para a vida remunerada. São os princípios básicos para mim, para ele ter autonomia financeira, ele tem que trabalhar. Não vai ser ganhando

mesada. Então a autonomia financeira dele vai ser quando ele entrar no trabalho... (E7).

O parlamentar vislumbra uma emancipação pautada no esforço próprio do indivíduo, percebe que as condições sociais existentes no Brasil, incluindo a educação, são favoráveis a essa escalada: “[...] Nós não somos um país desenvolvido, como a “Europa”, lá você não tem condições, uma classe pobre de chegar até a uma classe média ou a uma classe média alta, mas aqui no Brasil é tudo possível, com a educação você é capaz de tudo” (E9). Essa sentença remete à idéia de Marshall (1967), quando esse reconhece que a cidadania está relacionada ao “*status*” dentro da própria classe social, os indivíduos são capazes de mudar a estratificação social, pelo próprio esforço, expandindo os direitos sociais, políticos e civis.

No que diz respeito à emancipação dos sujeitos sociais, considerando educação e cidadania, os argumentos do 1º e 2º períodos de governo demonstram um maior número de distanciamentos do que aproximações entre si. O 1º período tende a uma visão marxista de cidadania, ao passo que o 2º período demonstra duas concepções de cidadania, a marxista e a neoliberal.

4.3 – Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania

Esse tópico trata das políticas que viabilizam a cidadania, em especial, as da educação e das ações específicas desenvolvidas no período histórico que viabilizaram a construção da cidadania nos 1º e 2º períodos de governo. A verificação dessas políticas representa a análise parcial do “feito” nos dois períodos de governo, decorrente apenas dos documentos e das falas dos representantes no Executivo e no Legislativo, sem a intenção de verificação “*in loco*”.

O 1º período de governo, ao tratar de políticas que viabilizam a *cidadania e os direitos*, sinaliza para a construção de um espaço público relevante, no sentido de garantir direitos - as ações judiciais que têm como objetivo a materialização do direito e, nessa perspectiva, o Judiciário constitui-se em possível aliado não só para a reafirmação do direito já positivado, mas também para o reconhecimento de novos direitos. Desse modo, o estatuto do

partido reconhece no “ajuizamento de ações popular e civil pública...” (D3) mais um instrumento de realização de direitos. O Programa de Revolução Democrática, elaborado no II Congresso do partido, em 1999, aproxima-se do estatuto e traz como “eixos de políticas fundamentais, o democrático, o social e o nacional” (D4); além de avançar na idéia de garantir direito e defender às políticas que possam estabelecer reformas sociais no país.

direitos humanos e cidadania, reformas das instituições, particularmente do sistema de representação política, debater e formular políticas públicas. Nossos governos começam a incorporar a noção de que os cidadãos se organizam não apenas para a defesa de seus interesses, mas também para proteger e/ou ampliar seus direitos e para conquistar novos. Políticas públicas que promovam condições reais de igualdade (D4).

Parlamentares do 1º período concordam entre si e com os documentos do partido ao ressaltarem as políticas sociais como forma de conquistar direitos e que: “são bandeiras históricas do partido, como educação pública, saúde pública, segurança pública, transporte público, lazer e entretenimento público e reforma agrária”, (E5) e o “acesso às políticas públicas que garantam os direitos básicos e fundamentais da pessoa, como o direito de influenciar nas políticas públicas” (E4).

No que diz respeito às *políticas de educação*, parlamentares, dirigentes e documentos do Executivo e do partido do 1º período se aproximam ao considerarem a educação/escola como uma política que viabiliza a cidadania. Observa-se que documentos e dirigentes do Executivo estão em consonância, pois é notório o fio condutor que delimita as políticas, as quais ampliam e estabelecem novos direitos educacionais. O Currículo escolar é visto como uma forma de acessar os direitos e transformar a sociedade.

O Plano quadrienal (1995/98) desenvolve esse pensamento, explicitando que a qualidade do ensino e dos serviços educacionais tem sido deficiente, por isso o “currículo como instrumento de análise, acompanhamento e avaliação dos acontecimentos nacionais e internacionais” (D1) pode ser um grande aliado e estabelece: uma “organização curricular que irá refletir nas decisões educacionais, na perspectiva de uma sociedade diferente, com abertura e flexibilidade” (D2).

Complementando essa opinião, um dirigente repara que devem estar no currículo “conhecimentos que, permitam a pessoa ter uma visão do mundo e não simplesmente que

sejam conhecimentos absolutos, que estejam relacionados com a realidade e com a luta pela transformação dessa realidade” (E1). Outro dirigente reconhece que a escola: “não pode ser apenas um espaço de reprodução sistemática do saber, das idéias e dos conhecimentos” (E2).

Dirigentes do 1º período, por observarem que “a educação é um instrumento extremamente importante para a democratização da sociedade” (E1), visualizam a necessidade de políticas de aproximação entre o ensino superior e a educação básica com ênfase na formação para o magistério, compreendendo a importância do professor na cidadania. Um dos dirigentes traduz esse pensamento e sugere que haja um projeto para desenvolver a formação de professores no nível superior (E3), o segundo dirigente complementa:

os professores [formadores] deveriam se preocupar em promover, a adaptação dos estudantes [a professores] na educação básica, com o intuito suprir a carência na formação, preparando os professores para o exercício inicial da profissão, não apenas com os conhecimentos sistematizados, mas o conhecimento da realidade, em sua diversidade (E1).

Parlamentar reafirma a função essencial da escola em participar do processo de democratização da sociedade e sugere políticas que interfiram na desigualdade social.

a escola deveria ser um espaço de integração, e conseqüentemente, isso, seria um fator fundamental de contribuição para o exercício da cidadania. Nós temos escolas para os pobres, escolas para os menos pobres, escolas para os ricos e temos escolas para os mais ricos. [Desse modo], formular políticas que garantam o acesso universal, a permanência e qualidade nas escolas, é uma necessidade (E4).

Confirmando esse pensamento, o documento do Executivo propõe políticas que possam impactar nas questões da reprovação, evasão e continuidade escolar, acrescentando a não conclusão do ciclo constitucional mínimo obrigatório como um estorvo aos direitos de cidadania. Concordando com essa proposição, Gracindo ressalta que a conclusão do ensino fundamental é o mínimo necessário “para uma educação democrática, e conseqüentemente, para a construção da cidadania do povo brasileiro [...]” (GRACINDO, 1994: 22).

Acerca das *ações políticas* que foram desenvolvidas no 1º período de governo e que estão vinculadas à questão da *cidadania e direito*, os documentos do Executivo trazem as “políticas de universalização do acesso e garantia do aluno na escola” (D1). As políticas mais significativas pelo impacto social esperado foram: o término do turno intermediário [conhecido como o turno da fome] e a ampliação da carga horária, de 4 para 5 horas diárias,

nos turnos matutino e vespertino; essas políticas foram vistas como sendo de ampliação do direito à educação.

Os programas “bolsa-escola” e “poupança-escola” tinham como objetivo garantir a permanência do aluno na escola ao repassar mensalmente recurso financeiro à família do estudante. Houve também a expansão da tecnologia no contexto escolar. Com o objetivo de criar uma unidade nas políticas implementadas na educação, ressalta-se a elaboração do Projeto de Governo para a Educação: Escola Candanga – uma lição de cidadania; o qual norteia as “bases políticas, filosóficas e pedagógicas rumo a uma revolução na Educação no DF, modifica a forma de lidar com o conhecimento e com a participação, ampliando-a e envolvendo outros atores no cenário educativo” (D2).

Nesse sentido, um dos dirigentes complementa que os programas do 1º período tiveram como objetivo a melhora da qualidade da educação e a inclusão. Assim, destaca:

as ações de universalização da escola para crianças de seis anos, a escola para crianças de cinco anos era uma meta, a ampliação da carga horária para cinco horas em cada turno, a construção de escolas profissionais e de centros de ensino especial [arquiteticamente adequados], a elaboração do regimento escolar, o “bolsa-escola e o “poupança-escola” (E1).

Seguindo a mesma linha de entendimento no sentido de ampliar e de democratizar direitos, um dos dirigentes que participou da elaboração direta da Escola Candanga e do PIE (Pedagogia para Professores no Início de Escolarização), tendo participado igualmente da implementação de outros projetos dessa gestão, destaca com entusiasmo as políticas que dizem respeito à melhora na qualidade da escola pública:

O PIE e os cursos de formação continuada, a elaboração e implementação da Escola Candanga como projeto de governo, as estratégias utilizada nas fases de formação [nas séries iniciais do ensino fundamental], a mudança da gestão escolar, o currículo escolar, discussões nas escolas sobre os referenciais escolares, [enfim] o conjunto de ações e políticas para o usufruto dos direitos já existentes e dos outros que viriam. A construção de novas escolas com padrão arquitetônico novo e enxugamento de escolas com professores em excesso (E3).

Um dos parlamentares, confirmando as ações anteriores, ressalta a “construção de novas escolas com novo padrão de arquitetura, substituição de escolas de latas, Escola Candanga, novo conteúdo programático, políticas de qualidade para a educação” além da “lei

de incentivos fiscais para a cultura” (E4), elaborada por ele mesmo, quando em exercício na 2ª legislatura da CLDF.

Sobre o assunto de construção de escolas com nova arquitetura, é importante salientar a fala de um dos entrevistados ao perceber a diferença que faz uma escola bem estruturada em suas edificações: “quando você tem o pé direito mais alto, você tem mais ventilação, menos calor, você tem melhor condição ambiental” (E4).

Com relação às políticas que compreendem o 2º período de governo, centralizando *cidadania e direitos*, os documentos do partido são congruentes entre si, defendem políticas que estabeleçam um canal de comunicação entre Estado e povo: “[...] relação entre, as aspirações populares e o Estado democrático, no qual, se deve assegurar às condições, para que a consciência cidadã se forme” (D8), inclusive, “garantindo o direito de formação de corrente de opinião” (D7), em seus quadros internos.

Distanciando da ótica defendida pelos documentos do partido quanto à questão de relações democráticas, um parlamentar mostra uma incongruência entre as orientações contidas nos documentos partidários e as políticas desenvolvidas pelo GDF no 2º período de governo. Ele pontua a prioridade do governo em atender à classe média alta em desatenção à população mais pobre, o que, segundo o próprio parlamentar, contribui para a desigualdade social e para a negação de direitos. E relata: “[...] Aqui, no DF, tinha a favela Sudoeste, o governo tirou o povo dali e transferiu para a Samambaia. Hoje, no setor Sudoeste é uma cidade de classe média alta e a cidade de Samambaia é classe média. Tudo isso foi feito com equipamento público” (E9).

Um dos parlamentares, com opinião isolada dos demais, defende as políticas não paternalistas e não assistencialistas e opina sobre a construção de cidadania e direitos, dizendo que, para ser considerada cidadã, a pessoa necessita de recursos próprios para que “possa comprar a sua comida, sem precisar ganhar de Estado, nenhum e de governo nenhum, que possa comprar a sua casa, sem ter que ganhar de ninguém, que possa pagar por sua saúde e de sua família com o suor do seu próprio trabalho” (E10).

A respeito das políticas de educação, no 2º período de governo, documento do partido e parlamentares assemelham-se ao defenderem políticas igualitárias que garantam o direito de todos ao acesso ao “Ensino público” (D8), percebendo as diferenças sociais existentes no território nacional, além disso é mencionada a falta de política para a construção de um padrão de qualidade em diferentes regiões do território nacional: “parece que nós não temos um padrão uniforme de escola no Brasil” (E9).

Complementando esse pensamento, um dos parlamentares do 2º período de governo enfatiza a necessidade de formulação de políticas de valorização dos professores e demais profissionais que trabalham com a educação e das políticas que priorizam as escolas públicas, ao invés do ensino particular: “é só valorizar os profissionais públicos e não só os professores. Valorizar mais o ensino público e menos o particular” (E10).

Aprofundando a questão da escola pública, o dirigente defende as políticas que optam pelos “princípios democráticos e um currículo educacional que contemplem os valores éticos, atitudes, princípios filosóficos, religiosos...” (E7). Outro dirigente parece ampliar, um pouco mais, esse conceito, ao evidenciar as políticas para: “priorizar a educação, tanto que se criou um mecanismo de financiamento da educação, recursos humanos, recursos materiais e recursos sociais - programas de renda para a família do estudante que, garanta a sua permanência na escola” (E6).

Os documentos do Executivo do 2º período de governo aproximam-se ao enfatizarem “a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública” (D5) salientando: “educação mais eficiente, mais dinâmica, adequada aos novos tempos. São mencionadas diretrizes que contemplem a garantia de políticas públicas, que norteiem as ações dos gestores do sistema público educacional e a continuidade de políticas com ajustes necessários à implantação de novas” (D6). Essa visão de eficiência na educação parece retratar a visão neoliberal de educação e, de acordo com Azevedo, a abordagem neoliberal para as políticas educacionais é a mesma dada às outras políticas sociais, “será bem sucedida na medida em que tenha por orientação os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (AZEVEDO, 1997:17).

Confirmando a postura de eficiência na educação, o parlamentar reconhece que os governantes, em sua maioria, buscaram desenvolver ações eleitoreiras, desse modo, as políticas realizadas tendem apenas a “chegar a um ponto de equilíbrio, de eficiência da educação, da segurança e da saúde” (E9). O dirigente reafirma e faz conhecer que:

a escola não é atrativa, tentar alcançar essas finalidades é aquilo que, estar, na própria, diretrizes básicas da educação nacional, a escola tem uma função ímpar e ela não apenas transmite conhecimento, ou seja, desenvolve competências e habilidades nos alunos, como ela também, prepara para a vida (E7).

Evidenciando outro aspecto, um dirigente aproxima-se da visão de construir políticas de educação que abranjam a formação para a vida, ao entender que a escola pode ser um local para se conhecer direitos e adquirir conhecimentos: “as pessoas precisavam de advogados porque as pessoas não conheciam seus direitos e achavam que precisavam de educadores para aprendê-los” (E6). Um parlamentar, à primeira vista, aproxima-se dessa mesma idéia ao conceber que a escola pode propiciar conhecimento amplo. No entanto, contradiz essa visão ao reconhecer, nesse currículo, uma disciplina que compunha o currículo educacional no período da ditadura militar, que, dentre outros, objetivava a propagar as idéias da classe dominante daquele período: “[...] Olha, antes na escola, nós estudávamos educação moral e cívica¹⁶, você estudava no ginásio para ter conhecimento amplo, para conhecer geografia, estudar inglês, enfim...” (E9).

Com o objetivo de melhorar a qualidade na educação, um terceiro dirigente do 2º período mostra a necessidade de criar políticas que articulem a educação básica e a superior: “eu acredito que o ensino superior poderia contribuir mais com a formação daquele que vão trabalhar na educação” (E8). Assim sendo, esse dirigente aproxima-se das opiniões já relatadas de dois dirigentes do 1º período de governo.

Com relação às *ações políticas no 2º período de governo*, que dizem respeito à *cidadania e direitos*, o plano quadrienal de educação (D5) mostra programas que foram

¹⁶ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Lei 5.692/71).

desenvolvidos na gestão de governo anterior e que terão continuidade na gestão de 2003/2006, com o objetivo de promover o exercício da cidadania. O documento destaca programas, projetos e ações que, neste estudo, devido à grande quantidade, serão apresentados em cinco blocos, para melhor entendimento.

O primeiro bloco refere-se às políticas de acesso, permanência e qualidade na educação: Quanto Mais Cedo, Melhor; A Escola Bate à Sua Porta e o Visitador Escolar; Sucesso no Aprender; Igualdade nas Diferenças e Gestão Escolar Competente. Entre outros motivos, esses programas têm como objetivo desenvolver ações que garantam que a criança tenha acesso à educação infantil em escolas públicas, a permanência do aluno na escola por intermédio de procedimentos que detectem crianças que não estão matriculadas nas escolas ou que faltam consecutivamente sem justificativa.

Outros programas complementam esse bloco, como o sucesso do aluno, estratégias para a inclusão, desenvolver um modelo de gestão na SEE que garanta “implementar a gestão democrática nas escolas públicas do DF, dinamizando questões da gestão escolar que tratam dos conselhos escolares e dirigentes educacionais”, inclusive com a realização de eleições para esses dois segmentos como prevê a lei local (SEE, 2005:188).

Ressaltam-se também, nesse bloco, as políticas focalizadas que garantem direitos educacionais aos “menos favorecidos”, como Creches do Projeto Construindo o Futuro, para o público da educação infantil, priorizando filhos de mães trabalhadoras e crianças em risco nutricional.

O segundo bloco trata das políticas de manutenção, construção e reparo das instalações físicas realizadas na gestão 1999/2002 e são relatadas nesse documento: “14 escolas foram ampliadas, 14 foram construídas, 05 foram totalmente reconstruídas, 22 sofreram reforma e 07 sofreram reforma com ampliação, perfazendo um total de 422 novas salas de aula”, (D5) acrescidas ao sistema no final de 2002. Isso quer dizer que, no início da gestão a qual investigamos, a rede pública de ensino teve ampliação de instalações físicas e supostamente pôde atender maior quantidade de alunos em melhores condições ambientais, ou seja, ampliação de direitos. Com essa idéia, esse bloco aproxima-se de dirigentes e parlamentar do 1º período de governo.

O terceiro bloco traz uma combinação de políticas que asseguram direitos já conquistados à sociedade, como o Programa da Merenda Escolar e o Programa Integrado de Saúde Escolar, bem como direitos que estão sendo construídos, como o “SIGE” (Solução Integrada para Gestão Escolar), que tem como objetivo universalizar a informatização, democratizando o acesso a informações e outros procedimentos desenvolvidos nas escolas e nos demais órgãos da SEE.

O quarto bloco ressalta o direito à continuidade nos estudos, prevista com ações que apontam para a universalização do Ensino Médio, no sentido de assegurar 100% de atendimento, na Rede Pública, aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental Regular, como também ações de educação correspondente aos ensinos fundamental e médio e aos jovens e adultos, a partir dos 16 e 19 anos de idade.

O último bloco desse documento apresenta “*políticas de pretensões*”, que correspondem ao acesso aos bens tecnológicos e culturais; essas políticas, quando concretizadas, podem ampliar direitos, espaços educacionais e oportunizar melhor formação aos trabalhadores de educação: “incluir o ensino de informática no currículo, implantar a Universidade da Educação, projetos especiais nas modalidades, semi-presencial e à distância, criar a Universidade de Informação e Tecnologia, criar a Universidade da Saúde, programar política de formação continuada, implementar novos Planos de Carreiras, Cartão Magnético de Matrícula Escolar, resgatar os princípios da educação integral” (D5).

Um outro documento do Executivo faz conhecer o relatório de desenvolvimento individual do aluno, a recuperação e o Currículo elaborado por professores da rede e que diz ser operacionalizado “como forma de garantir melhor acompanhamento, sucesso escolar do aluno, bem como, a qualidade na educação” (D6).

O discurso do dirigente assemelha-se com os documentos do Executivo e relata os programas que, em sua opinião, são relevantes para a construção de cidadania: “nós fizemos um trabalho de erradicação do trabalho infantil, eu botei toda a estrutura, da Secretaria de Educação com a Secretaria de Assistência Social, para nós mantermos, todas as crianças de rua, do Distrito Federal” (E6); além dessa política, outros programas e estratégias desenvolvidas no 2º período de governo são apresentados ou reafirmados:

[...] planos absolutamente fantásticos do ponto de vista do acesso e da permanência, da qualidade e do resultado, previam a universalização do ensino médio, a universalização do ensino fundamental e a universalização da educação infantil. Quanto mais cedo melhor, e nós chegamos, em 2003, a oferecer vagas para todos aqueles que tinham regressado ao sistema público e garantimos a eles em 2004 o acesso ao ensino médio. A telematrícula, da acesso àqueles que têm necessidades especiais, o visitador escolar, o acesso aos bens tecnológicos, culturais e ao conhecimento (E6)

Reafirmando as ações, um entrevistado salienta que é importante desenvolver nas escolas atividades diversas:

[...] trabalho de caráter mais humanístico, escola da natureza, escola parque ambiental (apenas elaborado, não foi implementado); laboratório de informática, Internet nas escolas, atualização do acervo bibliográfico, palestras e visitas, exposições, visitas a espaços culturais, tema gerador e que a atualização para mim é também cidadania (E7).

Concordando com os demais interlocutores, um terceiro dirigente destaca que as políticas são constantes e permanentes e enfatiza os programas: “Quanto mais cedo melhor”, ‘telematrícula’, ‘escola bate a sua porta, remanejamento de alunos dentro de escolas públicas, através do telefone ‘156’, ‘ação social’, universalizar o acesso [escolar] entre 2003/2006, ‘educação a distância’, ‘AJA’ e o ‘visitador Escolar” (E8). Ampliando essa enumeração, cita:

roteiro para elaboração da proposta pedagógica, Afastamento Remunerado para Estudo para Mestrado Doutorado, e Mestrado Profissionalizante, [e para as disciplinas de] Física, Química, Biologia, Matemática. Curso de formação para professores de Educação Infantil, Parceria BRB e GDF, na concessão de crédito para professores comprarem computadores. Cursos EAPE: Curso para Gestores (Pro - gestão), Bolsas para Graduação, EAPE Virtual (E8).

Um dos parlamentares aproxima-se de documentos e do dirigente quando discorre sobre políticas de sua iniciativa que garantem direitos, como “biblioteca pública, creches e a “escola funcionar 24 horas em Brasília” (E9). Entretanto, distancia-se desses mesmos interlocutores ao apontar a ausência de políticas relacionadas à cultura, tecnologia e informática” (E9).

O parlamentar destaca as políticas geradas em seu gabinete, que, timidamente, aproximam-se de dirigentes e documentos do Executivo, ao se referir às ações isoladas e pontuais na área de esporte, lazer, cultura e valorização da pessoa: “eu apóio a área de esportes, apoio a área de lazer. Na parte de cultura, vários eventos, vários shows, vários

teatros, levamos um balé numa cidade, onde eu moro no Recanto das Emas, mas o meu maior programa é a auto-estima” (E9).

Sinteticamente, pode-se dizer que, com relação às políticas que impulsionam a *cidadania e direitos*, 1º e 2º períodos se aproximam ao desenvolverem ações para garantir o acesso, a permanência e a continuidade na educação, as políticas de formação continuada para professores e a necessidade de aproximação entre educação básica e educação superior. Os distanciamentos são evidenciados quando o 1º período prevê a construção de novos direitos e o 2º período reafirma a necessidade de uma educação eficiente. O 2º período de governo apresenta quantitativamente um número maior de projetos e programas em comparação ao 1º período de governo.

A respeito das políticas que impulsionam a *participação política*, todos os interlocutores do 1º período de governo são congruentes ao defenderem a *participação* coletiva com diversos atores nos processos de construção e reconstrução de políticas públicas, a fim de revolucionar, aproximando-se assim da concepção marxista de estado e cidadania, de acordo com Coutinho (1996), o que pode ser confirmado com alguns depoimentos. Os documentos do Executivo sugerem: a “metodologia da construção coletiva...” (D1) que levem em consideração uma linha consensual de diretrizes gerais tanto em âmbito de órgão central como escolar - um “consenso quanto às diretrizes gerais traçadas...” (D2), assim, “a função da escola não é só trabalhar a criança e o adolescente, mas trabalhar também com o entorno, que em minha opinião, isso ajuda” (E1).

As políticas de participação sinalizam também para a necessidade de se ter clareza do que se quer: ressaltam “o planejamento no âmbito do Executivo que possibilite o refletir e o pensar coletivo, não apenas à execução” (E3), mas com uma direção que priorize um “projeto para uma sociedade mais justa” (E2).

Documentos do partido e parlamentares afirmam essa idéia ao ressaltarem ações que chamam a participação popular, juntamente com a sociedade política, com o objetivo de compartilhar o poder. Desse modo: “[...] Exigir convocação para plebiscito, referendo ou consultas às bases...” (D3), contribuir no “fortalecimento de um espaço público no qual a sociedade cria novos direitos e amplia as fronteiras da democracia, ao lado da representação

parlamentar”, (D4), “trabalhar pela participação popular” (E4), igualmente, “chamar a população para discutir um pedaço do orçamento público – o orçamento participativo, para que esse poder possa ser um poder compartilhado, um poder em que haja a participação” (E5).

Com a intenção de clarear a questão da *participação política* na educação divisa-se que documentos e dirigentes, do 1º período de governo, são congruentes ao defenderem políticas de participação coletiva e deliberativa com todos os envolvidos na educação. O documento do Executivo traduz claramente essa idéia quando explicita a participação que pode ser viabilizada por meio de instrumentos como o “Congresso de Educação do DF com representantes da Escola, comunidade, e [que seja] deliberativo” (D1). O dirigente se ampara em “uma legislação que realmente crie conselhos escolares, e eu acho que não é só, legislações estaduais, tem que ser federal, no sentido, de criação de conselhos escolares com a participação de pais, professores, alunos e servidores” (E1). Outro dirigente percorre a idéia do debate, de “precisar discutir qual é o perfil das pessoas que a escola que formar” (E3).

Os dirigentes analisam que, no processo participativo, o papel da gestão democrática é vital. Entendem que a eleição não soluciona essa questão, mas o processo eleitoral pode dar a legitimidade necessária para a democratização das relações no espaço escolar, “porque a gente vem de uma leitura de democratização no processo escolar que passa, inclusive pela eleição dos representantes” (E3). Portanto, democratizar:

[...] justamente a distribuição de poder, o Estado abre mão de uma parte do poder quando eleito o diretor, o conselho escolar abre mão de uma parte do poder e o diretor da escola abre mão de uma parte do poder, então tem uma negociação, um diálogo permanente que tem que existir pra que a escola funcione sem ficar travada em alguns pontos de diálogo contínuo, pra que isso aconteça. Mas isso pra mim, hoje, acho que é fundamental. Agora a eleição direta eu acho que facilita muito, facilita muito porque você elimina as pressões que existem para as nomeações (E1).

Os documentos do partido do 1º período aproximam-se ao proporem políticas educacionais de participação com “formulação e articulação partidária, mobilização para a luta” (D3). Indicam que as privatizações, a destruição de milhões de empregos, o sufocar dos sistemas públicos de saúde e de educação e a continuada alienação da soberania do país somente serão freadas “pela força da luta social e pela criatividade aglutinadora da luta político-institucional” (D4). Reafirmando essa opinião, os parlamentares estimulam a “questão

da democratização da escola” (E4), “com eleição de diretores das escolas públicas, com a participação da comunidade” (E5).

A propósito das *ações governamentais* que impulsionaram a *participação política*, no 1º período de governo, os documentos do Executivo são congruentes quando revelam as políticas que priorizam a participação democrática, coletiva e deliberativa envolvendo governo, trabalhadores de educação e sociedade civil. Gestão democrática do sistema de ensino, construção coletiva do PPP, avaliação e registro do processo educativo e coordenação pedagógica realizadas com o coletivo da escola. O plano quadrienal traz várias ações que seriam desenvolvidas na gestão de governo:

[...] a gestão democrática do sistema de ensino, com a fusão da SE/FEDF; descentralização pedagógica; descentralização administrativo-financeira; revisão dos instrumentos legais de educação, reestruturação do Conselho de Educação do DF, avaliação institucional – ouvidoria, provimento de recursos humanos, democratização da informação e revisão da tipologia das escolas (D1).

Os cadernos da escola-candanga propõem, entre outros, a elaboração coletiva do PPP, o trabalho coletivo na escola, uma nova perspectiva na avaliação, analisando e registrando o processo educativo e a coordenação pedagógica, realizada coletivamente.

O dirigente se aproxima da idéia dos documentos do Executivo ao indicar:

[...] a elaboração do regimento escolar que depois se transformou em lei, o orçamento participativo de forma geral e temático, mostra a participação da sociedade em deliberações de políticas, junto com o governo. O exemplo concreto foi à construção de escolas profissionais em atendimento a demanda advinda, desses encontros (E1).

Outra indicação refere-se à participação do SINPRO nessa gestão de governo, tanto na campanha para a eleição do governador quanto para a não reeleição: “o Sindicato [dos professores] teve um papel importante na construção da participação positiva, mas também teve uma importância negativa grande” (E1).

Importante perceber que algumas vezes a participação política não se traduz em desejada, há que considerar que existem articulações internas no Governo e que as idéias não são únicas, também divergem. Um dirigente relata que, apesar dos esforços realizados pela equipe do departamento de pedagogia, na época, no sentido de participar efetivamente da

elaboração de políticas, não conseguiram “definir o “bolsa-escola” como uma estratégia de permanência em favor de um projeto político-pedagógico de educação que a gente tinha no DF, chamado, Escola-Candanga. Ele acabou sendo concorrente” (E3).

O mesmo dirigente relembra as políticas que contemplaram a participação democrática e diz que “houve uma lei orgânica que estabeleceu os conselhos escolares, a eleição de Diretores e *etc*, eleição dos representantes” (E3), no entanto percebe que a participação para a elaboração do projeto de educação de governo não foi tão ampla:

[...] a elaboração da Escola-Candanga - meio que cristalizado ali, por um determinado grupo, o grupo que discutia educação, e assim mesmo, nem para todos, os professores nós fizemos vários eventos de portes grandes, coletivos para as definições das coisas com a possibilidade de intervir nessa realidade. Nós fizemos uma grande discussão naquela época, eu sei que não foi de acesso a todos os professores, isso eu tenho clareza, porque entendíamos a necessidade de todos terem acesso, e isso, faz muita diferença na tomada de decisão, nas políticas, nas pequenas ações e projetos de Governo (E3).

Os parlamentares trazem contribuições no sentido de revelarem estratégias que, em conjunto, podem viabilizar e garantir o direito à participação política, como a elaboração de políticas que “buscou construir com a sociedade” (E5) ou limitar e travar essa ação, como “o desconhecimento da máquina administrativa” (E5) e outros:

[...] difícil convencer de que uma criança significava uma garantia de direito, de sucesso escolar, mudança de trabalho pedagógico, melhoria do tempo de formação do trabalho do professor, significava uma melhoria na estruturação e organização da escola, maior acessibilidade à participação da comunidade escolar, pais principalmente que não tinham esse espaço... a falta de divulgação na mídia. Outra aliança que a gente não conseguiu ser bem sucedida foi com o Legislativo (E3).

O parlamentar amplia essa referência quando explicita que fez uma proposta na CLDF para ampliar os espaços de participação à sociedade, mas que foi rejeitada:

[...] a idéia de um espaço para que os entes de Brasília tomassem assento, de direito e de voz a agenda da Câmara Legislativa. Eu fui propor isso para um grupo de parlamentares e eles quase me escorraçaram, o partido tem uma história de núcleos, setoriais, tudo isso foi atropelado... (E5).

Ainda dentro dessa conjuntura, o parlamentar argumenta que “o Cristóvão, como governador, não conversou com todos os seguimentos da Universidade de Brasília, não dialogou com a Universidade de Brasília com todas as suas faces” (E5). De acordo com esses dois interlocutores, essas políticas que não se realizaram limitaram a ação política do governo

quanto à participação e à articulação com a sociedade, deixando de criar uma mobilização em prol da ampliação de espaços públicos de discussão e da reeleição desse governador.

[...] essa relação entre a executiva do partido, diretório regional do partido, o papel das instâncias, os gabinetes e seus mandatos enquanto Câmara Legislativa, Congresso Nacional e o Buriti, eu diria para você que nós não fomos capazes de acertar essas relações (E5).

Dois parlamentares aproximam-se entre si, dos dirigentes e dos documentos do Executivo ao citarem o orçamento participativo em caráter deliberativo e ao falarem da importância que foi a gestão democrática, com eleições de diretores para as escolas públicas com a participação da comunidade: “a questão da democratização” (E4 e E5), “na escola, no sentido do processo que se construiu naquele momento de eleição, de escolha, por força da democratização, os professores, a comunidade, os servidores, os alunos, enfim, as famílias se envolverem com o processo de escolha das direções das escolas” (E5).

Finalizando as ações do 1º período, parlamentar amplia o elenco de programas desenvolvidos, ao discorrer sobre: a “criação do conselho de cultura, que era composto pelo governo e por entidades da sociedade civil [que], conseqüentemente, fiscalizava a aplicação desse recurso” (E4).

As políticas que explicitam a *participação política* no 2º período de governo mostram posições antagônicas. O estatuto do partido sinaliza para políticas que garantam “a livre escolha de dirigentes em eleições periódicas” (D7) para seus quadros internos, distanciando-se de um dos parlamentares quando este defende o voto como direito político, mas sem vínculo partidário: “Voto em pessoa, ninguém vota em partido” (E10).

Contraditoriamente, parlamentar do mesmo partido indica políticas para que os partidos políticos prestem conta à sociedade, em outras palavras, defende a instituição e a unidade partidária: “partido é uma instituição que tem que prestar conta à sociedade” (E9).

O programa do partido parece ampliar essa opinião ao defender que “os anseios e reivindicações da sociedade se transformem em políticas públicas coerentes” (D8) e um dos dirigentes se aproxima desse grupo ao ressaltar a “participação para reivindicação e o seu atendimento” (E6).

No contexto da participação política, os “*movimentos sociais*”, de acordo com Jacobi (2000), provocam um impacto significativo nas instituições públicas, no sentido de ampliar os limites na construção da cidadania. Assim a visão dos representantes do Executivo e do Legislativo reconhece a pressão que a sociedade pode fazer às instituições públicas, para ganhar visibilidade e ser ouvida e atendida em suas reivindicações; esses interlocutores admitem que as ações e os movimentos populares são formas de políticas eficazes para garantir a participação como um direito de cidadania.

Quanto às políticas de educação e *participação política* no 2º período de governo, os interlocutores aproximam e distanciam-se entre si, criando um movimento, irregular, de idas e vindas entre o Executivo e o Legislativo. Os documentos do Executivo são congruentes quando sinalizam para políticas que prevêem a participação da comunidade no “acompanhamento e avaliação das ações” (D5), cumprindo a “legislação emanada do órgão central” (D6).

Esse tipo de participação parece algo controlado, pois condiciona a participação a normas pré-existentes, geradas por um poder central, controlador. Confirmando esse olhar, um dos dirigentes comenta que não teve participação na elaboração das políticas de educação do Governo, apesar de assumir o principal cargo na Secretaria de Educação, “Secretaria com programa de Governo que já estava implantado” (E6) e prossegue:

[...] eu não participei do programa de Governo, eu não participei de programa nenhum. Eu disse nenhum. Eu fui findada à minha função de Secretária de Educação. E se você me perguntar como, eu vou dizer que não sei, que nem convidada eu fui, eu fui nomeada, eu não fui convidada, eu soube pela imprensa que eu fui nomeada para Secretária da Educação (E6).

Discordando dessa forma de participação, um dos dirigentes do 1º período defende que a ausência de projeto é uma escolha de projeto social-político:

[...] porque para mim, Governo que não tem projeto político pedagógico, claro, escrito, construído coletivamente, já tem um projeto. Porque não ter um projeto, é ter um projeto. Não ter um projeto é ter um projeto de dispersão, de disseminação das pessoas, de evasão da discussão, de enfraquecimento do trabalho participativo, democrático. Então não ter um projeto é um projeto (E3).

Contrariando os pontos de vista de participação dispersa, dirigentes do 2º período pedem a participação coletiva. Um dos interlocutores, ao tentar clarear a idéia da participação,

exalta “a participação dos pais na escola, à questão da gestão democrática e projetos educacionais” (E7). E justifica dizendo que: “[...] na hora que todo mundo participa, todo mundo é responsável, pelo sucesso e também pelo insucesso, para corrigir esse insucesso, por se sentir participante [...] para mim, são os grandes princípios da gestão democrática” (E7).

Nesse sentido, Silva (2004) esclarece que a gestão democrática na educação pública do DF assumiu posturas e práticas diferenciadas, nos dois períodos de governo em foco, além de esbarrar em princípios político-filosóficos, revelando significados e práticas distintas. “*A priori*”, o 1º período de governo prevê uma gestão democrática, inclusive com eleições, que difere do 2º período: “engano das pessoas que vinculam a gestão democrática nas escolas à eleição do diretor” (E7), “a gestão democrática não é eleição” (E8) e, “quem nomeia cargo comissionado é o Governador” (E6).

Os documentos do partido do 2º período prevêem políticas educacionais de acordo com os interesses internos e do mercado: “as fundações de pesquisa, de doutrinação e educação política... são reconhecidas como representação estadual” (D7), e o “investimento em educação... para qualidade, pesquisa, treinamento e elevação de qualificação da força do trabalho” (D8).

Vale inferir que, ao direcionar essa mobilização para perseguir um investimento que se dedica à relação entre educação, trabalho e mercado, cria-se a possibilidade de uma concepção neoliberal de estado, cidadania e educação, ao envolver outros setores da sociedade (privado) nos assuntos que dizem respeito à área educacional. Como diz Azevedo (1997), o projeto de educação não é isolado, ele se articula com várias outras estruturas da sociedade com o objetivo de manter ou de criar uma hegemonia social.

Confirmando esse pensamento, um parlamentar do 1º período comenta sobre a mobilização da classe média ao fazer movimento contrário à qualificação da escola pública pressionando para que exista uma escola pública que atenda aos interesses do mercado econômico. “O ensino superior nesse país é de qualidade, ele é público, mas a escola pública de primeiro e segundo graus, a classe média não quer [que seja de qualidade]” (E5).

Enfatizando um outro aspecto, parlamentares do 2º período são congruentes entre si, ao apresentarem a importância de serem criados instrumentos de participação e de valorização da escola pública de educação básica como um bem de todos. Também destacam a necessidade de políticas adjacentes de valorização dos professores e dos demais trabalhadores da educação e a melhora da estrutura física da escola: “a escola não é do diretor e nem do professor. O amor ao bem público, pois a população também estraga muito” (E10).

Complementando, outro parlamentar indica para o quadro interno do partido “um representante da educação” (E9) para articular ações e denuncia que as políticas que podem mover a cidadania não são visualizadas: “é que, falta colocar em prática, porque essa discussão é feita pelos políticos e não pelos educadores” (E9), subentendendo que, em sua origem, as políticas não contam com a mobilização da classe dos professores.

Com respeito às *ações políticas*, o 2º período de governo mostra um número restrito de políticas que viabilizaram a *participação política* nessa gestão com relação ao número de programas destinados à questão de *cidadania e direitos*. O plano quadrienal não apresenta qualquer programa ou projeto que trate da participação política de forma efetiva.

O outro documento de governo prevê, timidamente, “utilizar os estabelecimentos da rede ensino para atividades de integração comunitária” (D6), como meio de estimular a participação da comunidade. Esse modo de compreender a participação sugere algo limitado, às instalações físicas da escola, não se traduzindo em participação política, considerando o entendimento de Jacobi (2000) sobre participação para a cidadania.

O dirigente se distancia da idéia anterior e discorre sobre o conjunto de estratégias que, em sua visão, viabilizou a participação e mobilizou a comunidade: “nós mobilizamos todo o sistema público, para fazer a avaliação institucional, mobilização dos professores; construir uma proposta político-pedagógico que tivesse o sentido de permanência da criança na escola, de tornar a escola prazerosa” (E6).

Convergindo com essa visão de participação, o dirigente destaca o projeto, apenas elaborado, do Conselho de Segurança Escolar, que envolve SEE, Ministério Público, Secretaria de Segurança Escolar, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, e a importância da

participação como forma de inclusão social. O trabalho é de caráter mais humanístico e apresenta desenvolvimento técnico-científico e tecnológico, informação da comunicação, canal de televisão da SEE, o programa SUBEP em ação, conselho escolar, APM, avaliação institucional, a EAPE e a abertura nas escolas em período eleitoral, para que todos os candidatos tivessem a oportunidade de colocar sua plataforma (E7). Mantendo a proximidade de opiniões, dirigente salienta:

as semanas pedagógicas que, são realizadas no início do ano em todas as escolas, com representatividade da comunidade escolar, a elaboração coletiva da proposta pedagógica e a necessidade de mudar a forma de avaliação – que essa, seja também formativa, e o senso escolar, como procedimentos que requerem participação (E8).

Afastando-se de representantes do mesmo período e aproximando-se de dirigentes, de documento e de parlamentar do 1º período, o parlamentar do 2º período ressalta que, no seu partido, havia projetos com o objetivo de promover a participação política da sociedade em questões como as eleições, mas isso acontecia em tempos remotos - “havia quando não tinha representação política em Brasília” (E9). Outro parlamentar destaca que a eleição indireta para direção educacional é um fator que limita a participação democrática. Assim, aponta “o PPA (Plano Plurianual), lei com relação à gestão democrática, orçamento participativo [programa do 1º período de governo] que eu apoiei” (E9), como componentes que impulsionam a participação da sociedade em planejamentos de governos.

Com respeito à *participação política* e aos dois períodos de governo, percebe-se que os distanciamentos são superiores às aproximações ao serem analisadas as políticas de uma forma geral. O 1º período aproxima-se da concepção marxista de cidadania e o 2º período tende a aproximar-se da concepção neoliberal. Os distanciamentos dizem respeito às concepções políticas e filosóficas do termo e as ações viabilizadas pelas gestões. No 1º período, há uma organização sistematizada para que aconteça a participação de diversos atores, inclusive com deliberações de políticas. No 2º período, apesar da importância concebida ao termo e à participação coletiva, essa não foi observada nas ações desenvolvidas pelo governo.

O 1º período sinaliza para políticas de promoção da *inclusão social* de uma forma geral e agrupa, em um primeiro bloco, interlocutores do Executivo e do Legislativo. O plano

quadrienal destaca as políticas de inclusão para romper com o modelo de exclusão: “Rompe-se [...] com, uma concepção de política reacionária e de exclusão”, (D1) e um dos dirigentes complementa essa idéia ao verbalizar que as “lutas para a inclusão são imprescindíveis, o senso comum já sabe que as pessoas lutam por inclusão” (E3), pois o projeto social carece de “políticas públicas que priorizem a população menos favorecida” (D4).

Em consonância com o bloco anterior, o segundo expressa a necessidade de políticas mais focalizadas, destinadas à população mais pobre, como as “políticas públicas sociais, lazer, cultura para os mais pobres” (E5) “a cultura, mais que um direito, é propriedade de todos” (D2).

Outras políticas são sinalizadas de forma mais isolada, no entanto a semelhança delas está no caráter universal de tratar as políticas no 1º período de governo, o documento ressalta a “transparência nos procedimentos públicos” (D3) como uma ação que pode contribuir para a inclusão social. Desde essa perspectiva, a transparência nas coisas públicas pode ampliar, quantitativamente, o acesso de pessoas ao entendimento e ao controle dos assuntos, sociais e políticos (ARAÚJO, 2000).

Um outro documento ressalta a necessidade de políticas inclusivas que garantam o desenvolvimento equitativo nas diversas e distintas regiões no sentido de diminuir a migração. Desse modo, o parlamentar percebe “[...] o número de pessoas que transitam de regiões mais pobres para as regiões mais ricas” (E5).

Dentre as políticas suscitadas, vale sublinhar as que antevêm a inclusão em regiões da América do Sul como um conjunto social que demanda atenção dos governantes de forma interligada, prevendo:

[...] uma “agenda social e, ao mesmo tempo, ser o espaço de articulação de políticas ativas – industriais, agrícolas, de educação, ciência e tecnologia, comércio exterior – entre todos os parceiros, protegendo a região [mercosul] dos efeitos perversos da globalização econômica e financeira (D4).

Cabe aqui ressaltar que um parlamentar distingue o sindicalismo corporativo como um elemento inibidor de políticas de inclusão: “o peso do sindicalismo, o movimento não aponta para uma cidadania aberta, ela, é uma cidadania fechada, os incluídos” (E5).

Documentos e dirigentes do Executivo e parlamentares do 1º período de governo apontam para as políticas de educação como sendo a base do processo de inclusão social para todos. O documento do Executivo destaca as políticas sociais para todos, dentre elas, a educação: “[...] em todo o sistema educacional [...] para com o todo social” (D2). Aproximando-se dessa idéia, um dos dirigentes aponta que o “Estado propicie educação para todo mundo” (E1). Outro dirigente expõe que a educação [seja] para inclusão (E2).

Parlamentares do 1º período revelam a dissimulação das políticas públicas com o tema da “educação de boa qualidade com garantia de acesso a todos” (E4) ao proferir que a escola “é excludente, a escola pública hoje” (E4). Seguindo esse pensamento, um parlamentar parece explicitar que a inclusão social, igualmente, demanda um currículo que valorize a educação formal em consonância com o conhecimento não formal: “essa questão da gente separar a educação formal da educação não formal” (E5). Confirmando essa questão, um dirigente observa que, por intermédio da prática pedagógica, pode-se incluir e mudar culturas, portanto:

As práticas pedagógicas podem sinalizar as possibilidades das escolas serem diferentes nesse meio. Eu sou da opinião de Paulo Freire, que, a escola por si só, não muda o mundo, mas nenhuma mudança irá acontecer que não passe dentro da escola. Então ela é importante na mudança da cultura (E3).

Outras ações em direção à *inclusão social* dizem respeito às políticas que vinculam educação e trabalho. “O trabalho, não no sentido de emprego, mas o trabalho como atividade humana de mudança” (E3), assim sendo:

[...] eu acho que, qualquer pessoa, mesmo que fosse pra universidade, ele aproveitaria muito mais uma universidade se ele tivesse uma formação onde ele acompanhasse a ligação que existe, essa relação entre educação e trabalho. Eu acho que seria bom para a pessoa e traria resultados melhores ainda para a sociedade brasileira (E1).

No que tange às ações políticas no 1º período de governo que tratam da inclusão social, os documentos do Executivo priorizam a “qualidade na educação” (D1) e destacam “a assistência como substrato da cidadania - apoio institucional ao educando, incluindo os excluídos” (D2). Percebe-se que essa linha de pensamento aproximará os interlocutores desse grupo governamental, quando as políticas tendem a priorizar a inclusão de todos.

Um dirigente confirma que “a proposta que a escola-candanga tinha era a inclusão de todos” (E3). Os dirigentes e documentos do Executivo se aproximam, ao perceberem que as políticas realizadas pelo GDF, nesse 1º período, “estavam pensadas para permitir a inclusão” (E1). Nesse contexto, verifica-se, no decorrer dos depoimentos, que o programa “bolsa-escola” aproxima Executivo e Legislativo ao compartilharem a visão de que o programa “bolsa-escola” promoveu efetivamente a inclusão de vários estudantes, além de ter oportunizado a participação da família no espaço escolar.

O dirigente acrescenta ações e outros programas, como “o poupança-escola, que, sinteticamente, era feito um depósito pelo governo, em uma conta-poupança [bancária], do aluno que participava do “bolsa-escola”, sendo que, ao final do ensino fundamental, ele poderia sacar essa poupança” (E1). Outros como:

[...] o passe-escola, o programa “vamos acabar com a repetência”, inclusão para deficientes, a questão étnica podem ser vistos como formas de viabilizar a inclusão, nos criamos uma comissão pra saber como introduzir a questão étnica nas escolas, como trabalhar a questão racial, a questão dos deficientes - escolas novas prevendo a inclusão (E1).

O dirigente salienta as políticas inclusivas na dimensão cultural: “garantir o acesso à cultura para todos, respeitando todas as culturas, sem hierarquização, respeitando a participação de todos” (E3). Parlamentar acrescenta Lei de sua autoria: “ceder para a comunidade, as escolas nos finais de semana para atividades culturais ou para oportunidades comunitárias ou sociais” (E4). No entanto, um dos parlamentares, mesmo concordando com essa idéia, faz uma crítica ao GDF, que, na prática, não conseguiu garantir direitos relacionados à inclusão fundamentais a todos - “essa cidade não foi capaz até agora de democratizar o processo de acesso a terra [...], o temporadas populares¹⁷ que, a gente tinha que ampliar” (E5).

Com as reminiscências da CLDF, o parlamentar, para argumentar sobre a relação existente entre a inclusão-exclusão, relata que: na 2ª legislatura, “dos sete que foram eleitos em 1994, eu era o único eleito que não vinha de corporação, todos os outros, sim”. Em outras palavras, quer dizer que, em seu mandato de deputado distrital, não tinha o compromisso de

¹⁷ programa cultural realizado pelo 1º período de governo (FCDF/GDF) com ingressos de baixo custo econômico, envolvendo as áreas de artes visuais, música e cênica.

defender os interesses de uma classe necessariamente (GOMES, 1995). A análise feita é que o comportamento corporativo parece dificultar a inclusão social de todos, ao mesmo tempo em que prioriza ou tenta beneficiar alguns. Desse modo, o entrevistado faz a sua opção: “nós não tínhamos tempo para debelar esses problemas todos, aqueles que não são incluídos moram fora, eu me envolvi com temas chamados malditos” (E5), melhor esclarecendo:

[...] eu tento me aproximar de meninos e meninas em situação de risco, eu me envolvo com a questão de exploração sexual de crianças e adolescentes, a violência contra crianças e adolescentes, a violência doméstica, eu me envolvo com o Caje, eu me aproximo e me envolvo com o Movimento dos Sem Terra, eu me envolvo com o movimento de moradia, eu me envolvo com o Movimento dos Direitos Humanos, me envolvo com o Movimento de Mulheres, me envolvo com o Movimento Popular (E5).

Em referência ao 2º período de governo, ao tratar das políticas de *inclusão social*, o documento do partido, dirigentes e parlamentares são congruentes ao perceberem a necessidade de elaborar políticas que defendam essa questão. O documento do partido defende ações “junto a todos os setores da sociedade” (D7). Parecendo complementar, o ponto de vista parlamentar visualiza as políticas de incentivo ao trabalho como uma oportunidade de inclusão socioeconômica, pela qual a sociedade anseia: “[...] Todo mundo tem condições de trabalhar, todo mundo quer trabalhar” (E10). Um segundo dirigente aponta a importância da inclusão de políticas públicas de cultura para as periferias: “as periferias, hoje, têm pouco acesso à cultura, tanto, do ponto de vista de políticas federais como locais” (E8).

No que diz respeito às políticas de educação, no 2º período de governo, documentos do partido e parlamentares destacam a necessidade de criar políticas nacionais de educação que ajudem a construir uma cultura de igualdade de oportunidades, sobretudo, para a população mais pobre: “[...] Nossa sociedade é muito mais injusta do que pobre [...], medindo a partir de níveis de educação” (D8). Assim sendo, necessita de:

[...] ter uma proposta, com o MEC disciplinando, colocando como uma cultura e não como um dever da escola. Isso seria no Brasil inteiro, pois, a desigualdade, ela não é só social, ela é econômica, a desigualdade de renda é muito grande aqui no Brasil que chega, na questão social (E9).

Um segundo parlamentar complementa: a “educação, ela deve ser um direito de todos os brasileiros, independente da classe social e tem que ser uma educação de qualidade” (E10). O documento do Executivo adverte a necessidade de concretizar ações que incluam

crianças e jovens no sistema público de educação, considerando que no DF: [...] “O ensino médio e a educação infantil ainda não foram universalizados” (D5).

Complementando essa opinião, dirigente defende políticas que combatam a exclusão, garantindo: uma “educação com sucesso de aprendizagem de todos os alunos” (D6), enfatizando “os programas que atendam os alunos com problemas de reprovação, evasão, dificuldade de aprendizagem, continuidade escolar e disparidade entre série-idade” (E6).

As ações políticas no 2º período de governo são percebidas por documento que traz uma quantidade considerável de programas e projetos que tratam da *inclusão*:

[...] aceleração da Aprendizagem (corrigir as defasagens do fluxo escolar por meio de classes de aceleração) Projeto do Turno Ampliado todos os alunos da rede pública de ensino [cinco horas], Renda Minha, Geração Campeã, Ligado no Futuro, Bolsa-Auxílio Magistério, Bolsa-Auxílio Enfermagem, Projeto JK de Alfabetização, Professor Nota 10, Prosseguir; transporte escolar, Ensino Fundamental Regular - 100% de atendimento da faixa etária dos 7 aos 14, ampliar o atendimento aos portadores de necessidades especiais e o Projeto Toda Brasília Sabe Ler (D5).

Outro documento do Executivo salienta o atendimento “AJA” (D9) como uma forma de inclusão de jovens e adultos que estão em defasagem série-idade, com o objetivo de garantir o direito educacional. Dirigente aproxima-se de documentos do Executivo ao destacar, basicamente, os mesmos projetos mostrados anteriormente:

[...] o ensino fundamental já estava praticamente universalizado com 98% de acesso; o ensino médio já tinha estratégias de universalização; nós matriculamos todos os jovens no ensino médio. E começamos as estratégias da universalização da educação infantil; Mais das 41 mil crianças de 4, 5 e 6 anos que solicitaram a matrícula no sistema público nós matriculamos 36 mil; as aulas de reforço; a criança superdotada; classe de aceleração de aprendizagem; educação para todos. Em todos os níveis, em todas as circunstâncias, em todas as dificuldades (E6).

O dirigente reafirma os programas: “a escola bate à sua porta, visitador escolar, reforço constante, professor nota dez: curso superior para todos os professores que tinham somente o curso normal” (E7). Essas ações, apesar de atenderem a um público específico, podem ser vistas como formas de viabilizar a inclusão, já que oportunizam o acesso dos que estão fora de um contexto.

Outro dirigente aproxima-se das demais fontes ao enumerar: o “Prosseguir” (programa de educação para funcionários da SEE, analfabetos, ou com pouco estudo), mais

vagas para o ensino médio, formação para professor sem graduação, ‘renda minha’ (repasso mensal de recursos financeiros e materiais) e creches, além de um projeto que o GDF fez em parceria com a OIT e a UNESCO - levantamento do trabalho infantil no DF (E8).

O deputado aproxima-se dos demais interlocutores ao perceber que a inclusão social pode ser promovida por intermédio de políticas focalizadas, porém, mais intimamente, distancia-se dos mesmos, ao traçar políticas, para outros grupos sociais, empresários e idosos:

[...] viabilizando, infra-estruturas nesta área de desenvolvimento econômico, trabalhei ajudando empresários sérios a fortalecerem seus comércios, solidificar para gerar emprego, convênio com as pessoas idosas e produzem artesanato [...] tudo para produzir e gerar auto-estima... É para todos, para todo mundo, são cursos profissionalizantes, vai ser construído um centro de convivência do idoso (E10).

De um modo geral, percebe-se que as políticas relacionadas à *inclusão social*, desenvolvidas pelo 2º período, em sua maioria, são de caráter focalizado, procuram atingir um público desfavorecido socialmente, aproximando-se das políticas desenvolvidas pelo 1º período. As diferenças notadas dizem respeito à diversidade das políticas realizadas no 1º período, que parece assumir maior amplitude social ao contemplar áreas como política, lazer e outros. O 2º período, apesar de sinalizar para a importância dessas ações, concentrou-as na área educacional.

Ao tratar dos tipos de políticas que viabilizam a *emancipação dos sujeitos sociais*, no 1º período de governo, documento e dirigente do Executivo e documento do partido são congruentes ao verem as políticas públicas que viabilizam a autonomia como uma forma de emancipação dos sujeitos sociais. O primeiro interlocutor comenta sobre as “políticas que garantam o usufruto dos direitos e o desenvolvimento do ser como sujeito autônomo do processo” (E3).

O documento do partido, convergindo com essa idéia, traz um elemento novo na elaboração da cidadania e emancipação humana, a propriedade coletiva, a redistribuição de riquezas e a reforma agrária: “[...] Constituinte autônoma [...] às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, habitação, transporte, saneamento e cultura, o projeto de reforma agrária e política agrícola, os programas de ‘mais e melhores empregos’ e o “renda mínima” (D4). Reafirmando essa opinião, um dirigente relata que:

[...] lutaria para ter uma democracia, pra ter um respeito maior, pra ter uma liberdade maior. Pra você ter, principalmente, uma autonomia que não chega a ser uma soberania, evidentemente, mas que permita a convivência completa, o usufruto de toda essa riqueza do país (E1).

Convergindo com a visão das políticas supracitadas, documento e dirigente do Executivo, parlamentar e documento do partido assemelham-se ao apresentarem a dimensão social, política e econômica, vinculada à emancipação do ser. Nessa ótica, um dirigente fala de políticas que considerem o ser humano de forma complexa, não apenas economicamente: “Olha, eu acho que, a emancipação econômica acaba sendo fruto da emancipação social e política do cidadão” (E1).

Assim, o documento do partido admite “construir o socialismo democrático” (D3). Parlamentar ressalta as “políticas que valorizam o ser humano” (E5). Observa-se, nesse grupo, a presença da concepção marxista de estado e cidadania, que pode ser confirmada com a idéia da “revolução”, ou seja, a passagem do capitalismo para o comunismo, a emancipação humana e a propriedade como forma de construção coletiva” (BEHRING, 2000).

Quanto às políticas educacionais que buscam contemplar a *emancipação dos sujeitos sociais*, essas são percebidas num contexto de congruência entre os representantes do 1º período de governo.

O documento do Executivo, ao discorrer sobre a emancipação, ressalta a necessidade de ampliar a oferta de escolarização no DF em consonância com o crescimento demográfico da região, como a importância de “otimizar as aspirações educacionais” (D1), como formas de estimular e conquistar justiça social. Esse documento pode ser visto como um norte para os demais interlocutores do 1º período de governo, por meio de suas vozes e argumentações, é possível estabelecer semelhanças significativas nas qualificações e quantificações de idéias que se encontram e se complementam.

Interlocutores do Executivo se assemelham quando percebem que as políticas que buscam a participação coletiva em um conjunto de ações desenvolvidas pela escola, como a apropriação e a construção de conhecimentos, decisões coletivas que buscam a materialização da justiça social, podem traduzir-se em autonomia para a pessoa e para a instituição. Um “Eixo curricular básico que propicie ao aluno a apropriação de meios para situar-se no

mundo... criticando... participando de sua transformação” (D2), ações democráticas aprofundadas para a transformação nacional e local (E1) e a coordenação de professores como espaço para exercitar autonomia (E3).

Parlamentares e estatuto do partido aproximam-se ao perceberem a importância das políticas de investimento financeiro na autonomia da educação. Ressalta-se o “FUNDEB” (Fundo Nacional da Educação Básica) - (E4), as políticas educacionais agregadas a outros setores, como forma de combater a desigualdade social (E5), e a “educação como prioridade da política econômica” (D4). Essas posições encontram respaldo nas idéias de Bobbio (2004), quando este chama a atenção para a importância da justiça social no contexto da emancipação, pressupondo a distribuição equitativa dos bens sociais e de oportunidades na esfera cultural, econômica e política.

A emancipação dos sujeitos sociais e as políticas viabilizadas no 1º período de governo tomam rumos análogos em programas, projetos e procedimentos adotados. Ao rever o conjunto educacional herdado, o plano quadrienal de educação investe:

Na Valorização Permanente dos Trabalhadores em Educação, [atuando] no desenvolvimento de Recursos humano: atualização e aperfeiçoamento Profissional - apoio e incentivo à formação profissional; Quadro de carreira dos trabalhadores em educação - do magistério público do DF, assistência de educação, avaliação e desempenho dos trabalhadores em educação; Espaço de encontro Educacional – cultural [com] Mesa de valorização dos trabalhadores em educação, a EAPE; Assistência aos trabalhadores em educação [com] apoio aos trabalhadores em educação e Gestão Democrática e Autonomia da escola [focando] o fazer pedagógico, eleição do Conselho Escolar, eleição de diretores escolares autonomia financeira, pedagógica e administrativa (D1).

Outro documento se apropria da visão anterior ao perceber “o fazer coletivo, dentro do espaço escolar, como forma de construir autonomia” (D2). Dirigente aproxima-se dessa ação ao defender e respeitar as deliberações advindas de encontros e planejamentos coletivos, com a participação da sociedade: “a construção de escolas profissionalizantes, as pessoas pediam no orçamento participativo, e nos tivemos que fazer!” (E1). Concordando com a visão de apropriação dos bens culturais para chegar à emancipação, parlamentar apresenta o programa “cidadão do futuro”, que consistia em “levar os alunos para dentro da Câmara Legislativa para entenderem o poder Legislativo” (E4), como política contributiva para a construção da emancipação do ser.

Finalizando a apresentação dos projetos do 1º período, parlamentar traz as políticas que não foram desenvolvidas pelo partido quando esteve no GDF, mas que poderiam ter apontado para a justiça social:

[...] O PT, nós, não tem uma historia de ter entrado, dentro da Estrutural, no Itapuçã, no Araponga, os sinais de comunidades carentes na construção e no traçado da cidade. Essas famílias são os motivos da existência do PT, do ponto de vista da retórica, do ponto de vista do discurso, do ponto de vista do que a gente propõe como políticas públicas. Mas, a nossa prática cotidiana não está lá dentro, são os rascunhos vitais que, a passagem do PT pelo governo do Distrito Federal desenhou e apontava para a perspectiva da cidadania plena (E5).

Sobre as políticas no 2º período de governo que impulsionam a *emancipação dos sujeitos sociais*, documento e dirigentes do Executivo e parlamentar assemelham-se ao compreenderem a necessidade de se criar mecanismos de controle, inclusive, o jurídico para o cumprimento de políticas que possam garantir justiça social. Ressaltam-se as “ações para que o Estado cumpra as leis” (E6), políticas que “defendam o Estado democrático” (D6) e outras políticas que “garantam a não discriminação de raça” (E7) e “inibam o preconceito” (E9).

Aproximando-se dessa visão, parlamentares trazem as ações que inibem a emancipação: a necessidade de realizar a “reforma política” (E9), as “políticas de emprego e salário justo para a autonomia financeira” (E10) e o programa “renda - minha” (E8), que assiste a família do aluno carente com o repasse de uma renda mensal.

Com relação às *políticas de educação* no 2º período de governo, o primeiro pensamento avista na educação a possibilidade de criar “políticas para a autonomia do cidadão” e aponta o programa “renda minha” (E8). O segundo defende as políticas de cunho financeiro para a autonomia da educação, como os “percentuais determinados pela constituição para manutenção do ensino” (D6) e o programa que autoriza o “estudo de finanças públicas na escola como forma de conhecer o orçamento público” (E9), além das “políticas que objetivem a qualidade e sucesso dos alunos - com maiores investimentos [financeiros]” (D5).

Aproximando-se da idéia acima, dirigentes são congruentes ao afirmarem que a autonomia na educação está vinculada a ações de descentralização de procedimentos educacionais: “autonomia, está implícito a descentralização de procedimentos pedagógicos e

administrativos, inclusive, é uma coisa que se tem tentado, claro que vai evoluir, eu acredito nisso, a descentralização financeira” (E7). Reafirmando esse ponto, outro dirigente explica que “a descentralização administrativa e pedagógica impulsiona a autonomia para a escola” (E8).

Parlamentar propõe ações que estabeleçam uma relação de igualdade entre professores e alunos, no sentido de os professores não utilizarem o poder que têm para inculcar idéias ou tolher o livre pensar e agir dos alunos: “[...] Que os professores não usem os alunos como massa de manobra” (E10).

Com relação à *emancipação dos sujeitos sociais* e às políticas desenvolvidas no 2º período de governo, documentos e dirigentes do Executivo e parlamentares são congruentes ao vincularem educação e profissão. Entendem que a emancipação pode ser uma decorrência do preparo e exercício profissional e citam programas que têm essa finalidade: “Programa de Educação Profissional em todas as cidades, Educação Profissional e Formação continuada” (D5).

Os dirigentes e parlamentares do mesmo período enumeram: “os centros de educação profissional (integrando à educação básica com a educação profissional), curso de formação inicial e continuada para os trabalhadores” (E7), o “programa ‘uma ponte para o futuro’ como forma de ascensão profissional e o sucesso para aprender” (E8). O parlamentar comenta sobre “a geração de produção com grupos de trabalho, onde eu ajudo as pessoas a organizarem-se para produzir e a vender os produtos que elas fazem” (E10).

Dirigentes de Executivo e parlamentar aproximam-se ao entenderem que o conhecimento da legislação vigente sobre finanças pode ser uma forma de conquistar autonomia. Nesse sentido, dirigente acrescenta os programas: “PDRF (Programa de descentralização de Recursos Financeiros), a lei 8666/93 que rege a licitação e o curso de educação financeira para esclarecer os impostos que nós pagamos” (E7). Parlamentar menciona: “[...] Lei de minha autoria, ensinar finanças públicas nas escolas, noção básica do que é um IPTU, o que é imposto federal, nacional, distrital, estadual e municipal” (E9).

Dirigente enfatiza estratégias utilizadas em sua gestão que vinculam emancipação e conhecimento de direitos como um “guia” para governar: “este meu olhar de conhecedora do

direito sobre o aspecto educacional da atuação, da atividade individual e coletiva, sobre o aspecto do dever social, da solidariedade social, difundir as experiências de sucesso e trabalhar no que era o nosso insucesso” (E6). Concordando com o vínculo, emancipação e conhecimento do direito, parlamentar amplia essa visão ao perceber a “presença-ausência” desse, em outros contextos da vida pública. Assim, comenta sobre um fato:

[...] o governo organizou e desfavelou Brasília, ela [cidade de Samambaia] cresceu rápido e demorou a infra-estrutura, [a] escritura pública definitiva foi concebida por mim, que fiz a escritura desses lotes. Demorou muito, dar infra-estrutura, dar condição de vida, dar qualidade (E9).

Ao se tratar de emancipação, são oportunos alguns comentários. Primeiro, o parlamentar afirma que o GDF “organizou e desfavelou” Brasília, entretanto a realidade mostra que isso não ocorreu. A ação foi no sentido de transferir as favelas para regiões periféricas, afastando-as dos olhos da classe mais favorecida. Segundo, revela que a distribuição de lotes aconteceu “*sem escritura*” e que essa população habitou a nova cidade em condições precárias de infra-estrutura, fugindo, assim, do que se entende por emancipação neste trabalho, quando a autonomia dos sujeitos e a justiça social se apresentam como fatores relevantes na construção da cidadania. Terceiro, apresenta-se como o parlamentar que fez a escritura desses lotes.

Essa reflexão suscita uma questão a respeito das políticas de governo que promovem a construção da cidadania. O fato de os membros do Executivo e do Legislativo, nessa gestão, não priorizarem a discussão e a prática de questões contidas em seus estatutos sobre a equidade e a justiça social seria uma prática partidária? Dois parlamentares parecem responder esse questionamento, quando dizem: “Estatuto, vai discutir, isso aqui, no nosso partido, ninguém vai te ouvir” (E9), “eu não sou do PMDB, eu estou no PMDB, é diferente” (E10). Desse modo, parecem mostrar o descompromisso com o partido e a conveniência entre Executivo e Legislativo.

Com relação às políticas viabilizadas pelos períodos analisados, relacionadas à *emancipação dos sujeitos sociais*, observa-se que há mais distanciamentos do que aproximações entre os dois governos. O 1º período, ao elaborar programas e projetos, aproxima-se da concepção marxista de cidadania. No entanto, ao implementar as políticas,

percebe-se que essa proximidade diminui, à medida que não consegue atingir todos os setores da sociedade. O orçamento participativo e o “bolsa-escola” são destaque nesse período como programas que podem promover autonomia individual e coletiva. O 2º período de governo, ao elaborar políticas, ressalta uma emancipação baseada na democracia, mas, ao desenvolver essas ações, vincula a emancipação à questão financeira e profissional.

4.4 – Cidadania na Escola: o projeto político pedagógico

Neste tópico, analisar-se-á a importância do projeto político-pedagógico¹⁸ na construção da cidadania na escola, enfocando os elementos constitutivos nas manifestações advindas de cada governo aqui estudado.

Parece consensual entre os interlocutores do 1º período perceber o PPP como um direito da escola e que a sua elaboração contribui para a construção da cidadania. Documento e dirigente do Executivo se aproximam ao entenderem o PPP como delimitador e esclarecedor de ações. O documento do Executivo percebe o PPP como um documento que:

antepõe à educação [...], uma prática social mediadora; a educação como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, incorporando o ato político à totalidade do processo pedagógico, assim, elege o acesso escolar, a permanência do aluno na escola, a qualidade da educação e a gestão democrática como metas prioritárias (D2).

O documento propõe como método “a teoria pedagógica crítica para que temas como direitos humanos, drogas, orientação sexual, exclusão social, fome, segurança e conhecimentos gerais” (D2) sejam desenvolvidos no currículo escolar, e por conseguinte constem no PPP. Um dirigente, complementando essa idéia, entende o PPP como oportunidade para definir o tipo de cidadania, currículo e sistematizar a cultura escolar, diz:

Para mim o projeto, ele vai sistematizando a cultura escolar. O projeto político pedagógico vai encaminhar para que a escola repense aquilo que ela desenvolve no cotidiano, como sendo, seus conteúdos, seus saberes e vai impulsionar, se a perspectiva de cidadania estiver clara, que garanta direitos, que garanta envolvimento, um projeto claro de onde ela quer chegar, a perspectiva de cidadania que está sendo consolidada naquele grupo, discutir o currículo da escola (E3).

¹⁸ Doravante chamado de PPP

Em harmonia com esse posicionamento, Bordgnion & Gracindo (2001) entendem que é no PPP, tanto no âmbito municipal como local, que se define a cidadania desejada .

Os três interlocutores seguintes aproximam-se ao trazerem a temática do partido político, quando presente no Executivo ou no Legislativo, e as relações decorrentes da movimentação política dessas duas esferas sobre o PPP. Um dos dirigentes ressalta o PPP como “resumo da escola [advertindo] sobre a necessidade de se ter governabilidade para implantar um programa dessa envergadura” (E1). Um dos parlamentares percebe que para a elaboração do PPP: “o Estado precisa propiciar uma capacitação técnica para formatá-lo, mas [que também] pode ser uma exigência da sociedade, deve ser dinâmico, apresentar conteúdo pedagógico dinâmico e manter o pai informado” (E4).

Outro parlamentar “evidencia o PPP como política de Estado e não de governo, o partido político [precisa] entender o significado de fazer políticas, o partido político precisa ser capaz de aprender com tudo isso” (E5). Fora da conjuntura do 1º período de governo, mas se aproximando dessa temática, um terceiro parlamentar, ligado ao 2º período de governo, realça a necessidade do Legislativo em se inserir no processo inicial de elaborar políticas, inclusive o PPP, e de fiscalizá-las, não permitindo que as iniciativas dos projetos de lei sejam derivadas em sua maioria no Executivo.

O Legislativo tem o papel essencial que é legislar, né? Porque não é só aprovar a lei, você tem que acompanhar a implementação da lei... agora o PPP está dentro do planejamento do Executivo. O Deputado não tem. O papel do Poder Legislativo é fiscalizar, acompanhar, cobrar, denunciar enfim, fazer esse acompanhamento (E9).

Os interlocutores do 2º período de governo expressam posições semelhantes sobre o PPP, ao mesmo tempo em que se afastam das opiniões dos representantes do 1º período quanto ao termo adotado. Dois dirigentes fizeram a questão de frisar em seus depoimentos a terminologia adotada, por eles, a respeito do PPP. Ambos entendem que Proposta Pedagógica¹⁹ é o termo adequado a esse tipo de ação educacional, no entanto, ao relatar o seu pensamento, um dos dirigentes parece se contradizer:

[...] sim da terminologia, mas o nome projeto político levou muita gente a pensar que o projeto político era político partidário e não é, é uma política educacional. O nome

¹⁹ Doravante chamado de PP.

que estava no Conselho é proposta pedagógica que, para mim, é a bíblia da escola [...] por isso, aqui é político pedagógico, porque tem uma parte política que é mais ampla e pedagógico porque é pedagógico (E7).

Observa-se, no decorrer dos discursos, que os demais interlocutores (exceto o E6) adotam a mesma terminologia. Alves-Mazzotti (2004) e Boschetti (2003) ressaltam que as palavras podem trazer significados diferenciados de acordo com o contexto histórico, social, filosófico e político em que são empregadas. Nesse sentido, faz-se importante conhecer como se revela o PPP na prática dos dois períodos de governo para entender as escolhas adotadas.

Partindo dessa observação, percebe-se a convergência de idéias entre documentos e dirigentes do Executivo e parlamentar do 2º período no que diz respeito à proposta pedagógica, sua função legal, determinada pela LDB/96 e a importância dada para que cada escola apresente proposta original, considerando particularidades e especificidades. Documento do Executivo do 2º período defende a “Proposta pedagógica para refletir pensamento e identidade da escola” (D6). O roteiro de proposta pedagógica mostra que:

A LDB dá às instituições Educacionais, liberdade e responsabilidade para elaborar sua proposta pedagógica [...] Produzam significados de eficiência e eficácia, visando à melhoria da qualidade do ensino [...] Implica não só na satisfação de direitos, mas também no cumprimento de objetivos e deveres, [considerando] o momento histórico-político (D9).

O dirigente, autor do “roteiro de proposta pedagógica”, destaca essa ação como “instrumento legal exigido, documento de representação política, flexível, que deve ser claro e dinâmico” (E8), como também motivo de formulação de um roteiro pela SUBEP para que cada escola pudesse elaborar sua proposta – “Eu fiz um roteiro de Proposta Pedagógica, se você quiser, eu te dou um exemplar” (E8). Um segundo dirigente, adotando o termo PPP, mas enfatizando os mesmos aspectos que os demais dirigentes destacam sobre a PP, fala da necessidade que cada escola tem de apresentar a sua proposta pedagógica, com respeito às suas particularidades: “a construção do projeto político-pedagógico tem que partir do contexto em que a escola está inserida, das suas necessidades” (E6). Por último, o parlamentar considera o “projeto pedagógico como planejamento para nortear as ações, saber o perfil das pessoas que se dirige o projeto” (E10).

Ao analisar o PPP na escola quanto à *cidadania e direitos*, percebe-se que as aproximações são quantitativamente inferiores aos distanciamentos encontrados entre os dois períodos de governo. As aproximações dizem respeito à questão do PPP nortear as ações da escola e ser um documento singular de cada escola. Os distanciamentos dizem respeito, primeiramente, à terminologia adotada por cada período de governo – PPP ou PP. Enquanto o 2º período enfatiza o aspecto legal do PPP e as questões técnicas-pedagógicas, o 1º período explora o caráter político-pedagógico do projeto. Os currículos sugeridos para compor o PPP do 1º período sinalizam para uma formação ampla, enquanto o 2º período aponta para a eficiência na educação.

Em alusão à categoria da *participação política* e o PPP, os interlocutores do 1º período são convergentes ao sinalizarem para uma participação, ampla, coletiva e deliberativa. O documento do Executivo defende que “o PPP é um documento transformador, ressalta o diálogo horizontal e reflexão individual e coletiva” (D1). Um dirigente exalta a elaboração do PPP pelo “conselho escolar com a participação de pais, alunos, servidores, professores – congresso, seminário” (E1), o outro, “a participação coletiva, democrática para decidir cidadania, formação de professores, currículo e a importância dos dirigentes no processo de articulação da construção do PPP” (E3).

Um parlamentar fala da participação “com perspectiva de abertura, sensibilidade, encanto, pensamento e reflexão” (E5), além de evidenciar a essencialidade da participação do partido nesse processo – “[...] o partido tem que está envolvido até as tripas” (E5). Concordando com a visão de participação política, defendida pelos representantes, do 1º período, um parlamentar do 2º período destaca que, para a construção do PPP em níveis central e local, deveria participar:

Câmara legislativa, a sociedade com a sua contribuição; assim, eu quando era estudante participava de tudo, vem o porteiro da escola, vem o corpo técnico na escola, vem a bibliotecária na escola, vem o professor, em sala de aula, vem o corpo docente. Dentro da minha visão... a escola, a responsabilidade vem de todos. E aí, a sociedade, como o pai ou o responsável, o aluno (E9).

Os interlocutores do 2º período de governo se distanciam do 1º período, apesar de ressaltarem a participação coletiva para a construção da PP. Observa-se que, entre eles, há grandes distanciamentos quanto à forma de participação, a começar pela opinião do

parlamentar acima descrita. Percebe-se uma mistura de posicionamentos. Por um lado, percebe-se os que orientam a participação de forma democrática, representativa; por outro lado, os que defendem a participação feita com contribuição, prestação de serviços; há ainda um terceiro grupo que determina pesos diferenciados aos atores participantes; e um quarto lado que denuncia a forma de fazer política da gestão do 2º período, da qual fez parte como dirigente.

O documento do Executivo do 2º período revela a necessidade de participação de todos, na escola, na elaboração da proposta pedagógica.

Todos devem participar de sua elaboração: comunidade circunvizinha, pais, alunos, servidores, professores, equipe pedagógica e diretor. A promoção e participação em reuniões, à eleição do Conselho Escolar e da Diretoria da Associação de Pais e Mestres, a escolha de representantes de cada segmento para expressar suas idéias, defender seus objetivos, devem ser estratégias utilizadas pela Escola para a elaboração e consecução da PP, sob a liderança de seu Diretor (D6).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o roteiro para o PP se posiciona como: “[...] documento formal, intencional que se revela como articulador. Levando em consideração o aluno real, o docente, a comunidade, e os profissionais de apoio (assistentes, orientadores educacionais, equipes externas, instituições não-governamentais)” – (D9). O mesmo documento acrescenta que a elaboração da PP deve ser:

[...] efetivamente interdisciplinar na elaboração da proposta pedagógica da escola, o Conselho de Classe, Avaliação, Gestor Escolar [...]. Por meio de discussões, reflexões e troca de experiência educacional que, possa mediar, transformar e ressignificar o cotidiano escolar. Gestão escolar, [deve] conduzir, incentivar, compartilhar, revitalizando a liderança, diálogo... (D9)

Concordando com essa visão, dirigente do mesmo período entende a proposta pedagógica como instrumento de representação e mobilização para ouvir a comunidade interna e externa à escola e pontua algumas dificuldades, para efetivar a participação coletiva. Desse modo, discursa: “Instrumento de representação e mobilização, para ouvir todos os segmentos - igreja, comércio, conselho escolar. A falha está na prática do não-coletivo, desenvolvido na escola, as coordenações de professores solitárias, em benefício individual” (E8).

Um dirigente da mesma época distancia-se da proposição acima, ao exaltar a participação “*de contribuição*” para se conhecer a proposta pedagógica e a participação por representação, por meio do Conselho Escolar:

Convida o pessoal da comunidade, faz uma reunião, pergunta a todas às pessoas que, fazem serviço naquela comunidade, a gente sabe que, o conselho escolar representa a comunidade, e diferentes segmentos fazem parte desse conselho, mas, isso não elimina que, pais, familiares e responsáveis também venham a escola, também conheçam a proposta pedagógica da escola. Toda equipe da escola, o conselho escolar, a APM deve se fazer representar, além do conselho escolar, a comunidade em geral. A equipe gestora é que tem que comandar tudo isso (E7).

Parlamentar desse mesmo período distancia-se dos demais representantes ao defender uma participação na PP com pesos diferenciados, o professor com poder de decisão maior.

Aí eu acredito que os professores, aí sim, com uma carga maior, e aí sim, com um poder de decisão maior. O corpo docente, porque, aí sim, seria mais uma atividade fim e não uma atividade meio... Fóruns de debates, reuniões, e nem sei por que a gente não valoriza, olha só os debates e seminários. Transparecer tudo que querem esconder... Transparência é à base de tudo... (E10).

Ao refletir sobre a questão da *participação* com pesos diferenciados, o pensamento de Mendonça (2001) faz-se oportuno, pois o autor interpreta que o espaço público é encarado, pela sociedade, como uma propriedade dos funcionários que ali trabalham; assim sendo, os professores se posicionam no espaço escolar como os “*donos da escola*”. Esse esclarecimento remete ao entendimento de que a formação técnica do professor, apesar de importante, não exclui outras experiências, como vivências e história de uma comunidade, tampouco ilumina toda uma construção frente ao PPP.

Contrariando os posicionamentos anteriores, o dirigente comenta que, na prática, discursos e escritos distanciam-se, nesse governo: “eu era contra... a gente estar construindo programas, projetos de cima para baixo. Impor a escola às circunstâncias, dentro da sua visão...” (E6). Aproximando dessa idéia, estudo sobre a gestão democrática da educação ajuda a compreender que a participação controlada e a autonomia operacional levam os que nela atuam a viverem uma situação de ilusão de que deliberam (MENDONÇA, 2000).

Ao abordar o PPP e a *participação política*, a compreensão é de que as aproximações encontradas entre os dois períodos de governo são expressivas, pois ambos

concebem o PPP ou PP como um espaço na escola propício à participação de todos, comunidade interna e comunidade externa. Concebem a participação coletiva e democrática, a transparência nos procedimentos, o conselho escolar e outros. As diferenças estão na forma de cada gestão conceber a gestão democrática. O 1º período parece ser mais coeso entre seus membros, e o 2º período demonstra idéias menos congruentes entre os seus representantes e admite uma participação controlada.

Em referência à *inclusão social* e o PPP, no 1º período de governo, a convergência de opiniões apresenta-se de forma unânime por intermédio de seus representantes. Eles entendem que a escola é um espaço público, portanto de todos. Assim, pela participação política, é possível elaborar um projeto que atenda à diversidade e à pluralidade da sociedade. O dirigente ressalta que todo o sistema deve estar envolvido nas políticas educacionais, inclusive no PPP, pois implementar um projeto de governo significa uma ação para toda a população, não apenas para alguns.

[comunidade externa] pode participar, no sentido, de fazer críticas e de analisar se os resultados são bons ou não, o sistema como um todo acho que tem que participar. Uma conferência de educação, um seminário de educação, eu acho que pode ajudar, não a modificar o seu programa, mas, pode ajudar, a entender de que forma você vai implementar no seu programa [uma educação] pra toda uma população (E1).

Aproximando-se dessa visão, dirigente e deputados do mesmo governo percebem a participação como uma forma de incluir todos não apenas nas discussões do PPP, mas na elaboração contínua de ações inclusivas para todos – “A tessitura do projeto é um processo educativo muito grande, para todo mundo” (E3) desse modo, “todos têm a contribuir, com o seu talento, com a sua criatividade, com o seu envolvimento” (E5). Parlamentar concebe o PPP como forma de articulação entre família, escola, aluno e comunidade e revela a importância desse quando interfere nas questões sociais, sugestionando mudanças na cultura da sociedade. Para ilustrar, o deputado pondera que:

[...] Nós temos, hoje, um segmento de menor renda, um número elevadíssimo de gravidez precoce e de desinformação, de doenças sexualmente transmissíveis em proliferação. Às vezes a família não fala, porque acha que, a escola vai falar, às vezes, a escola fala mal, a igreja quando fala, fala com uma dose de conservadorismo, de preconceito e desfaz o que a escola falou e inibe a família de falar. A escola é uma propriedade da sociedade, e especialmente, da sociedade que faz uso, dela, da escola (E4).

O 2º período de governo, por meio de dirigentes e documentos do Executivo, ressalta “a *inclusão* de todos na construção da proposta pedagógica” (D6). Complementando essa idéia, um dirigente ressalta que “é necessário reunir todas as estruturas e elementos da escola para tal construção” (E6).

Concordando com as proposições dos demais representantes e parecendo aprofundar essa opinião, um segundo dirigente defende mecanismos estruturais para que todos participem da construção da proposta pedagógica, trazendo as suas contribuições dentro da diversidade que cada um comporta. Em sua fala, diz: “[...] Participarão todos, é interesse de todos, com suas diferenças e individualidades, procurar estruturar para que todos participem” (E8). Um documento parece avançar, ainda mais, nessa visão mostrando a necessidade da PP “superar os mecanismos clientelistas e corporativos [...] permitindo, então, a compreensão do paradoxo da inclusão social” (D9).

Com respeito ao PPP e à *inclusão social*, pode-se dizer que representantes do 1º e 2º período são congruentes ao entenderem que o PPP/PP comporta a inclusão de todos, por intermédio da participação no processo educacional.

A respeito do PPP e da *emancipação dos sujeitos sociais*, no 1º período de governo, observa-se que esse é visto como um instrumento que pode viabilizar a autonomia da escola. O documento do Executivo percebe a necessidade de “[...] implementar mecanismos que viabilizem a elaboração do PPP em cada unidade pedagógica” (D1). Avançando nesse ponto de vista, outro documento pondera que o PPP, assentado em princípios democráticos e socializantes, pode apontar para uma sociedade mais justa, com sujeitos autônomos, assim o PPP: “Insere-se na construção de uma prática pedagógica que temos, para projetarmos a sociedade que queremos [projetando] a construção da realidade futura, sociedade mais humanizada, ação política, tomada de decisão, transformações das atuais condições sociais” (D2).

Nesse sentido, o documento realça a importância do papel do professor, visto como sujeito fundamental nessa construção: “a capacidade político-pedagógica do professor na prática de sua própria cidadania” (D2).

O dirigente do 1º período, concordando com os documentos da mesma gestão, confirma a importância da autonomia de cada escola na construção do PPP, expressando que “a escola que, vai naturalmente definir quais são seus objetivos, qual é o seu projeto político-pedagógico, tanto para cumprir metas da própria escola, tanto falar de formação de professores, você entende?” (E1). Outro dirigente discorre sobre a importância de o Governo elaborar o seu PPP como forma de estimular as escolas na construção do seu PPP, em busca de uma autonomia coletiva, explicitando que: “quando você tem um projeto de Governo, você estimula as escolas, e tem legitimidade para isso, que elas, construam também seus projetos” (E3). Outro parlamentar percebe o PPP como um instrumento que pode sintetizar bens, valores, crenças e hábitos, os quais, em sua visão, podem contribuir na edificação da emancipação do ser em seu mais complexo estágio, a vida. Em suas palavras: “Agora, no peito, na alma e na mente, no coração e na mente dos seres humanos têm a infinitude dos bens, os valores, as crenças, os hábitos, que fazem à vida” (E5). Assim, concretizar a emancipação humana, tendo ao fundo o PPP, requer o esforço de um conjunto, o todo social, no dia-a-dia.

[...] que tenha a perspectiva de décadas, que tenha perspectivas de 40, 50, de séculos, não é? Nós precisamos entender o que é geração. Isso tem a ver com instituições. Tanto as instituições públicas quanto as instituições que derivam da sociedade. O papel das igrejas, o papel das organizações não-governamentais, o papel das organizações sociais, o papel dos movimentos, o papel do movimento popular, o papel do movimento sindical, o papel da comunidade, o papel dos meios de comunicação, o papel do mercado, o papel da política, o papel da visão de mundo que nós carregamos. Então, não é uma questão simples, é uma questão complexa (E5).

Finalizando essa reflexão, o deputado conclui: “[...] Nós vamos nos realizar como ser humano na cooperação. Então, nós temos que ser educados para a cooperação e não para a competição, para a competitividade. Isso é uma loucura” (E5).

Com respeito à *emancipação do sujeitos sociais* e o PPP, no 2º período de governo, nota-se que a proposta pedagógica é apresentada como um instrumento que pode viabilizar a “autonomia da escola na parte administrativa e pedagógica” (E8). Documento do Executivo argumenta que a proposta pedagógica é a forma pela qual se exerce a autonomia da Instituição Educacional (D9). O dirigente, assemelhando-se com o documento acima, discorre sobre a autonomia da escola e argumenta que:

[...] a construção da proposta pedagógica que venha adequar à identidade de cada Instituição, da escola e construir uma proposta político-pedagógica, dentro da autonomia da escola e dentro da realidade social de cada escola, deixar a escola dentro da sua autonomia e o professor dentro da sua, sendo capaz de se responsabilizar pela construção do seu projeto político-pedagógico (E6).

O dirigente reafirma que a proposta pedagógica traz a autonomia para a escola e avança nessa visão ao destacar a questão democrática nessa construção, entendendo que esse espaço se apresenta como forma de construção, avaliação e reconstrução das políticas desenvolvidas na escola, assim:

O respeito à autonomia da escola é um princípio importante, na questão democrática, a avaliação diagnóstica leva você a replanejar, avaliar a participação de todos, você avalia alunos, professor, gestor, servidor, o conselho escolar e a participação da comunidade. Então esses conselhos que todo mundo senta, discute, o próprio conselho escolar é outro caminho, você sensibilizar o conselho que, você já espera que esteja sensibilizado, que ele se encarregue de agregar novas pessoas, novos grupos, novos cidadãos a esses compromissos da escola (E7).

O parlamentar aproxima-se da idéia anterior e destaca que o projeto educacional se configura com a oportunidade de expressar opinião e fazer opções: “Eu acho que, você vai poder trabalhar, com qualidade, vendo caminhos, abrindo horizontes e dando oportunidade para as pessoas decidirem de ir para o caminho *B* ou *C*” (E10).

Ao focar o PPP/PP e a *emancipação dos sujeitos sociais*, percebe-se que 1º e 2º períodos apresentam aproximações quando compreendem PPP/PP como um instrumento importante na construção da autonomia da escola, uma vez que a sua elaboração sugere um espaço democrático e de deliberações daqueles que estão envolvidos nas questões da escola. Ambos ressaltam o papel do professor nessa construção. Os distanciamentos incidem quando o 1º período apresenta os procedimentos para a realização dessa autonomia, ao destacar a importância de o governo valorizar e estimular essa ação, apresentando o seu projeto. Outras diferenças são percebidas quando o 1º período diz que o PPP pode conter aspectos significativos para a emancipação coletiva e a justiça social, como a cooperação e valores relacionados à vida.

5 - Conclusão

Neste capítulo, demonstraram-se os conceitos de cidadania assumidos pelos partidos políticos no DF, PT e PMDB, quando esses contribuíram majoritariamente para a formação de dois períodos de governo, 1995/1998 e 2003/2006.

Analisando os partidos, foi possível verificar que esses não seguem uma única abordagem de Estado, cidadania e educação – as idéias de partidos, dirigentes, documentos e parlamentares se entrecruzam e se correlacionam, tanto dentro de um mesmo período de governo como com o outro período, por isso, esses não são coesos em seu todo, migram de uma abordagem à outra e, nessa movimentação, as concepções algumas vezes se assemelham e outras vezes se diferenciam.

Porém, com o uso da contradição, as aproximações e os distanciamentos foram realçados, iluminando as concepções que se evidenciaram em cada período de governo. Importante destacar que, apesar dos dois períodos de governo se constituírem de partidos políticos diferentes, as aproximações percebidas entre ambos estiveram presentes, quando se considera as quatro categorias dentro dos quatro tópicos abordados. As aproximações foram mais freqüentes quando se consideravam apenas os conceitos, sem considerar as políticas específicas desenvolvidas pelos períodos de governo analisados.

Ao analisar as políticas viabilizadas pelos períodos de governo, as concepções tomam novos rumos, pois, como indica Gracindo (1994), os partidos políticos tendem a expressar os seus conceitos de forma mais contundente ao colocarem em prática os seus programas e projetos. Nesse sentido, os distanciamentos entre os dois períodos de governo se mostraram de forma mais precisa, sobretudo nas políticas que dizem respeito à participação política, que parece ter conduzido o grande diferencial entre os dois períodos de governo. Outra consideração diz respeito às avaliações feitas pelo 1º período de governo, ao conceberem que algumas políticas não atingiram, na prática, o caráter universal desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer os valores e as idéias que sustentam as concepções que os partidos políticos do DF têm sobre cidadania, em conformidade com a metodologia utilizada, isso significa apontar necessariamente para a não-cidadania. De acordo com os entendimentos de análise, a cidadania sinaliza para as transformações sociais e a não-cidadania propõe a acomodação das estruturas sociais consolidadas.

Nesse sentido, faz-se importante rever a teoria de Gracindo (1994) sobre os partidos políticos brasileiros, pois contribui para a compreensão das movimentações do PT e do PMDB, indicando as bases e as práticas políticas em que cada governo, liderado por esses, ancorou-se. Pode-se dizer que o PT, reconhecido naquele momento como um partido transformador, parece ter mantido o mesmo *status* no DF, ao prever e realizar mudanças significativas nas estruturas das políticas educacionais, alterando, por assim dizer, a prática da educação nesta unidade da federação. O mesmo não parece ter acontecido com o PMDB, quando, muitas vezes, insistiu em programas e projetos educacionais voltados para a manutenção do “*status quo*”, transladando, assim, de partido mudancista para invariante²⁰. Em outras ocasiões, geralmente nos escritos, o partido se posiciona como mudancista, ao optar por um modelo de sociedade mais justa e por um Estado mais participante.

Assim, as indagações preliminares feitas nas considerações iniciais deste trabalho podem ser contestadas de uma forma mais precisa, a começar pela primeira, como os partidos políticos em foco expressam o termo cidadania em sua agenda partidária. Tratar desse assunto é dizer que, de acordo com a análise realizada, PT e PMDB, de uma forma geral, apresentam a

²⁰ Tipologia aludida no Capítulo II.

cidadania como um elemento importante e passível de desenvolvimento na sociedade brasileira.

Já a segunda pergunta a ser respondida, que, na realidade, abrange uma série de questões levantadas no início deste estudo, ajudará a compreender como se desenvolve o conceito de cidadania para cada um desses partidos. A série de perguntas diz respeito ao conceito adotado pelos partidos políticos em foco quando presentes no GDF ao implementarem os seus programas e projetos e se de fato existem semelhanças e diferenças nos significados de Cidadania para esses grupos, considerando que esses representam grupos de interesses tão diferenciados entre si. Por último, havia a necessidade de compreender de que forma se dá a relação entre cidadania, educação e partidos políticos na visão de seus interlocutores.

Compreender essas questões, de certa forma, é permear o corpo do trabalho como um todo, muito embora se acredite que estas serão respondidas no decorrer das considerações finais, pois uma questão se relaciona com a outra. Assim mesmo, o próximo parágrafo procura sintetizar essas questões.

À medida que se caminha para desvelar os conceitos adotados por cada partido no governo, descobre-se que ambos os partidos, quando presente no GDF, implementaram políticas que, segundo os seus interlocutores, trataram diretamente da questão da cidadania. O que se percebe, no entanto, é que, no “escrito e no dito”, os conceitos defendidos pelos dois períodos de governo em muito se assemelham, mas, ao tratar dos programas e projetos implementados pelos períodos de governos de 1995/98 e de 2003/06, as diferenças são notórias e revelam dois lados.

De um lado, um PT mais congruente entre o que escreve, fala e faz, uma afinação entre o que pensa e o que propôs em forma de políticas. Porém, ao conferir essa congruência com as políticas realizadas, nota-se uma distância maior entre o pretendido e o alcançado no GDF. A intenção, nos escritos, não se traduziu de uma forma universalizada. Inegável, todavia, a congruência dos princípios básicos da proposta educacional de governo e o que se realizou. Esse partido aproxima-se de uma prática de educação que persegue as políticas públicas que garantem e ampliam direitos, estabelecem a participação coletiva sistematizada

com possibilidades claras de incluir todos na elaboração e nas deliberações de ações e defende um currículo com vista ao conhecimento amplo. Observa-se a intenção do Estado em tomar a iniciativa de chamar a sociedade a participar nas decisões de governo.

De um outro lado, é possível notar um PMDB menos congruente entre o que escreve, fala e realiza. Nesse caso, o conceito de cidadania que se nota nos programas e projetos deriva de uma prática exclusivista de educação, a qual prioriza o indivíduo em detrimento das relações coletivas, o favoritismo, uma participação restrita e um currículo educacional voltado para a competência e para o desenvolvimento de habilidades técnicas; o Estado é pouco participante ao não propor políticas que, de fato, destacam e cultivam a participação coletiva e deliberativa.

Com respeito aos dirigentes do Executivo e parlamentares do 1º período de governo, eles demonstraram, por meio das entrevistas, que existe um fio condutor de idéias básicas que aproxima, por diversas vezes, documentos do Executivo e documentos do partido. São congruentes em suas expressões e parece que os temas contidos nos escritos são assuntos dominados pelos interlocutores. Os temas relacionados à educação e aos programas específicos que foram realizados na gestão integravam os discursos da maioria.

No que diz respeito aos entrevistados do 2º período de governo, há que considerar separadamente os dirigentes e documentos do Executivo, de um lado; e os documentos do partido e parlamentares, de outro, em função da distância observada entre seus depoimentos em várias ocasiões. Os dirigentes do Executivo demonstram ter uma sintonia entre si e com os documentos educacionais, mas não apresentaram a mesma intimidade com os documentos do partido político. Já as leis educacionais que tramitaram no Legislativo e discorriam sobre os programas educacionais desse governo, os dirigentes pareciam conhecer com propriedade. Os parlamentares manifestaram um conhecimento relativo sobre as questões da educação desenvolvidas na mesma gestão.

As concepções defendidas pelos períodos de governo foram se delineando à medida que as idéias analisadas se desvelavam por meio de confrontos entre os sujeitos e documentos do Executivo e Legislativo. As análises tiveram como eixo as categorias cidadania e direitos, participação política e emancipação dos sujeitos sociais, tratadas a partir

de quatro tópicos: a) Caracterização da cidadania; b) Cidadania e Educação: a educação como direito; c) Cidadania e Políticas Educacionais: a construção da cidadania; e d) Cidadania na Escola: o projeto político-pedagógico.

Ao considerar os quatro tópicos em conjunto, percebe-se que as aproximações entre os dois períodos de governo foram em maior quantidade do que os distanciamentos.

Observa-se, no que tange à questão da *cidadania e direitos*, que essa categoria de análise apresentou certo equilíbrio entre as semelhanças e as diferenças. A educação como direito de cidadania e o PPP foram os tópicos que trouxeram maiores diferenças. A *participação política* demonstrou mais congruências do que distanciamentos. No tópico que analisa as políticas, no entanto, verificou-se uma grande discrepância. O 1º período demonstrou, pelas ações viabilizadas, a materialização do direito de participação, de acordo com os conceitos defendidos por seus representantes.

Quanto à *inclusão social*, percebe-se que essa categoria foi a que apresentou um maior número de semelhanças entre os dois governos, as semelhanças ocorreram nos quatro tópicos analisados. Em contrapartida, a *emancipação dos sujeitos sociais* foi a que revelou existir distanciamentos significativos entre os dois períodos de governo. As diferenças evidenciaram-se em três dos quatro tópicos. O tópico referente ao PPP foi o que mostrou mais congruências.

Nessa conjuntura, o pensamento de Kinzo (2004) pode ajudar a compreender as enormes semelhanças encontradas nos tópicos entre os dois períodos de governo ao argumentar que o pós 1985 até 2007 demonstra uma forte fragmentação e fragilidade partidária e uma consolidação modesta desse sistema, dificultando a construção de identidade e o fortalecimento de cada partido. Ao tratar dos distanciamentos, pode-se dizer que diferenças históricas internas do PMDB e a origem e a história do PT contribuíram para entender os dados resgatados na pesquisa que identificam as posturas contrárias desses governos. O PT construído num movimento social de baixo para cima, e o PMDB, com origem atrelada ao período de ditadura militar, abrigando, desde essa época, várias tendências partidárias em seu interior.

Ao analisar as concepções de cidadania dos partidos políticos no GDF com relação ao tipo de Estado, faz-se importante argumentar que os diversos tipos de Estado apresentados na referência teórica, em sua forma pura, dificilmente são identificados na realidade. Pode-se, no entanto, perceber algumas características dos dois períodos analisados que se aproximam ora de uma postura liberal, ora marxista, ora social-democrata e ora neoliberal. A título de exemplo, podem-se citar alguns pontos e aproximações.

O 1º período de governo não apresenta um conceito único de cidadania, nesse sentido, a concepção marxista de cidadania foi observada nas quatro categorias de análise. A maneira como os representantes situam os direitos, a participação política e a inclusão social indica uma prática voltada para a construção coletiva envolvendo a sociedade como um todo, com vistas a um conjunto de políticas públicas que busca a revolução nas questões da educação, que rompe com algumas práticas e que propõe uma gestão na educação mais participativa, enfocando a emancipação humana.

Assim, o orçamento participativo, apesar de ser uma política geral de governo, e não especificamente da educação, merece centralidade nesse trabalho, pois parece reunir todos os elementos constitutivos da cidadania, defendidos nessa pesquisa, além de exemplificar a concepção marxista de cidadania. Primeiro, a oportunização de um espaço público, sistematizado, construído com o objetivo de ampliar, socializar e democratizar as discussões para o todo o corpo social. Segundo, o direito de participar politicamente, priorizando e decidindo ações de governo que necessitam de recursos econômicos para a sua implantação. Terceiro, ter a possibilidade de se inserir, em um contexto social, como sujeito político que se informa, mobiliza, defende as suas idéias, pressiona, entra em confronto e consenso, delibera, assume compromissos coletivos, cobra e participa do Estado. Por fim, exerce funções primordiais, em busca da emancipação humana.

Outro exemplo significativo para retratar a concepção marxista, justamente pela forma que foi desenvolvida no 1º período de governo, é a gestão democrática nas escolas. As eleições para os dirigentes escolares permitiu que a sociedade como um todo, e não apenas a comunidade interna da escola, tivesse a possibilidade de se apresentar como sujeitos nesse processo, participando da elaboração de políticas locais, escolhendo a direção, construindo um

caminho para a emancipação humana. Evidentemente, a gestão democrática não se constitui apenas nesses pontos, mas esses são básicos para que o processo democrático se amplie e conquiste legitimidade.

Outras concepções de cidadania foram evidenciadas no 1º período de governo. Uma foi à concepção liberal quando, inicialmente, buscou-se caracterizar cidadania e direitos. A idéia de *direitos e deveres*, para conceituar cidadania, foi declarada pela maioria de seus representantes. As exceções couberam aos parlamentares. Vale considerar que esse conceito foi se ampliando no decurso das declarações, fazendo conhecer que a questão dos direitos vai tomando maior consistência, comparada aos deveres. Na prática, não se notou políticas executadas que pudessem caracterizar essa concepção.

A outra diz respeito à concepção social-democrata de cidadania, perceptível quando, majoritariamente, entrevistados e documentos deixam transparecer a importância do papel do Estado na elaboração, implementação e condução da *coisa pública* na construção da cidadania. Essa concepção se evidenciou quando o próprio governo tomou a iniciativa de priorizar o caráter das políticas sociais, de planificar e de materializar algumas políticas sociais, tornando-as mais universais e distributivas. Os exemplos a serem relatados nesse momento dizem respeito unicamente à *iniciativa do 1º período de governo* em elaborar e implementar tais políticas, isso não quer dizer que o conteúdo interno de cada programa ou projeto demonstre a concepção social-democrata. Desse modo, faz-se importante destacar os programas: o Saúde em Casa, Temporadas Populares e a Gestão Democrática na Educação.

O 2º período de governo não mostrou objetivamente uma concepção de cidadania, tampouco ressaltou significativamente uma concepção que fosse comum a todos os representantes de governo. Observa-se que o fio condutor entre os representantes dessa gestão foi à flexibilização de idéias e de procedimentos utilizados, além de certa incongruência de idéias entre o Executivo e Legislativo. Transmitiu-se a impressão de que todos os conceitos, por mais distantes que estejam um do outro, podem encontrar um abrigo, nesse governo. Desse modo, a concepção neoliberal de cidadania parece ser uma das evidenciadas nessa gestão.

A distinção das políticas desenvolvidas no 2º período constitui-se em um observatório privilegiado para que se visualize o caráter cada vez menos distributivo das ações sociais, beneficiando determinados setores políticos do Governo. A gestão democrática, com indicação de direções para as escolas públicas, constitui-se em um exemplo para essa política que se baseia nos interesses particulares dos dirigentes. A concepção social-democrata se mostra, timidamente, em opiniões observadas nos documentos do partido e em alguns comentários de parlamentares, justamente ao reclamarem da ausência do Estado na *coisa pública* ou reconhecerem a sua relevância.

A concepção liberal de cidadania também merece destaque nesse 2º período de governo, acredita-se que a instrumentalização das leis solucionará as pendências sociais da população do DF. Depois, ao se verificarem as políticas no real, algumas não se concretizaram. Um exemplo é a participação coletiva, apresentada como fator importante de envolvimento social pela maioria dos entrevistados e documentos. Apesar de dirigentes insistirem em mostrar, em suas falas, estratégias educacionais de participação política, esse elemento é negligenciado em programas e projetos sistematizados por essa gestão. Percebe-se que os direitos defendidos e exaltados estão na forma de lei, mas não se materializam, ou porque não se prioriza essa prática ou então por entenderem que o indivíduo isoladamente é capaz de transpor as barreiras impostas por todo um sistema capitalista.

A concepção marxista de cidadania foi observada sutilmente no 2º período de governo, nos escritos, quando esse entende a escola como um espaço transformador e democrático, no entanto essa concepção não foi observada nos projetos e programas desenvolvidos nessa gestão.

Diante das revelações iluminadas pela análise, pode-se dizer que as dificuldades encontradas na construção da cidadania nos paradigmas traçados neste trabalho foram evidenciadas inúmeras vezes. Elas norteiam as ações do Estado, no sentido gramsciano, como um todo: a construção e a garantia de direitos se revelam como lutas constantes, pois os interesses coletivos parecem tomar menos corpo com relação aos interesses privados, fazendo com que o embate entre o público e o privado se estabeleça nas esferas do poder público e dispute espaço e correligionários.

Surtem, então, as relações patrimonialistas e clientelistas que iludem, sobretudo, o pobre, ao inculcar idéias de favoritismo pessoal, ao suprir, precariamente, as suas necessidades em troca de apoio político. Desse modo, ampliam-se as barreiras para a construção de uma cidadania com base nos direitos para todos, reforçando a idéia de que o direito é uma outorga, o que pode gerar conformismo e cultivar o individualismo social, por um lado, e, por outro, reforçar o poder de uma minoria elitizada.

Outro obstáculo a destacar encontra-se na prática do ultrapresidencialismo. Ocorre a conveniência do Legislativo em aceitar as imposições e subordinações do Executivo, deixando de movimentar leis para a sociedade para atender a interesses privados. As discriminações sociais, étnicas, culturais e a outras formas de preconceitos, seguramente, retardam a estabilização da cidadania. Esse cenário intervém na conquista de direitos, obstrui a inclusão social, dificultando uma convivência com base na igualdade de oportunidades. Portanto, a articulação de políticas, em especial, as educacionais pode mudar tais expressões e, simultaneamente, delinear caminhos mais aperfeiçoados de convivência.

Desse prisma, o conhecimento dos limites auxilia a visualizar algumas possibilidades, dentre elas, o papel desempenhado pelo Estado na promoção de cidadania parece ser importantíssimo. O Estado, como sociedade política, por meio do Executivo e Legislativo, precisa se posicionar diante do largo fosso existente entre as classes sociais. Da mesma forma, o papel da sociedade civil é essencial, entendendo-se que a sua participação pode ser o diferencial entre a transformação e a acomodação de estruturas sociais; que ela pode fazer parte do Estado e que seu envolvimento em espaços organizados ou a organizar é imprescindível. Por sua vez, os partidos políticos parecem ter duplo desafio. O primeiro como sujeito coletivo, sendo capaz de mobilizar forças para propor transformações; o outro quando presente no Executivo e Legislativo, de elaborar políticas que ampliem direitos com vista à inclusão social.

Nesse sentido, a construção da cidadania acena para a educação, fazendo concordar com Gracindo (1994) quando diz que o ensino fundamental é o mínimo indispensável para que o povo brasileiro construa a cidadania. No entanto, ao particularizar, percebe-se que, no Distrito Federal, dada a complexidade das relações sociais e a exigência do

conhecimento formal como uma maneira de inclusão, percebe-se ser indispensável a conclusão da educação básica, uma vez que essa sugere a ampliação de direitos e de oportunidades necessários para que, coletivamente, tenha-se avanço na conquista da emancipação humana.

Nessa ótica, os Colegiados e o PPP são instrumentos de sistematização de políticas e de luta por excelência, e os professores demandam atenção singular nessa construção. Para isso, torna-se fundamental que o professor possa refletir e apreender a dimensão política dos conceitos sociais para, se necessário, redefini-los.

Mudar essa cultura não constitui tarefa fácil, simplista ou mesmo nova. Exige resistência, empenhamento, perseverança, sobretudo acreditar que o coletivo, a mobilização por intermédio dos movimentos sociais pode sacudir a nossa comodidade, ativar a nossa indignação frente às injustiças sociais, trazendo a “luta” como uma renovação no viver - com “o outro” - para estarmos melhores e felizes em nossas vidas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In. SADER, Emir & GENTILE, Pablo (org.) et alii. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996. pp. 9-37.

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. In. Educação & Sociedade: revista quadrienal de Ciência da educação/Centro de estudos educação e sociedade (CEDES) nº 75 – Campinas, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ANTUNES, Gabriela Borges. **O Poder Político no Distrito Federal: A trajetória Política de Joaquim Roriz**. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. UnB, 2004 (Dissertação de Mestrado)

AMARAL, Ricardo. “Como destruir uma boa idéia”. **O Estado de São Paulo**, São Paulo 05/ maio. 1996. Cidades, p. 4.

ARAUJO, Adilson César de. **Gestão Democrática na Educação: A Posição dos Docentes**. FE - UnB, 2000. (Dissertação de Mestrado)

ARROYO, Miguel. **Educação e exclusão da cidadania**. In. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? Éster Buffa (org.), Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella – 11. Ed – São Paulo, Cortez, 2003 – (Coleção da Nossa Época; v.1).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmica do nosso tempo; vol. 56)

BEHRING, Elaine. **“Principais abordagens teóricas da política social e da Cidadania”**. In CFSS/ABEPSS/CEAD - UnB. Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 3: Política Social, Brasília, 2000.

BLANC, Valéria. Receoso de cantar vitória [...] **Correio Braziliense**. 10 out. 2001. Brasília, DF, 10 out. 2001. p. 4.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A Educação na Constituinte de 1946: Comentários.** In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

BOBBIO, Noberto, 1909. **Dicionário de Política/** Noberto Bobbio, Nicolla Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmem C. Varrialle et. Al.; coord. Trad. João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Caçais.- Brasília. Editora Universidade de Brasília, 12ª edição, 2004.

BONETTI, Lindomar Wesler. **As políticas Educacionais, a gestão da escola e a exclusão social.** In: FERREIRA, N. S. & AGUIAR, M. ^a S. (orgs.) Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

BORDIGNON, G. & GRACINDO, R.V. **Gestão da Educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. & AGUIAR, M. ^a S. (orgs.) Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

BORÓN, Atílio. **A Sociedade Civil depois do dilúvio neoliberal.** In SADER, Emir & BORÓN, Atílio (org.) Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BOSCHETTI, Ivanete. **A Armadilha dos Conceitos.** Publicado como item do artigo “Implicações da Reforma da Previdência Social na Seguridade Social Brasileira”. In Revista Psicologia e Sociedade. São Paulo, ABRAPSO, 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista /** Tom Bottomore, editor; Laurence Harris, V. G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores; [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, 1824.**

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891.**

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.**

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937.**

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1969.**

_____. **Constituição do Brasil, 1988. Constituição Federativa do Brasil.-** Brasília: Horizonte.1988.

_____. Lei nº 4.024/61.

_____. Lei nº 5.540/68.

_____. Lei nº 5.692/71.

_____. Lei nº 9.394 de 20-12-1996.

BRASÍLIA. **Resolução nº 02/98** (CEDF), 1998.

BRUNO, Lucia. **Reestruturação capitalista e Estado Nacional**. In: Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica/ organizado por Dalila Andrade Oliveira e Marisa R. T. Duarte – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUARQUE, Cristovam. Não consegui passar o meu recado [...] **Correio Braziliense**, Brasília, DF 26 out.1998. p. 9.

_____. Eu acho que falei mais para o cidadão [...] **Correio Braziliense**, Brasília, DF 15 nov.1998. p. 10.

BUFFA, Éster. **Educação e cidadania burguesas**. In. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? Éster Buffa (org.), Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella – 11. Ed – São Paulo: Cortez, 2003 – (Coleção da Nossa Época; v. 1).

CINTRA, Antonio Otávio. **O sistema de Governo no Brasil**. In: Avelar & Cintra (org.). Sistema Partidário Brasileiro: Uma introdução. SP: Unesp, 2004.

_____. **Presidencialismo e parlamentarismo: são importantes as instituições?** In: Avelar & Cintra (org.). Sistema Partidário Brasileiro: Uma introdução. SP: Unesp, 2004.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. São Paulo: Papirus, 1988

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Constituinte de 1823 e a Educação**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: A dualidade dos poderes e outros Ensaio**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Notas sobre cidadania e modernidade**. In Revista Praia Vermelha. Nº. 1, Pós Graduação em Serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

COVRE, Maria de Lourdes. **A cidadania que não temos**. Editora brasiliense – São Paulo - SP, 1986.

_____. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos – SP: Cortez e Autores Associados, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Educação na Revisão Constitucional de 1926**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

_____; HORTA, José Silverio; FAVERO, Osmar. **A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

DAVIDSON, Alastair; WEEKLEY, Kathleen. **Gramsci e os direitos humanos**. In: Ler Gramsci, entender a realidade. Organização e apresentação: Carlos Nelson Coutinho, Andréa de Paula Teixeira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DIAP. Quem é quem na Câmara Legislativa do Distrito Federal. – DIAP: Brasília, 2004. 160p. : il.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Educação. **Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal 1995-1998** / Secretária de Educação. – Brasília: Secretaria de Educação, 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Quem é quem no Congresso Nacional... nas matérias de interesse dos assalariados -1999/2003**.

DF (BRASIL). SE.FEDF-DF. **Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do DF**, 1993.

DF (BRASIL). SEE. SUBEP. **Currículo da Educação Básica das Escolas do Distrito Federal**, 2002. (Educação Infantil; Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries / 5ª a 8ª; e Ensino Médio).

DF (BRASILIA- CLDF). **Lei Orgânica do Distrito Federal**, 1993.

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas**. In Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Vol. 4, Políticas Sociais e organização do trabalho, Brasília: IPEA/IPLAN, março de 1990.

FAVERO, Osmar. **A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

FERRARI, Eliana Moysés Mussi. **Roteiro para elaboração de Proposta Pedagógica**. Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2006.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para a educação** – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLEISCHER, David. **Os Partidos Políticos**. In: Avelar & Cintra (org.). Sistema Partidário Brasileiro: Uma introdução. SP: Unesp, 2004, pp. 249-283.

FORMIGA, Marcone. **O homem que queria ser rei. Ascensão e queda de Luiz Estevão**. Bom Quixote Editora e Distribuidora. Brasília. DF. [2000].

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. DF. SE. **Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania**. 2ª edição. Brasília, 1997. 64 p. (Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 1)

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga**. 2ª edição. Brasília, 1997. 24 p. (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 2)

_____. **As fases de formação no Ensino Fundamental: Orientações Básicas**. - 2ª edição. Brasília, 1997. 44 p. (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 3)

GDF-SEE – **Plano Quadrienal de Educação 2003/2006**. Brasília, DF, 2002.

GOMES, Georgia Daphne Sobreira. **A vinculação de Parlamentares a Grupos de Interesse e seus Impactos na Reeleição para a Câmara Legislativa do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado – UnB, 1995.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito: Educação e Partidos Políticos** – Campinas, SP: Papirus, 1994.

GUARINELLO, Noberto Luiz. **Cidades-estado na Antiguidade Clássica**. In PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (org). História da cidadania, 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Dicionário da Etimologia da Língua Portuguesa**. São Paulo : Ed. Nacional; [Curitiba]: Ed. Da Universidade Federal do Paraná, 1979.

HERKENHOFF, João Batista. **Constituinte e Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

HORTA, José S. B. **A Constituinte de 1934: Comentários**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. – (Coleção memória da educação).

_____. **A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67.** In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. – (Coleção memória da educação).

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação, ampliação da cidadania e participação.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2000.

JORNAL DO MEC. Edição Especial. Brasília-DF, julho de 1998.

KINZO, Maria D’Alva G. **Partidos, Eleições e Democracia no Brasil pós- 1985.** RBCS Vol. 19 n° 54 fevereiro/2004, pp. 23-41.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto.** São Paulo, Ed. Alfa-Ômega, 1976.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André.** – São Paulo: EPU, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito.** São Paulo: Brasiliense, 1999.
MAGNE, Augusto. **Dicionário Etimológico da Língua Latina.** MEC - Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1953.

MARSHAL, T. H. **Cidadania e classe social.** In: Cidadania, classe social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. Legislação fabril. **Clausulas sanitárias e educacionais e sua generalização na Inglaterra.** In: O Capital. Vol.1, Tomo II, São Paulo: Cultural, 1984.

MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Brasileiro (DCNEF),** 1998.

MELO FRANCO, A. A. **A História e Teoria dos Partidos Políticos no Brasil.** São Paulo: Alfa-Gama, 1980.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: Ed. Lapplane, 2000. (p. 25 - 72)

_____. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil.** In. Educação & Sociedade: revista quadrienal de Ciência da educação/Centro de estudos educação e sociedade (CEDES) n° 75 – Campinas, 2001.

MINISTÉRIO Público [...] **Correio Braziliense,** Brasília, DF, 29 agost. 2002. p.4.

MIRANDA NETTO, Antonio G. **Dicionário de ciências sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988.

MONDAINI, Marco. **Revolução Inglesa. O respeito aos interesses dos indivíduos.** In PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (org). História da cidadania, 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

NAVARRO, V. **Neoliberalismo y Estado del bienestar.** Barcelona: Ed. Ariel, 2ª ed. 1998.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Educação e Cidadania em Antonio Gramsci.** In: Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? Éster Buffa (org.), Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella – 11. Ed – São Paulo, Cortez, 2003 – (Coleção da Nossa Época; v.1).

O PMDB paulista [...] **Folha de São Paulo**, São Paulo: SP, 26 maio, 2006.

OUTHWAITE & BOTTOMORE. **Dicionário do Pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO – **Estatuto, Programa e Código de Ética. PMDB - O Partido do Brasil.** 8ª ed. Setembro de 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **O Programa da Revolução Democrática para a construção de um Brasil livre, justo e solidário.** Belo Horizonte (MG), 24, 28 de novembro de 1999.

PINHEIRO, Maria Francisca Pinheiro. **O Público e o Privado na Educação: Um Conflito Fora de Moda.** In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

PINSKY, Jaime. **Introdução.** In PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (org). História da cidadania, 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

PISÓN, Jose Martinez. **Políticas de Bienestar. Um Estúdio sobre los Derechos Sociales.** Madrid: Editorial Tecnos, 1998.

POLANYI, K. **A Grande transformação: as origens de nossa época.** Tr. Br. Rio de Janeiro: ED. Campus, 1980. Cap. 6, 7,12 e 13.

POMPEU, Renato. **“A virada à esquerda da América do Sul”.** In: Caros Amigos, ano X, nº 119. São Paulo, SP: Editora Casa Amarela Ltda, 2007. (Artigo de Revista - mensal) p.

PT. **Partido dos Trabalhadores – Estatuto.** Aprovado em reunião do Diretório Nacional de 11 de março de 2001.

QUÉRCIA integrava uma lista [...]. **ISTO É.** Revista semanal, 12 julho, 1996. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoé/>>. Acesso em: 29 mar. 2007.

ROCHA, Marlos B. M da. **Tradição e Modernidade na Educação e o Processo Constituinte de 1933-34**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADER, Emir. **Brasil: una historia de pactos entre élites**. In: Tiempos Violentos: neoliberalismo, globalización y desigualdad em América Latina / compilado por Atílio Borón Julio C. Gambina y Naúm Minsburg – 1ª ed. Buenos Aires: Clacso, 2004.

SEE – GDF (Brasília). **Relatório de Gestão, 2005**.

SILVA, Sara Ferreira. **A Gestão Democrática da Educação Como Política Pública no Distrito Federal: uma questão político – partidária?** Dissertação de Mestrado. UnB, 2004.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Rita de Cássia Vieira Martins de. **A gestão do sistema público de ensino do Distrito Federal no período de 1995 a 1998 – Uma gestão praxística e multirreferenciada?** FE - UnB, 1999. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, Maria do Carmo C. Campelo de. **Estados e Partidos Políticos no Brasil (1930 a 1964)**. 3 ed., editora alfa-gama. São Paulo, 1990.

SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1934 e a Descentralização da Educação**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais. Afinal do que se trata?** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1999.

TORRES, Ivanna Santana. Os Partidos Políticos no Distrito Federal e o Processo de Formulação de Políticas Públicas para a Educação no período de 1995-1998. Dissertação de Mestrado. FE-UnB, 1999.

VISCARDI, Cláudia Maria R. **O Teatro das oligarquias: uma revisão da “política café-com-leite”**. Belo Horizonte, Ed. C/Arte, 2001.

Consulta eletrônica:

Dados sobre as **eleições no DF**: <<http://www.tre-df.gov.br/>> - em 03/01/2007, às 16:30 horas.

Dados sobre **leis e legislaturas** <<http://www.cl.df.gov.br/>> - 02/03/2007 às 10:00 horas.

Dados sobre os **Governadores do DF** coletados: <<http://www.arpdf.df.gov.br/>> - em 12/02/2006, às 14:00 horas.

Documentos do **Partido dos Trabalhadores** <<http://www.ptdf.org.br/estrutura.asp>> – em 11/02/2006, às 10:00 horas.

Documentos da **SEE** <<http://www.se.df.gov.br/>> - em 11/05/2006 às 22:00 horas.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para os dirigentes do Executivo

- 1- Qual a função da escola na nossa sociedade?
- 2 - Em sua opinião, o que é cidadania?
- 3 - Em sua opinião, o que seria “o pleno exercício da cidadania”?
- 4 - Em sua opinião, o que é uma pessoa cidadã? O que é necessário?
- 5 - Quem é o não-cidadão em nossa sociedade?
- 6 - Qual o tratamento dado, em sua gestão, à questão da diversidade étnica e cultural da nossa sociedade?
- 7 - Que ações, em sua gestão, foram realizadas para garantir o acesso, permanência e continuidade dos alunos à educação com qualidade (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)?
- 8 - Que ações, em sua gestão, foram desenvolvidas na educação pública, para o aluno se preparar para a autonomia financeira?
- 9 - Como a educação pode contribuir para solucionar a questão da desigualdade social em nossa sociedade?
- 10 - Quais os instrumentos para que a gestão democrática ocorra na escola pública?
- 11- Quais as formas de viabilizar a participação de toda a comunidade escolar nas questões educacionais?
- 12 – Qual a importância da informação na construção da cidadania?

- 13** - Como você elaboraria um currículo para a formação da cidadania?
- 14** - Qual a contribuição da escola, na formação da cidadania?
- 15** – O que foi realizado, em sua gestão, para garantir e ampliar os direitos educacionais?
- 16** - Em sua opinião, a formalização dos direitos educacionais é suficiente para garantir a cidadania?
- 17** – Quais os direitos sociais que constituem a cidadania?
- 18** - Quais as principais políticas, programas ou projetos educacionais desenvolvidos, nessa gestão, com a finalidade de formar a cidadania? Destacaria algum em particular?
- 19** – Em sua gestão, como as questões relacionadas às eleições foram encaminhadas nas escolas públicas? Foi criado algum instrumento específico para tratar sobre esse assunto?
- 20**- Como é que se efetiva a participação de cada segmento da comunidade escolar e sobre que questões eles tratariam e decidiriam?
- 21** - Quais os instrumentos criados em sua gestão para que os alunos pudessem aprender e utilizar a tecnologia moderna no seu cotidiano?
- 22** - Quais os instrumentos criados em sua gestão para que às informações essenciais sobre educação chegassem a todos da comunidade escolar?
- 23** - O que foi viabilizado, em sua gestão, para a formação continuada de professores, funcionários e direção escolar?
- 24** – Qual o papel do projeto político pedagógico para a construção da cidadania, no âmbito da SEE e escolar?
- 25** - Em sua opinião, quem deve participar da construção do projeto político pedagógico, no âmbito da SEE e escolar?

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para os partidos políticos

- 1 - Qual a função da escola na nossa sociedade?
- 2 - Existe no partido uma agenda partidária que trata da questão da educação e cidadania?
- 3 - Qual a concepção de cidadania para o partido?
- 4 - Como o partido elaboraria uma agenda partidária para a formação da cidadania?
- 5 - No entendimento do partido, o que é “a cidadania plena”?
- 6 - O que é uma pessoa cidadã? O que é necessário?
- 7 - Quem é o não-cidadão em nossa sociedade?
- 8 - Quais os direitos sociais que constituem a cidadania?
- 9 - Qual o tratamento dado pelo partido à questão da diversidade étnica e cultural da nossa sociedade?
- 10 - Que ações o partido tem realizado para que se garanta o acesso, permanência e continuidade dos alunos à educação com qualidade (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)?
- 11 - Como a educação pode contribuir para solucionar a questão da desigualdade social em nossa sociedade?
- 12 - Quais as políticas que podem viabilizar a gestão democrática na escola pública? Que políticas foram feitas pelo partido, nesse sentido?
- 13 - Quais as formas de viabilizar a participação de toda a comunidade escolar nas questões educacionais?

- 14** - Quais as políticas criadas ou apoiadas pelo partido para que o aluno da escola pública possa aprender e utilizar a tecnologia moderna no seu cotidiano?
- 15** - Qual a contribuição da escola na formação da cidadania?
- 16** - O que tem feito o partido para viabilizar, garantir e ampliar os direitos educacionais?
- 17** - Na opinião do partido, a formalização dos direitos educacionais é suficiente para garantir a cidadania?
- 18** - O que tem feito o partido para garantir uma educação para a construção da cidadania?
- 19** - Como o partido tem tratado as políticas públicas, programas e projetos educacionais e às questões eleitorais? Especificamente as eleições de 1998/2006.
- 20** - Que políticas poderiam favorecer na educação pública, para que o aluno pudesse se preparar para a autonomia financeira?
- 21** - O que fez o partido no sentido de viabilizar e motivar a participação da comunidade escolar na construção das políticas educacionais?
- 22** - Qual foi a sua participação com relação à elaboração de políticas públicas educacionais implementadas pelo Governo do seu partido?
- 23** - Como se pode viabilizar a formação continuada de professores, funcionários e direção escolar?
- 24** - Quais as principais políticas, programas ou projetos educacionais elaborados/implantados pelo partido com a finalidade de formar a cidadania? Destacaria algum em particular? Qual foi a sua participação como deputado(a) distrital?
- 25** - Qual o papel do projeto político pedagógico para a construção da cidadania, no âmbito distrital e escolar?

26 – Na opinião do partido, quem deve participar da construção do projeto político pedagógico, no âmbito distrital e escolar?

ANEXO 3 - O 1º PERÍODO DE GOVERNO

DIRIGENTES DO EXECUTIVO ENTREVITADOS

Entrevista (E1) - Antonio Ibañez Ruiz– Secretário de Educação

Entrevista (E2) - Jacy Braga Rodrigues – Diretor Executivo da FEDF (concedeu seu depoimento via e-mail, respondeu parte do questionário por escrito).

Entrevista (E3) - Najla Veloso – Assessora do Departamento de Pedagogia

PARLAMENTARES ENTREVITADOS

Entrevista (E4) - Geraldo Magela

Entrevista (E5) - Cafu

Entrevista (E11) - Wilmar Lacerda (deputado eleito na 2ª legislatura, saiu da CLDF e assumiu a administração de Planaltina de 95/98, representante do Diretório DF) - entrevista descartada para o presente estudo, conforme justificativa no texto.

OS DOCUMENTOS DO EXECUTIVO

(D1) Plano Quadrienal de Governo 1995/98

(D2) Cadernos da Escola Candanga: volumes 1, 2, 3 e 4.

OS DOCUMENTOS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

(D3) Estatuto

(D4) Programa do partido - O Programa da Revolução Democrática para a construção de um Brasil livre, justo e solidário, 1999.

A CLDF – OS DEPUTADOS DISTRITAIS DA 2ª LEGISLATURA

(partido no início 1995/partido no final 1998)

Antônio José Ferreira Cafu - PT

Benício Tavares - PP/PTB

Adão Xavier - PFL/PPB

César Lacerda – PRN/ PTB

Cláudio Monteiro - PPS/PDT

Daniel Marques - PP/PMDB

Edimar Pireneus - PP/PMDB

Geraldo Magela – PT

João de Deus - PDT

Jorge Cauhy – PP/PMDB

José Edmar – PSDB/ PMDB

Lúcia Carvalho - PT

Luiz Estevão – PP/PMDB

Andrade - PP/PMDB

Marco Lima – PT/PSDB

Marcos Arruda - PSDB/ PMDB

Maria José Maninha - PT

Odilon Aires - PMDB

Pedro Celso – PT

Peniel Pacheco - PTB/PSDB

Renato Rainha - PL

Tadeu Filippelli – PP/PMDB

Wasny de Roure - PT

Zé Ramalho – PDT

SUPLENTES:

Eurípedes Camargo-PT

José Eudes – PT

Miquéias Paz – PCdoB/PT

Rodrigo Rollemberg – PSB

ANEXO 4 - O 2º PERÍODO DE GOVERNO

DIRIGENTES DO EXECUTIVO ENTREVITADOS

Entrevista (E6) - Maristela Neves de Mello – Secretária de Estado de Educação

Entrevista (E7) - Anna Maria Villaboim – Secretária de Educação (mês 04 ao 09/2002), elaborou o Plano Quadrienal 2003/2006 e foi Secretária Adjunta (2003 - 06/2006).

Entrevista (E8) - Eliana Moysés Mussi Ferrari – Subsecretária de Educação Pública.

PARLAMENTARES ENTREVITADOS

Entrevista (E9) - Odilon Aires

Entrevista (E10) - Roney Nemer

OS DOCUMENTOS DO EXECUTIVO

(D6) Plano Quadrienal 2003/06

(D7) Currículo de Educação Básica do Distrito Federal: Educação Infantil (0-3 e 4-5), Ensino Fundamental (1ª-4ª e 5ª- 8ª) e Ensino Médio.

(D9) Roteiro para elaboração da Proposta Pedagógica

Relatório de gestão 2005

DOCUMENTOS DO PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

(D7)Estatuto

(D8) Programa do partido

A CLDF – OS DEPUTADOS DISTRITAIS DA 4ª LEGISLATURA

(partido no início 2003/partido no final 2006)

Anilceia Machado - PSDB

Arlete Sampaio – PT

Augusto Carvalho – PPS

Benício Tavares – PTB/PMDB

Brunelli – PPB/PFL

Carlos Xavier - PSD

Chico Floresta - PT

Chico Leite - PCdoB/ PT

Chico Vigilante – PT

Erika Kokay – PT

Eliana Pedrosa – PL/PFL

Eurides Brito – PMDB

Fábio Barcellos - PL

Gim Argello – PMDB

Izalci Lucas – PFL

Jorge Cauhy - PFL

José Edmar - PMDB/PRONA

Leonardo Prudente – PMDB/PFL

Odilon Aires – PMDB

Paulo Tadeu – PT

Pedro Passos – PSD/PMDB

Peniel Pacheco – PSB/PDT

Rôney Nemer – PSD/PMDB

Wigberto Tartuce (Vigão) – PPB/PMDB

SUPLENTES

Aguinaldo de Jesus – PL

Ivelise Longhi – PMDB

Wilson Lima - PRONA

ANEXO 5 - LEIS/PROJETOS DE LEI DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ORIUNDAS DOS PARLAMENTARES DO PMDB NA 4ª LEGISLATURA DA CLDF.

GIM

Lei 2763/01 - Criação do Serviço Comunitário

Lei 2768/01 - Institui a meio entrada para estudantes da rede de ensino particular

Lei 2928/02 - Institui o Dia Nacional de Mobilização pela Vida

RONEY NEMER

Lei Nº 3.522/2005 – Dispõe sobre a disponibilização de “Equipe de Salvamento” nos eventos realizados no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências, originada pelo PL 968/2003.

PL 842/2003 – Dispõe sobre a publicação no Diário Oficial do Distrito Federal de catálogo com nomes e números dos telefones celulares utilizados por ocupantes de cargos e funções públicas no Governo do Distrito Federal e Câmara Legislativa do Distrito Federal.

PL 2.403/2006 – Institui o Programa de Assessoria de Jovens Universitários ao desenvolvimento do Empreendedorismo e dá outras providências

EURIDES BRITO

Lei nº 3.043/2002: DODF nº 165, de 29 de agosto de 2002 – “Institui o Programa de Assistência Pedagógica aos alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal com defasagem de aprendizagem em idade/série”.

Lei nº 3.055/2002: DODF nº 165, de 29 de agosto de 2002 - “Institui o Programa de Garantia de Acesso e de Permanência de Alunos do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal”.

Lei nº 3.218/2003: DODF nº 217, de 10 de novembro de 2003 – “Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências”.

Lei nº 3.433/2004: DODF nº 160, de 20 de agosto de 2004 – “Assegura aos alunos dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas do Distrito Federal, acesso a atividades de desporto escolar e dá outras providências”.

Lei Complementar nº 630/2002: DODF nº 165, de 29 de agosto de 2002 - “Transforma a área que integra o Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília, em Parque Ambiental”.

Projeto de Lei nº 3.121/2002: “Assegura aos professores da rede pública de ensino a concessão de desconto na aquisição de ingressos para eventos artísticos e culturais”.

Projeto de Lei nº 302/2003: “Dispõe sobre a inclusão do tema transversal Noções Gerais de Defesa Civil e Percepção de Riscos, nos currículos da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências”.

Projeto de Lei nº 1.064/2004: “Institui o Programa Geração Campeã na rede pública de ensino do Distrito Federal

Projeto de Lei nº 1.065/2004: “Cria o Banco do Livro no Distrito Federal e dá outras providências

Projeto de Lei nº 1.122/2004: “Torna obrigatória a exposição de um exemplar do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos locais que estabelece”.

Projeto de Lei nº 1.182/2004: “Dispõe sobre a utilização dos horários destinados ao recreio, como um espaço de desenvolvimento biopsicosocial dos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal”.

Projeto de Lei nº 1.183/2004: “Institui o Programa Família na Escola, de Ação Integrada, nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal”.

Projeto de Lei nº 1.230/2004: “Dispõe sobre a inclusão de conhecimentos sobre empreendedorismo, em componentes curriculares dos cursos técnicos oferecidos na rede pública de ensino do DF”.

Projeto de Lei nº 1.274/2004: “Torna obrigatório o apoio psicopedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da educação inclusiva”.

Projeto de Lei nº 1.550/2004: “Cria o Centro de Excelência em Português e Matemática, na rede pública de ensino”.

Projeto de Lei nº 1.478/2004: “Dispõe sobre o atendimento alternativo aos alunos, que apresentam distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade, matriculados nas escolas de ensino fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal”.

Projeto de Lei nº 1.477/2004: “Institui o Programa O Livro no Cotidiano da Escola, em todas as instituições educacionais da rede pública do Distrito Federal”.

Projeto de Lei nº 1.443/2004: “Cria academias mirins de letras, nas escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal”.

Projeto de Lei nº 1.361/2004, deputado Chico Floresta e da deputada Eurides Brito: “Dispõe sobre a realização de testes vocacionais para alunos das escolas da rede pública do Distrito Federal e dá outras providências”.

PEDRO PASSOS

Projeto de lei nº 633/2003 - assegura prestação de serviço e possibilita incentivos às empresas que financiarem bolsas de estudo aos professores que necessitam de complementação de formação pedagógica.

Projeto de lei nº 657/2003 - dispõe sobre a alfabetização de operários que trabalham em obras públicas promovidas pelo governo do distrito federal.

Projeto de lei nº 751/2003 - determina a inclusão de produtos alimentícios alternativos e naturais na merenda escolar, sob supervisão obrigatória de nutricionista, com vistas à prevenção e combate da desnutrição infanto-juvenil nas escolas da rede pública de ensino do distrito federal.

Projeto de lei nº 851/2003 - institui a semana de orientação e prevenção da gravidez na adolescência no âmbito do distrito federal.

Projeto de lei nº 1.082/2004 - dispõe sobre a criação da política de erradicação do analfabetismo no âmbito do DF. Projeto de lei nº 1.180/2004 - institui o serviço de auxílio móvel, destinado ao atendimento de portadores de deficiência física locomotora no âmbito do DF e dá outras providências.

ODILON AIRES

Projeto de Lei nº 462/2003 - Cria o programa escola de arte e artesanato para a terceira idade do Distrito Federal, e dá outras providências.

Projeto de Lei nº 502/2003 - Dispõe sobre estágio de estudantes nos órgãos e entidades do Poder Público do Distrito Federal, e dá outras providências.