

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

**A FRATERNIDADE COMO CATEGORIA POLÍTICA: PRINCÍPIO
ANUNCIADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

IVANNA SANT`ANA TORRES

Uberlândia, 2010

IVANNA SANT`ANA TORRES

**A FRATERNIDADE COMO CATEGORIA POLÍTICA: PRINCÍPIO ANUNCIADO NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Professor Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva

Uberlândia

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T693f
2010

Torres, Ivanna Sant'Ana.

A Fraternidade como categoria política: princípio anunciado na educação brasileira / Ivanna Sant'Ana Torres. - 2010.
144 f.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Legislação- Ensino - Teses. 3. Direitos humanos - Teses. 4. Fraternidade - Teses. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

A FRATERNIDADE COMO CATEGORIA POLÍTICA: PRINCÍPIO ANUNCIADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, como parte dos requisitos, para obtenção do título de Doutor. Aprovação em 28/08/2010

Professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva-
FACED/UFU. Orientador- Examinador

Professor Dr. Humberto Aparecido de Oliveira
Guido- FACED/UFU. Examinador

Professora Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Veríssimo - FACED/UFU. Examinadora

Professora Dra. Vânia Carvalho de Araújo- Centro
de Educação/UFES. Examinadora externa á IES

Professora Dra. Olgamir Amância Ferreira de
Paiva/ UnB. Examinadora externa à IES

Professor Dr. João Ferreira de Oliveira/UFG
Suplente externo à IES.

Professora Dra. Marilúcia Menezes Rodrigues
/UFU Suplente

Uberlândia

2010

OFERECIMENTO

Ao Igor, por ter me proporcionado momentos de vivência da fraternidade em todas as suas dimensões:

Primeiramente por ser meu irmão de sangue;

Posteriormente por termos nos tornado irmãos na fé;

Aí entrou a política, e só a fraternidade pode nos tornar iguais;

E no dia 19 de fevereiro de 2010 essa experiência passou a ser vivida no plano divino.

Valeu Igor, essa tese é para você, meu irmão!!!

AGRADECIMENTOS

A toda a comunidade da pós-graduação da FAGED, professores, alunos, técnicos e gestores, sem vocês esse momento não seria possível;

Aos meus colegas de turma, pelos breves, mas intensos momentos vividos e especialmente à Elenita, Cainã e Lana que me acolhiam todas as semanas como uma verdadeira família e, ainda, à Cecília pelo imenso carinho e cuidado comigo;

Aos professores que se dispuseram a dar suas colaborações, como examinadores, essas contribuições são fundamentais;

Ao meu querido orientador que se aventurou comigo na descoberta de um caminho até então desconhecido e que viveu comigo todos os reveses desse período com verdadeiro espírito fraterno;

Aos meus colaboradores/amigos: tia Fatinha, Lara, Denise, Mano, Milena, Rita e todos (as) que sonharam e sofreram comigo nesse período.

Aos meus pais por terem me amado tanto sem nunca pedir nada em troca e por terem doado, verdadeiramente doado suas vidas à nossa família;

À Eli, ao Iuri, à Fernanda e à Eduarda, por me proporcionarem tantos momentos para regarregar as energias e continuar escrevendo, produzindo;

À Nathália e à Thainá, vocês são a continuidade da minha vida com o Igor;

Ao Erasto, meu marido, companheiro e, sobretudo, por ser a pessoa que compartilha comigo as descobertas e construções teóricas e de vida sobre a fraternidade. Obrigada, te amo, muito.

E, ainda, à Camila e à Bruna que não me permitem desistir de ser sempre melhor, mais feliz e de me fazerem achar que sou a melhor mãe do mundo.

Por fim, a Deus que me possibilitou conhecer Chiara Lubich e, assim, ter uma mãe espiritual que me fez entender que a fraternidade é, sobretudo, uma categoria que pode redimensionar a minha vida em todas as suas perspectivas, especialmente a política.

RESUMO

A presente tese buscou compreender e discutir como a categoria fraternidade apresenta-se, nos principais instrumentos legais que organizam a educação no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A sistematização de uma base teórica, sobre a categoria fraternidade, na sua relação com os marcos regulatórios da educação brasileira, permitiu a proposição de elementos constitutivos dessa categoria. A construção dos marcos teóricos referenciais da pesquisa foi feita a partir de um resgate histórico, sobre a Revolução Francesa, considerando a constituição da tríade de seus princípios fundamentais “liberdade, igualdade e fraternidade” como valores civis e políticos. Da mesma maneira, a Revolução Haitiana foi considerada, em função da simbologia que esse movimento teve na concretização da tríade, por meio da luta dos escravos e negros, tanto pela participação da Colônia, nas instâncias de poder, como pela abolição da escravidão. São tomadas como referências teóricas, ainda, a questão da modernidade e da pós-modernidade, bem como os conceitos de cidadania e direitos humanos, na perspectiva de identificar as características e a relação de cada uma dessas temáticas e desses conceitos com o tema da fraternidade como categoria política. Essa análise permitiu a elaboração e a sistematização da categoria da fraternidade e de seus elementos constitutivos: a universalidade que se relaciona diretamente com a questão das localidades ou regionalidade; a mundialização como um contraponto à globalização vista exclusivamente em sua dimensão econômica; a democracia participativa como possibilidade alternativa à democracia representativa; a alteridade em função do reconhecimento do outro como alguém igual a mim; e a diversidade, que inclui a perspectiva do multiculturalismo e a construção da unidade. Foi possível identificar que as duas primeiras expressões da tríade, ou seja, a liberdade e a igualdade tiveram primazia, durante o período denominado modernidade, período em que a fraternidade ficou relegada a um segundo plano ou apenas na dimensão religiosa do termo e que a pós-modernidade trouxe em si uma forte marca da fraternidade em função de seus elementos constitutivos. Destacaram-se também a cidadania como um marco da modernidade e os direitos humanos como uma idéia marcada pela fraternidade e diretamente relacionada à pós-modernidade. A partir dessa construção teórica, foi realizada a análise dos instrumentos legais que organizam e regulam a educação brasileira: A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, na sua relação com a fraternidade como categoria política, por meio da identificação da presença dos elementos constitutivos elencados. O caminho metodológico percorrido priorizou as dimensões da pesquisa qualitativa e especialmente a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. A tese permitiu evidenciar que a fraternidade, como categoria política, não foi um princípio esquecido na legislação educacional brasileira, mas, sim, um princípio, ainda que não declarado formal e textualmente, anunciado por meio de seus elementos constitutivos.

Palavras-chave: fraternidade, legislação educacional, cidadania e direitos humanos, modernidade e pós-modernidade.

ABSTRACT

This dissertation has had the goal of understanding and discussing how the fraternity category is presented in the main Brazilian education laws after the promulgation of the 1988 Federal Constitution. The systematization of a theoretical base about the fraternity category in its relation with de Brazilian education regulatory landmarks has allowed the proposition of elements of this category. The process of building the theoretical references of this research was written from a historical recuperation of the French Revolution, taking into account the triad of its main principles, “liberty, equality, and fraternity”, as civic and political values. Likewise, the Haitian Revolution was considered because of the symbolic role this revolution played on the concretization of the triad through the slave and black people’s struggle whose aims were both participation in the colony’s power positions and in the abolishing of slavery. The modernity and post modernity issues, as well as the concepts of citizenship and human rights, are also took as theoretical references in order to identify characteristics and connections of each one of those themes and concepts with the fraternity as a political category. This analysis has allowed the elaboration and systematization of the fraternity category and its constitutive elements: the universality which is directly connected to the local and regional issues; the mondialization as a counter-argument to the globalization which is seen exclusively in its economic dimension; the participative democracy as alternative way to the representative democracy; the “alteridade” (a kind of altruism) due to its specific way to recognize the other one as someone pretty much like me; and the diversity which consider the multicultural perspective and the necessity of building unity. It was possible to identify that the first two elements of the triad, liberty and equality, were the most import ones over the so called modernity period when the triad was put in the second place or only in its religious dimension. The post modernity, in turn, has brought to light the fraternity due to its constitutive elements. It was also possible to highlight the citizenship as a modernity landmark and the human rights as an idea marked by the fraternity and directly linked with the post modernity. From this theoretical frame it was made an analysis of the legal instruments that organize and regulate the Brazilian education: the 1998 Federal Constitution; the Statute for Children and Adolescents; the National Brazilian Education Law; and the National Education Plan. All these legal instruments were discussed based on their relation with the fraternity as a political category and through the identification of its main constitutive elements. The methodological way was put into practice mainly through the qualitative dimension, especially the Bardin’s content analysis. The dissertation has permitted to emphasize that the fraternity as political category was not a forgotten principle in the Brazilian education legislation, but a principle not formally and textually declared yet.

Key-words: fraternity; educational legislation; citizenship and human rights; modernity; e post modernity.

RÉSUMÉ

Cette thèse est un effort en vue de comprendre et de discuter comment la catégorie fraternité est présentée dans les principaux instruments juridiques qui organisent l'éducation au Brésil, après la promulgation de la Constitution de 1988. La systématisation d'une base théorique sur la catégorie fraternité dans leur relation avec les règlements de l'enseignement brésilien a permis la proposition des éléments constitutifs de cette catégorie. La construction de la base théorique de cette recherche a été faite à partir d'une prise historique de la Révolution française, en tenant compte de la formation de la triade de ses principes fondamentaux "liberté, égalité et fraternité" comme valeurs civiques et politiques. De même, la Révolution Haïtienne a été considérée à travers sa symbolologie un mouvement qui a mené à la réalisation de cette triade par le biais de la lutte des esclaves et des Noirs aussi bien par la participation de cette Colonie dans les instances de puissance, que par l'abolition de l'esclavage. D'autres références théoriques ont été retenues dans cette étude, telle la question de la modernité et de la postmodernité, ainsi que les concepts de la citoyenneté et des droits de l'homme, afin d'identifier les caractéristiques et la relation de chacun de ces thématiques et ces concepts avec le thème de la fraternité comme catégorie politique. Cette analyse a permis le développement et la systématisation de la catégorie de la fraternité et de ses éléments constitutifs : l'universalité qui se rapporte directement à la question des localités ou régionalités, la mondialisation comme un contrepoint à la globalisation étant donné sa dimension économique; la démocratie participative comme une alternative possible à la démocratie représentative; l'altérité en fonction de la reconnaissance de l'autre comme quelqu'un comme moi; et la diversité, ce qui inclut la perspective du multiculturalisme et la construction d'une unité. Il est possible d'identifier les deux premières expressions de la Triade, à savoir, la liberté et l'égalité, puisqu'elles ont eu leur prééminence pendant la période appelée modernité, période pendant laquelle la fraternité a été reléguée à un arrière-plan ou uniquement à la dimension religieuse du mot, et le postmoderne introduit lui-même, une marque forte de fraternité en fonction de ses éléments constitutifs. Nous avons également la citoyenneté comme une base théorique de la modernité et de droits de l'homme pourvu que ce soit une idée marquée par la fraternité et directement liée à la postmodernité. À partir de cette construction théorique, on a effectué une analyse des outils juridiques qui organisent et réglementent l'éducation brésilienne: la Constitution de 1988, le Code de la Protection des Enfants et des Adolescents, la Loi des Lignes Directrices et des Bases de l'Éducation et le Plan National pour l'Éducation dans leur relation avec la fraternité comme catégorie politique en identifiant la présence de ces composantes répertoriées. Le parcours méthodologique mené en priorité a été l'approche qualitative et notamment l'analyse de contenu dans la perspective de Bardin. Cette thèse a témoigné que la fraternité comme catégorie politique n'a pas été un principe oublié dans la législation éducative brésilienne, mais surtout un principe, bien que non déclaré soit formellement soit textuellement, annoncé à la lumière de ces éléments constitutifs.

Mots-clés : fraternité, législation éducative, citoyenneté et droits de l'homme, modernité et postmodernité.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANC	ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE
CD	CÂMARA DOS DEPUTADOS
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CONED	CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MPPU	MOVIMENTO POLÍTICO PELA UNIDADE
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PL	PROJETO DE LEI
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Justificativa do Estudo	13
Percorso Metodológico	20
CAPÍTULO I - A FRATERNIDADE NA REVOLUÇÃO FRANCESA:	
BREVE RESGATE HISTÓRICO	29
1.1 Abordagens e conceitos da expressão fraternidade	29
1.2. A fraternidade no contexto da Revolução Francesa	33
CAPÍTULO II - A FRATERNIDADE NA MODERNIDADE E NA PÓS-	
MODERNIDADE: CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	42
2.1. A Modernidade	42
2. 2. A Pós-Modernidade	46
2.3. Cidadania e Direitos Humanos	57
CAPÍTULO III – FRATERNIDADE: CONSTRUÇÃO TEÓRICA DE UMA	
CATEGORIA POLÍTICA	66
3.1. Caminhos da fraternidade como categoria política	66
3.2. Elementos Constitutivos da Categoria Fraternidade	70
CAPÍTULO IV – A PRESENÇA DA FRATERNIDADE NA LEGISLAÇÃO	
EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	86
4.1. A Constituição Federal de 1988.....	88
4.2. LEI 8.069/90 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE .	96
4.3. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ...	102
4.4. Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

INTRODUÇÃO

De fato, é a fraternidade que pode fazer florescer projetos e ações na complexa trama política, econômica, cultural e social do nosso mundo. É a fraternidade que faz sair do isolamento e abre as portas do desenvolvimento aos povos que ainda permanecem excluídos. É a fraternidade que indica como resolver pacificamente as controvérsias e que relega a guerra aos livros de história. É em virtude da fraternidade vivida que se pode sonhar até mesmo esperar alguma forma de comunhão de bens entre países ricos e pobres, já que o escândalo do desequilíbrio existente hoje no mundo é uma das causas principais do terrorismo. (LUBICH, 2003)

Justificativa do Estudo

O presente trabalho tem como objetivo organizar e sistematizar o caminho percorrido para a construção de uma pesquisa de obtenção de doutoramento em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa tem em foco a fraternidade como categoria política e sua relação com o arcabouço jurídico que organiza a educação brasileira a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A motivação, para realização do trabalho, nasceu tanto da minha experiência profissional como de outras atividades, realizadas em espaços não escolares de educação, podendo ser justificada a partir de quatro dimensões: duas relacionadas à questão da legislação educacional e as outras duas à questão da fraternidade e dos direitos.

A primeira dimensão diz respeito às atividades de pesquisa, realizadas durante o curso de Mestrado na Universidade de Brasília, que versavam sobre políticas públicas para a educação e partidos políticos. Essas atividades proporcionaram-me um contato aprofundado, tanto com as questões relativas ao Estado como também com o processo legislativo, o que proporcionou maior intimidade com o processo de elaboração de leis, mais especificamente aquelas voltadas para a regulação da educação. Essa pesquisa levou-me a entender a

legislação como consequência de um processo complexo de relações e não como um ato isolado e linear de congressistas e parlamentares alheios ao processo educacional.

A segunda dimensão está relacionada ao meu exercício como docente na educação superior. Trabalhei com a disciplina denominada Organização da Educação Brasileira que era obrigatória para todos os cursos de licenciatura da Universidade e que tinha uma grande rejeição por parte dos discentes. Tive que fazer um exercício, juntamente com os alunos, para fazê-los descobrir que as legislações que estudávamos eram o resultado de embates políticos de concepções e projetos educacionais muitas vezes antagônicos, o que tornava as leis algo muito dinâmico e próximo da nossa atuação como professores.

Assim, conseguimos fazer do estudo da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases - LDB e do Plano Nacional de Educação – PNE um momento no qual cada um construía o seu sentido de pertencimento a uma classe de trabalhadores e também à sua identidade como docente. Além de explicitarmos as nossas concepções e escolhas em relação ao projeto educacional para a nossa cidade e nosso país.

A terceira dimensão é fruto de um trabalho em um espaço não escolar de educação, inicialmente em uma organização não-governamental que mantinha um programa educacional chamado Bolsa-Escola Cidadã e, posteriormente, em instâncias governamentais que têm como objeto os direitos humanos, trata-se da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e de uma Secretaria Nacional do MEC.

Nesses espaços, começa a minha relação com a questão dos direitos da pessoa e a percepção da incorporação dessa cultura de direitos humanos na legislação educacional. Foi um período curto, mas que deixou raízes muito profundas na minha atuação profissional tornando impossível abandonar esses princípios e essa lógica no cotidiano.

A última dimensão é mais recente e advém de um contato com um grupo que se propõe a trabalhar com a fraternidade e a política. O Movimento Político pela

Unidade¹ tem uma vertente direcionada àqueles que fazem política partidária e outra acadêmica ligada à produção sobre a fraternidade como categoria política e à formação de jovens por meio da Escola Civitas². O conhecimento da perspectiva teórica, apontada por esse grupo, despertou em mim o grande desejo e a curiosidade investigadora de identificar como essa categoria estava presente na área da educação no Brasil.

Uma última atividade profissional realizada por mim e que tem uma significativa relação com o tema dessa pesquisa é o cargo que exerço nesse momento frente à Subsecretaria de Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos da Secretaria de Educação Do Distrito Federal. Nesse espaço, tenho tido a oportunidade de trazer para as políticas públicas educacionais as reflexões construídas ao longo da produção dessa pesquisa.

A partir das dimensões aqui expostas, foi possível estabelecer um caminho de pesquisa desafiante e prazeroso, pois ao mesmo tempo em que se consolidava um foco do meu trabalho, em relação ao campo legal da educação, acrescentava-se um novo elemento, a fraternidade como categoria política e sua ligação com a questão dos direitos da pessoa. Assim, surge o direcionamento para um trabalho de pesquisa que visa à compreensão da categoria fraternidade e sua relação com os principais instrumentos legais que organizam a educação no Brasil desde 1988.

Em face da necessidade de exploração do campo teórico que embasa essa perspectiva, tive a oportunidade de participar de encontros nacionais e internacionais com a participação do professor italiano Antônio Maria Baggio para uma aproximação com a temática da fraternidade como categoria política. Um

¹ O Movimento Político pela Unidade é uma rede mundial que agrega pessoas que, em diversas partes do mundo e de variadas tendências políticas, assumiram o ideal de fazer da política um meio para tornar a humanidade uma única família. O MPPU atua com o objetivo de fazer da Fraternidade Universal uma categoria política fundamental, reconceitualizando a ordem institucional e internacional. O Movimento Político pela Unidade não é um partido político. A sua aspiração é promover processos políticos inspirados na Fraternidade Universal como conteúdo, método e finalidade da ação política.

² A Escola Civitas de Formação Social e Política para Jovens tem como principal objetivo fomentar a consciência e a prática refletida da Fraternidade pelas novas gerações como o caminho para promover o bem comum, como fim da política. Essa escola está vinculada ao Movimento Político pela Unidade e busca colaborar, a partir de uma experiência de fraternidade entre seus docentes e discentes, com a transformação da realidade econômica, social e política das realidades locais, nacionais e internacionais.

primeiro encontro foi realizado em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco, na oportunidade, além de participação em palestras com professores e estudantes, foi possível realizar uma entrevista inicial para verificar qual a visão do professor sobre a proposta da pesquisa aqui concluída.

Outro evento importante para a construção teórica desse trabalho foi o seminário promovido pela Secretaria de Direitos Humanos e pela Universidade de Brasília sobre o tema – Fraternidade e Direitos Humanos. Mais uma vez esteve presente o professor Baggio e ainda diversos professores da UnB e de outras instituições de educação superior do Brasil, além de vários representantes de órgãos do Poder Judiciário Brasileiro.

Por último, foi possível participar de um encontro internacional na Itália com a participação de professores universitários de muitos países europeus, além da presença de representantes da Argentina, Coréia do Sul e do próprio Brasil. Nessa ocasião, realizei uma visita ao Instituto Sofia, na cidade de Incisa Valdarno, próximo à Florença, para um contato com os professores e alunos da instituição.

Essas participações foram fundamentais para a consolidação da proposta inicial e da condução teórica e metodológica realizada e apresentada nesse documento. A busca por referências e argumentos que embasassem a pesquisa foi facilitada a partir do contato com pessoas que estão produzindo, pensando e escrevendo sobre o tema, mesmo se ainda distante da realidade educacional no Brasil.

Partindo dessas buscas, foi possível verificar que os Ideais da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – influenciaram as diversas políticas implementadas no Brasil ao longo dos anos. Porém é possível perceber que os dois primeiros ideais são explicitados com muita frequência tanto em documentos nacionais e internacionais como também em discursos ligados aos direitos da pessoa, em detrimento do ideal da fraternidade. Essa é a constatação de Furet e Ozouf (1989) ao analisar o percurso desses “ideais”:

O mesmo silêncio se verifica nos cadernos: suas queixas têm menos em vista a fraternidade do que a liberdade ou a igualdade. É verdade que as duas abstrações mais velhas podiam sempre ser conjugadas com genitivos, liberdade de imprensa, igualdade de direitos, que lhes

especificavam o sentido e redobravam o uso. Quanto à fraternidade, ela prossegue seu caminho sozinha. (FURET e OZOUF, 1989, p. 718)

Com efeito, em geral esses ideais tiveram maior ou menor importância na estruturação de Estados Nacionais em diferentes momentos históricos. Em determinado período, a liberdade tinha prevalência sobre a igualdade, o que, em boa medida, contribuiu na formulação de pressupostos liberais que fundamentavam posições políticas que propunham a criação de ambientes que oportunizassem o desenvolvimento individual segundo a própria capacidade.

De outra parte, outra visão defende a prevalência da igualdade sobre a liberdade, pois seus defensores acreditavam que a liberdade só seria alcançada a partir da igualdade entre todos, pois os mais fortes teriam mais poder de influenciar as regras da coletividade, prejudicando aqueles considerados mais fracos. Essa visão deu origem a organizações de Estados considerados socialistas, conforme esclarece Baggio.

Permanecem em primeiro plano a liberdade e a igualdade – geralmente mais antagônicas do que aliadas (antagonistas justamente por serem desprovidas da fraternidade) -, é que, de algum modo, estão integradas entre si no seio dos sistemas democráticos; mas que se tornam também, em alguns lugares, sínteses extremas de duas visões de mundo, de dois sistemas econômicos e políticos que disputarão o poder nos dois séculos seguintes. (BAGGIO, 2008, p. 8)

Entre essas duas visões mais extremistas existem outras abordagens consideradas intermediárias, porém sempre com o objetivo de balizar os princípios de liberdade e igualdade. Pode-se dizer que se encontram nesse campo movimentos mais atuais, como por exemplo, o estado de bem-estar social.

Porém, não é possível perceber com a mesma intensidade a presença do princípio da fraternidade nessas tendências de estruturação de Estados. Para justificar essa ausência nos discursos, é apresentado um argumento que indica a dificuldade de estabelecimento de regras que possam medir a presença ou a ausência desse princípio, nos indivíduos ou nas comunidades, pois diferentemente dos outros dois princípios que podem ser gerados de fora para dentro, a fraternidade tem os seus limites e as suas possibilidades, estabelecidas de dentro para fora,

contrariando o fundamento das soluções indicadas até aqui pelas visões apresentadas anteriormente.

A criação de leis que indiquem até onde vai a liberdade dos atores de um grupo ou sociedade, ou seja, onde começa e onde termina a liberdade dos indivíduos, na sua relação com os demais, é algo factível e presente no nosso cotidiano. Assim como a criação de leis que busquem a divisão igualitária de bens e serviços existentes, em uma sociedade, entre todos os seus membros. Porém estabelecer, em leis, que as pessoas ou instituições são mais ou menos fraternas é algo impossível.

A revitalização da idéia de fraternidade vem sendo definida por diversos grupos, especialmente alguns ligados à economia, política, relações internacionais e ainda ao serviço social, principalmente na Europa, que acreditam que o tripé da Revolução Francesa é parte de um processo inacabado, das promessas não cumpridas e do ainda não existente.

Na perspectiva da análise dos direitos da pessoa, vários teóricos trabalham com as gerações dos direitos humanos baseados na concepção de Thomas Marshall (1967). Dentre eles destacamos o jurista Ferreira Filho (2007) que apresenta três gerações: a primeira ligada às liberdades políticas, dentre elas, a livre expressão, o direito à propriedade, a presunção da inocência, o direito de ir e vir e outras. A segunda geração está relacionada ao ideal de igualdade e trata dos direitos sociais ou de crédito. E a terceira geração trata dos direitos à fraternidade como a paz, o meio ambiente, e patrimônio comum e a comunicação.

A presente pesquisa aborda a fraternidade como uma categoria política tratada não como sinônimo de caridade ou solidariedade, pois essas expressões partem da premissa que uns possuem mais direitos e, por isso, são superiores e podem ser generosos com os demais, contrariando o significado aqui assumido da fraternidade como uma categoria que expressa a dignidade de todos os homens, plenos de direitos e que vivem em sociedade, direitos esses incluídos na terceira geração.

Nesse trabalho, a fraternidade é tratada como uma categoria política em contraposição a abordagem que prevaleceu durante muito tempo, ou seja, a de cunho religioso e não civil, na qual as áreas políticas, econômicas, sociais e outras de caráter laico não agregavam esse tripé da Revolução Francesa, ou mesmo, desconsideravam as contribuições da fraternidade para a construção de um Estado baseado na cidadania e nos direitos humanos.

A relevância dessa pesquisa insere-se na possibilidade de aproximar a produção, ainda inicial, sobre uma categoria analisada e apropriada pelas áreas de Economia, de Política e do Direito ao campo educacional, gerando uma nova leitura sobre o arcabouço legal que organiza a educação escolar no Brasil.

O texto ora apresentado é composto por seis partes: a primeira introdutória busca explicitar a motivação, os objetivos do trabalho e o percurso metodológico e seus desdobramentos para o alcance da proposição de construção teórica e empírica do estudo. O capítulo I apresenta a construção histórica da fraternidade como categoria política a partir da Revolução Francesa. A discussão sobre a modernidade e a pós-modernidade, sua relação com a cidadania e os direitos humanos e o lugar da fraternidade integram o capítulo II. O capítulo III é composto pela elaboração teórica da fraternidade como categoria política e seus elementos constitutivos: a universalidade que se relaciona diretamente com a questão das localidades ou regionalidades; a mundialização como um contraponto à globalização vista exclusivamente em sua dimensão econômica; a democracia participativa como possibilidade alternativa à democracia representativa; a alteridade em função do reconhecimento do outro como alguém igual a mim; e a diversidade, que inclui a perspectiva do multiculturalismo e a construção da unidade. O último capítulo, ou seja, o IV, trata de um breve histórico da elaboração do arcabouço jurídico educacional brasileiro e da forma como os elementos constitutivos da fraternidade se fizeram presentes em cada um. Por fim, as considerações finais sobre as proposições da pesquisa.

Percurso Metodológico

O objetivo geral desta pesquisa é compreender e discutir como a categoria fraternidade coloca-se nos principais instrumentos legais que organizam a educação no Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, por meio da sistematização de uma base teórica, sobre a fraternidade e sua relação com a educação no Brasil, no sentido de formular e propor elementos constitutivos, para o tratamento da respectiva categoria no campo educacional brasileiro.

Em vista do objetivo geral, os objetivos específicos são:

- 1- Sistematizar uma base teórica sobre a fraternidade como categoria política e sua relação com a educação brasileira;
- 2- Analisar a relação da fraternidade com a modernidade e com a pós-modernidade e, ainda, com os direitos de cidadania e com os direitos humanos;
- 3- Formular e propor elementos constitutivos para o tratamento da categoria fraternidade no campo educacional.
- 4- Analisar o tratamento da categoria fraternidade nos instrumentos legais que regulamentam a educação brasileira (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação);

As questões de pesquisa que serviram como norteadoras de todo o processo metodológico e possibilitaram o direcionamento do trabalho para um caminho estabelecido, foram:

- A fraternidade, considerada como uma das vertentes da Revolução Francesa, está inserida na legislação da educação brasileira assim como as duas outras, ou seja, a liberdade e a igualdade?
- Como a modernidade e a pós-modernidade podem ser relacionadas com os direitos humanos e de cidadania em função da fraternidade?
- De que forma a fraternidade, como categoria política, aparece na legislação brasileira sobre educação?

- A fraternidade é um princípio esquecido, ou apenas não declarado ou anunciado nessa legislação?

Tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, pois tratou os dados e informações considerando algumas de suas características básicas, segundo Lüdke(1986):

1. Estudo de tipo naturalístico, pois foi realizado no ambiente no qual ocorrem os fatos analisados sem o uso da manipulação intencional do pesquisador;

2. Predominância de dados descritivos que foram utilizados para subsidiar afirmações apresentadas ao longo da pesquisa, além de considerar todos os dados da realidade importantes, mesmo aqueles vistos como simples ou irrelevantes;

3. O processo que envolve as diferentes dimensões da pesquisa foi prioritário em relação aos seus resultados, assim a construção histórica das legislações analisadas foi um ponto relevante da metodologia;

4. Os aspectos relacionados a posições, percepções e concepções dos atores individuais e coletivos nessa pesquisa sobre a categoria central de análise foi um foco importante no processo metodológico;

O delineamento da pesquisa foi o descritivo analítico, pois, inicialmente, buscou-se descrever o percurso histórico tanto dos instrumentos legais analisados como também da categoria fraternidade, além das principais características das legislações em estudo. Posteriormente, foi realizada a análise dos dados levantados para identificar como os elementos da categoria fraternidade aparecem no arcabouço legal que sustenta a educação no Brasil a partir de 1988.

Segundo Alves (1999), existem três paradigmas de pesquisas qualitativas que são sucessores do positivismo. O Construtivismo Social que foi fortemente influenciado pelo relativismo e pela fenomenologia e deu ênfase à intencionalidade dos atos humanos às percepções. O Pós – positivismo apresenta os modelos experimentais com teste de hipóteses e ainda a formulação de teorias explicativas

de relações causais. E ainda a Teoria Crítica que prioriza para análise as condições de regulação social, desigualdade e poder.

Dentre os paradigmas apresentados, esse estudo tem uma interface com o da teoria crítica, pois trata a questão do papel da Ciência na sua dimensão de transformação da sociedade, enfatizando o envolvimento do pesquisador nessa transformação, não necessariamente com uma pesquisa-ação, mas por meio da colaboração na formação da prática social da pesquisa.

Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. (ALVES, 1999, p.139)

Além desse caráter essencialmente relacional da pesquisa, são ainda consideradas como características desse paradigma, a epistemologia subjetivista, pois os valores do pesquisador permeiam todo o processo e não só a escolha do problema, a metodologia dialógica, possibilitando a identificação dos mecanismos sociais que envolvem o pesquisador e o objeto de pesquisa, favorecendo uma maior consciência dos sujeitos do processo e quanto à natureza do objeto pesquisado, uma ontologia crítico-realista.

Para realizar o percurso metodológico dessa pesquisa, foi necessário estabelecer dois caminhos distintos de levantamento dos dados, um de caráter teórico e outro empírico.

Quanto ao caráter teórico, a pesquisa exploratória teve grande significado para esse estudo por seu caráter de desvelamento de um tema ainda pouco pesquisado na área educacional, necessitando, portanto, de um levantamento geral e preliminar sobre a fraternidade como categoria política e, posteriormente, a sua relação com o processo educativo na sua dimensão política e dos seus marcos regulatórios.

Com relação ao caráter empírico, a pesquisa documental foi essencial para a análise dos instrumentos do marco regulatório da educação brasileira considerados como fontes que ainda não receberam tratamento analítico e que, portanto,

merecerão um maior cuidado científico do pesquisador por serem dados originais e que possibilitam uma relação direta com os fatos ou dados analisados.

A dimensão empírica da pesquisa considerou quatro instrumentos legais que organizam a educação no Brasil para possibilitar a análise da categoria fraternidade. Os documentos utilizados como objetos de análise foram: CF/88, LDB (9394/96), PNE (10.172/01) e ECA (8069/90) e sua construção histórica. Nesse sentido, o recorte temporal da pesquisa foi o ano de 1988, quando da promulgação da Constituição Federal, até o ano de 2010, quando se concluiu a análise dos dados.

A Constituição Federal de 1988, intitulada Cidadã pelo Deputado Ulisses Guimarães, presidente do Congresso Nacional, à época, foi um marco na transição do período autoritário para o regime democrático do país, pois inscreveu na norma constitucional os direitos e garantias fundamentais, assegurando, assim, a dignidade da pessoa em todas as suas dimensões. No discurso pronunciado pelo Presidente da Assembléia Nacional Constituinte em julho de 1988, a Constituição é assim exaltada:

Repito: essa será a Constituição cidadã, porque recuperará como cidadãos milhões de brasileiros, vítimas da pior das discriminações: a miséria. Cidadão é o usuário de bens e serviços do desenvolvimento. Isso hoje não acontece com milhões de brasileiros, segregados nos guetos da perseguição social. Esta Constituição, o povo brasileiro me autoriza a proclamá-la, não ficará como bela estátua inacabada, mutilada ou profanada. O povo nos mandou aqui para fazê-la, não para ter medo. Viva a Constituição de 1988! Viva a vida que ela vai defender e semear! (www.camara.gov.br)

Há ainda algumas análises que incluem a CF no rol de normas jurídicas que priorizam direitos, considerados de terceira geração, esses diretamente relacionados ao tema dessa pesquisa, como demonstra o trecho a seguir:

A primeira geração seria a dos direitos de liberdade, a segunda, dos direitos de igualdade, a terceira, assim completaria o lema da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade... Quatro são os principais desses direitos: o direito à paz, o direito ao desenvolvimento, o direito ao meio ambiente e o direito ao patrimônio comum da humanidade. A eles alguns acrescentam o direito dos povos a dispor deles próprios (direito à autodeterminação dos povos) e o direito à comunicação. (FILHO, 2007, p. 57)

Essas análises e posições assumidas por grande parte dos estudiosos da área constitucional em relação à CF/88 justificam o recorte histórico dessa pesquisa, a partir da promulgação da Constituição Cidadã, pois é um marco fundamental para a reorganização do Estado Brasileiro e especialmente da educação no Brasil.

Assim como a CF/88, o ECA/90 também introduz conceitos inovadores na perspectiva dos direitos da criança e do adolescente e representa uma conquista democrática da nação brasileira e um novo parâmetro para as posturas de educadores, frente aos discentes, sobretudo da educação básica.

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) representa um marco divisório extraordinário no trato da questão da infância e juventude no Brasil. Na esteira do texto constitucional (art. 227, da Constituição Federal, de 1988, que se antecipou à Convenção das Nações Unidas, introduzindo no Brasil a Doutrina da Proteção Integral) o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe uma completa transformação ao trato legal da matéria. (VOLPI, 1998, p. 11)

Após oito anos de embates entre atores do Executivo, do Legislativo e de entidades educacionais de representação de classe e de caráter acadêmico, a nova LDB foi sancionada e representou um instrumento que ao mesmo tempo em que consolidava experiências inovadoras em educação, também frustrava a expectativa de educadores e educadoras que lutaram por uma lei que consolidasse um sistema nacional e uma educação prioritariamente pública. Antônio Joaquim Severino assim se refere ao texto da LDB/96.

Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo. (SEVERINO, 2001, p. 67)

Apesar desses embates, a LDB trouxe avanços, nas diretrizes e nas políticas educacionais, que poderão ser importantes, para a análise da categoria proposta nessa pesquisa, assim como sugere Ivany Pino sobre as possibilidades de transformação ou reforma da educação a partir da nova LDB.

Seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução no país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscrito em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de “regulação social”. (PINO, 2002, p. 19)

O último documento trabalhado é o PNE que, assim como a LDB/96, foi resultado de um embate político, desde a sua apresentação até os dias atuais, nos quais os vetos presidenciais continuam sendo utilizados para as disputas entre os diferentes grupos de interesse que atuam no campo educacional brasileiro. Mais uma vez a mobilização da sociedade civil organizada teve os seus interesses desconsiderados pelo Congresso Nacional.

O PNE, na forma como foi finalmente aprovado, submete o instrumento por excelência de regulação e implementação de políticas públicas educacionais aos mecanismos de mercado, considerando a educação como um custo em suas metas e no seu financiamento, apesar de enunciar, em suas diretrizes e em seus eixos norteadores, a educação como direito da pessoa, como fator de desenvolvimento social e econômico e como instrumento de combate à pobreza. (MENDONÇA, 2002, p. 50)

A análise documental e a pesquisa bibliográfica foram os principais métodos de levantamento de dados em função das características dessa pesquisa. As fontes foram de primeira mão (CF/88, LDB, PNE e ECA) e também aquelas de segunda mão que apresentem análises desses instrumentos legais, por atores individuais ou coletivos, e que possam contribuir para a construção do processo histórico da legislação educacional, como aborda Oliveira.

Por fontes secundárias entenda-se a pesquisa de dados de *segunda mão*, ou seja, informações já trabalhadas por outros pesquisadores, estudiosos e, por isso, já do domínio científico... Assim teremos vários olhares, que poderão ser complementados através de entrevistas ou aplicação de questionários com essas pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 70)

A opção metodológica de levantamento e análise dos dados e informações foi a análise de conteúdo de acordo com a teoria construída por Bardin (2009), visto essa concepção ter uma íntima relação com o campo teórico da pesquisa e ainda com a postura da pesquisadora em relação ao campo empírico, além de ser muito adequada em função do caráter exploratório inicial do trabalho. Serão utilizados

apenas elementos e movimentos dessa perspectiva de análise e não a totalidade de suas proposições.

A análise de conteúdo parte sempre de uma mensagem ou comunicação, portanto trabalha predominantemente com a linguagem, não em seu sentido mais formalista e, sim, da perspectiva de valorização do que está latente e nem sempre observável, a partir dos sentidos atribuídos aos significados e seus significantes, identificando a diferença entre significado e sentido.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2008, p. 13)

A análise de conteúdo trabalha, sobretudo, com a manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam fazer inferências sobre uma realidade que não esteja implícita na mensagem ou comunicação analisada. Nesse processo, a contextualização torna-se um dos principais requisitos ou mesmo o pano de fundo de toda a pesquisa.

O processo de análise de conteúdo é constituído basicamente por três movimentos: a descrição que visa enumerar características dos textos ou documentos, a construção de inferências que possibilita a passagem da descrição para o último movimento que é a interpretação que trata da significação dada às descrições. Para que isso possa ser planejado, Bardin propõe três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Franco, ao abordar a proposição de Bardin, explicita a sua compreensão sobre como se constitui um bom plano de pesquisa:

Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. (FRANCO, 2008, p. 36)

A primeira etapa, pré-análise, constitui a organização do material que será o corpus da pesquisa, incluindo a escolha dos documentos a serem analisados, a

formulação de questões norteadoras e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. O primeiro contato com os documentos é denominado leitura flutuante. Essa etapa tomou muito tempo da pesquisa, visto que o tema escolhido não tinha uma vasta bibliografia e ainda estava concentrada em produções em outros idiomas, portanto foi necessária uma garimpagem exaustiva para identificar os textos teóricos que pudessem sustentar a pesquisa.

Foram também identificados os documentos legais que servissem de base para o trabalho empírico da pesquisa, citados anteriormente. E, ainda, os elementos da fraternidade, como categoria política, tiveram sua elaboração inicial, nesse momento de planejamento, e posteriormente foram redimensionados e consolidados em sua versão final apresentada no capítulo específico. Os objetivos do estudo e as questões de pesquisa tiveram uma elaboração inicial e foram importantes para delinear os demais passos da pesquisa.

O segundo momento do processo de análise de conteúdo é a exploração do material organizado na pré-análise. Nessa etapa, os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades de registro que podem ser de diferentes tipos: a palavra, o tema, o personagem, o item. E as unidades de contexto que é a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro.

O tipo de unidade de registro tratada nesse trabalho foi o tema, pois indica a incorporação de uma temática, levando em consideração o aspecto pessoal, atribuído pelo pesquisador, acerca do significado ou conotações atribuídas a um conceito. Assim, a codificação considerou a enumeração das regras de contagem que identificam a ausência ou a presença de determinados temas e qual a sua regularidade. A partir daí deu-se a escolha das categorias.

As categorias apresentadas não foram definidas a priori, ou seja, foram construídas ao longo do percurso de pesquisa, levando em consideração algumas características importantes para uma categoria bem definida, entre elas a pertinência para o objetivo do estudo, objetividade e fidelidade a fim de evitar que a subjetividade do pesquisador interfira nas análises e a produtividade que proporciona a elaboração de inferências para o devido tratamento dos dados.

Para que essa dinâmica fosse consolidada, foram elaboradas matrizes que apontaram a presença ou a ausência dos elementos constitutivos da fraternidade como categoria política nos instrumentos legais e ainda a regularidade de cada elemento. Após essas construções, passou-se ao tratamento dos resultados, por meio de interpretações que possibilitaram a construção de inferências sobre a categoria central de análise e a elaboração de proposições sobre o tema proposto para essa pesquisa e a partir das unidades de contexto.

É evidente que uma unidade de contexto alargada, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão ótima, no nível do sentido, se a unidade de contexto for demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico. (BARDIN, 1977, p. 108)

Nesse sentido, é importante destacar que as unidades de contexto são fundamentais para a compreensão do significado exato das unidades de registro e permitem ainda a identificação do contexto específico no qual foram construídas as mensagens ou comunicações. Esse movimento foi identificado tanto em relação ao contexto histórico de elaboração dos instrumentos legais, como também dos emissores ou produtores individuais e coletivos durante o processo de elaboração legislativa.

CAPÍTULO I - A FRATERNIDADE NA REVOLUÇÃO FRANCESA: BREVE RESGATE HISTÓRICO

Há muitos anos somos convidados para refletir sobre nossa irmandade com este povo que conquistou a liberdade política, quando muitos brasileiros – e afro-descendentes de outras partes do mundo – nem sequer acreditavam que seriam um dia tratados da mesma maneira que os outros cidadãos e cidadãs. No Haiti, a independência chegou 18 anos antes de sua conquista no Brasil, fazendo daquele país a primeira república negra do mundo, em 1804, e tornando-o um farol para todas as nações e culturas libertárias. (Ribeiro, 2006, p. 9)

1.1 Abordagens e conceitos da expressão fraternidade

A expressão fraternidade considerada em sua acepção etimológica deriva do Latim e reporta à idéia de irmãos, ou seja, o termo fraterno e seus derivados dizem respeito a questões de ligação de sangue ou, ainda, a pessoas ligadas por meio de um único pai, seja ele uma pessoa física ou um ser mítico. O dicionário de etimologia apresenta assim o termo fraterno:

Fraterno adj. “relativo ou pertinente a irmãos, afetuoso” XVI. Do lat *fraternus*// *fraternA* sf. “repreensão amigável” XVII// *fraternAL* XV// *fraternIDADE* XVII. Do lat *Fraternitas* - átis// *fraternIZAR*... (CUNHA, 2001, p. 368)

Em um contexto de sentido ou significados da expressão fraternidade na Língua Portuguesa, são consideradas diversas abordagens, porém todas elas partem do princípio etimológico e, ao mesmo tempo, ampliam seus significados por meio da introdução de palavras como harmonia, luta pela mesma causa dentre outras. Destaque para a abordagem da afetividade entre pessoas que estão próximas fisicamente ou por idéias e ideais.

Substantivo feminino. 1. Parentesco de irmãos; irmandade. 2. Amor ao próximo; fraternização. 3. União ou convivência como de irmãos; harmonia, paz, concórdia, fraternização. (FERREIRA, 1999, p. 940)

Para as Ciências Sociais, a fraternidade está fortemente ligada à questão da solidariedade e da abordagem utilizada durante a Revolução Francesa, além do destaque para os grupos sociais, ou seja, existe uma tendência de consideração dessa categoria em sua dimensão coletiva e não tanto individual.

Sociologicamente fraternidade significa solidariedade enquanto sentimento vigente num grupo social, como no conhecido lema da Revolução Francesa “liberdade, igualdade e fraternidade”. Irmandade, confraria enquanto instituições sociais (SILVA, 1986, p. 491)

Para uma análise da visão cristã que impregnou essa categoria, durante a maior parte da História, a Bíblia é uma fonte relevante de pesquisa. Pode-se perceber que o termo fraterno ou a expressão amor fraternal aparece em seus diferentes livros e ainda a palavra irmãos é utilizada como um sinônimo essencial do termo em análise. Em alguns trechos, a fraternidade é considerada exatamente igual à caridade e em outros é feita uma distinção entre esses dois termos. Exemplo dessa diferenciação encontra-se na segunda epístola de São Pedro.

Por estes motivos, esforçai-vos quanto possível por unir à vossa fé a virtude, à virtude a ciência, à ciência a temperança, à temperança a paciência, à paciência a piedade, à piedade o amor **fraterno**, e ao amor fraterno a **caridade**. Se estas virtudes se acharem em vós abundantemente, elas não vos deixarão inativos nem infrutuosos no conhecimento de nosso Senhor Jesus Cristo. (2 Pedro, 1:7)

Ainda na visão cristã, existe uma tendência de abordar o termo excluindo aqueles que de alguma forma representam as contradições ou até mesmo os antagonismos entre pessoas ou grupos, porém Piero Coda, um teólogo italiano, defende que a fraternidade apresentada na Bíblia não é excludente, mas parte do princípio da inclusão de todos, em função da essência do ser humano ter um único Pai e, portanto, serem todos irmãos independentemente de participar de grupos diferentes.

A percepção da eficácia da fraternidade cristã é expressa com veemência em relação às três separações que marcavam a realidade da época: a religiosa, entre judeus e gregos; a social, entre escravos e livres; a antropológica, entre homens e mulheres. A afirmação de Paulo não significa que as distinções são eliminadas, mas que é abolida a carga de negatividade que elas contêm e reativada a potencialidade de reciprocidade que, de diversos modos, trazem em si. (CODA, 2008, p. 81)

Para muitos teóricos, a categoria fraternidade deixou de ser caracterizada a partir da lógica cristã com o advento da Revolução Francesa e da tríade liberdade, igualdade e fraternidade adotada como lema da revolução. Com isso, essa categoria assume a sua dimensão política e passa a incorporar o discurso de muitos revolucionários e de documentos oficiais da época e até mesmo em nossos dias numa abordagem especificamente política a não cristã, como afirma Baggio.

O que é novo na trilogia de 1789 é a fraternidade adquirir uma dimensão política, pela sua aproximação e sua interação com os outros dois princípios que caracterizam as democracias atuais: a liberdade e a igualdade. Porque, de fato, até antes de 1789 falava-se de fraternidade sem a liberdade e a igualdade civis, políticas e sociais; ou fala-se de fraternidade em lugar delas. A trilogia revolucionária arranca a fraternidade do âmbito das interpretações – ainda que bem matizadas – da tradição e insere-a num contexto totalmente novo. (BAGGIO, 2008, p.8)

Nesse estudo, será considerada a abordagem da categoria fraternidade em sua dimensão política, assim como a apresentada na Revolução Francesa e, por isso, estará sempre associada aos outros dois princípios, o da liberdade e o da igualdade e, não necessariamente, como precedente, mas como um pilar tão importante como os demais para a busca de uma sociedade incluyente.

Outro fator importante a ser destacado para o estudo é a diferença entre fraternidade e solidariedade, pois em alguns momentos e campos de conhecimento essas duas expressões são consideradas equivalentes, como ocorre na definição do dicionário da Língua Portuguesa.

Substantivo feminino. 1. Qualidade do solidário. 2. Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes. 3. Adesão ou apoio a causa, empresa, princípio, etc., de outrem. (Ferreira, 1999, p. 1879)

Ainda considerando esses dois termos, para essa pesquisa existe uma diferença essencial entre as duas categorias, a primeira parte de uma relação entre iguais e a segunda admite uma relação onde um pode estar em posição inferior ao outro, não existe o sentido de pertencimento subjacente à categoria política da fraternidade, como aborda Baggio.

Por exemplo, a solidariedade – tal como historicamente tem sido muitas vezes realizada – permite que se faça o bem aos outros embora mantendo uma posição de força, uma relação “vertical” que

vai do forte ao fraco. A fraternidade porém, pressupõe um relacionamento “horizontal”, a divisão dos bens e dos poderes, tanto que cada vez mais se está elaborando – na teoria e na prática – a idéia de uma “solidariedade horizontal”, em referência à ajuda recíproca entre sujeitos diferentes, seja pertencentes ao âmbito social, seja do mesmo nível institucional. (BAGGIO, 2008, p. 22)

Na mesma linha de raciocínio, Bruno Mattei (2009) sublinha a distinção entre os conceitos de solidariedade e fraternidade ao lembrar que a solidariedade tem como propósito atenuar desigualdades e injustiças, mas nunca questioná-las. A fraternidade como elemento de organização da sociedade, por sua vez, aponta para uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Uma sociedade fraterna é uma sociedade na qual os privilégios não existem. Poderíamos definir a fraternidade como a busca do outro, como atenção incondicional que oferecemos a cada um. Desta forma, difere da solidariedade política, frequentemente abstrata, distante, pontual e parcial. A fraternidade, nós a praticamos por meio do contato, por meio do olhar que se faz à mesma altura do olhar do outro. Ela reconhece cada pessoa como um diferente e um semelhante. Somos diferentes por sermos únicos, e semelhantes porque temos, cada um de nós, a vocação de sermos irmãos em humanidade, irmãos de uma única família humana. (MATTEI, 2009, p. 5)

Podemos considerar, nessa perspectiva, que uma abordagem política da solidariedade a caracteriza pela abstração, pela ação pontual e parcial. Assim fica demarcada a diferença com a fraternidade, pois essa só acontece no concreto das relações, e na busca incondicional do outro.

A fraternidade também foi utilizada para obrigar alguns a aderirem a causas que não eram significativas para eles e assim tornava-se repressiva. Isso anulava a verdadeira essência da fraternidade, razão pela qual para esse estudo não será considerada essa dimensão trabalhada pela Revolução Francesa em momentos específicos e que, na verdade, contribuíram para o enfraquecimento dessa categoria em relação às outras duas do lema revolucionário, como afirmam Furet e Ozouf.

A “fraternidade ou a morte” não perde por isso toda a conotação agressiva. Morrer defendendo a fraternidade equivale a morrer diante de seus inimigos potenciais. Portanto, encontra-se aqui a exclusão constitutiva de uma fraternidade. (FURET, 1989, p. 722)

Existem ainda alguns tipos de fraternidade que, na verdade, são a sua negação, pois anulam a dimensão universal dessa categoria política, pode-se incluir nesse grupo algumas organizações sectárias como a Maçonaria e também alguns

grupos que pregam a fraternidade de classes, como por exemplo os sindicatos. Essas “fraternidades” partem de um princípio de exclusão de partes de um grupo ou de grupos inteiros, como acontece com as mulheres que são impedidas de integrar os grupos da Maçonaria de acordo com Baggio.

A universalidade fraterna é, assim, atribuída a um sujeito específico, gerando um curto-circuito ideológico – a má universalidade – que pode produzir algum tipo de desumanização dos adversários, dos que não se enquadram no próprio esquema de salvação; e, assim, ela se autodestrói. (BAGGIO, 2008, p. 20)

Enfim, a fraternidade nessa pesquisa, terá uma abordagem que se distancia do sentido cristão, sem, no entanto, negá-lo, além de estabelecer como princípio a relação intrínseca entre a liberdade, a igualdade e a fraternidade, mesmo que o foco do estudo seja a fraternidade, os outros dois pilares não deixarão de compor a matriz de análise. A perspectiva de estudo seguirá a linha da Escola Civitas e seus principais pensadores, por isso as concepções de fraternidade que não tenham como princípio a universalidade não serão objeto de análise da fundamentação teórica em questão.

1.2. A fraternidade no contexto da Revolução Francesa

A Revolução Francesa representa um marco histórico fundamental para o Estado Moderno e também para a abordagem da fraternidade como uma categoria política como já foi abordado anteriormente. Para entender como essa categoria é introduzida no contexto da revolução, é importante resgatar um pouco da história revolucionária, mesmo que de forma sucinta.

A Revolução teve como objetivo fundamental a destruição do regime feudal-absolutista que estava em contraste com o desenvolvimento capitalista que já acontecia naquele período e, além disso, os privilégios para uma parcela da

sociedade francesa tornaram-se algo insustentável para o Estado em função das reações de grupos sociais significativos para a época, conforme afirma Felizardo.

De fato, na segunda metade do século XVIII, na França, o regime de propriedade, a organização da agricultura e da manufatura, ao invés de corresponderem às exigências das forças produtivas, constituíam entraves às mesmas. Assim, é possível localizar, na contradição econômica da época, a causa nuclear dos acontecimentos. (FELIZARDO, 1985, p. 35)

Os grupos que compunham a sociedade eram basicamente três: o clero, a nobreza e o terceiro estado. Eles não representavam classes sociais propriamente ditas, mas apenas grupos ou ordens. Os conflitos entre as duas primeiras ordens e a última tiveram uma grande influência para o início da revolução, já que os privilégios eram direcionados para os cidadãos que formavam o clero e a nobreza e para o terceiro estado ficava o peso de pagamento dos impostos.

Pode-se dizer que existiram algumas revoluções no interior da Revolução Francesa. A primeira foi feita pela aristocracia contra o despotismo real, a segunda realizada pelo terceiro estado, ou seja, pela burguesia e que resultou no grande movimento revolucionário e a última que teve o povo como protagonista, inclusive por alguns que não foram considerados pelos revolucionários como será abordado no item sobre a Revolução Negra.

Sobre o terceiro estado Hobsbawm assim se expressa:

O Terceiro Estado obteve sucesso, contra a resistência unificada do rei e das ordens privilegiadas, porque representava não apenas as opiniões de uma minoria militante e instruída, mas também as de forças bem mais poderosas: os trabalhadores pobres das cidades, e especialmente de Paris, e em suma, também o campesinato revolucionário. (HOBSBAWM, 1977, p. 93)

Dentre as causas para a eclosão da revolução na França, podem-se destacar as seguintes:

- Má colheita de 1787 e a crise de abastecimento oriunda desse fato;
- Questão camponesa e a cobrança de altos impostos desse grupo;
- Fraqueza política do Rei Luís XVI;

- Divisão social entre os privilegiados e os não privilegiados;
- Guerra dos sete anos e a diminuição do império colonial francês;
- Tratado comercial assinado com a Inglaterra que causou o desemprego em massa de artesãos e operários e ainda
- Crise financeira com a necessidade de igualdade na cobrança de impostos para todos.

O ano de 1789 é marcado pela instalação dos Estados Gerais que tinham caráter consultivo e contavam com a participação dos três estamentos da sociedade. Em junho desse mesmo ano, foi proclamada a Assembléia Nacional, órgão com direito de decisão sobre a cobrança de impostos e, em julho, proclama-se a Assembléia Constituinte com deveres de elaboração das bases constitucionais.

O grande marco da Revolução Francesa foi a tomada da Bastilha ocorrida em 14 de julho, pois essa construção era o símbolo do Absolutismo na França, mesmo que nesse período ela já não tivesse a força militar anterior. Esse fato foi tão importante que desde o ano seguinte, com a Festa da Federação, tornou-se a data da festa nacional do povo francês como é evidente nessa afirmação.

De fato a contra-revolução mobilizou contra si as massas de Paris, já famintas, desconfiadas e militantes. O resultado mais sensacional de sua mobilização foi a queda da Bastilha, uma prisão estatal que simbolizava a autoridade real e onde os revolucionários esperavam encontrar armas. Em tempos de revolução nada é mais poderoso do que a queda de símbolos. A queda da Bastilha, que fez do dia 14 de julho a festa nacional francesa, ratificou a queda do despotismo e foi saudada em todo o mundo como o princípio da libertação. (HOBSBAWM, 1977, p. 94)

Outro fato histórico particularmente relevante para esse estudo foi a proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que influenciou e influencia diversos documentos sobre direitos até os dias atuais.

Outros fatos tiveram função decisiva para o sucesso do movimento revolucionário: a invasão do Palácio de Versalles, a colocação dos bens do clero à disposição do governo, a fuga do Rei Luís XVI e o pedido de derrubada da Monarquia pelo povo o que comprometeu a autoridade suprema do Rei e a promulgação da Constituição de 1791 que, apesar dos avanços, manteve a Monarquia como modelo de Estado.

Em agosto de 1792, ocorreu a queda da Monarquia na França e, em setembro, por decisão da Convenção, teve início o primeiro ano da República francesa. A partir daí, ocorreu o período mais progressista da Revolução, sob o comando dos Jacobinos, visto que anteriormente a condução do processo era realizada pelos Constitucionais que representavam o interesse da grande burguesia e buscava uma conciliação entre a Corte e os revolucionários. Em seguida, os Girondinos assumiram os rumos da revolução. Eles eram os moderados de esquerda, representados pela burguesia provinciana comercial e industrial, e acabaram tentando destruir as massas revolucionárias. Essa dinâmica foi reproduzida em outros momentos como afirma Hobsbawm.

Repetidas vezes veremos moderados reformadores da classe média mobilizando as massas contra a resistência obstinada ou a contra-revolução. Veremos as massas indo além dos objetivos dos moderados rumo a suas próprias revoluções sociais, e os moderados, por sua vez, dividindo-se em um grupo conservador, daí em diante fazendo causa comum com os reacionários, e um grupo de esquerda, determinado a perseguir o resto dos objetivos moderados, ainda não alcançados, com o auxílio das massas, mesmo com o risco de perder o controle sobre elas. (HOBSBAWM, 1977, p. 95)

Os Jacobinos propunham-se a defender e aprofundar a Revolução e tinham como representantes a média e a pequena burguesia, o campesinato e o operariado, sob a liderança de Robespierre. Eles eram a extrema esquerda na Convenção e tiveram forte influência na elaboração da Constituição de 1793.

O governo revolucionário de Robespierre aboliu os grupos que se opunham ao novo regime, porém não conseguiu isso por um período muito longo e após uma contra-revolução silenciosa, em 9 do thermidor (termo de um mês do calendário revolucionário e ainda a data que indica o fim da Revolução propriamente dita com a queda de Robespierre) do ano de 1794 ocorre o final da revolução e logo após a morte de Robespierre. Em 1799 dá-se a instalação do Consulado e com isso, em 1802, ocorre o retorno da Monarquia sob o regime do Império Burguês de Napoleão Bonaparte.

Essa breve retomada histórica serve como pano de fundo para uma análise do aparecimento do lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Essa bandeira de

tríplice dimensão não surgiu completa inicialmente e percorreu um longo período histórico para ser consolidada tanto no discurso como na prática social.

A primeira das três expressões a aparecer oficialmente foi a Liberdade, visto que a Revolução procurava libertar os cidadãos do Antigo Regime e de suas conseqüências e buscava os direitos civis para a população. Após essa, surge a Igualdade a qual reforça a defesa de que os impostos devem ser cobrados de forma igualitária e não tendo alguns indivíduos e grupos como privilegiados.

Na tríade de abstrações que compõem o que Pierre Leroux chamava de “a santa divisa de nossos pais”, a fraternidade, última e pequena, é também a parente pobre. Foi também a menos usada, a acreditar-se nos raros historiadores que tentaram contar as utilizações. A mais tardia, a acreditar-se em Aulard que distinguiu três ondas no uso dos conceitos: até 10 de agosto de 1792, a liberdade triunfou; depois foi a vez da igualdade; com a ditadura montanhesa, chegou a vez da fraternidade. (FURET, 1989, p. 718)

A primeira citação da expressão fraternidade ocorre em 1790 em duas situações, na fórmula do juramento dos deputados eleitos para a Federação e ao final da festa da Federação quando os soldados-cidadãos despedem-se sob a promessa de liberdade, igualdade e fraternidade. O termo aparece ainda na Constituição de 1791 de forma quase imperceptível em um artigo adicional.

O aparecimento da fraternidade acontece também em discursos oficiais de líderes revolucionários como Robespierre, quando fala sobre o uniforme e as bandeiras da guarda nacional que terão gravadas as três expressões, e Girardin que falou sobre a fraternidade universal na relação das forças armadas com outros povos. Esse discurso foi publicado e divulgado pelo Clube dos Cordeliers, porém:

O discurso de Robespierre na Assembléia, sobre a Guarda Nacional, e o de Girardin ao Clube dos Cordeliers, sobre o mesmo assunto, não devem ser considerados o início do uso da idéia de fraternidade; eles foram buscá-la no seio das sociedades populares. (BAGGIO, 2008, p. 32)

No ano de 1793, o Diretório aprovou uma proposta que orientava os cidadãos a colocarem nas fachadas das casas e estabelecimentos comerciais, em momentos de manifestações de caráter oficial o tríplice lema, isso ocorreu não somente em Paris como também em outros distritos.

Contudo esse lema só se consolidaria a partir de 1848 quando o tríplice princípio foi inscrito na Constituição, por força da chamada segunda revolução, em defesa da proclamação da república e da destituição do Rei. Essa representava a continuidade da Revolução de 1789, porém com contornos sociais diferentes até mesmo em relação ao conceito de fraternidade, pois assumia um caráter mais amplo, em função da inclusão da dimensão sócio-econômica da categoria, e não apenas de seu apelo nacionalista.

Uma questão importante sobre a Revolução Francesa e sua tríplice bandeira é a influência do Iluminismo para a consolidação do movimento revolucionário, visto que os líderes adotavam as idéias dos teóricos iluministas para justificarem as linhas de ação dos ativistas.

Os pensadores iluministas tinham um campo teórico que, apesar de ter conceitos comuns como a separação entre fé e razão, a ciência como único caminho, a liberdade política, econômica e religiosa, a valorização do antropocentrismo em oposição ao teocentrismo e outras, também apresentavam contribuições diferenciadas em relação a assuntos específicos como o Estado.

Com efeito, a historiografia retorna com frequência à oposição entre duas tendências do pensamento revolucionário, uma liberal, empirista e reformista que se inspiraria em Voltaire e em Montesquieu; a outra, dogmática, radical, conjugando soberania popular e ditadura revolucionária, que se inspiraria em Rousseau. (FURET, 1989, p. 760)

Para o Iluminismo, o Estado deveria estar ligado ao espírito esclarecido, por meio da apropriação das idéias filosóficas pelo Poder, e ser um espaço social apropriado para o exercício crítico da razão. A conjugação da razão, da liberdade e da justiça na política deveria ser um objetivo do Estado.

Um dos princípios do Iluminismo era a negação da religiosidade, essa é uma das hipóteses para o aparecimento tardio da categoria fraternidade e até mesmo para uma repercussão em menor proporção dela em relação aos outros dois pilares do lema revolucionário, pois tinha até então uma forte conotação cristã e não política. Outra ação decorrente dessa negação é a apresentada a seguir.

Por fim, é a fraternidade, na tríade de abstrações, a que menos profundamente mergulha as suas raízes no pensamento do Iluminismo: pode-se escrever uma história da idéia da liberdade, ou de igualdade, no século XVIII. É menos fácil escrever a história da fraternidade. (FURET, 1989, p. 718)

Um capítulo da história que é considerado por alguns autores como continuidade da Revolução Francesa é a Revolução Negra, assim chamada por ter sido feita pelos escravos de São Domingos e que representa um fato essencial para o estudo da trilogia revolucionária e particularmente para o aprofundamento da categoria fraternidade em sua dimensão conceitual e prática.

São Domingos era uma colônia francesa, inicialmente estava sob o domínio espanhol, mas, a partir de 1795, passou a ser da França. Tinha como principal economia o cultivo da cana-de-açúcar, o que demandava uma mão-de-obra que suportasse trabalhos árduos. Com a dizimação dos povos indígenas, após a colonização dos espanhóis, foi necessário trazer os escravos africanos para o cultivo das lavouras de cana de açúcar, chegando com isso a ter um contingente de meio milhão de escravos no início da revolução.

A Colônia era formada por vários grupos que tinham conflitos entre si. Os brancos divididos em pobres e ricos; os mulatos que acabavam sendo discriminados pelos brancos e odiavam os negros; os negros que podiam ser livres e proprietários ou escravos. Esses grupos sociais foram fundamentais para a eclosão do movimento revolucionário na Ilha, pois os brancos e mulatos queriam manter suas propriedades e produções e, para isso, não hesitavam em tratar os negros escravos com pesados castigos e maus-tratos e estes por sua vez não agüentavam mais a situação. Sobre essa relação conflituosa James afirma:

Fosse em palavras, fosse devido ao seu sucesso na vida, fosse pelos seus variados procedimentos, os mulatos demonstravam a mesma perfídia que os brancos ao reivindicar uma superioridade inerente. Assim, o homem de cor que era quase branco desprezava o homem de cor que era apenas meio branco, que por sua vez desprezava o homem de cor que era um quarto branco e assim por diante, percorrendo todos os matizes. (JAMES, 2000, p. 53)

Durante todo o desenvolvimento político da Revolução Francesa, a questão dos negros, dos escravos e dos não proprietários esteve presente, ora nas legislações, ora apenas nos discursos e isso foi uma das motivações para a insurgência dos escravos de São Domingos. Destaque para a exigência de maior participação por brancos e mulatos da Colônia nas instâncias de poder, para a aprovação da igualdade entre as pessoas de São Domingos pela Assembléia Constituinte de 1791 e para a abolição da escravidão em 1794. A passagem a seguir retrata um desses momentos.

Tudo isso ocorreu em março de 1791, porém algo mais havia acontecido. Os soldados franceses, ao desembarcar em Porto Príncipe, deram o abraço fraternal a todos os mulatos e negros, dizendo-lhes que a Assembléia na França declarara que todos os homens eram livres e iguais. (JAMES, 2000, p. 89)

Esse fato traz em si a simbologia da tríade da revolução, ou seja, a liberdade e a igualdade estavam expressas nas palavras livres e iguais, mas e a fraternidade? Essa aparece em um gesto físico e concreto, ou seja, o abraço fraternal trazido pelos soldados franceses. A trilogia tem uma grande influência na organização dos escravos revolucionários, pois eles, mais que ninguém, sabiam o que significava não ser livres e não ser considerados iguais. Tem-se aqui, segundo James, a entrada da categoria fraternidade de maneira decisiva, pois sem ela não seria possível manter a unidade de grupos tão diferentes.

Toussaint L'Ouverture foi o grande líder da Revolução Negra. Ele que tinha sido escravo e não tinha nenhuma miscigenação em sua constituição de sangue conseguiu mobilizar as massas em São Domingo. Na sua conclamação ao povo, ele próprio entende a força da fraternidade e chama a todos de irmãos, conforme a transcrição de sua mensagem.

Irmãos e amigos. Eu sou Toussaint L'Ouverture. Meu nome talvez seja conhecido. Estou encarregado da vingança. Desejo que a Liberdade e a Igualdade reinem em São Domingos. Trabalho para trazê-las à vida. Uni-vos a nós, **irmãos** e lutai conosco pela mesma causa, etc. Seu servo muito humilde e muito obediente. (JAMES, 2000, p. 126)

Dois anos após a Revolução Francesa, inicia-se a revolta dos escravos em São Domingos que tem a duração de doze anos até ser proclamada a independência. Toda essa batalha tem início com a derrota dos espanhóis e

britânicos pelos franceses sob o comando de Toussaint que, logo após, é nomeado chefe do exército. Em 1801, é proclamada a Constituição de São Domingos e ela torna-se uma província autônoma.

Com a posse de Napoleão, uma tropa é enviada a São Domingos para conter a revolução dos escravos, porém com seu exército, Toussaint consegue derrotar as forças napoleônicas e, no ano seguinte, ele próprio se entrega a Bonaparte, acreditando nos ideais da revolução e tentando uma negociação, porém é morto e a luta continua sob o comando de Dessalines.

Os negros estavam assumindo a sua parte na destruição do feudalismo europeu iniciado com a Revolução. E liberdade e igualdade, as palavras de ordem da Revolução, significavam bem mais para eles que para qualquer francês. Esse é o motivo pelo qual, na hora do perigo, Toussaint, apesar de inculto, encontrava a linguagem e o tom de Diderot, Rousseau e Raynal, de Mirabeau, Robespierre e Danton. E, de certa forma, superou a todos eles. (JAMES, 2000, p. 186)

Mesmo após a morte de Toussaint, essa continuava sendo a tônica da luta pela independência e, no ano de 1804, é proclamada a independência da província, agora sob o nome de Haiti. Essa se tornou a única revolta negra vitoriosa e, apesar de ser fundamental para entender-se a história moderna, há pouco estudo sobre tal questão e para superar uma leitura única dos fatos históricos é que Baggio propõe um desafio.

Rer ler a história e os pensamentos políticos, a partir da Revolução Francesa, não só do ponto de vista de Paris. Porque isso nos levaria a uma concepção da política que inevitavelmente cairia na redução antropológica iluminista; mas também do ponto de vista de Porto Príncipe. Para construir uma nova visão da política, baseada numa visão mais completa do homem, capaz de suscitar novas idéias e novos modelos políticos, que não sejam impostos pela força, mas que correspondam às exigências dos diversos povos. (BAGGIO, 2008, p. 55)

Esses são alguns fatos históricos que dão uma direção da construção da fraternidade, como categoria política até os nossos dias, trazendo elementos que possibilitam indicar algumas características que podem negar, reforçar ou ainda reconceituar a abordagem dessa categoria de análise sob o ponto de vista desse estudo.

CAPÍTULO II - A FRATERNIDADE NA MODERNIDADE E NA PÓS-MODERNIDADE: CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Acima de tudo, harmonizar-se com a ausência de soluções perfeitas e estratégias garantidas, com o infinito das suas próprias tarefas e com a provável inconclusividade dos seus esforços: é talvez esta a proteção mais acessível contra a armadilha em que as tentativas da política moderna na construção da comunidade se acostumaram a cair tão frequentemente – a de promover a opressão sob o disfarce da emancipação. (BAUMAN, 1998, p. 256)

2.1. A Modernidade

A Revolução Francesa foi essencialmente influenciada pelo Iluminismo e demarcou a concepção da política e da ideologia marcantes da modernidade. Dentre as principais características desse período destacam-se algumas que são significativas para o estudo aqui proposto.

O Iluminismo teve como princípio a ruptura com sacralização da organização estatal e a defesa da laicidade do estado, além de consolidar os Estados-nação e ainda a expansão dos direitos civis. O domínio da razão passou a ser o eixo norteador da ciência e o homem o centro do processo de evolução. Os pensadores desse período eram contra o absolutismo e também contra o mercantilismo que dominava as relações comerciais da época.

O pensamento iluminista (e, aqui, sigo Cassirer, 1951) abraçou a idéia do progresso e buscou ativamente a ruptura com a história e a tradição esposada pela modernidade. Foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões. (HARVEY, 1993, p. 23)

A partir dessas premissas, a Modernidade foi construída e consolidou o pensamento iluminista em suas práticas e organizações. As características da modernidade deram origem ao movimento que motivou a Revolução Francesa e ao mesmo tempo foram consolidadas por ela. Nesse sentido, a tríade foi consequência desse pensamento.

Os modernos acreditariam na idéia de organização racional da sociedade; nas idéias contrárias a todo irracionalismo; na libertação do homem das amarras do mito, da religião, da superstição e do arbítrio do poder. Produzida a partir das idéias iluministas e depois liberais, a modernidade cultivaria a idéia da possibilidade de o homem libertar-se do lado sombrio de sua própria natureza. (PEIXOTO, 1998, p.109)

Para Touraine, *a modernidade nasceu da ruptura da visão religiosa do mundo, porquanto esta era ao mesmo tempo racionalista e finalista* (p.31). Nesse sentido, a sociedade livre chamada de nação ou república, seria a garantia do triunfo da razão sobre as tradições, da igualdade entre os indivíduos sobre as desigualdades. Destacando-se ainda o universalismo da razão e o individualismo moral que são o fundamento de uma sociedade livremente organizada pela lei.

Nesse mundo moderno secularizado, a sociedade humana não é mais concebida à imagem da cidade de Deus; o interesse geral é a regra *supreme*, ele não poderá ser separado da realização livre de cada um de seus membros e de seus interesses próprios. O direito, por um lado, e a educação, por outro lado, garantem a correspondência entre o indivíduo e a sociedade. Institucionalização e socialização são os dois mecanismos fundamentais que estabelecem entre a sociedade e o indivíduo um jogo de espelhos. (TOURAINÉ, 1998, p.32)

O progresso e a esperança de um futuro promissor constituem o fundamento comum à ideologia democrático-capitalista ocidental que tem a ideologia capitalista com suas promessas de bens e bem-estar, e a ideologia comunista com a perspectiva de um paraíso socialista aqui na Terra como parâmetros. Além disso, ciência e técnica são os fundamentos do desenvolvimento humano na modernidade.

Na modernidade, as culturas regionais e tradições foram relegadas em função da construção de universalismos de base européia, e a tríade ciência/técnica/indústria mantém o sonho do bem-estar a partir de um otimismo, porém esse modelo baseado na emancipação individual, na secularização de valores e na diferenciação da verdade passa a ser questionado no seu interior, segundo afirma Morin.

A modernidade comportava em seu seio a emancipação individual, a secularização geral dos valores, a diferenciação do verdadeiro, do belo, do bem. Mas doravante, o individualismo significa não mais apenas autonomia e emancipação, significa também atomização e anonimato. A secularização significa não mais apenas libertação em relação aos dogmas religiosos, mas também perda dos fundamentos,

angústia, dúvida, nostalgia das grandes certezas. A diferenciação dos valores resulta não mais apenas na autonomia moral, na exaltação estética, na livre busca da verdade, mas também na desmoralização, no estetismo frívolo, no niilismo. (MORIN, 2005, p. 77)

Na discussão sobre a modernidade, Bauman é um teórico que trata da questão do espaço e do tempo na perspectiva da separação entre essas dimensões e suas implicações na sociedade. A eliminação do tempo improdutivo ou desperdiçado, para realizar atividades, no menor período possível e com o máximo valor de produção, torna-se o princípio operativo da civilização moderna.

A questão do espaço é tratada pela modernidade como a conquista de terras inicialmente e, como consequência, a necessidade de endereço fixo e de um estado de origem que garanta um assentamento demarcado passa a ser característica fundamental para que a pessoa humana seja considerada um cidadão incluído e protegido pelas leis.

A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca. (BAUMAN, 2001, p. 15)

Além da perspectiva do tempo e do espaço, Bauman aborda a questão do estabelecimento da ordem e da esperança no dia que virá, ou seja, a ordem é estabelecida por imposição de padrões e a promessa de dias melhores é o impulso que organiza as ações da sociedade dita moderna. O futuro passa a ser o objetivo e o presente não tem a importância que deveria para as ações do Estado.

Socialmente, a modernidade trata de padrões, esperança e culpa. Padrões – que acenam, fascinam ou incitam, mas sempre se estendendo, sempre um ou dois passos à frente dos perseguidores, sempre avançando adiante apenas um pouquinho mais rápido dos que os que lhes vão no encalço. E sempre prometendo que o dia seguinte será melhor que o atual. E sempre mantendo a promessa viva e imaculada, já que o dia seguinte será eternamente um dia depois. (BAUMAN, 1998, p. 91)

Santos, por sua vez, apresenta uma discussão sobre a modernidade caracterizada a partir da disputa entre o capitalismo e o marxismo. Ele aborda essa

temática por meio de dois pilares: o da regulação que tem o princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes, o princípio do mercado e o princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau, e o pilar da emancipação baseado em três racionalidades: a estético-expressiva da arte e da literatura; a moral-prática da ética e do direito; e a cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

São abordados pelo autor quatro axiomas da modernidade: a hegemonia que a racionalidade científica veio a assumir transformando os problemas éticos e políticos em problemas técnicos ou jurídicos; a legitimidade da propriedade privada independentemente da legitimidade do uso da propriedade gerando uma cultura consumista e individualista; a soberania dos Estados e a precedência da segurança sobre a democracia e o progresso entendido como um desenvolvimento infinito que acontece pelo crescimento econômico, pela ampliação das relações e pelo desenvolvimento tecnológico.

Nessa perspectiva, a expansão do operário e o alargamento do sufrágio universal produzem uma lógica abstrata da sociedade civil e do cidadão formalmente livre e igual e indicam a rematerialização da comunidade através da emergência das práticas de classe e consequentemente de políticas públicas de classe. Além disso, a modernidade levou a cabo a hipertrofia do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e a desconsideração total do princípio da comunidade. Essa postura fez com que ocorressem construções emancipatórias da modernidade, como, por exemplo, os movimentos socialistas, os movimentos anarquistas, o mutualismo e o cooperativismo operários que foram a base para o marxismo.

O período do capitalismo liberal é aquele em que se manifesta de forma brutal a liquidação do potencial emancipatório da modernidade pela via dupla da hegemonização da racionalidade técnico-científica, no seguimento da segunda revolução industrial, e da hipertrofia do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e com o “esquecimento” total do princípio da comunidade rosseauiana. Mas a verdade é que também neste período que se forjam as mais brilhantes construções emancipatórias da modernidade, sejam elas os movimentos socialistas, os movimentos anarquistas, o mutualismo e o cooperativismo operários ou, enfim, o marxismo. (SANTOS, 2008, p. 241)

Os novos movimentos sociais que emergiram da crítica da regulação social capitalista possibilitaram a identificação de novas formas de opressão que extravasavam as relações de produção, além de não atingirem especificamente uma classe social e, sim, grupos sociais denominados transclassistas ou mesmo a sociedade no seu todo. E, assim, a Modernidade passa a ser questionada e emerge a possibilidade de outro paradigma.

O dilema reside em que a crítica radical que, sobretudo os países periféricos dirigem às promessas da modernidade e do capitalismo eurocêntricos, ocorre num momento de crise profunda do paradigma da modernidade e, portanto, num momento em que se começa a reconhecer que essas promessas tão-pouco foram cumpridas nos países centrais e tão-pouco podem vir a sê-lo dentro deste paradigma. Este reconhecimento, na medida em que relativiza e questiona as realizações do paradigma ocidental, cria condições para uma nova tolerância discursiva, para uma interação mais horizontal entre alternativas epistemológicas, culturais e sociais. (SANTOS, 2008, p. 319).

2. 2. A Pós-Modernidade

O aparecimento desses movimentos reivindicatórios e a crise de algumas promessas advindas da modernidade foram o indício da necessidade de um novo paradigma de organização da sociedade e a indicação de um período de transição que teve seu início mais ligado às artes, à arquitetura e outras áreas e com maior intensidade na década de 1970.

Além disso, é importante destacar que o movimento identificado como pós-modernidade é recente e caracterizado como um período de transição paradigmática por diversos autores. Nesse sentido, não tem um campo teórico já definido, determinado e com caráter finalístico, causando ainda divergências tanto em relação ao termo como em sua caracterização, conforme afirma Santos.

Tenho vindo a afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. (SANTOS, 2008, p. 34)

A pós-modernidade ainda é um processo que ocorre no agora, no presente e por isso não existe o distanciamento necessário para a avaliação exata de suas conseqüências, levando-nos a uma conclusão ainda parcial e fragmentada de uma análise que poderá ser compreendida em sua abrangência posteriormente.

Partindo dessa premissa, a abordagem sobre a pós-modernidade insere-se na análise de que não pode haver uma posição linear em relação ao termo e suas características, porém entendendo que a construção teórica feita, até o momento, é suficiente e tem uma colaboração importante para o estudo sobre a fraternidade em sua dimensão política e civil.

A relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade. (SANTOS, 2008, p.103)

O movimento de consolidação da pós-modernidade teve seu início ligado ao mundo das artes e foi exatamente nessa área que alguns elementos foram construídos, especialmente aqueles que dizem respeito à questão estética e de linguagem e suas rupturas com os princípios da modernidade.

Além disso, foi nesse campo que houve uma maior visibilidade das idéias pós-modernas, inclusive em função da essência artística estar intimamente ligada aos signos visuais, sonoros, táteis. Isso torna as mudanças mais perceptíveis que os próprios movimentos sociais e políticos.

A ruptura entre o moderno e o pós-moderno, portanto, não apenas chegou mais cedo na pintura e na escultura do que em qualquer outro meio de expressão, mas foi mais drástica aí – um questionamento radical da própria natureza das artes. Assim, não surpreende que precisamente essa área tenha dado origem às teorias mais ambiciosas sobre o destino da estética. (ANDERSON, 1999, p. 114)

Anderson faz um histórico das origens da pós-modernidade e aborda essa marca das artes no movimento, levantando alguns argumentos que posteriormente foram também apropriados pelos teóricos da pós-modernidade mais diretamente envolvidos com a teoria política e social.

Um dos aspectos identificados pelo autor como uma ruptura com o momento anterior é uma nova concepção em relação ao consumo e a produção das artes, ou seja, são incluídos tanto no processo de produção como também no de aquisição dos bens artísticos grupos que até então não faziam parte da elite que tinha a possibilidade de integrar os grupos que adquiriam esses bens e, portanto, acabavam sendo também seus produtores.

Nesse aspecto o pós-moderno foi marcado por novos padrões de consumo e produção. De um lado, por exemplo, importantes obras de ficção- ajudadas por pródiga publicidade- puderam chegar com regularidade às listas de mais vendidas, quando não à tela grande, de uma forma antes impossível. De outro, significativo número de grupos até então excluídos – mulheres, imigrantes, minorias étnicas e outras- ganharam acesso às formas pós-modernas, ampliando consideravelmente a base da produção artística. (ANDERSON, 1999, p. 76)

A inclusão de grupos excluídos é uma das características marcantes da pós-modernidade, particularmente grupos que passam a fazer suas lutas específicas, não somente na área de produção artística, mas ainda nas políticas sociais e outras dimensões da vida social e política da sociedade e do Estado, fazendo com que as relações dos indivíduos ou grupos com as tecnologias e com a participação política passem a ser questionadas.

A atmosfera intelectual do pós-modernismo, de doutrina mais do que arte, tira muito do seu ímpeto da pressão dessa esfera. Porque o pós-moderno é também isto: um índice de mudança crítica na relação entre tecnologia avançada e imaginário popular. (ANDERSON, 1999, p. 105)

Aqui é importante destacar que, apesar de ter seu início ligado às artes, a pós-modernidade não ficou restrita a esse domínio, pois teve reflexo e influenciou diversas áreas de conhecimento e de ação política, pois o movimento de negação e de superação de alguns preceitos da modernidade já estava disseminado pela sociedade em suas diferentes matizes.

Portanto, as características estéticas e de linguagem foram fundamentais, mas não exclusivas para a consolidação da pós-modernidade, a humanização da tecnologia, a convivência do antigo e do contemporâneo, a prevalência da diversidade sobre a homogeneidade, do permissivo sobre o coercitivo, o pluralismo

de idéias e o multiculturalismo passam a fazer parte dos princípios da organização da vida.

Quando, porém, lançou a noção de pós-modernismo, em 1971, Hassan inclui essa linhagem num espectro bem mais amplo de tendências que ou radicalizavam ou rejeitavam as principais características do modernismo: uma configuração que se estendia às artes visuais, à música, à tecnologia e à sensibilidade em geral. (ANDERSON, 1999, p. 25)

Outra discussão que marca a pós-modernidade é o embate entre os grupos políticos, considerados de esquerda ou marxistas, e as posições assumidas, consideradas apolíticas ou despolitizadas e, ainda, a negação das lutas de classe. Porém, não é esse o entendimento da abordagem feita nesse estudo, ao contrário, acredita-se que, além das lutas já contempladas, a pós-modernidade agrega outras tantas que ficaram, por vezes, esquecidas no contexto da modernidade.

Muito além de representar o declínio da ação política, a pós-modernidade traz, em si, a conquista de espaço de grupos minoritários, em diferentes atividades, e possibilita a convivência com diversas questões que foram relegadas pela modernidade e pelos próprios movimentos operários e classistas, como afirma Anderson em suas contribuições.

Eagleton sugere que o pós-modernismo não pode ser reduzido a isso (derrota política da esquerda): trata-se também do aparecimento no palco teórico de minorias humilhadas e de uma “verdadeira revolução” do pensamento sobre o poder, o desejo, a identidade e o corpo, sem cuja inspiração é doravante inimaginável qualquer política radical. (ANDERSON, 1999, p.133)

O Iluminismo foi o movimento que traduziu a filosofia da modernidade e teve o mérito de agir em favor de uma revolução no interior da burguesia, trazendo uma alteração no sistema societal da monarquia absolutista e possibilitando a construção de uma estrutura democrática a partir da soberania do povo e do indivíduo. Porém também foi marcado por limitações de fazer acontecer as suas promessas de um mundo melhor com base no racionalismo e na negação do que poderia ser tido como intervenção da religião no Estado, conforme aborda Touraine.

Acho útil a noção de pós-modernismo como instrumento crítico que nos ajuda a perceber a crise e o fim do modelo racionalista do Iluminismo. Mas julgo-a incapaz de garantir as conseqüências da

separação que ela constata entre as duas metades de nossa experiência. O fato de a cultura não ter mais nada a ver com a economia e que devemos nos desembaraçar do evolucionismo e do historicismo não nos protege contra as ameaças que anuncio aqui. (TOURAINE, 1998, p.37)

A pós-modernidade está ligada ao surgimento da sociedade pós-industrial, assim como a Modernidade vinculou-se ao mundo industrializado. A sociedade pós-industrial é marcada pelo conhecimento, como principal força econômica, e, ainda, pela superação dos Estados-nação, representando uma dupla necessidade de revisão tanto do Iluminismo, como também dos pressupostos do Marxismo e trazendo como contribuição a convivência com a diferença, a relação não fragmentada do espaço-tempo e ainda questões como a alteridade, como reconhecimento do outro.

Além disso, há uma renovação do materialismo histórico e do projeto de Iluminismo. Por meio do primeiro, podemos começar a compreender a pós-modernidade como condição histórico-geográfico. Com essa base crítica, torna-se possível lançar um contra-ataque da narrativa contra a imagem, da ética contra a estética e de um projeto de Vir-a-ser em vez de Ser, buscando a unidade no interior da diferença, embora um contexto em que o poder da imagem e da estética, os problemas de compressão do espaço-tempo e a importância da geopolítica e da alteridade sejam claramente entendidos. (HARVEY, 1993, p. 325)

Uma das características mais marcantes da pós-modernidade é o aparecimento de grupos classificados como não classistas ou operários como ocorreu na modernidade. Passam a fazer parte das lutas políticas as questões de gênero, raça, etnia, diversidade religiosa, meio ambiente dentre outros. Com isso, os agrupamentos de mulheres, homossexuais e outros entram em cena e dão vida a novos movimentos sociais que, além de lutarem pelos direitos mais abrangentes da sociedade, colocam em pauta lutas específicas e não menos importantes que aqueles da modernidade.

Por último, sobretudo nas últimas três décadas, os movimentos e as lutas políticas mais importantes nos países centrais e mesmo nos países periféricos e semiperiféricos foram protagonizados por grupos sociais congregados por identidades não diretamente classistas, por estudantes, por mulheres, por grupos étnicos e religiosos, por grupos pacifistas, por grupos ecológicos, etc., etc. (SANTOS, 2000, p. 40)

O fim da hegemonia operária e o aparecimento de novos sujeitos sociais, nas lutas pela emancipação social, por meio de uma base transclassista, forçam os partidos políticos e os sindicatos a conviverem com questões e lutas até então desconsideradas por esses grupos e geram novas organizações sociais, com forte influência nas políticas públicas, além da necessidade de criação de um novo trabalhador intimamente ligado a essas lutas, Anderson aponta que esse trabalhador ainda não existe, mas será muito importante para a organização social na pós-modernidade.

Em escala mundial - na era pós-moderna, a arena decisiva-nenhuma estrutura estável de classe comparável à do capitalismo anterior cristalizou-se ainda. Os que estão acima têm a coerência do privilégio; os que estão embaixo carecem de unidade e solidariedade. Um novo "trabalhador coletivo" tem ainda que surgir. (ANDERSON, 1999, p. 75)

Santos faz uma abordagem sobre a pós-modernidade que reforça esse movimento, como um período de transição, e que tem na regulação e na sua supremacia sobre a emancipação uma das causas da crise da modernidade. Portanto a pós-modernidade nasce como uma possibilidade de priorização da emancipação. O autor apresenta duas modalidades diferentes de entendimento sobre a pós-modernidade: a inquietante ou de oposição e a de celebração ou reconfortante. A perspectiva de análise tomada nesse trabalho é a de oposição.

O que é verdadeiramente característico do tempo presente é que, pela primeira vez neste século, a crise de regulação social corre de par com a crise de emancipação social. Esta versão da transição paradigmática é o que designo por pós-modernismo, inquietante ou de oposição. A segunda versão da transição é a dos que pensam que o que está em crise final é precisamente a idéia de que o capitalismo pode ser um obstáculo à realização de algo que o transcende. As sociedades não têm de cumprir nada que esteja para além delas, e as práticas sociais que as compõem não têm, por natureza, alternativa nem podem ser avaliadas pelo que não são. Esta versão da transição paradigmática é o que designo por pós-modernismo reconfortante ou de celebração. (SANTOS, 2008, p. 35)

Outro aspecto levantado por Santos é a superação da cultura da fragmentação própria da modernidade e a construção de racionalidades locais democraticamente formuladas pelas próprias comunidades. Para que isso seja

concretizado, as estruturas descentralizadas e não hierarquizadas são fundamentais, tornando a ação política não institucional e fora da lógica neocorporativista, com grande apelo à opinião pública e por meio da utilização dos meios de comunicação que possibilitem uma maior mobilização social.

A universalidade é uma discussão fundante da pós-modernidade, pois não pode ser tratada como a soma ou a negação de interesses particulares e ainda como pseudo-atendimento a um suposto interesse geral, porém abstrato. Ela deve ser concreta e como propõe Morin, planetária, cosmopolita, no sentido de consideração ao cidadão do mundo e de suas raízes.

Deve-se tratar o universal a partir do local e por isso os Estados-nação tão caros à modernidade passam a ser tidos como uma organização que já não responde às necessidades da sociedade, ou mesmo, tornam-se relativos e as identidades locais e regionais tidas como características da pré-modernidade passam a ser referência para as construções universalizadas.

Este novo-velho localismo, até há pouco considerado como um resíduo da pré-modernidade, é agora recodificado como pós-moderno e assume mesmo uma dimensão epistemológica, com a reivindicação de um conhecimento local, desde a crítica dos cânones literários e artísticos hegemônicos até à revitalização de novos-velhos fundamentalismos (islâmico, judaico, neoliberal). Este localismo, que é por vezes protagonizado por povos translocalizados e não é, nessa medida, reconduzível a um específico *genius loci*, assenta sempre na idéia de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real. (SANTOS, 2008, p. 59)

A territorialização predominou na organização dos Estados-nação, durante a modernidade, já a pós-modernidade propõe exatamente a desterritorialização, fazendo com que os localismos sejam desterritorializados e, ao mesmo tempo, internacionalistas como afirma Santos. E assim *quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções*. (SANTOS, 2008)

A alteridade é outra dimensão da pós-modernidade que precisa ser analisada, pois traz uma importante contribuição para esse estudo e ainda para a formulação de políticas públicas. O reconhecimento do outro, em sua perspectiva individual ou coletiva, é apontada pela condição pós-moderna como possibilidade de construção alternativa ao fracasso das promessas da modernidade.

O tratamento da diferença e da “alteridade” não como uma coisa a ser acrescentada a categorias marxistas mais fundamentais (como classe e forças produtivas), mas como algo que deveria estar onipresente desde o início em toda tentativa de apreensão da dialética da mudança social. A importância da recuperação de aspectos da organização social como raça, gênero, religião, no âmbito do quadro geral da investigação materialista histórica (com sua ênfase no poder do dinheiro e na circulação do capital) e da política de classe (com sua ênfase na unidade da luta emancipatória) não pode ser superestimada. (HARVEY, 1993, p. 320)

Esse reconhecimento do outro só pode ser realizado a partir da aceitação e compreensão do universo no qual ele está inserido e ainda da afirmação de cada um como pessoa ou grupo que possui o direito de ser sujeito e localizado em um tempo e um espaço que não podem ser dissociados, como ocorreu na modernidade.

O reconhecimento do outro só é possível a partir da afirmação que cada um faz de seu direito de ser sujeito. Complementarmente, o sujeito não pode se afirmar como tal sem reconhecer o outro como sujeito e, em primeiro lugar, sem se livrar do medo do outro, que leva à sua exclusão. (TOURAINÉ, 1998, p. 203)

A questão da alteridade traz em si outra dimensão da pós-modernidade que é a diversidade, porém uma diversidade que está intimamente ligada com a sua outra face que é a unidade e que tem como objetivo a proteção de grupos ou culturas consideradas minoritárias ou ainda aquelas majorias que são excluídas das ações e políticas dos grupos hegemônicos.

Essa relação entre a diversidade e a unidade impõe um duplo movimento, a defesa das singularidades culturais e ainda a propagação de uma universalidade identificada por Morin como cosmopolita ou planetária.

Deveríamos nos dirigir a uma sociedade universal fundada no gênio da diversidade e não na falta de gênio da homogeneidade, o que nos leva a um duplo imperativo, que traz em si uma contradição, mas que só pode ser fecundado na contradição: 1) por toda parte preservar, estender, cultivar, desenvolver a unidade; 2) por toda parte preservar, estender, cultivar, desenvolver a diversidade. (MORIN, 2005, p. 117)

A diversidade na perspectiva da pós-modernidade tem uma relação intrínseca com a democracia que, na modernidade, teve seu maior símbolo na representatividade e, aqui, tem o foco mais direto na democracia participativa, em

função inclusive dos novos movimentos sociais que exigem uma maior participação direta dos envolvidos.

A uma democracia que sonhou, no começo, com participação direta, depois com representação equitativa dos interesses sociais, soma-se uma democracia de garantias, protetora de liberdades, da diversidade e da dignidade dos seres humanos que são – mais profundamente que cidadãos e trabalhadores – indivíduos que defendem seu direito de serem sujeitos. (TOURAINÉ, 1998, p. 354)

Touraine afirma ainda que a democracia, em um determinado momento, ficou reduzida aos direitos de grupos mais esclarecidos ou hegemônicos, e posteriormente reconheceu os direitos sociais e culturais de categorias particulares em torno das relações de igualdade e de diferença. A combinação da diferença e da igualdade de diferentes formas é a estratégia primordial para que a democracia se desenvolva.

Na democracia, a relação da diversidade com a unidade é a base para a construção de consensos que não podem ser alcançados de maneira impositiva, mas somente a partir do respeito aos direitos cívicos, sociais e culturais de cada indivíduo e da possibilidade dos indivíduos serem protagonistas nas lutas pelas próprias necessidades.

A democracia tem, portanto, como objetivos principais, em primeiro lugar, diminuir as distâncias sociais, o que supõe reforçar o controle social e político da economia; em segundo lugar, garantir o respeito à diversidade cultural e à igualdade dos direitos cívicos e sociais para todos; e enfim, em terceiro lugar, levar em consideração as reivindicações daqueles que não devem ser reduzidos ao estado de consumidores de assistência médica, de educação ou informação. (TOURAINÉ, 1998, p. 298)

Para Morin, a democracia pressupõe a convivência entre consensos e conflitos e extrapola a concepção de sistema de organização de um povo ou nação, passando a ser algo muito maior e ligado a própria autonomia dos indivíduos, na perspectiva do paradigma da complexidade que não trabalha na lógica das certezas, mas da revelação de incertezas.

Assim, a democracia, que exige simultaneamente consenso e conflitualidade, é muito mais que o exercício da soberania do povo. É um sistema complexo de organização e de civilização que alimenta (ao alimentar-se dela) a autonomia de espírito dos indivíduos, sua

liberdade de opinião e de expressão, e o ideal trinitário Liberdade, Igualdade, Fraternidade. (MORIN, 2005: 112)

Santos propõe uma teoria democrática pós-moderna que signifique a ruptura com a teoria democrática liberal e que tenha como objetivo aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social. Essa diferenciação de abordagem das lutas democráticas exige a criação de novas estratégias de exercício da democracia.

Outra discussão é a ampliação do conceito de democracia para além do princípio de reciprocidade entre direitos e deveres e da re-significação da representatividade, ou ainda, de uma democracia que esteja alicerçada em novas formas de participação que inclua diferentes grupos, especialmente aqueles desconsiderados dos processos decisórios até o momento.

A representação democrática perdeu o contato com os anseios e as necessidades da população representada e fez-se refém dos interesses corporativos poderosos. Com isto, os cidadãos alhearam-se da representação sem, no entanto, terem desenvolvido novas formas de participação política, exercitáveis em áreas políticas novas e mais amplas. (SANTOS, 2008, p. 249).

Por fim, a democracia na pós-modernidade expressa a aspiração de uma democracia radical no sentido de considerar a possibilidade de um futuro entre outros futuros possíveis e de ter como referência universalismos que não sejam abstratos e que não ocultem preconceitos raciais e eurocêntricos, mas que surjam das lutas sociais, de modo participativo e multicultural.

Nesse sentido, outra dimensão da pós-modernidade é o multiculturalismo, que pode ser considerado um pilar essencial para a concretização da democracia, conforme apresentada anteriormente. Para alguns críticos dessa dimensão, corre-se o risco de criar um relativismo onde tudo é aceitável e a fragmentação da cultura torna-se irreversível, porém mais uma vez a relação da diversidade com a unidade e do universal e do local traz o equilíbrio necessário para superação dessa crítica à pós-modernidade, como afirma Touraine.

Nada está mais distante do multiculturalismo do que a fragmentação do mundo em espaços culturais, nacionais ou regionais estranhos uns aos outros, obsediados por um ideal de homogeneidade e de pureza que os sufoca e, sobretudo, substitui a unidade de

determinada cultura pela unidade dum poder comunitário, as instituições por um comando, uma tradição por um livrinho desta ou daquela cor, imperativamente ensinado e citado a cada instante. (TOURAINÉ, 1998, p.197)

A produção e a difusão em massa dos bens culturais que considerem a diversidade das experiências culturais são características do multiculturalismo e tornam-se uma contraposição à fragmentação da cultura. Além disso, existe uma conjugação de universalismos individualistas e pluralismos de interesses, opiniões e valores que devem ser tratados com a devida atenção para não correr o risco de cair em um dos dois extremos e que descaracterizariam a pós-modernidade.

Por isso ela (sociedade multicultural) é tão ameaçada pelos dois aspectos complementares do que chamei de desmodernização: a cultura de massa, por um lado, a obsessão identitária, por outro, a globalização cultural e os integrismos culturais que se transformam tão facilmente em extermínio das minorias em nome da purificação étnica ou religiosa. (TOURAINÉ, 1998, p. 234)

Bauman apresenta uma análise da política pós-moderna que tenha como pilar o tríplice princípio da liberdade, diferença e solidariedade, apontando a solidariedade como condição necessária e contribuição coletiva essencial para a consolidação dos princípios da liberdade e diferença, condição que a modernidade não conseguiu cumprir.

No mundo pós-moderno, os primeiros dois elementos da fórmula tríplice têm muitos aliados abertos ou encobertos, quando nada nas pressões de “desregulamentação” e “privatização” dos crescentes mercados globalizados. Uma coisa que é improvável a condição moderna produzir sob a sua responsabilidade – isto é, não sem uma intervenção política – é a solidariedade. Mas sem solidariedade, como mostramos acima, nenhuma liberdade é segura, enquanto as diferenças, e o tipo “política de identidade” que elas tendem a estimular, como ressaltou David Harvey, de um modo geral terminam na internacionalização da opressão. (BAUMAN, 1998, p. 256)

Nessa perspectiva, a discussão sobre a tríade da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, proposta nessa pesquisa, encontra uma convergência, pois mesmo se os termos utilizados sejam diferentes, a essência permanece como sinais de uma pós-modernidade que tenha como concepção os direitos humanos e a autodeterminação dos povos em uma idéia de fraternidade concreta e planetária.

2.3. Cidadania e Direitos Humanos

Cidadania e direitos humanos são termos utilizados algumas vezes para expressar uma mesma realidade, política ou ação, porém nesse trabalho tomaremos a diferenciação feita por Benevides, pois partimos dos mesmos pressupostos que a autora utiliza para construir as diferenças e proximidades dessas categorias tão caras aos estudos acadêmicos nesses últimos anos.

A cidadania é uma idéia que está fundamentada em uma ordem jurídico-política, ou seja, o cidadão é membro de um determinado Estado e seus direitos ficam vinculados a decisões políticas. Por isso, os direitos de cidadania são variáveis em função de diferentes países e culturas e determinados por diversos momentos históricos. Porém jamais podem estar dissociados dos direitos humanos em sociedades democráticas.

Direitos de cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é, geralmente, o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais. (BENEVIDES, 2002, p. 04)

A universalidade é uma característica fundamental dos direitos humanos, pois o que é um direito humano aqui será também em qualquer outro país. São ainda naturais, em função de não existirem por criação de uma lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos ou promovidos.

Apesar de serem considerados universais e naturais, os direitos humanos são também históricos, pois sofreram alterações, mudanças e até mesmo rupturas em períodos históricos diferentes e até em países que incorporaram os direitos humanos em suas legislações tardiamente em relação a outros. Benevides, seguindo as orientações da Conferência de Direitos Humanos da ONU, em Viena,

1993, explicita as características dos direitos humanos como indivisíveis e interdependentes.

Os direitos humanos são, então, naturais, universais, históricos e também são indivisíveis e interdependentes. São indivisíveis e interdependentes porque à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais serem fracionados, ou seja, você tem o direito até aqui, daqui para frente é só para os homens, ou só para as mulheres, ou só para os ricos, ou só para os sábios etc. (BENEVIDES, 2002, p. 8)

Nessa perspectiva, será abordada a diferença entre essas duas idéias que marcam profundamente as discussões relacionadas à fraternidade e ainda à modernidade e à pós-modernidade. Portanto não se trata de utilizar os dois termos para identificar os mesmos processos de organização da sociedade, mas de especificar as características de cada um para construir a relação com o tema aqui proposto.

Para iniciar a discussão sobre cidadania, destaca-se o desdobramento da cidadania em três tipos de direitos: os civis considerados fundamentais e, portanto, ligados à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade diante das leis; os políticos referentes à participação do cidadão no governo e nas ações da sociedade civil, especialmente na possibilidade de votar e ser votado e os sociais que estão ligados à riqueza coletiva e são materializados pelo direito à educação, ao trabalho, à saúde e outros benefícios. Essa distinção é adotada por vários autores, porém teve seu desenvolvimento inicial construído por T. A Marshall.

Um ponto fundamental para essa pesquisa é a vinculação da construção da cidadania, do ponto de vista histórico, com o desenvolvimento dos Estados-nação, ou seja, uma pessoa se torna cidadã a partir do momento que existe um sentimento de pertença a um Estado ou nação e assim aparecem a lealdade aquela instituição e ainda a identificação com um povo. Portanto a construção da cidadania tem a ver com a relação entre as pessoas e o Estado. Essa dimensão histórica tem suas origens na Revolução Francesa.

Outro aspecto importante, derivado da natureza histórica da cidadania, é que ela se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos de Estado-nação e que data da Revolução Francesa, de 1789. A luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do

Estado-nação. Era uma luta política nacional, e o cidadão que dela surgia era também nacional. (CARVALHO, 2002, p. 12)

No livro organizado por Pinsky, sobre a história da cidadania, foi construída uma tese sobre os diferentes momentos ou marcas da cidadania e três revoluções fundamentais para a abordagem feita nesse estudo. São elas a Revolução Inglesa de 1640, a Revolução Americana de 1776 e a própria Revolução Francesa de 1789.

A Revolução Inglesa trouxe como contribuição para a construção dos direitos de cidadania a tradição liberal que representou um grande avanço para a conquista dos direitos civis até então desconsiderados pelos Estados em suas organizações jurídico-políticas. Essa tradição ressaltava as liberdades individuais e especialmente a possibilidade de um cidadão ser proprietário e gerou um modelo de cidadania excludente, pois criou dois grupos de cidadãos: os que tinham posses e os despossuídos de bens ou propriedades.

A cidadania liberal, no entanto, foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei”) traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. (MONDAINI, 2005, p. 131)

A Revolução Americana de 1776 apresenta outra dimensão da cidadania, intimamente ligada à liberdade, porém busca um equilíbrio entre o individualismo e a vida em sociedade. A Declaração de Independência foi um instrumento importante, para a consolidação de uma cidadania de base nacionalista, e que propôs a obtenção de uma igualdade política para um grupo determinado.

A idéia do dever nacional criava uma mentalidade que era responsabilidade de todos espalharem pelo mundo aquilo que era considerado por um povo ou nação o modelo de sociedade, ou seja, a criação de mecanismos de defesa do indivíduo perante o Estado e ainda de outros indivíduos, gerando assim uma imposição de uma nação sobre as demais.

Esta visão de mundo tende a reduzir o outro a relações autoritárias à medida que só pode existir o eu e o anti-eu. A associação do conceito de liberdade individual, defendida com tenacidade por muitos norte-americanos, acaba sendo uma chave de compreensão

do universo que não pode comportar alteridades. (KARNAL, 2005, p. 151)

O autor afirma que, nessa perspectiva, o sistema torna-se autoconfirmatório, pois o problema nunca está no sistema e, sim, na falta de capacidade de adaptação de alguns e, ainda, no mau uso da liberdade concedida. Portanto, a proposta passa a ser universalizante e redentora, por isso deve submeter o mundo a esse modelo que se torna o único possível.

A Revolução Francesa representou a culminância de um processo histórico que teve como protagonistas os trabalhadores que não tinham propriedade e por isso lutaram não somente pelos direitos políticos, mas especialmente pelos sociais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão deu o caráter de universalidade da Revolução, mesmo se esse preceito não tenha atingido a sua totalidade naquele período.

O primeiro traço que distingue a Declaração francesa da americana é o fato de a primeira pretender ser universal, isto é, uma declaração dos direitos civis dos homens, repetimos e enfatizamos, sem qualquer tipo de distinção, pertençam não importa a que país, a que povo, a que etnia. É uma declaração que pretende alcançar a humanidade como um todo. (ODALIA, 2005, p.164)

Odalia afirma ainda que quando se trata de cidadania não se pode desconsiderar que essa idéia foi construída historicamente, a partir da Revolução Inglesa, passou pela Americana e ainda pela Francesa e teve seu apogeu em função da Revolução Industrial, pois essa trouxe uma nova classe social para a cena política, o proletariado.

Retomando a abordagem dos direitos sociais de cidadania nascidos da Revolução Francesa, cabe destacar que esses direitos não possuem um caráter universal, mas diferentemente disso são destinados a uma classe específica e no momento da inclusão do proletariado como uma classe social, esses direitos destinaram-se a esse grupo social.

Esses direitos só se aplicam àqueles cuja situação torna necessário o seu uso. São, nesse sentido, direitos condicionais: vigem apenas para quem depende deles para ter acesso à parcela da renda social, condição muitas vezes fundamental para sua sobrevivência física e social – e, portanto, para o exercício dos demais direitos humanos. (SINGER, 2005, p. 191)

Uma análise proposta por Santos em relação à cidadania inclui a discussão sobre o papel do Estado e do Mercado e ainda do processo de regulação e de emancipação. O primeiro momento da cidadania corresponde ao liberalismo e enfatizou os direitos cívicos e políticos e teve a prevalência do mercado sobre o Estado. Já o segundo momento foi caracterizado pelo capitalismo organizado e ressaltou os direitos sociais por meio de um sentimento de pertença igualitária, gerando o modelo do estado-providência. Aqui houve um embate entre mercado e Estado o que gerou uma priorização da regulação sobre a emancipação.

O autor propõe uma nova concepção de cidadania que tenha como alicerce a emancipação e se contraponha a solidariedade social, baseada na prestação abstrata de serviços burocráticos, e trabalhe com a solidariedade concreta que contemple a autonomia e o autogoverno, a descentralização, a democracia participativa e o cooperativismo entre outros movimentos próprios de outra organização política e social do Estado.

Sem postergar as conquistas da cidadania social, como pretende afinal o liberalismo político-econômico, é possível pensar e organizar novos exercícios de cidadania- porque as conquistas da cidadania civil, política e social não são irreversíveis e estão longe de serem plenas – e novas formas de cidadania – coletivas e não meramente individuais; assentes em formas político-jurídicas que, ao contrário dos direitos gerais e abstratos, incentivem a autonomia e combatam a dependência burocrática, personalizem a localizem as competências interpessoais e coletivas em vez de as sujeitar a padrões abstratos. (SANTOS, 2008, p. 264)

A organização política e social, baseada na cidadania, é um avanço importante para a inclusão de minorias nas políticas sociais, porém não é suficiente para garantir uma convivência entre grupos considerados majorias e minorias, sendo necessário a introdução de outro nível de direitos, ou seja, os direitos humanos, de acordo com a perspectiva apresentada anteriormente, que estabelece a diferença entre cidadania e direitos humanos.

Os direitos humanos nascem na Idade Moderna a partir das lutas contra o Estado Absoluto e contribuem para a instalação de regimes baseados na democracia representativa. A Revolução Americana foi pioneira no tratamento desse assunto em declarações, a Revolução Francesa consolidou essa inclusão com a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem, porém foi com o fim da segunda

guerra e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que o tema passa da esfera nacional para a internacional e começa a ter a conformação apresentada nesse estudo.

A perspectiva de análise apresentada a seguir sobre os direitos humanos está fundamentada na elaboração teórica feita por Bobbio, especialmente na obra intitulada *A Era dos Direitos*. Nesse contexto, os direitos humanos são abordados como uma construção histórica para o aprimoramento político da convivência humana e, portanto não são um dado da natureza conforme propõe o jusnaturalismo.

Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. Basta examinar os escritos dos primeiros jusnaturalistas para ver quanto se ampliou a lista dos direitos: Hobbes conhecia apenas um deles, o direito à vida. (BOBBIO, 2004, p. 32)

Considerando a historicidade da construção dos direitos humanos faz-se necessário destacar a relação intrínseca entre: direitos do homem, democracia e paz, visto que o reconhecimento desses direitos é a base para a elaboração das constituições de Estados democráticos modernos e que somente com processos pacíficos é possível realizar a efetiva proteção desses direitos.

Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo. (BOBBIO, 2004, p. 1)

Aqui aparece uma discussão fundamental para os direitos humanos, a universalidade, ou seja, o direito cosmopolita como a possibilidade de interdependência nas relações internacionais e a constituição de um Estado Universal da Humanidade. O significado de universal aqui não está em algo dado objetivamente, mas aquilo que é acolhido subjetivamente pelo universo dos homens. Portanto, a universalidade dos valores.

O universalismo apresenta três fases distintas, segundo Bobbio. A primeira parte das teorias filosóficas é, especialmente, do jusnaturalismo que considera o

estado natural, e não o civil, como o verdadeiro estado do homem; em um segundo momento, ocorre a passagem do direito pensado ao direito realizado, assim os direitos ganham concreticidade e perdem universalidade, pois deixam de ser direitos do homem e passam a ser direitos apenas do cidadão. E a terceira fase na qual os direitos não são apenas proclamados ou reconhecidos, mas especialmente protegidos inclusive da ação violadora dos próprios Estados. É o momento de afirmação dos direitos de forma universal e positiva.

A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais. (BOBBIO, 2004, p. 30)

Nesse momento histórico, a discussão sobre os direitos humanos tem como prioridade não a justificação, mas a forma de proteção desses direitos, com isso a temática passa ser um problema político e não filosófico e apresenta uma tendência de especificação pelas abordagens de gênero, de fases da vida e de estados excepcionais da pessoa, fazendo assim que o homem seja considerado em sua especificidade e não de forma abstrata a partir da priorização da diversidade.

Uma contribuição importante para o debate sobre os direitos humanos vem da elaboração teórica de Hannah Arendt. Trata-se da impossibilidade que os Estados-nação têm em relação à garantia e proteção dos direitos daqueles humanos considerados apátridas. Em função da perda dos direitos nacionais ocorre também a perda dos direitos humanos.

Os Direitos do Homem, afinal, haviam sido definidos como “inalienáveis” porque se supunha serem independentes de todos os governos; mas sucedia que, no momento em que seres humanos deixavam de ter um governo próprio, não restava nenhuma autoridade para protegê-los e nenhuma instituição disposta a garanti-los. (ARENDT, 1989, p 325)

Outra reflexão de Arendt sobre os Direitos Humanos é a afirmação trazida por declarações de diferentes países de que os homens nascem iguais, na verdade a autora declara que as pessoas não nascem livres, mas tornam-se livres a partir do pertencimento a uma comunidade política que se organiza pela tomada de decisão conjunta e pela garantia de direitos iguais para todos.

O pensamento sobre os direitos humanos de Arendt pode ser condensado em quatro aspectos, segundo Siviero: o primeiro refere-se à materialidade e ao compromisso histórico, ou seja, os direitos humanos devem ser convertidos em ações favoráveis a condições dignas de vida; o segundo é a defesa plural da universalidade, portanto direitos humanos têm que ser para todos; a desobediência civil é o terceiro aspecto e representa a possibilidade de criação de empenho coletivo diante da opressão e, por último, a relevância para a capacidade da racionalidade humana que visa a uma mudança cultural que tenha como exigência o pensar sobre aquilo que se faz.

Toda a sua luta visa garantir o resgate da individualidade, da diferença e da singularidade estendidas para o âmbito público. As ações a serem desenvolvidas haverão de ser a partir da condição plural e universal, garantindo que o mundo seja o espaço de todos e todas, homens e mulheres, brancos e negros, grandes e pequenos, crianças e jovens, adultos e idosos, desta ou daquela nação. (SIVIERO, 2006, p. 78)

A alteridade é um ponto crucial quando se trata de direitos humanos, pois segundo Costa, estes coincidem com a efetivação e reconhecimento da alteridade e, portanto, o outro passa a ser o ponto de partida de toda ação ou reflexão. Isso significa uma ruptura com a cultura ocidental. Em relação à alteridade, na modernidade, é possível identificar que houve um desrespeito à singularidade do outro e, com isso, ocorre o sufocamento da diferença o que gera o afastamento ou até mesmo a negação da própria alteridade.

Com isso se valorizam os direitos humanos e, com eles, a idéia da alteridade sem mesmice, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade. A efetivação dos direitos humanos coincide com a efetivação do respeito e do reconhecimento da alteridade. (COSTA, 2006, p. 203)

Nesse capítulo, foram abordados quatro conceitos fundamentais para a pesquisa. Essa abordagem teve como objetivo caracterizá-los para estabelecer uma relação entre a modernidade e a pós-modernidade e a construção da cidadania e dos direitos humanos como possibilidade de organização social.

Numa primeira aproximação realizada entre esses conceitos, foi possível identificar que tanto a cidadania como os direitos humanos tiveram seu nascimento no período denominado modernidade, porém a consolidação de cada um seguiu

caminhos e tempos diferenciados, fazendo com que a cidadania passasse a ser tanto um fruto quanto um marco da modernidade e os direitos humanos tivessem sua consolidação nos marcos conceituais da pós-modernidade.

A modernidade tem como marcas alguns fatores diretamente relacionados com a efetivação da cidadania. Um deles é a constituição dos Estados-nação, pois além de ser uma característica da modernidade é a base para a garantia dos direitos de cidadania. A democracia representativa e as lutas centradas nas disputas entre classes sociais também estiveram fortemente presentes na modernidade e contribuíram para a elaboração e implementação de políticas com base na cidadania.

Já a pós-modernidade trouxe à tona questões como a diversidade e a alteridade e a constituição de lutas específicas de base transclassista que contemplam a universalidade e a democracia participativa, por meio de novos movimentos sociais, gerando, assim, políticas mais ligadas à proteção dos direitos humanos.

Não se quer afirmar com isso que houve exclusividade de um conceito sobre o outro, mas que em cada período histórico aconteceu a priorização de políticas fundadas nos dois conceitos aqui apresentados. A pós-modernidade não abandonou as políticas, com base nos direitos de cidadania, mas incluiu outras lutas pautadas na lógica dos direitos humanos.

Além dessa relação entre modernidade e pós-modernidade com a cidadania e com os direitos humanos, foi identificada uma prevalência dos dois princípios da tríade da Revolução Francesa, liberdade e igualdade, no período da modernidade e, portanto, nos direitos de cidadania e o princípio da fraternidade apareceu com mais evidência na consolidação dos direitos humanos na pós-modernidade. Porém esse argumento será aprofundado no próximo capítulo que tratará especificamente da fraternidade como categoria política e seus elementos constitutivos.

CAPÍTULO III – FRATERNIDADE: CONSTRUÇÃO TEÓRICA DE UMA CATEGORIA POLÍTICA

O evangelho dos homens perdidos e da Terra-Pátria nos diz sejamos irmãos, não porque seremos salvos, mas porque estamos perdidos. Sejamos irmãos, para viver autenticamente nossa comunidade de destino de vida e morte terrestres. Sejamos irmãos, porque somos solidários uns com os outros na aventura desconhecida. (MORIN, 2005, p. 143)

3.1. Caminhos da fraternidade como categoria política

Conforme a apresentação feita no primeiro capítulo, a fraternidade como categoria política teve seu início com a Revolução Francesa, a partir do momento que sai da esfera exclusivamente religiosa e passa a integrar documentos e declarações dos Estados modernos. Mesmo se essa é uma realidade, pode-se também identificar que nem sempre a expressão fraternidade é utilizada sem preconceitos e, muitas vezes, essa expressão acaba sendo substituída por outras, especialmente pela palavra solidariedade.

Nessa pesquisa, conforme indicado anteriormente, foram levadas em consideração a diferença entre solidariedade e fraternidade e buscou-se uma aproximação, sempre que necessário, com a utilização desses dois termos no mesmo sentido aqui abordado por diversos autores. Como exemplo, citamos a solidariedade horizontal e concreta dentre outras possibilidades.

Santos aborda a questão da solidariedade e sua relação com a pós-modernidade, por meio da análise da solidariedade social, que se caracterizou pela prestação abstrata de serviços burocráticos na modernidade. Nesse sentido, perdeu a ligação com o princípio da comunidade que exige uma solidariedade concreta, ou como denominamos aqui, a fraternidade.

A nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade e,

com ele, a idéia de igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade. (SANTOS, 2008, p. 277)

Na construção de uma teoria sobre a possibilidade de outra globalização, Santos aborda alguns fatores que influenciam diretamente a fraternidade como categoria política. Inicialmente ele identifica o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado e, ao mesmo tempo, a ampliação do papel político do mercado atuando como regulação da vida social. Esse encolhimento representa um retrocesso na noção de bem público e, ainda, da própria fraternidade.

Essa organização, baseada na democracia do mercado, gera uma cultura de fragmentação que acaba colocando as partes fragmentadas umas contra as outras e construídas sem referências ao meio ao qual estão inseridas. Na cultura de uma consciência universal, porém sem ter a pretensão de ser o pensamento único, essa lógica precisa ser superada para evitar outro mal que é a competitividade.

Pode-se dizer então que, em última análise, a competitividade acaba por destruir as antigas solidariedades, frequentemente horizontais, e por impor uma solidariedade vertical, cujo epicentro é a empresa hegemônica, localmente obediente a interesses globais mais poderosos e, desse modo, indiferente ao entorno. As solidariedades horizontais preexistentes refaziam-se historicamente a partir de um debate interno, levando a ajustes inspirados na vontade de reconstruir, em novos termos, a própria solidariedade horizontal. (SANTOS, 2008, p. 85)

Morin faz uma análise da fraternidade em sua obra Terra-Pátria na perspectiva da concepção do cidadão do mundo, ou seja, o cosmopolita e ainda da civilização planetária. Nesse sentido, afirma que o pertencimento a uma pátria traz a possibilidade de congregação de muitos indivíduos sem relação consanguínea que é uma das marcas da modernidade, porém essa mesma modernidade acaba atomizando o indivíduo, isso faz com que as solidariedades sejam reduzidas ao anonimato e ao administrativo.

Para a superação dessa atomização, o autor propõe a assimilação de culturas orientais que trazem em sua essência a harmonização do corpo e da alma, do tempo e do espaço, como forma de superação da fragmentação, e pela busca da integralidade da pessoa e da concepção do religioso como a possibilidade de re-ligar.

Em relação à tríade: liberdade, igualdade e fraternidade, Morin aborda a complexidade do princípio trinitário e ainda o princípio da ecologia da ação. Em relação ao princípio trinitário, identifica-se a complementaridade dos termos, ou seja, não se garante um deles sem a garantia de um mínimo dos demais e, ao mesmo tempo, eles são antagônicos, pois tendem a anular um ao outro para se consolidar.

Complementares – é preciso um mínimo de liberdade e igualdade para que haja fraternidade; um mínimo de fraternidade para que a liberdade não se torne abuso e que a igualdade seja em princípio aceita -, esses termos são igualmente antagônicos, uma vez que a liberdade tende a destruir a igualdade e ignora a fraternidade, que a igualdade necessita de coerções que atentam contra a liberdade, e que a fraternidade, contrariamente aos dois outros princípios, não pode ser imposta ou garantida por nenhuma lei ou Constituição.. (MORIN, 2005, p. 143)

O princípio da ecologia da ação trata da necessidade de não se permitir que essas categorias sejam pervertidas, ou seja, não sejam utilizadas para realizar ações que representem exatamente o seu contrário ou sua negação, tornando assim as ações nulas para a concretização do princípio trinitário.

A fraternidade não é mais utópica que a liberdade e a igualdade, já que estas tampouco podem ser totalmente instituídas. Dito isto, devemos ainda nos referir aqui ao princípio de ecologia da ação para cuidar que as virtudes de liberdade, igualdade e fraternidade não sejam pervertidas. Quantos crimes contra a liberdade foram cometidos em nome da liberdade, contra a igualdade em nome da igualdade, contra a fraternidade em nome da fraternidade. (MORIN, 2005, p. 144)

É importante destacar que a abordagem realizada nesse trabalho parte do pressuposto que o princípio trinitário é fundamental para a concretização da fraternidade, como categoria política em todas as suas dimensões, portanto não se desvincula a liberdade da igualdade e ainda da fraternidade. E ainda que a prevalência de um sobre o outro sempre traz desequilíbrios para a organização social e política.

Dessa forma, apesar de a liberdade e a igualdade não serem foco dessa pesquisa, vale destacar o conceito ou abordagem com que tratamos esses princípios para se garantir a manutenção do princípio trinitário sem menosprezar um fator em função de outro, especialmente nesse estudo que tem a fraternidade como categoria central de análise. Em relação à igualdade afirma-se que:

Mede-se assim a originalidade da igualdade na divisa republicana. Diferentemente da fraternidade, a igualdade (com a exceção provável do que parecia a Robespierre) não era uma virtude a ser cultivada. Diferentemente da liberdade, que se pode arranjar com uma definição negativa (ser livre é não ser constrangido), a igualdade exige uma resposta positiva a perguntas insistentes: igual a quem? Igual a quê? Igual em quê? (FURET, 1989, p. 752)

Na abordagem das fases de desenvolvimento dos direitos humanos ou dos homens, é verificada a presença de três momentos: o primeiro relacionado à liberdade, o segundo ligado à igualdade e o de terceira geração considerado direito de fraternidade. Sobre os direitos de liberdade, Bobbio afirma que:

Num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia. (BOBBIO, 2004, p. 32)

Bauman afirma que a pós-modernidade deve ser direcionada por um tríplice princípio da liberdade, da diferença e da solidariedade. Sendo que a solidariedade é a sustentação ou a condição para a efetivação dos outros dois princípios.

No mundo pós-moderno, os primeiros dois elementos da fórmula tríplice têm muitos aliados abertos ou encobertos, quando nada nas pressões de “desregulamentação” e “privatização” dos crescentes mercados globalizados. Uma coisa que é improvável a condição pós-moderna produzir sob sua responsabilidade – isto é, não sem uma intervenção política – é a solidariedade. (BAUMAN, 1998, p. 256)

A solidariedade toma o lugar do conceito aqui trabalhado de fraternidade e que, longe de uma posição apolítica ou de negação de seu caráter emancipatório, será a ação política que terá a responsabilidade de integrar a liberdade, a igualdade e a fraternidade na perspectiva de uma pós-modernidade que favoreça os direitos humanos, sem anular os direitos de cidadania.

3.2. Elementos Constitutivos da Categoria Fraternidade

A fraternidade como categoria política foi abordada nesse estudo a partir de um conjunto de elementos considerados alicerces de análise para identificar, mesmo que não seja explicitamente, a presença ou a anunciação dessa categoria no arcabouço jurídico que norteia a educação brasileira. Nesse sentido, foi estabelecida uma conceituação de cinco elementos que constituem a fraternidade, segundo as opções teóricas feitas nessa pesquisa. Outros elementos poderiam ser incluídos, porém para o escopo proposto, aqueles aqui construídos são suficientes para o caminho percorrido nesse estudo.

Os elementos constitutivos da fraternidade como categoria política aqui analisados são: a universalidade que se relaciona diretamente com a questão das localidades ou regionalidades, a mundialização que é um contraponto à globalização vista exclusivamente em sua dimensão econômica, a democracia participativa como possibilidade de uma alternativa à democracia representativa, a alteridade em função do reconhecimento do outro como alguém igual a mim e a diversidade que inclui a perspectiva do multiculturalismo e, ainda, a construção da unidade a partir da diversidade.

A conceituação da fraternidade durante a Revolução Francesa teve um objetivo específico, ao lado das duas outras divisas, a liberdade, na sua dimensão individual e coletiva representada pelos estados-nação, considerando os direitos civis e políticos já consolidados e a igualdade que buscava a superação da noção de que um ser é superior ou inferior a outro por questões culturais, econômicas ou raciais.

Naquele período, a fraternidade foi utilizada muitas vezes para garantir a unidade de um povo, ou seja, não ultrapassava os limites de um Estado, inclusive quando na revolução se dizia a liberdade, a igualdade e a fraternidade ou a morte.

Afinal essa morte representava o aniquilamento daqueles que não concordavam com os princípios revolucionários.

Aqui reside uma das diferenças fundamentais de abordagem dessa categoria nesse estudo, ou seja, a universalidade, pois esse elemento pressupõe que não exista a fraternidade de classes ou grupos, mas a inclusão de todos nesse princípio, mesmo aqueles que não compartilham determinados ideais. Assim como definido no trecho abaixo.

A fraternidade, no entanto, no decorrer da história, foi adquirindo um significado universal, chegando a identificar o sujeito ao qual ela pode referir-se plenamente: o sujeito “humanidade” – comunidade de comunidades -, o único que garante a completa expressão também aos outros dois princípios universais, a liberdade e a igualdade. (BAGGIO, 2008, p. 21)

A idéia de estado-nação sustentava a idéia de um povo que deveria a todo custo manter as suas identidades, mesmo que para isso fosse necessário sacrificar ou dominar outro país, trazendo com isso uma fragilização da universalidade da família humana que sustenta a categoria da fraternidade e priorizando o conceito de nacionalismo que, muitas vezes, gerou ações fundamentalistas de grupos ou países inteiros.

A universalidade baseada na fraternidade deve ter como objetivo associações mais amplas que aquelas estabelecidas com a noção única de um estado-nação, como é possível verificar em questões ambientais, de gênero e outras que ultrapassam as barreiras dos territórios nacionais e abrangem grandes contingentes humanos com diferentes perspectivas sociais e culturais.

A superação do Estado-nação não é sua liquidação, mas sua integração em associações mais amplas, a limitação de seu poder absoluto de vida e de morte sobre as etnias e sobre os indivíduos – é neste sentido que se poderia conceber um “direito de ingerência” -, mas com a manutenção de todas as competências para os problemas que ele pode regular em seu nível (princípio de subsidiariedade) (MORIN, 2005, p. 116).

Para a concretização da universalidade emprestamos de Edgar Morin o conceito de cidadãos do mundo ou de cosmopolitas, pois a partir dessa visão é possível estabelecer relações e políticas que não sejam focalizadas ou segmentadas, mas que tenham a dimensão do ser humano em sua totalidade e

complexidade, além de ampliar as possibilidades de lutas baseadas não somente nos princípios da igualdade e da liberdade, mas permeadas de fraternidade.

É somente quando nos tornarmos de fato cidadãos do mundo, isto é, cosmopolitas, que seremos vigilantes e respeitosos das heranças culturais, bem como compreensivos das necessidades de retorno às fontes... Por isso assumimos a palavra cosmopolita que significa (literalmente) cidadão do mundo e (concretamente) filho da Terra – e não indivíduo abstrato que perdeu todas as suas raízes. Desejamos o desenvolvimento das redes no tecido planetário, queremos a mestiçagem, nas condições em que ela é simbiose e não tomada de substância de uma civilização por outra (MORIN, 2005, p. 120).

Esse elemento não pode perder sua finalidade de uma universalidade concreta, para evitar-se assim a abordagem e a práxis de uma categoria meramente abstrata e que não consegue penetrar o cotidiano da vida humana, ou que permaneça apenas como um conceito, discurso ou retórica sem consequência para as relações pessoais, institucionais e entre país ou entes federados. É necessário assumir problemas fundamentais e globais.

A política multidimensional deveria responder a problemas específicos muito diversos, mas não de forma compartimentada e fragmentada. Ela tem necessidade de tecnicidade, de cientificidade, mas não deve se submeter ao sistema da especialização que destrói o global, o fundamental, a responsabilidade. Ao contrário, deve permanentemente suscitar a visão do global – planetário – a concepção do fundamental – o sentido da vida, as finalidades humanas – o sentimento responsável – que só pode vir a partir da consciência de assumir problemas fundamentais e globais. (MORIN, 2005, p. 138).

O respeito às próprias identidades é uma dimensão que deve ser assegurada na construção da universalidade, pois somente com o reconhecimento da sua identidade é possível aceitar a identidade do outro e valorizar as características locais na perspectiva do local e do universal. Propiciando, assim, a construção do sentido de co-pertencimento e de respeito às diferenças e diversidades.

No sentido aqui abordado, é importante evitar dois equívocos em relação a esse elemento. O primeiro, a indiferença do fragmento ou do que é individual ou identitário o que gera um esvaziamento das identidades e o segundo, um vago universalismo que não propiciasse uma ação concreta e facilitadora de identificação das próprias raízes.

O reconhecimento do princípio da dignidade humana garante uma universalidade, fundada nos direitos previstos nas declarações de 1798 e de 1938, e que introduzem a idéia de uma família humana, que ultrapassa os limites territoriais dos estados-nação, e propõem um ser cosmopolita e bandeiras ou lutas abrangentes que sustentem essa dignidade em todas as suas dimensões, superando assim a crise da universalidade.

A universalidade traz em si outra discussão ou elemento da fraternidade que não pode deixar de ser abordada nesse estudo, a mundialização. A opção por esse termo é feita para estabelecer uma contraposição a outro termo, a globalização, visto que esse processo pode ser considerado como uma antítese da fraternidade, segundo afirma Ferrara, dependendo da caracterização dessa categoria.

Segundo Milton Santos, a globalização pode ser vista ou analisada sob três pontos de vista: como fábula, destacando a maneira como grupos tentam emplacar esse processo como algo ilusório; como perversidade, ou seja, a verdadeira face dessa realidade e, ainda, como o mundo pode vir a ser, uma outra globalização. Esse último ponto de análise é aquele que guiará a abordagem apresentada aqui como mundialização.

A globalização tem sua base consolidada tanto pela tirania do dinheiro por um lado, como ainda pelo poder da informação de outro, gerando com isso a centralidade da produção de condições materiais e de novas relações sociais entre países, classes e pessoas baseadas em diferentes formas de violências.

A violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismos muito mais que globalização. (SANTOS, 2008, p. 75)

A economia de mercado e o modelo de organização do sistema político que privilegia a democracia liberal são os alicerces do processo de globalização que tem sua característica mais determinante naquilo que se denomina como ocidentalização, afinal tem o ocidente como modelo para todas as dimensões dessa realidade.

Existem ainda teóricos, como Santos, que enfatizam não só a ocidentalização, mas, mais especificamente a americanização, pois os valores, artefatos culturais e universos simbólicos são caracterizados pelo individualismo, a democracia política, a racionalidade econômica, o utilitarismo e a publicidade próprios da cultura norte-americana.

Essa lógica tem ainda, como centralidade, o pensamento único e a inexistência de qualquer alternativa viável a esse modelo. Trazendo à tona o que se pode chamar de falácia do determinismo, pois inculca nas pessoas que esse é um processo espontâneo, automático, irreversível e sem possibilidades de interferências externas para alterar o rumo da humanidade.

A globalização “padrão” designa um fenômeno de extensão de *uma* visão do mundo, tanto na esfera econômica quanto na política, a todo o Planeta. Trata-se, no fundo, de um projeto global de civilização, que requer dois elementos fundamentais: a adoção de um modelo de economia de mercado (incluindo a proposta de um mercado mundial sem barreiras) ao lado de um modelo de organização do sistema político que privilegia a democracia liberal (fala-se em globalização neoliberal). (FERRARA, 2008, p. 157)

Pode-se agregar a essas outras características do processo de globalização na lógica do consenso econômico neoliberal. A subordinação dos estados nacionais às agências multilaterais, a menor visibilidade do sul em relação ao norte que tem a hegemonia do processo e, ainda, o privilegiamento da versão dos vencedores sobre a história da humanidade.

Para a análise e caracterização da mundialização, aqui proposta como elemento constitutivo da fraternidade como categoria política, será utilizada a teoria de Boaventura que propõe a existência de uma globalização hegemônica que é aquela tratada e descrita, até aqui, e a globalização contra-hegemônica que tem total implicação com a mundialização apresentada nesse estudo.

Nesse sentido, ele trabalha com dois termos que são o fundamento da globalização contra-hegemônica: o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade que se contrapõem aos globalismos localizados e aos localismos globalizados, pois são considerados processos que privilegiam uma globalização de

cima para baixo e não o inverso, ou seja, processos que devem ocorrer de baixo para cima.

O processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais, é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior. De fato vivemos tanto num mundo de localização como num mundo de globalização. Portanto em termos analíticos, seria igualmente correto se apresente situação e os tópicos de investigação se definissem em termos de localização, em vez de globalização. (BOAVENTURA, 2002, p 63).

O cosmopolitismo, segundo Boaventura, consiste no cruzamento de lutas progressistas locais, para potencializar a possibilidade emancipatória de uma dada localidade, por meio de ligações translocais e está baseado em grupos sociais de cunho não-classistas, como os homossexuais, os indígenas e outros. E, por isso, ao invés de uniformizar ou desconsiderar as diferenças, autonomies e identidades locais, ele reforça essas características e as torna translocais.

O patrimônio comum da humanidade é caracterizado por lutas transnacionais como as lutas ambientais e não podem estar fundamentadas em trocas desiguais, estando diretamente ligadas à sobrevivência digna da humanidade e, nesse sentido, não podem estar vinculadas à lógica da mercadorização de recursos, políticas ou mesmo pessoas. Devem assim ser pensado não no abstrato, mas em ações concretas de nível planetário.

O cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade conheceram grande desenvolvimento nas últimas décadas. Através deles se foi construindo uma globalização política alternativa à hegemônica desenvolvida a partir da necessidade de criar uma obrigação política transnacional correspondente à que até agora vinculou cidadãos e estados-nação. (BOAVENTURA, 2002, p. 71)

A globalização contra-hegemônica, ou como denominamos nesse estudo, a mundialização é caracterizada como um processo de trocas de autoridade compartilhada, de uma inteligibilidade recíproca entre diferentes, da construção de um multiculturalismo emancipatório e de regras de reconhecimento recíproco, além de possibilitar a superação da prevalência do mercado sobre o estado. Aqui residem dois termos próprios da mundialização nos marcos da fraternidade: a reciprocidade e o pertencimento.

A democracia é outro ponto importante para o tratamento da fraternidade, pois o autoritarismo é a negação dos três princípios revolucionários e especialmente da fraternidade, pois pressupõe que um homem anule a essência do outro para ter os seus interesses alcançados. Portanto, a democracia é imprescindível para a concretização da categoria fraternidade em sua plenitude.

Nesse sentido, a fraternidade não contesta o princípio da democracia. Ao contrário, ela o cumpre, porque recusa que o indivíduo se encerre em suas condições concretas de existência. Ela postula a idéia de humanidade no interior da idéia de individualidade, acrescenta aos direitos individuais um direito social, inscreve a Revolução social na lógica da Revolução política. A fraternidade revolucionária, aplicação da democracia à totalidade da vida social, favorece mais o parentesco do socialismo e da democracia do que o antagonismo entre essas duas coisas. (FURET, 1989, p. 727)

Nessa perspectiva, a participação torna-se um fator preponderante na constituição da fraternidade, pois está na essência da humanidade a questão do pertencimento e da possibilidade de tomada de decisão sobre questões relativas à sua condição de vida. Portanto, é impossível consolidar o princípio da fraternidade sem considerar a participação como um fator precípua dessa categoria.

Para a abordagem da democracia nesse estudo, tomamos a idéia de Morin quando trata da dimensão técnica e política das questões da sociedade e de sua especialização, pois quanto mais fragmentada e burocratizada ou tecnicista mais o especialista torna-se o centro das decisões e o cidadão comum fica impossibilitado de participar nos processos de decisão em relação a sua própria vida e da comunidade, fazendo com que as decisões tornem-se rígidas e a responsabilidade com o bem comum fique fragilizada.

A hiperespecialização e a redução ao quantificável produzem cegueira não apenas em relação à existência, ao concreto, ao individual, mas também em relação ao contexto, ao global, ao fundamental. Elas provocam, em todos os sistemas tecnoburocráticos, um parcelamento, uma diluição e finalmente uma perda da responsabilidade. Favorecem nesses sistemas tanto a rigidez da ação quanto o laxismo da indiferença. Contribuem fortemente para a regressão democrática nos países ocidentais, onde todos os problemas, agora técnicos, escapam aos cidadãos em proveito dos especialistas, e onde a perda da visão do global e do fundamental dá livre curso não apenas às idéias fragmentadas mais fechadas mas também às idéias globais mais ocas, às idéias fundamentais mais arbitrárias, inclusive e sobretudo entre os próprios técnicos e cientistas (MORIN, 2005, p. 90).

Essa é uma característica que faz a diferenciação entre os processos democráticos e os autocráticos, visto que para esses apenas os que detêm conhecimentos específicos podem decidir, e para aqueles todos podem e devem participar dos processos decisórios sobre tudo e sobre todas as dimensões da sua vida e de suas comunidades ou grupos.

Ao contrário desse processo, a participação em um processo democrático deve ter sua centralidade nas autonomias individuais e também nas participações comunitárias, para não se tornar uma ditadura das majorias, mas o reconhecimento das minorias, ou muitas vezes das majorias excluídas, respeitando e, até mesmo, ressaltando a diversidade de interesses e idéias presentes nas sociedades, grupos ou comunidades. Assim aparece a importância do trabalho para a construção de consensos a partir de dissensos entre grupos ou pessoas.

A democracia supõe e alimenta a diversidade dos interesses e grupos sociais assim como a diversidade das idéias, o que significa que ela deve, não impor a ditadura da maioria, mas reconhecer o direito à existência e à expressão das minorias e dos que protestam e permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes. Ela tem necessidade de consenso quanto ao respeito das instituições e regras democráticas, e ao mesmo tempo tem necessidade de conflitos de idéias e de opiniões que lhe dão sua vitalidade e sua produtividade. (MORIN, 2005, p. 112).

A democracia, numa perspectiva da fraternidade, deve ter como foco não apenas a lógica da consulta, mas, sobretudo, a construção de uma agenda política que contemple o princípio da subsidiariedade horizontal, no sentido de fazer com que as instituições não estejam isoladas, na busca do bem comum, mas tendo todos os envolvidos como responsáveis pelas decisões e demandas, consolidando um pertencimento recíproco a partir da igual dignidade dos sujeitos.

Um aspecto importante da democracia é a deliberação como espaço para tomada de decisão. Em relação à fraternidade, deve-se superar uma deliberação meramente subjetiva, ou seja, eu delibero aquilo que eu julgo um bem para mim e alcançar uma deliberação intersubjetiva, na intenção de fazer com que a decisão seja um bem para mim, mas ainda compartilhado com os outros.

Uma discussão que permeia a democracia é a diferenciação entre seus tipos: democracia direta, representativa e participativa. A representativa é uma marca forte

de estados organizados segundo os marcos liberais, porém nem por isso perde a sua importância. Assim como a democracia direta teve maior relevância em alguns momentos da história da humanidade. Outro marco importante é a participação que dá o sentido da democracia participativa. Nesse estudo, essa questão não será analisada a partir de negação de um ou outro tipo, mas da existência harmoniosa entre eles e, sobretudo, a maior adequação de cada um em momentos e espaços específicos.

De maneira muito distinta, essas práticas buscam intensificar e aprofundar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, quer pressionando as instituições da democracia representativa no sentido de as tornar mais inclusivas, quer ainda, buscando formas de complementaridade mais densa entre a democracia participativa e a democracia representativa. (SANTOS, 2003, p. 73)

Segundo Bobbio, o grande salto democrático não consiste na substituição de uma democracia representativa por uma considerada direta, mas acima de tudo, a democratização da sociedade (democracia social) e não apenas a do estado (democracia política). Isso não caracteriza uma nova democracia, mas uma nova ocupação de espaços anteriormente organizados de forma hierárquica e burocratizada.

Porém é necessário ressaltar alguns limites da democracia participativa e sua relação com a necessidade de novas formas de participação política. Em função de diversos fatores, como por exemplo, os interesses corporativos, a representação democrática tornou-se dissociada da população representada. Para alterar esse cenário, o importante não é apenas a ampliação do número de pessoas que têm direito de participar, mas, sobretudo, dos espaços nos quais se pode exercer este direito.

Para estabelecer um processo democrático que favoreça a fraternidade a criação de novos exercícios da democracia e novos critérios democráticos de avaliação e acompanhamento das ações e instituições políticas, são fundamentais, pois só assim será possível superar o distanciamento entre representantes e representados e ao mesmo tempo garantir processos de democracia participativa.

Bobbio estabelece uma diferença entre a democracia e o liberalismo que demarca um fator fundante para a análise aqui proposta, poder e direito fazem parte de um todo em relação ao estado, porém o estado despótico é guiado pelo ponto de vista do poder e um estado democrático pauta-se pela lógica do direito. Isso faz com que o indivíduo também seja tratado de forma diversa nas duas dimensões.

Do indivíduo, o primeiro (liberalismo) põe em evidência sobretudo a capacidade de autoformar-se; a segunda (democracia) exalta sobretudo a capacidade de superar o isolamento com vários expedientes que permitam a instituição de um poder finalmente não tirânico. Trata-se no fundo de dois indivíduos potencialmente diversos: como microcosmo ou totalidade em si perfeita, ou como partícula indivisível mas componível e re-componível com outras partículas semelhantes numa unidade superior. (BOBBIO, 1986, p. 14)

Nas sociedades democráticas, a sociedade é vista do ponto de vista da pluralidade e não de maneira monística. Essa abordagem traz à luz outro fator essencial para a democracia, a construção de consensos que sejam reais e não fictícios e isso só é possível por meio do reconhecimento de dissensos, pois os consensos não podem ser construídos de cima para baixo.

Na abordagem sobre democracia, a contribuição de Santos em seu livro *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa* é fundamental, para o referencial teórico construído nesse estudo, pois retrata de forma apropriada a noção de equilíbrio, entre as diferentes dimensões da democracia, mas ao mesmo tempo da essencialidade de processos participativos em relação à representação.

Um primeiro questionamento apresentado pelo autor é a crença na hegemonia, no papel de mecanismos de representatividade, pois essa atitude desconsiderou a existência de experiências de mecanismos societários de participação e as alternativas de democracia participativa e popular e supervalorizou a democracia liberal-representativa, de cunho elitista, centrada nas experiências de países do hemisfério norte.

Para Santos, a representação não pode estar consolidada apenas na autorização dos representados ao representante. Além da autorização, outros dois fatores devem fundamentar a democracia representativa, a identidade e a prestação

de contas. Sem essa triangulação a representação torna-se dissociada de sua finalidade e se aproxima mais de formas autocráticas.

A representação não garante, pelo método da tomada de decisão por maioria, que identidades minoritárias irão ter a expressão adequada ao parlamento; a representação ao diluir a prestação de contas em um processo de re-apresentação do representante no interior de um bloco de questões, também dificulta a desagregação do processo de prestação de contas. (SANTOS, 2003, p. 50)

A coexistência e a complementaridade das formas de democracia participativa e representativa são apresentadas como uma alternativa ao modelo hegemônico, pois valorizam a pluralidade cultural, a inclusão social, o reconhecimento de novas identidades, a variação de desenhos institucionais entre outros fatores que reforçam essas formas abordadas.

Para o fortalecimento da democracia participativa, são apresentadas três teses: a demodiversidade que se caracteriza pelo multiculturalismo, abandonando a idéia de uma única forma de participação, a articulação contra-hegemônica entre o local e o global e o experimentalismo democrático que ressalta novas experiências de participação.

É na originalidade das novas formas de experimentação institucional que podem estar os potenciais emancipatórios ainda presentes nas sociedades contemporâneas. Esses potenciais, para serem realizados, precisam estar em relação com uma sociedade que aceite renegociar as regras da sua sociabilidade acreditando que a grandeza social reside na capacidade de inventar, e não de imitar. (SANTOS, 2003, p. 77)

As instituições de participação devem ter como princípios a possibilidade que todo cidadão tem direito de participar e a combinação de regras de democracia direta e representativa. Considerando ainda a tensão entre a autonomia e a dependência.

As autonomias relativas recíprocas entre as sociedades e os governos fazem com que “a relatividade contratualizada da autonomia crie a relatividade igualmente contratualizada da dependência” (554), superando a possibilidade de soberania de uma instância e indicando a construção de um tipo diferente de Estado, conforme Santos sobre a experiência de orçamento participativo da cidade de Porto Alegre.

O mais significativo dessas experiências é a tentativa de levar a cabo uma reforma democrática radical do Estado, fazendo da participação não apenas um elemento de maior transparência governamental, mas alavanca para a construção de um tipo diferente de Estado, que suponha uma outra forma de relação entre governantes e governados, e portanto, de cidadania e de democracia. (SANTOS, 2003, p. 669)

Para concluir esse elemento, destacamos a contribuição de Alain Touraine, essencial para esse trabalho, pois o autor retoma a divisa da Revolução Francesa e faz uma análise da relação estreita entre a liberdade, igualdade e fraternidade com a democracia. Além disso, introduz o conceito de cultura democrática que supera a cultura republicana à moda francesa, pois ressalta a diversidade e não contrapõe os direitos do homem aos do cidadão.

É verdade que um regime que privilegia a liberdade pode deixar aumentar a desigualdade e, inversamente, que a busca de igualdade pode ser feita ao preço de uma renúncia à liberdade. No entanto, ainda é mais verdadeiro que a democracia só existe pela combinação desses dois objetivos e pela ligação de ambos, através da idéia de fraternidade. (TOURAINÉ, 1996, p. 104)

Nesse sentido, a democracia não é definida apenas ou principalmente por um conjunto de leis, mas, sobretudo, pelo respeito à liberdade pessoal com o direito de uma coletividade social. A cultura democrática tem a consciência da interdependência da unidade com a diversidade, combinando a maioria com a identidade de minorias.

A cultura democrática define-se como um esforço de combinação entre unidade e diversidade, liberdade e integração. É a razão pela qual, desde o início, foi definida aqui como a associação entre regras constitucionais comuns e a diversidade de interesses e culturas. É preciso cessar de opor, retoricamente, o poder da maioria aos direitos das minorias. (TOURAINÉ, 1996, p. 29)

O autor afirma que a democracia não nasce do Estado de direito, mas em função da maioria sem poder e contra os interesses dominantes, redirecionando a situação de subordinação ao fator econômico para uma definição ética baseada na justiça, liberdade, igualdade e fraternidade e buscando descobrir escolhas e conflitos sociais.

A interdependência de três dimensões: respeito pelos direitos fundamentais, cidadania e representatividade dos dirigentes é que constitui a própria democracia,

garantindo a mediação entre a unidade do Estado e a multiplicidade de atores sociais. Além de relacionar princípios universais, interesses particulares e conjunto político, caracterizando a democracia não pela separação dos poderes, mas pela natureza da relação entre sociedade civil, sociedade política e Estado.

A divisa “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” fornece a melhor definição de democracia porque une elementos propriamente políticos a outros que são sociais e morais. Coloca em evidência que, sendo realmente um tipo de sistema político e não um tipo geral de sociedade, a democracia define-se não somente por determinadas instituições e modos de funcionamento, mas pelas relações que estabelece entre os indivíduos, a organização social e o poder público. (TOURAINE, 1996, p. 105)

Essa afirmativa traz em si um dos elementos fundantes da fraternidade como categoria política, a alteridade. Touraine afirma que a razão de ser da democracia é o reconhecimento do outro e essa característica está baseada na combinação de universalismos com particularismo, conforme já analisado anteriormente nos elementos da universalidade e da mundialização.

Na perspectiva desse estudo, o encontro com o outro não se dá nem só pela pertença ou semelhança e nem somente pela diferença ou distâncias, mas pelo encontro dessas duas dimensões e pelo reconhecimento do outro como alguém igual a mim e não uma relação de desiguais. Isso ocorre por meio da profundidade do diálogo entre experiências pessoais e culturais.

A alteridade não se materializa apenas nas relações interpessoais, mas impõe novas formas de organização social e reconhece as instituições políticas como espaço privilegiado de reconhecimento do outro. Além de exigir a responsabilidade perante o outro ou perante a outra instituição. Aqui reside o princípio da organização social que tem a fraternidade como categoria política.

Com efeito, o reconhecimento do outro não é somente uma atitude, mas impõe formas de organização social, opostas em seu conjunto às que tinham sido criadas pela liberdade dos antigos. A filiação à coletividade, o espírito cívico, portanto a participação em ações e símbolos coletivos, devem ceder lugar ao encontro tão direto quanto possível com o outro. Em vez da mobilização para um objetivo comum, a escuta e o debate. (TOURAINE, 1996, p. 263)

A alteridade está intimamente relacionada a outros conceitos complementares como a diversidade/diferença e a identidade, pois o reconhecimento do outro requer que eu conheça a minha identidade e ao mesmo tempo a minha identidade só é construída na relação com o outro. A diferença também é estabelecida nessa dimensão relacional, por isso a reciprocidade dos conceitos de identidade e diferença torna-se essencial para a alteridade.

O estabelecimento de uma dialética da intersubjetividade é uma estratégia que favorece a alteridade, pois supera a dialética negativa da alteridade na qual o outro torna-se a minha negação ou até mesmo o meu antagonista e se transforma num outro eu.

Um elemento primordial para a fraternidade como categoria política é o princípio da diferença, pois não é admissível adotar como fundamento as desigualdades, pois não se pode prescindir da divisa da igualdade, porém é essencial trabalhar com a capacidade de manter a igualdade entre aqueles que são diferentes sob diversos pontos de vista. Aqui está uma atitude própria para os tempos atuais onde as diferenças muitas vezes tornam-se obstáculos intransponíveis de convivência, ao contrário da visão de Baggio.

Desse modo, pela construção lógica do princípio da diferença, a fraternidade não é mais uma “concepção impraticável”, mas um “padrão perfeitamente aceitável”, desde que seja no seio da concepção democrática. (BAGGIO, 2008, p. 17)

Nesse sentido, destaca-se a centralidade da diversidade, pois só com a valorização dessa dimensão é possível concretizar a fraternidade em sua totalidade. Não se pode trabalhar com a perspectiva de oposição entre unidade e diversidade, para não se correr o risco de procurar apenas a unidade e desconsiderar as minorias, ou até mesmo, as maiorias excluídas. Ou por outro lado, dar relevância ao individualismo e não chegar a respostas sociais justas, comprometidas e com equidade.

Touraine destaca que não basta reconhecer e respeitar a cultura diferente da sua, é preciso criar mecanismos de comunicação para conhecê-la e, assim, poder viver e conviver em uma mesma sociedade, pois não se reconhece aquilo que não se conhece. Além disso, a diversidade põe em relevo uma sociedade multicultural

que se opõe à fragmentação da vida social e ainda à sociedade de massa unificada pela influência da lógica mercantil.

Reconhecemos a presença de culturas diferentes da nossa, a sua capacidade de enunciar um discurso sobre o mundo, sobre o ser humano e sobre a vida, e a originalidade dessas criações culturais nos impõe o respeito, incita-nos também a conhecê-las; mas não permite que nos comuniquemos com elas, isto é, vivamos na mesma sociedade que elas. Ela nos coloca em caminhos paralelos em que podemos no máximo nos cumprimentar cordialmente. (TOURAINÉ, 1998, p. 17)

Essa co-existência da unidade e da diversidade pode, a princípio, parecer uma contradição, porém é exatamente por isso que se torna possível defender as singularidades culturais sem torná-las fechadas, ou seja, realizando mestiçagens, conforme defende Morin. É preciso salvaguardar as identidades sem perder a universalidade.

Deveríamos nos dirigir a uma sociedade universal fundada no gênio da diversidade e não na falta de gênio da homogeneidade, o que nos leva a um duplo imperativo, que traz em si uma contradição, mas que só pode ser fecundado na contradição: 1) por toda a parte preservar, estender, cultivar, desenvolver a unidade; 2) por toda a parte preservar, estender, cultivar, desenvolver a diversidade. (MORIN, 2005, p.117)

Na perspectiva da diversidade, a reciprocidade é um elemento fundante da categoria em análise, pois a fraternidade não tem como ser efetivada por vontade de apenas uma pessoa ou grupo. Ela só se concretiza a partir das relações entre dois ou mais seres e na medida em que ambos os lados estejam dispostos a manter uma relação fraternal, ou seja, ninguém é fraterno solitariamente, é necessária uma atitude que vai e que vem, como afirma Ropelato.

No que diz respeito a esse ponto, a fraternidade aparece como relação de pertencimento recíproco, baseada na igual dignidade dos sujeitos, decorrente da referência a um quadro unitário... que aceita o dinamismo da composição dos interesses, garante as diversas identidades pessoais que não desvaloriza, mas antecede e fundamenta com base na afirmação de uma identidade coletiva comum. (ROPELATO, 2008, p. 105)

Para que ocorra a fraternidade, nesse nível abordado anteriormente, é relevante a possibilidade de consciência ou de intencionalidade dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo. Portanto não é possível implementar

a fraternidade sem que todos tenham plena consciência de suas opções e atos, não pode haver a alienação por parte dos envolvidos nessas relações.

Os elementos constitutivos apresentados aqui são aqueles considerados essenciais para o estudo proposto, porém isso não quer dizer que sejam somente eles, uma vez que poderiam ser elencados outros elementos que caracterizam a existência da fraternidade como categoria política e ainda nuances diferentes daquelas aqui abordadas. Mas esses são os elementos que, para o presente estudo, servirão de categorias para a análise da base legal que organiza a educação brasileira.

CAPÍTULO IV – A PRESENÇA DA FRATERNIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo I)

O recorte temporal desse trabalho, para a seleção de documentos que foram analisados, tem seu marco com a promulgação da CF/88, chamada Cidadã pelo então presidente do Congresso Nacional Deputado Ulisses Guimarães, e posteriormente os demais instrumentos legais que organizam a educação brasileira foram incorporados como conseqüências da lógica estabelecida para o Estado Brasileiro.

Serão apresentadas reflexões sobre o processo de elaboração de cada um desses instrumentos de forma sucinta, partindo de fontes secundárias, sobre a percepção de atores, expressas em obras específicas, sobre esse arcabouço jurídico e, ainda, uma análise sobre a presença e a freqüência dos elementos constitutivos da fraternidade como categoria política em cada um dos instrumentos especificados no estudo, ou seja, na própria fonte primária.

Para uma análise inicial, é apresentada a matriz a seguir que se constitui como uma consolidação dos artigos identificados em cada um dos instrumentos e seus respectivos elementos. O registro do conteúdo de cada artigo ou metas será feito ao longo do texto de análise.

MATRIZ DE ANÁLISE DA PRESENÇA DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FRATERNIDADE NOS INSTRUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

	UNIVERSALIDADE	MUNDIALIZAÇÃO	DEMOCRACIA	ALTERIDADE	DIVERSIDADE
CF	Art. 208, I	Art. 4º I, III, IV, IX	- Art. 1º § único - Art. 206, VI	Art. 211, § 1º	- Art. 1º, V - Art. 3º, IV - Art. 206, III - Art. 210, § 2º
ECA	Art. 3º		Art. 16, II, III, V, VI	- Art. 5º - Art. 6º - Art. 15	- Art. 17 - Art. 54, III, IV - Art. 58
LDB	Art. 4º I, II		- Art. 3º VIII - Art. 12 VI - Art. 14 I, II - Art. 15 - Art. 56 § único	- Art. 9º III - Art. 75	- Art. 3º III, IV - Art. 26 § 4º - Art. 26A § 1º e 2º Art. 32 § 3º - Art. 33 - Art. 43 VI - Art. 59 I - Art. 78 I, II - Art. 79 § 1º e 2º I, II, III, IV
PNE	- Meta 01- Ensino Fundamental - Meta 3 e 19 Ensino Superior		- Meta 9 e 16 – Educação Infantil - Meta 9 – Ensino Fundamental - Meta 13, 14 e 18 – Ensino Médio - Meta 5 e 22 – Ensino Superior - Meta 8 – Educação Indígena - Meta 22 e 28 – Gestão	- Meta 25 – Educação Infantil - Meta 19 - Gestão	- Meta 2 – Ensino Fundamental - Meta 11 e 12 – Ensino Superior - Meta 5 – Educação Indígena

Como é possível verificar, alguns elementos aparecem mais vezes nos instrumentos analisados. A mundialização não foi identificada em três dos quatro instrumentos, apenas na CF houve a verificação de artigos vinculados a esse elemento. Já a democracia e a diversidade tiveram uma presença quantitativa marcante em toda a legislação estudada. A alteridade teve uma presença em todas as leis, porém sem uma frequência tão significativa com as duas anteriores.

Esse movimento de construção de matrizes para identificação dos elementos constitutivos da fraternidade foi fundamental para a elaboração da análise aqui apresentada. Inicialmente a análise ocorreu separadamente em cada instrumento legal, posteriormente foi feita a consolidação em uma única matriz para facilitar a identificação da presença desses elementos.

A partir desse momento serão apresentadas as identificações com o texto original de cada parte ressaltada na lei e ainda a análise desses artigos ou das metas do PNE. Ao final é apresentada uma breve análise de cada elemento em relação às legislações em sua totalidade e não mais individualmente.

4.1. A Constituição Federal de 1988

O sentido etimológico de constituição remete à idéia de essência do ser ou o modo de ser das coisas e suas qualidades distintivas. Porém interessa a esse trabalho o sentido político da expressão, ou seja, a constituição considerada de Estado que não se distancia do sentido etimológico, pois vai estabelecer exatamente a essência de um determinado Estado a partir da sua história e de suas crenças, porém tem um sentido específico no ponto de vista material, indicando a composição e o funcionamento de sua ordem política, pois não se concebe um Estado que não tenha uma constituição, conforme afirma Bobbio.

A Constituição material tem, portanto, condições de se apresentar como a real *fonte de validade* do sistema, de lhe garantir a unidade como fundamento de avaliação interpretativa das normas existentes

e de preencher as lacunas, de permitir identificar os limites da continuidade e mudanças do Estado, sendo ela o parâmetro de referência. (BOBBIO, 1997, p. 260)

O jurista Paulo Bonavides, ao classificar as Constituições, apresenta uma série de pares dicotômicos, afirmando que, a partir dessas categorias, pode-se considerar a CF/88 como um instrumento legal rígido, pois não pode ser alterada com processos simplificados, mas sim por meio de ritos complexos. É também uma Constituição escrita, contrapondo-se ao conceito de costumeira, ou aquela que emana dos costumes, usos e tradições de um povo. Por ter todo o seu conteúdo apresentado em um texto único, é classificada como codificada, em oposição àquelas consideradas legais por serem fragmentadas em diversos textos.

Pela sua extensão tanto de matéria como de conteúdos a CF/88 é também considerada prolixa. As constituições podem ser ainda outorgadas, estabelecidas unilateralmente pelo poder autoritário, pactuadas, nas quais dois poderes antagônicos da sociedade estabelecem um acordo para a elaboração de uma norma constitucional e populares, guiadas pelo princípio que todo o poder emana do povo. A CF de 1988 está inserida nessa última modalidade, segundo a caracterização de Bonavides.

Tendo se firmado vitorioso o princípio democrático, a Constituição surge a seguir por obra de uma assembléia constituinte (Convenção), que primeiro submete por via do *referendum* à apreciação soberana do povo o projeto constitucional por ela elaborado. Traduz esse processo a incontestável hegemonia política das forças populares, que fazem legítimas as bases da nova ordem jurídica e do sistema representativo consagrado pela vontade dos cidadãos. (BONAVIDES, 2008, p. 90)

O Brasil viveu sob a Ditadura Militar desde 1964 e isso fez com que a Constituição de 1967, imposta à sociedade, fosse fruto dos Atos Institucionais do Governo Militar. Essa foi a 6ª Constituição. O início da abertura política no Brasil ocorreu em 1970 com a publicação da Lei nº 6683 de agosto de 1979 que trouxe a Anistia Política aos brasileiros.

Em 1983, ocorre um movimento popular denominado “Diretas Já” que teve um grande poder de mobilização da sociedade brasileira com o intuito de conquistar a possibilidade de eleição direta para Presidente da República. Apesar de ter sido um movimento muito representativo e com muita inserção social, a aprovação da

emenda constitucional necessitava de dois terços dos votos dos deputados, ou seja, 320 votos. Tendo chegado ao total de 298 votos favoráveis, a emenda terminou sendo rejeitada. Isso acontece em 1984.

No ano de 1984, ao som de *“para não dizer que não falei das flores”*, de Geraldo Vandré e Geraldo Azevedo e do grito de *“Diretas já”*, o povo brasileiro foi às ruas das chamada de Dante de Oliveira, em homenagem ao Deputado que a apresentou, e que previa as eleições diretas não atingiu o quantitativo necessário para a sua aprovação que grandes cidades pelas diretas para presidente da República, na maior manifestação popular de rua da história brasileira. No Congresso Nacional, entretanto, esse movimento é derrotado. O primeiro governo civil, depois do Regime Militar de 1964, é escolhido através de processo de eleição indireta...(VIEIRA, 2000, p. 53)

Apesar da derrota inicial sofrida pelos movimentos em favor das eleições diretas, o Brasil tem um novo momento de vital importância para a redemocratização do país, a eleição, pelo Colégio Eleitoral, do novo Presidente da República em 1985. O candidato Paulo Maluf foi derrotado pela chapa composta por Tancredo Neves e José Sarney que teve 480 votos contra 180 votos dados ao adversário. O Presidente eleito tinha vinculação com o Movimento das “Diretas Já” e assim tem início o período denominado Nova República.

Consoante os compromissos firmados pelo Presidente, é aprovada a Emenda Constitucional nº 25 que convocou a Assembléia Nacional Constituinte, unicameral, que teve a responsabilidade de elaborar uma nova Constituição para o Brasil, tendo sido seu Presidente o deputado Ulisses Guimarães. Essa nova Constituição foi promulgada em outubro de 1988 e colocou o Brasil como um Estado de Direito, consolidando assim a redemocratização do país. Tendo recebido o título de Constituição Cidadã, pelo Presidente da Assembléia Nacional Constituinte. Maria Vitória Benevides, ao se expressar sobre os avanços conquistados na Constituição Federal de 1988, em relação às constituições que a precederam, reforça o sentido da Carta Magna como resultado de um processo de conquista.

(...) nossa Constituição tem avanços claros em relação ao conjunto dos direitos humanos, direitos sociais, tem um preâmbulo que fala lindamente na soberania popular, na dignidade, na democracia, na república, na felicidade e um conjunto de direitos socioeconômicos e culturais jamais igualado nas constituições precedentes. E devo dizer que isto foi muito batalhado . (BENEVIDES, 2002, p. 74).

As principais características da CF de 1988 surgem do estabelecimento da diferença entre uma constituição própria de um Estado liberal e outra específica para um Estado considerado social, como é o caso em análise. Um Estado social tem seus princípios fundamentados na teoria dos direitos sociais fundamentais. Existe o fortalecimento dos direitos individuais e das liberdades públicas, além da inclusão como tema relevante da questão do meio ambiente entre outros.

O princípio da Igualdade torna-se um imperativo, mesmo que exista uma tensão permanente entre esse princípio e o da Liberdade. Por isso a CF é considerada dos conflitos, dos conteúdos dinâmicos e do pluralismo de idéias. Nasce de um pacto de garantia social, no qual o Estado administra a sociedade.

A educação foi um tema fundamental no processo de elaboração da CF/88, desde a ANC até a sua promulgação. Durante a ANC, houve uma ampla mobilização de setores educacionais de diferentes vertentes, destacando-se a criação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito composto por entidades nacionais que defendiam propostas de caráter progressista e público. E outro grupo liderado pelas entidades privadas e confessionais que se posicionavam contrariamente. Esse movimento já se manifestava em 1948 e esteve presente na LDBEN de 1961 e caracterizou a marca da luta educacional nesse período, ou seja, o público e o privado na educação, conforme afirma Pinheiro.

Além de unirem forças e promoverem eventos para divulgação de suas plataformas, os movimentos pró-escola pública ou privada mantiveram contatos com os parlamentares eleitos para a Constituinte visando ganhar apoio para as suas propostas. Esses movimentos ocuparam um espaço relevante na sociedade civil. (PINHEIRO, 2001, p. 260)

Esse embate tem um reflexo direto no texto constitucional, porém não como vitória de um ou de outro grupo, mas sob a forma de uma conciliação de interesses de ambos os lados, tornando assim a CF/88 um texto repleto de contradições segundo as diferentes visões. Um exemplo dessa questão é o financiamento da educação que, apesar de apresentar avanços em relação aos gastos públicos, continuou oportunizando o repasse de verbas para instituições consideradas de caráter privado. Vieira aponta que, mesmo tendo sido assegurado o princípio da

destinação do recurso público para o setor público, isso não impediu que instituições de outra natureza pudessem também se beneficiar deles.

Na verdade, os defensores da educação pública lutaram por inserir no texto constitucional o princípio da destinação exclusiva de recursos públicos ao setor público. Embora aprovado com princípio geral, admitiu-se que esses pudessem também ser dirigidos a outras modalidades de escola (...) (VIEIRA, 2000, p. 66)

O texto constitucional apresenta aspectos relacionados à educação em toda a sua extensão, mas especificamente o capítulo III, na seção I, nos artigos de 205 a 214, trata-a com exclusividade, estabelecendo princípios educacionais, deveres do Estado, organização e competências dos entes federados, de acordo com o novo modelo, além de aspectos relativos ao financiamento, baseados no objetivo de desenvolvimento pleno da pessoa, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

Desde de 1988, o nosso modelo de relações entre os entes federados foi substancialmente alterado. De um modelo hierárquico e dualista em que a União era superior aos Estados e esses superiores aos Municípios onde a autonomia desses últimos era módica, passou-se para um modelo de colaboração recíproca, descentralizado, e com repartição de competências. Isto significou, nas relações políticas, uma nova estrutura institucional cooperativa. (CURY, 2002, p. 49)

Nos demais trechos da CF/88, a educação aparece sob diferentes matizes. Inicialmente, a educação é apresentada como o primeiro direito social de uma lista de muitos outros. A educação ambiental e os direitos da criança e do adolescente são temas diretamente relacionados aos educacionais. No capítulo que trata da organização do Estado, as competências da União, dos estados e dos municípios são estabelecidas a partir da lógica da colaboração entre os entes federativos. Questões trabalhistas específicas dos trabalhadores em educação também são estabelecidas ao longo do texto constitucional. Outros dois temas recorrentes, em toda CF/88, são o analfabetismo e sua erradicação e o financiamento.

Como é possível identificar, a CF/88 tem sua elaboração nos marcos da modernidade e ainda na lógica dos direitos de cidadania, porém os direitos humanos e alguns elementos da pós-modernidade podem ser identificados assim como a própria fraternidade como veremos a seguir.

Uma das poucas vezes em que aparece a palavra fraternidade é exatamente no preâmbulo da CF/88 que traz a expressão fraterna para qualificar a sociedade brasileira. Depois desse trecho, não se identifica mais explicitamente o termo, porém os seus elementos aparecem em diferentes artigos.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **(PREÂMBULO)**

A universalidade é um elemento identificado logo no início dos artigos que tratam da educação, especificamente nas garantias que o Estado tem com a educação e é retratada no item que propõe a educação básica para todos, inclusive para aqueles que não estão na idade de fluxo previsto na legislação educacional.

208 – i - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#) [\(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

Já a mundialização aparece no artigo que regula os princípios que devem reger as relações internacionais do Brasil com os demais países. Esses princípios versam sobre a necessidade de não haver uma subserviência do Brasil nessas relações, além de prever a observância aos direitos humanos, tendo reflexo na educação, especialmente na educação superior, em função da entrada de capital estrangeiro nas instituições de ensino superior.

4º- A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

I - independência nacional;

II - prevalência dos direitos humanos;

III - autodeterminação dos povos;

IV - não-intervenção;

V - igualdade entre os Estados;

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

X - concessão de asilo político.

A democracia é um elemento recorrente tanto na perspectiva da representatividade como na da democracia participativa e até mesmo direta como indica o parágrafo único do artigo primeiro.

1º & único - Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Nos artigos que tratam especificamente da educação, a democracia é identificada na questão da gestão que deverá ser regulamentada por legislação infraconstitucional, como ainda na organização do trabalho pedagógico com a possibilidade utilização de diferentes linhas pedagógicas e até mesmo em relação à co-existência de instituições de naturezas diversas, conforme o artigo 206.

206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Na questão da democracia, apesar da CF/88 nesse artigo não especificar a democracia participativa, essa é uma característica da consolidação do conceito de controle social por meio da implementação de conselhos, com participação de diversos segmentos governamentais e da sociedade civil, com o objetivo de acompanhamento e monitoramento das políticas públicas.

A alteridade é um elemento muito presente na concepção que fundamenta o financiamento público da educação brasileira, pois existe o conceito de coresponsabilidade na perspectiva de complementação de valores pelos entes federados sempre que o valor mínimo não for atingido por um estado ou município.

211 § 2º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
[\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

A alteridade é identificada no financiamento a partir do instante em que não basta que um ente federado esteja bem em relação a suas responsabilidades orçamentárias, torna-se necessário que o outro ente seja reconhecido e passa a ser o ponto de partida para as necessidades do sistema nacional de educação.

A diversidade é um elemento que possui uma frequência maior em relação aos demais. No parágrafo primeiro, os fundamentos do Estado Democrático de Direito são apresentados e cabe um destaque ao item que trata do pluralismo político. São ainda tratados dois temas fundamentais para essa pesquisa, a dignidade da pessoa e a cidadania.

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;

V - o pluralismo político.

Ainda no parágrafo 3º é expressa a condenação a todas as formas de discriminação em razão de raça, gênero e outras situações específicas da condição humana. Ressalta-se também a utilização do termo solidária para caracterizar a sociedade, talvez pudesse ser também nesse caso utilizada a palavra fraterna.

3º - iv - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Após a análise dos elementos constitutivos na CF/88, é possível verificar que a incidência deles é marcante mais pela qualidade que propriamente pela quantidade de artigos enumerados e que a cidadania é um forte componente da sua constituição, porém o tema dos direitos humanos tem uma relevância significativa, para uma norma constitucional que foi elaborada nos marcos da modernidade e dos direitos de cidadania, inclusive sendo reconhecida como uma constituição cidadã.

Cabe ressaltar que a fraternidade tem uma tímida presença explicitamente e que se percebe o seu anúncio a partir de alguns indicativos de seus elementos ao se proceder a análise de conteúdo tanto do resultado do processo legislativo, quanto do histórico de elaboração dessa carta magna do nosso país, conforme apresentado anteriormente.

4.2. LEI 8.069/90 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O ECA tem uma relação intrínseca com o processo de redemocratização do país, assim como com a elaboração da CF/88 e com a mobilização ocorrida durante a Assembléia Nacional Constituinte por meio da campanha Criança e Constituinte. Essa legislação tem suas origens ligadas a regulamentações internacionais e mais especificamente à Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990. Além da própria CF/88 que, em seu artigo 227, consolida a ruptura com a doutrina da situação irregular que orientava o Código de Menores de 1979.

Durante a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, dois grupos se articularam em torno das emendas Populares “Criança e Constituinte” e “Criança Prioridade Nacional”. A partir dessa mobilização, a Assembléia aprovou as Emendas, que contaram com mais de 1,5 milhão de assinaturas de adultos, crianças e adolescentes. O resultado foi a introdução do **artigo 227** na Constituição Federal de 1988” (CONANDA, 2007, p. 11).

A Lei nº 8 069 de 13 de julho de 1990, o ECA, tem como objetivo estabelecer princípios infraconstitucionais para garantir a implementação da nova política apresentada pela CF/88. Essa nova política tem como paradigma a Doutrina da Proteção Integral e rompe com diversas categorias até então consideradas efetivas para a relação do Estado com a criança e o adolescente.

Uma primeira abordagem a ser feita é a respeito da terminologia, utilizada para os destinatários dessas legislações, até então chamados Menores, por assim serem considerados em relação aos demais seres humanos adultos, ou seja, não eram tratados em sua plenitude de pessoa humana em desenvolvimento. A partir dessa doutrina, eles passam a ser denominados crianças e adolescentes independentemente de estar ou não em situação de conflito com a lei.

Em todos os aspectos, com a adoção da Doutrina da Proteção Integral em detrimento dos vetustos primados da arcaica Doutrina da Situação irregular que presidia o antigo sistema, operou-se uma mudança de referenciais e paradigmas na ação da política nacional, com reflexos diretos em todas as áreas, especialmente no plano do trato da questão infracional. (VOLPI, 1998, p. 11).

Outra dimensão importante é o caráter orgânico e articulado de áreas até então consideradas somente de forma isolada pelas legislações pertinentes. A CF/88 impõe às demais normas infraconstitucionais um caráter de articulação identificado no próprio ECA e sua relação com as questões educacionais de crianças e adolescentes no Brasil. Além disso, as medidas do ECA têm caráter geral e universal e não direcionadas para uma parcela da sociedade na idade estabelecida. Por isso o ECA é direcionado a todos aqueles considerados crianças e adolescente segundo o critério de idade, do nascimento aos dezoito anos incompletos.

Já a **Doutrina de Proteção Integral** não se dirige a um determinado segmento da população infanto-juvenil, mas a todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma. Enquanto a doutrina da Situação Irregular só se preocupa com a proteção – para os carentes

e abandonados – e a vigilância – para os inadaptados e infratores -, a Doutrina da Proteção Integral visa assegurar todos os direitos a todas as crianças sem exceção alguma (BRASIL, SEDH, 2006, p. 19).

Uma das principais características do ECA está relacionada à criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, destinatários prioritários de políticas e como pessoas humanas em desenvolvimento, princípio do qual decorrem todas as medidas de proteção. A trilogia liberdade, respeito e dignidade perpassa todo o texto do ECA. Em função dessas características, a criança e o adolescente deixam de ser vistos como o futuro do país e passam a ser considerados como seu presente. Silva e Motti (2001), ao considerarem o ECA como um instrumento que assegura os direitos da criança e do adolescente, assim se expressam para ressaltar o seu papel protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Dessa forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente não só se inscreve na história como um sistema de atendimento, mas como um projeto civilizatório, voltado para a realização dos direitos humanos da criança como cidadã. A concepção de criança não é mais a de um adulto em miniatura ou de um objeto sem vontade própria, mas de um ser protagônico de seu desenvolvimento (SILVA e MOTTI, 2001, p. 32).

O ECA destinou os artigos 53 a 59 do capítulo IV especificamente para a educação formal. Assim como a CF/88, o ECA traça como objetivos da educação o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Destaca-se ainda a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o direito da criança e do adolescente de ser respeitado por seus educadores e de contestar os critérios avaliativos propostos pela escola, a possibilidade de organização e participação em entidades estudantis, o acesso à escola pública e gratuita perto de sua residência.

Ao estabelecer que as crianças e adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento, assegurando-lhes direitos civis, humanos e sociais, o Estatuto elevou-os à condição de cidadãos, retirando-os da condição de meros receptores de benefícios para satisfação de suas necessidades básicas, considerando-os agentes que podem trabalhar, direta ou indiretamente, para a conquista dos direitos contemplados, assumindo, em contrapartida, as obrigações que lhe são naturais (FERREIRA, 2008, p. 61).

Estabelece, ainda, o dever do Estado com a educação formal e a responsabilidade dos pais e responsáveis pelos filhos em idade escolar, além das obrigações dos dirigentes de estabelecimentos de ensino e dos professores em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes. Um fator importante para a área educacional é o tratamento dado pelo ECA à integridade psíquica e moral e também afetiva e cognitiva.

Na análise da presença dos elementos da fraternidade como categoria política no ECA, foi possível identificar a universalidade especialmente na própria doutrina da proteção integral, visto que até então as normas legais brasileiras eram direcionadas apenas a uma parte daquele grupo e especialmente àqueles que se encontravam em situação denominada irregular. O ECA vem como uma legislação direcionada a todos, sem nenhuma exceção, às crianças e adolescentes do Brasil, conforme apresenta o artigo 3º.

3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A mundialização não foi identificada em artigos que tenham uma influência direta no campo educacional, mas pode-se destacar que a parte da lei que trata da adoção tem princípios que garantem uma postura nacional que se aproxima do conceito apresentado de mundialização em contraposição ao de globalização que submete alguns países à submissão a outros em relação à adoção.

A democracia teve uma incidência significativa com destaque para o inciso IV do artigo 53 que trata do direito à educação, prevendo a participação e organização dos estudantes em suas entidades, o que traz em si um germe da democracia participativa, além de garantir igualdade de condições para a permanência na escola de todos, independente de qualquer outra situação ou vulnerabilidade.

53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

Ainda no parágrafo 53, evidencia-se a importância da participação dos pais ou responsáveis na elaboração das propostas pedagógicas.

53 - § único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

No artigo 16, a democracia aparece em consonância com o direito à liberdade e define que a participação na vida familiar, comunitária e política é um direito e que, portanto, deve ser tutelado pelo Estado, a fim de garantir essa efetivação.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

Nos parágrafos 5º, 6º e 15 pode-se identificar a alteridade como componente da preocupação da lei, pois a criança não é mais um ser incompleto e, portanto desconsiderado em sua integralidade de pessoa, mas acima de tudo é vista como uma pessoa em desenvolvimento. Qualquer violação aos direitos fundamentais é passível de punição e somente o reconhecimento do outro como alguém igual ao adulto poderá garantir essa perspectiva de que trata a lei.

5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O parágrafo 6º inclui a preocupação com a condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimento.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

O parágrafo 15 acrescenta a condição de sujeitos de direitos civis, humanos e sociais às crianças e adolescentes.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

A diversidade aparece de diferentes prismas no ECA. Inicialmente destaca-se o atendimento educacional, especializado para alunos portadores de deficiência, como um dever do Estado.

54 – iii - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

Outra dimensão da diversidade abordada é o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos de cada criança ou adolescente e ainda a liberdade de criação, além do acesso a diferentes fontes culturais e de saberes.

58 - No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

A preservação de valores, crenças, ideias e da própria identidade é outro fator que indica a presença da diversidade no contexto da doutrina do ECA, conforme apresenta o artigo 17.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Uma das características mais marcantes do ECA, em relação à fraternidade como categoria política e seus elementos constitutivos, é a presença do conceito de alteridade como um elemento que introduz o reconhecimento do outro como alguém igual a mim e como ponto de partida para todas as ações e políticas de um Estado considerado democrático. A mudança na concepção de criança e adolescente a partir da doutrina da proteção integral que os concebe como pessoas em

desenvolvimento e, portanto, portadora de todas as condições de direitos dos adultos impõe a percepção da alteridade como um fator fundamental e garantias estabelecidas nessa legislação.

A constituição de conselhos é também um tema relevante no ECA quando se trata da democracia na perspectiva da participação e não apenas da representatividade. Além da diversidade que é um elemento recorrente em todo o corpo da lei em seus diferentes matizes.

Apesar de não ser considerada uma legislação que regulamenta a educação brasileira diretamente, sabe-se que o ECA tem tido uma forte influência na elaboração e implementação de políticas educacionais no Brasil, visto que o impacto dessa lei é exatamente sobre os principais atores do processo educativo, ou seja, as crianças e adolescentes de todas as regiões e grupos sociais do país.

4.3. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB foi aprovada em 1996, após oito anos do início da sua tramitação no Congresso Nacional. Assim como o ECA, essa legislação sofreu forte influência do processo de elaboração da CF/88, em função da mobilização nacional ocorrida durante a Assembléia Nacional Constituinte, especialmente em relação ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Uma atividade fundamental para a elaboração da LDB foi a IV Conferência de Educação realizada em 1986, na cidade de Goiânia. Ao final desse evento, foi escrita a Carta de Goiânia que se tornou a base para a construção do primeiro projeto de LDB, originado na Câmara e apresentado pelo deputado Otávio Elísio em 1988, no mesmo ano de promulgação da atual Constituição Brasileira.

É nesse contexto que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração de uma nova Constituição Federal (SAVIANI, 2001, p. 34).

Dois fatos marcam a história do processo de elaboração da LDB. O primeiro refere-se ao modo como surge a iniciativa de apresentação do projeto, pois pela primeira vez isso ocorre por iniciativa do Legislativo e não do Executivo, o que trouxe grande esperança para aqueles que lutavam por uma educação pública de qualidade e referenciada socialmente. O segundo fato é a duração do processo de tramitação, pois como foi prolongado por oito anos, acabou perpassando quatro diferentes governos, o que refletiu na maneira como o Executivo colocava-se perante a perspectiva de uma nova legislação nacional para a educação brasileira.

De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional (SAVIANI, 2001, p. 57).

A relação dos governos federais com o processo legislativo pode ser caracterizada por momentos de submissão do Legislativo aos interesses do Executivo, o que ocorreu com os governos dos Presidentes Collor com os Ministros da Educação Carlos Chiarelli, José Goldenberg e Eraldo Tinoco e Fernando Henrique, tendo como Ministro Paulo Renato. Outros dois governos tiveram suas posições caracterizadas pela relação respeitosa e ética com o Parlamento, propiciando uma participação na qual a independência dos Poderes era fundamental e a valorização da sociedade organizada um princípio. Foram Presidentes nesses períodos, José Sarney e Itamar Franco e Ministros de Educação, Carlos Sant'Anna e Murilo Hingel, respectivamente.

Ao contrário do ministro Goldemberg, Hingel não procurou a condução política do processo da LDB. Pronunciando-se publicamente favorável ao projeto em tramitação na Câmara, por ter o cunho de construção de uma lei de caráter democrático e participativo, apesar de manifestar discordâncias, afirmava a necessidade imediata para o país de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, em consonância com o texto constitucional de 1988 (BRZEZINSKI, 2001, p. 30).

O ano de 1989 foi marcado pela aprovação do projeto de LDB na Comissão de Constituição, Justiça e Redação da Câmara dos Deputados e pela criação de um grupo de trabalho que teve como coordenador o deputado Florestan Fernandes e

como relator o deputado Jorge Hage. Esse trabalho foi marcado pela realização de inúmeras audiências públicas para discussão do projeto proposto e de emendas apresentadas, além de recolher contribuições da sociedade civil organizada.

O substitutivo Jorge Hage, fruto das discussões realizadas até essa data em relação à nova LDB, foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara. Conclui-se, assim, a primeira etapa desse longo processo legislativo tendo como interlocutor primordial do Legislativo o Fórum. Esse substitutivo vai ao Plenário da Câmara dos Deputados em 1991 e retorna às Comissões, permanecendo até 1993.

No ano de 1992, ocorreu uma grande surpresa na condução realizada até o momento entre as duas casas legislativas e também com o governo federal. Foi dada entrada no Senado Federal de um projeto do senador Darcy Ribeiro apresentando diretrizes e bases para a educação nacional, contrariando com isso todas as expectativas dos que vinham acompanhando o processo legislativo. O relator para esse projeto foi o senador Fernando Henrique Cardoso.

Apesar dessa mudança de rumo da condução inicial dos trabalhos, o substitutivo Jorge Hage foi aprovado em sessão plenária da Câmara dos Deputados no ano de 1993 e encaminhado para entrada no Senado, tendo sido indicado como relator o senador Cid Sabóia. Concomitante a isso, ocorreu a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro na Comissão de Educação. Esse poderia ter sido o final do processo no Senado, por ter caráter terminal, não fosse um requerimento apresentado por João Calmon que consegue levar a matéria ao plenário daquela casa legislativa.

A trajetória dos dois projetos pouco convergentes entre si em suas matrizes básicas, quando se viram frente a frente, acelerou o caráter ígneo desses quatro núcleos, forçando obrigatoriamente a uma comparação entre ambos. A marca tendencialmente analítica de um (Câmara) e tendencialmente sintética de outro (Senado) traduzem concepções diferenciadas no modo de compreender e de efetivar políticas educacionais (CURY, 2002, p. 14).

Em 1994, o parecer Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação e encaminhado ao plenário para votação, porém não conseguiu ser apreciado naquela legislatura e com a posse de Fernando Henrique Cardoso na Presidência em 1995,

a conjuntura sofre uma brutal mudança de rumo, pois o governo investiu na não aprovação do parecer Cid Sabóia e no não retorno do substitutivo Jorge Hage. Reforçando com isso a entrada novamente do projeto de Darcy Ribeiro na pauta.

Para tanto foram traçadas estratégias no sentido de impedir a aprovação no Senado do Substitutivo Cid Sabóia, já na mesa do plenário aguardando votação, de impedir a possibilidade do retorno do projeto aprovado na Câmara dos Deputados e de trazer à cena o projeto do senador Darcy Ribeiro, elaborado no governo Collor com a participação do MEC (BRZEZINSKI, 2001, p. 31).

Na reta final de sua aprovação, a LDB passou a ter como relator no Senado, Darcy Ribeiro que rapidamente apresentou parecer contrário tanto ao projeto da Câmara quanto ao do Senado e com isso o projeto Darcy Ribeiro retornou à Câmara como único, depois da aprovação no Senado. Após solicitação de uma audiência pública pelo senador Espiridião Amim, o relator fez inúmeras alterações e versões de parecer e a votação final no plenário do Senado ocorre no início de 1996.

O projeto retornou a Câmara e foi relatado pelo deputado José Jorge da base de apoio do governo. No último mês de 1996, o relatório contendo o texto final do que se tornaria a atual LDB, foi aprovado e sancionado pelo Presidente da República, sem vetos. Com isso, em 20 de dezembro daquele ano, após oito anos de tramitação, o Brasil tem uma nova legislação que indica as diretrizes e bases da educação nacional, para exaltação de alguns e frustração de uma parcela significativa dos atores coletivos e individuais que estiveram desde o início acompanhando e participando ativamente desse momento histórico fundamental para a educação brasileira.

Não cabe o apedrejamento da lei da parte dos que viram suas expectativas frustradas. E os que propugnaram pelo texto que se tornou vitorioso não podem idolatrá-lo. A LDB não se encerra em si, pois ela não é tudo na educação escolar (CURY, 2002, p. 21).

Partindo do texto final da LDB, é possível fazer alguns destaques em relação às possibilidades e fragilidades desse texto infraconstitucional. Inicialmente é importante considerar que esse foi o resultado possível em função de todo o contexto histórico já apresentado anteriormente. Podem ser considerados avanços, numa perspectiva progressista, o conceito de educação, pois apesar de tratar especificamente da educação escolar ou formal, o conceito é abrangente em relação

ao mundo do trabalho e à prática social; a criação de artigos específicos sobre o que é e do que não é considerado como desenvolvimento e manutenção do ensino; o reforço à idéia de universalização de diferentes níveis de ensino e a indicação da obrigatoriedade da elaboração de um Plano Nacional de Educação.

Por um lado, pode-se perceber que uma das maiores fragilidades da LDB é não apresentar explicitamente o que era considerado o grande avanço dessa nova legislação, ou seja, a constituição de um sistema nacional de educação. Apesar da organização da educação indicar a necessidade de apreensão dessa perspectiva pelos seus atores. Outro ponto considerado uma perda para setores ligados à luta por uma educação de qualidade para todos foi a abordagem da gestão democrática, pois uma categoria tida como fundante do processo educativo ficou reduzida aos espaços educacionais públicos, partindo da premissa que esse princípio não pode ser apropriado por instituições privadas de ensino.

O artigo 2º aborda o dever da família e do Estado com a educação e explicita a solidariedade humana como princípio e a cidadania como um objetivo a ser alcançado pela formação na escola. Essas duas expressões são importantes na caracterização da LDB e a cidadania é um marco desse instrumento legal, assim como ocorre na CF/88.

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.

As diretrizes que orientam os conteúdos curriculares da educação básica destacam os direitos do cidadão e a ordem democrática. E no parágrafo 32 são indicados os laços de solidariedade humana como um indicador da vida social. Como pode ser percebido, a palavra fraternidade não aparece no corpo da legislação, mas poderia ser utilizada para indicar valores que tivessem relação também com os direitos humanos.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Art 32 IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em relação à universalidade, o artigo 4º trata da universalização dos ensinos fundamental e médio gratuitos. Isso expressa a intenção da lei em garantir que seus princípios sejam estendidos a todos e não apenas a determinadas parcelas ou grupos sociais que necessitem de políticas ou que tenham privilégios em função de determinadas situações específicas.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;

II - universalização do ensino médio gratuito; [Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009](#).

No artigo 5º, o ensino fundamental é tratado como direito público subjetivo, ou seja, que o Poder Público pode ser acionado para garantir esse direito, caracterizando mais uma vez a intenção da legislação em assegurar esse nível de ensino para todos e não apenas para uma parcela da população.

Art 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público para exigir-lo.

A democracia é um elemento que teve uma presença marcante no processo de construção da LDB, inclusive nos embates entre o público e o privado. A representatividade é uma dimensão dessa democracia, mas a participação é um valor defendido em alguns momentos da legislação. A gestão democrática, já definida como princípio constitucional, é uma das formas de concretização da presença desse elemento. No entanto, não tendo sido regulamentada plenamente pela LDB como era a expectativa da comunidade educacional brasileira, a redação da lei ampliou o ordenamento constitucional compreendendo todos os elementos definidos pela própria LDB e pela futura legislação dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como das Instituições de Ensino Superior.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

A participação direta das famílias e dos profissionais da educação nas instâncias e decisões das instituições escolares é um princípio estabelecido pela legislação e ainda a criação de conselhos escolares como forma de criação de espaços democráticos.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Os dois incisos do Art. 14 determinam os princípios que devem seguir as legislações dos sistemas de ensino, dando ênfase à participação democrática dos profissionais da educação e das comunidades escolares e locais. Não definindo o que entende por comunidade local em complemento à comunidade escolar, supõe-se que seja essa tarefa estendida às legislações dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Outro conceito que perpassa a abordagem da democracia na LDB é a autonomia nas dimensões pedagógicas, administrativas e de gestão financeira. Essa autonomia exige que exista uma participação dos diferentes segmentos para que seja garantida a transparência da utilização dos recursos e bens públicos.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Em relação às instituições de educação superior, a gestão democrática é pensada na lógica de instâncias colegiadas com cunho deliberativo, o que

caracteriza a democracia participativa, porém quando trata da questão da distribuição de assentos nesses órgãos, a lei estabelece uma distorção quando se trata de democracia na perspectiva desse estudo, pois a participação hegemônica do segmento de docentes limita a dinâmica própria da democracia na lógica da participação.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

O item do financiamento é um ponto no qual se percebe a presença da alteridade, assim como na CF/88, visto que a ação supletiva e redistributiva parte da necessidade de reconhecimento do outro ente federado para fins de cálculos para o financiamento público da educação.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

A diversidade é um elemento que tem especial destaque em diversos temas da legislação. No item que trata dos princípios do ensino cabe uma análise da possibilidade do pluralismo de concepções pedagógicas e ainda o respeito à diferença.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Já em relação ao currículo, a diversidade pode ser identificada inicialmente na existência de uma parte diversificada que tem como objetivo atender às demandas e peculiaridades locais ou regionais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Um ponto fundamental para a análise e identificação da diversidade na organização curricular proposta pela LDB é o tratamento dado ao ensino de História do Brasil que estabelece a obrigatoriedade da introdução de matrizes indígena e africana, inclusive com uma legislação específica que regula esse item.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

Outro fator que privilegia a diversidade é o respeito a línguas maternas das comunidades indígenas como possibilidade de utilização para ministrar o ensino nos estabelecimentos de ensino.

Art 32 § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O respeito à diversidade religiosa é uma característica do ensino religioso que é de oferta obrigatória, porém não pode ser utilizado para direcionamento de escolhas ou dogmas e muito menos como catequização.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. ([Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997](#))

O tratamento dado à educação de alunos com necessidades especiais é um marco da diversidade na educação brasileira, tendo como direcionamento o reconhecimento das diferenças entre os alunos incluídos nas redes de ensino tanto em instituições comuns como também naqueles destinadas exclusivamente ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

A questão indígena é uma especificidade atendida pela legislação em função da própria formação do povo brasileiro e da necessidade de garantir a preservação de culturas que representam a identidade do povo brasileiro. São destacados programas de pesquisa e ensino sobre essa temática, produção de material didático específico e ainda a formação de professores.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades

indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Na análise da presença dos elementos constitutivos da fraternidade como categoria política na LDB, foi possível identificar a prevalência da diversidade no corpo da lei e ainda na democracia, sendo que nesse item existem contradições que demonstram a falta de unidade nas negociações para implementar uma perspectiva de democracia que não parasse na representatividade, mas avançasse na questão da participação.

Mais uma vez a alteridade tem sua identificação especialmente voltada para o financiamento público da educação e a necessidade de redistribuição dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, por mais difícil que pareça ser estabelecer essa relação entre alteridade e financiamento.

4.4. Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação

As origens históricas do PNE têm como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, conforme diversos estudiosos da área, já ali se indicava a necessidade de um plano que pudesse condensar as diretrizes e metas para a educação brasileira em um determinado período e que fosse um instrumento de

garantia de uma educação pública de qualidade. Porém, o primeiro documento considerado um plano nacional data de 1962, durante a vigência da primeira LDB brasileira, mesmo sendo totalmente diferente do atual em suas dimensões e estrutura.

Como é sabido, o plano referido é um instrumento pelo qual diversos e relevantes segmentos da sociedade brasileira historicamente têm se batido. O próprio PNE recém-aprovado destaca o papel do *Manifesto dos Pioneiros da Educação* como marco dessa luta que iria conquistar amparo constitucional, pela primeira vez, na Carta de 1934 (art. 150). Desde aquela data, não apenas esta demanda não tem sido plenamente atendida quanto tem sido constante sua inscrição nas constituições, impostas ou não, que o Brasil conheceu, a partir daquela época. Tal persistência revela a vontade tenaz dos que batalham por educação de qualidade para todos, como direito do povo e um dever indeclinável do Estado (VALENTE, 2001, p. 9).

A mobilização da sociedade durante a Assembléia Nacional Constituinte e o processo de elaboração da LDB/96 teve reflexo também na construção do PNE, mesmo depois de uma parcela da sociedade civil organizada ter considerado um golpe a atual LDB. Um desses reflexos foi a ação do Fórum, sendo realizados os Congressos Nacionais de Educação – CONED sob a coordenação das entidades que o compunham. Até a aprovação do PNE foram feitos três CONED.

No período de 1993 e 1994, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos que posteriormente tornou-se a base para discussão do PNE, encaminhado ao Congresso pelo MEC/Executivo, apesar de ter sido relegado ao esquecimento durante um longo período.

A CF/88 já indicava a obrigatoriedade de elaboração de um PNE, em seu artigo 214, e a LDB/96 teve dois artigos que tratavam especificamente desse assunto, ou instrumento legal. O artigo 9 que indica como incumbência da União a elaboração de um PNE, em colaboração com estados e municípios, e o artigo 87 que fixa prazos de criação (um ano após a publicação da LDB) e de vigência.

Conseqüentemente, o parágrafo primeiro do artigo 87 das Disposições Transitórias (Título IX), ao determinar à União que encaminhe, no prazo de um ano a partir da publicação da LDB, o Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional, atribui-lhe a tarefa de elaborar, até o final de 1997, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, o referido plano contemplando todos aqueles aspectos relativos à organização da

educação nacional de modo a articular, nos termos do artigo 214 da Constituição Federal o ensino em seus diversos níveis e integrar as ações do Poder Público. (SAVIANI, 2000, p. 72)

Por todas essas bases legais, o PNE tem características importantes para tornar-se um instrumento facilitador da luta e da conquista de uma educação de qualidade. Uma delas é o seu caráter constitucional, pois deixa de estar vinculada à vontade política de governos e passa a ser obrigação do Estado. Além disso, ele tem força de lei, pois cumpriu todos os trâmites legislativos e virou uma lei brasileira como todas as demais.

Um plano da magnitude do PNE deveria ser tomado pelo Poder Público e, em especial, pelo Congresso Nacional, como uma tarefa de Estado e não algo a ser reduzido a “razões” de governo. (VALENTE, 2001, p. 10).

A caracterização desse instrumento legal como plano de Estado e não de Governo pode ser favorecida pelo seu caráter de continuidade em contraposição à descontinuidade própria de instrumentos de políticas públicas que tenham vinculação com o tempo específico de duração dos governos. Assim, pela sua duração, o PNE atravessa vários governos. E ainda por ser um plano destinado a todos os níveis e modalidades de ensino, remete mais uma vez à criação de um sistema nacional de educação.

A tramitação do PNE no Congresso Nacional se fez com atraso de um ano em 1998, após a apresentação de um projeto de lei (PL 4155/98) pelo deputado Ivan Valente que tinha sido gestado durante a realização dos dois primeiros CONED 1996 e 1997, em Belo Horizonte e reafirmado no III, em Porto Alegre, em 1998. Tendo o Fórum como principal interlocutor do Legislativo, e como princípio a democracia e a constituição de um sistema nacional de educação.

Em obediência aos textos legais, foram apresentados dois projetos de lei ao Congresso Nacional. Um, provindo de entidades educacionais, elaborado em dois Congressos Nacionais de Educação, com ampla participação de educadores e sob a coordenação de entidades educacionais. Outro, apresentado pelo Executivo, elaborado pelo MEC. O primeiro, conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, foi assumido pelo deputado Ivan Valente, tendo recebido a designação de PL 4.155/98, em 10/2/1998. O segundo foi protocolado um dia após, como PL 4.173/98 (MENDONÇA, 2002, p. 16).

Um dia após ser protocolado esse projeto, o Executivo/MEC apresentou o seu projeto que tinha sido trabalhado a partir de seminários regionais, de reuniões gerais e auxiliares, tendo como interlocutores privilegiados o Conselho Nacional de Educação, o CONSED e a UNDIME. O MEC propôs como base para a discussão o Plano Decenal de Educação. O pensamento neoliberal deu sustentação à proposta de um sistema nacional de avaliação, como eixo de garantia da qualidade na educação.

Na Câmara dos Deputados, o processo legislativo teve como relatores os deputados Nelson Marchezan, Comissão de Educação, Cultura e Desporto; Gastão Vieira, Comissão de Finanças e Tributação e Átila Lira da Comissão de Constituição e Justiça. Após audiências públicas realizadas, inicialmente, com os propositores dos PL e posteriormente com outros setores da sociedade em 1998, foi elaborado um substitutivo aos dois PL apresentados que teve a sua aprovação em plenário no ano 2000.

No final desse processo de audiências, reuniões, emendas, sugestões e estudos, o relator elaborou um Parecer, optando por redigir um Substitutivo, no qual incorporava contribuições dos dois projetos, das emendas e das análises e sugestões recebidos nas audiências, reuniões e em 46 textos de análises e sugestões ao PNE encaminhados à Comissão. (DIDONET, 2000, p. 21)

No Senado Federal, o substitutivo vindo da Câmara recebeu o nº 42/2000 e teve como relator da Comissão de Educação, o senador José Jorge, o mesmo relator do final da tramitação da LDB. Em dezembro de 2000, o PL foi aprovado em plenário e enviado para sanção do Presidente da República, o que ocorreu em janeiro de 2001 com nove vetos presidenciais, depois de ouvidos os Ministérios da Fazenda e do Planejamento. Mendonça, ao analisar as motivações que levaram aos vetos presidenciais, chama atenção para a pouca importância dada às preocupações educacionais, alertando para a ênfase econômica adotada na iniciativa.

Chama atenção, numa primeira análise desses vetos, a base de consulta do presidente da República. Apesar de se tratar de uma lei que aprova o Plano Nacional de Educação, instrumento por excelência de organização das políticas públicas educacionais para o país em uma década, o ministro da área não é sequer consultado para expor suas razões pela permanência ou pela suspensão de medidas aprovadas no âmbito do congresso Nacional. Esse fato

denota nitidamente a submissão do interesse educacional e social às imposições de ordem econômica (MENDONÇA, 2002, p. 38).

Os vetos apresentados pela Presidência e seus motivos reforçam a lógica da racionalidade financeira que direcionou todo o processo de elaboração do PNE e reacendeu o debate sobre a prevalência de questões financeiras sob as pedagógicas. Dos nove vetos, um era referente à educação infantil, quatro à educação superior, um ao magistério como carreira e três sobre o financiamento, entre eles o que estabelecia 7% do PIB para gastos com educação. Isso tornou o PNE muito mais uma carta de intenções que propriamente um plano, pois retirou dele a possibilidade de adequação das metas aos recursos vinculados durante a sua elaboração.

Ao tratar do financiamento da Educação, é preciso reconhecê-la como um *valor em si*, requisito para o exercício pleno da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida da população. A Constituição de 1988, sintonizada com os valores jurídicos que emanam dos documentos que incorporam as conquistas de nossa época – tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança –, determinou expressamente que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205, CF), devendo ser assegurada "com absoluta prioridade" à criança e ao adolescente (art. 227, *caput*, CF) pela família, pelo Estado e pela sociedade. Embora a educação tenha outras dimensões relevantes, inclusive a econômica, o fundamento da obrigação do Poder Público de financiá-la é o fato de constituir um *direito*. Assim, a Educação e seu financiamento não serão tratados neste PNE como um problema econômico, mas como um uma questão de cidadania.

A universalidade pode ser identificada tanto nas diretrizes como nos objetivos e metas de cada nível ou modalidade de ensino tratados no PNE, especialmente quando se trata da universalização do atendimento educacional. Na educação infantil esse item é indicado como opção das famílias que queiram matricular os seus filhos.

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter

seus filhos freqüentando uma instituição educacional. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira.

A educação integral é apontada nas diretrizes do ensino fundamental como uma das alternativas para o alcance da universalização dessa etapa da educação escolar.

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

A meta 1 do ensino fundamental prevê a universalização do atendimento do ensino fundamental alinhado a políticas de acesso e permanência dos alunos na escola.

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

Merecem destaque as metas 3 e 19 da educação superior que tratam da política de expansão da oferta para esse nível de ensino e ainda das políticas afirmativas para acesso a grupos considerados minorias e que tenham maiores dificuldades de ingresso nas instituições de educação superior.

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

A democracia é identificada na parte que trata da educação infantil, especialmente pelo princípio de participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração dos projetos pedagógicos, e ainda em conselhos escolares ou equivalentes.

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.(Objetivos e prioridades)

9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.

16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Na parte que trata do ensino fundamental, a democracia também é demarcada pela participação de pais, alunos, professores, gestores e demais profissionais nas decisões relativas à gestão, à elaboração da proposta pedagógica e ainda na constituição dos conselhos escolares.

Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.(Diretrizes)

9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

Um destaque importante para o elemento da democracia em relação ao ensino médio é o incentivo à organização dos estudantes em entidades de representação, além da participação da comunidade escolar nas decisões da escola e do projeto pedagógico.

13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas. EM

14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.

18. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

As diretrizes e metas da educação superior direcionadas para a democracia estão vinculadas à autonomia universitária e ainda à criação de conselhos que

tenham a participação de entidades da sociedade civil com vistas ao acompanhamento e controle das políticas públicas.

A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

A democracia participativa também é identificada na meta 8 da educação indígena por meio do respeito às comunidades indígenas em suas especificidades.

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Na abordagem da gestão e financiamento, a democracia tem caráter tanto de representatividade como também de participação, por meio da constituição de conselhos e de processos democráticos de escolha de dirigentes e gestores e ainda pela utilização e monitoramento de recursos recebidos diretamente na escola.

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.

A alteridade é percebida no PNE, nas diretrizes e objetivos de diversos níveis e modalidades, mas sempre voltada para o regime de colaboração entre os entes federados e ainda para a ação redistributivas dos recursos.

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.

Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada.

A equidade refere-se não só aos sistemas, mas aos alunos em cada escola. Assim, de nada adianta receber dos fundos educacionais um valor por aluno e praticar gastos que privilegiem algumas escolas em detrimento das escolas dos bairros pobres. A LDB preceitua que aos Municípios cabe exercer a função redistributiva com relação a suas escolas.

19. Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.

A presença da diversidade é identificada a partir de alguns fatores nas diferentes partes do plano. Na educação de jovens e adultos, a diversidade está presente na organização do currículo para alfabetização dessa população.

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

Os planos estaduais e municipais devem ter como meta o atendimento às especificidades locais em função da característica de dimensões continentais como o Brasil.

Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, a cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais.

A construção da personalidade das crianças com base no respeito às diversidades culturais é um princípio da educação infantil previsto no PNE.

No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades.

Na educação superior a diversidade aborda duas vertentes: a flexibilização curricular para atendimento às peculiaridades de cada localidade e ainda a inclusão de temas transversais nos currículos de formação docente.

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

O espectro variado das necessidades especiais dos alunos e as realidades diversificadas em todo o país e ainda a perspectiva da inclusão são as marcas da diversidade na parte dedicada à educação especial no PNE.

Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.

A educação em áreas indígenas também é um item que demonstra a preocupação da inclusão da diversidade nas metas do PNE.

5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.

Quando se realiza a análise da presença da fraternidade como categoria política no PNE, por meio da identificação da presença e da frequência dos seus elementos constitutivos, percebe-se que mesmo não havendo a explicitação escrita do termo fraternidade, o seu anúncio é real especialmente pela presença significativa de diretrizes e metas relacionadas à diversidade e à democracia na perspectiva abordada nessa pesquisa.

A partir daqui, serão apresentados os elementos constitutivos da fraternidade, não mais em cada um dos instrumentos estudados, mas será feita uma abordagem da totalidade das leis e a relação com cada um dos elementos. Essa dinâmica possibilitou uma visão mais global da presença da fraternidade na legislação educacional brasileira.

A universalidade é um elemento identificado, especialmente quando se trata da universalização das políticas públicas oriundas dos instrumentos legais aqui analisados, pois essas deixam de ser políticas direcionadas a grupos específicos e passam a ter como meta atingir a totalidade da população a qual a diretriz se direciona.

A mundialização, por ser um elemento com forte vinculação com as relações estabelecidas entre estados no plano internacional, não teve grande frequência em sua presença, porém alguns fatores discutidos, ao longo do processo legislativo de elaboração das leis pesquisadas e, posteriormente, na implementação dessas leis, demonstram a posição de grupos em não submeter a legislação brasileira à lógica exclusivamente econômica e na perspectiva de um pensamento único como acontece com o processo de globalização.

Em relação à educação, uma discussão que exemplifica essa dinâmica é a mercantilização da educação, por meio do seu tratamento como mercadoria e não como direito. Essa abordagem foi fortemente criticada por grupos ligados à defesa da educação pública de qualidade referenciada socialmente. Uma ação importante foi a discussão realizada no Congresso Nacional sobre a entrada da educação como

um dos itens a serem regulados pela Organização Mundial de Comércio. Essa possibilidade foi descartada e a entrada de capital estrangeiro não tem facilidades de ser o centro de financiamento da educação no Brasil.

A democracia em sua dimensão de participação foi um elemento bastante identificado nos instrumentos analisados, especialmente quando se trata da constituição de conselhos participativos e com caráter de deliberação e de monitoramento e controle das políticas públicas. Além disso, essa democracia perpassa a organização do trabalho pedagógico por meio da obrigatoriedade da participação de diferentes segmentos na construção dos projetos pedagógicos das escolas e dos documentos de planejamento de estados e municípios.

A inclusão de grupos considerados minorias e a agregação de possibilidades pedagógicas que considerem as diferenças existentes no território nacional é uma marca da presença da diversidade nas leis estudadas. Esse foi um elemento que teve uma frequência significativa e que indica a influência da pós-modernidade em alguns pontos da legislação brasileira, apesar de sua forte tendência aos apelos da modernidade.

Por último, a alteridade foi um elemento que teve sua maior significação no item de financiamento da educação brasileira, em função da obrigatoriedade de tratamento da ação supletiva e da co-responsabilização de todos os entes federados com as necessidades uns dos outros, ou seja, não basta que meu município ou estado esteja em um patamar considerado adequado para investimento em educação, pois as demandas têm como ponto de partida um valor mínimo e ainda a necessidade de complementação daqueles que não atingem os mínimos estabelecidos em lei.

Dessa forma, foi identificado que os instrumentos legais que organizam a educação brasileira trazem muitas características que são próprias da modernidade e das políticas de direitos de cidadania, porém foi possível verificar que as marcas da pós-modernidade e dos direitos humanos não são esquecidas, mas de forma implícita aparecem quando se procede uma análise do conteúdo que não se restringe ao que está formalmente explícito, especialmente naquilo que aparece para além do dito ou do escrito e chega ao que está anunciado tanto pelo histórico

de elaboração como ainda das intenções dos legisladores ao sistematizar em um instrumento as demandas discutidas ao longo do processo legislativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a fraternidade, como a liberdade e a igualdade, é, a um só tempo, algo dado, porque é realidade antropológica constitutiva do ser humano, e algo a ser sempre conquistado, porque esses homens que são irmãos, livres e iguais, vivem na história e re-criam e re-moldam continuamente as próprias condições de sua existência. (BAGGIO, 2009, p. 128)

Ao concluir a sistematização dessa pesquisa, foi possível identificar que o objetivo geral que era compreender e discutir como a categoria fraternidade colocasse nos principais instrumentos legais que organizam a educação no Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, por meio da sistematização de uma base teórica sobre a fraternidade e sua relação com a educação no Brasil, no sentido de formular e propor elementos constitutivos para o tratamento da respectiva categoria no campo educacional brasileiro foi realizado a contento para a construção de uma proposição de análise da educação brasileira sob um olhar ainda novo nessa área.

O processo de pesquisa foi extremamente rico, pois o levantamento de bibliografia para embasamento teórico requereu um longo período e muitas idas e vindas na decisão do caminho a ser percorrido. Após algumas reflexões iniciais e seu devido aprofundamento, a opção pelo tratamento da fraternidade como categoria política na perspectiva da modernidade e da pós-modernidade e da relação com os direitos humanos e de cidadania indicou uma possibilidade desafiadora para a análise dos elementos constitutivos na legislação educacional brasileira.

A construção de elementos constitutivos da fraternidade como categoria política colaborou, ou ainda, foi fundamental para a percepção da presença dessa categoria nos instrumentos legais e de que forma essa presença acontece. Muitos outros elementos poderiam ser elencados para caracterizar a fraternidade, como o conceito de reciprocidade, mas a opção pela escolha deu-se pela significação que os elementos identificados tinham para a construção da tese aqui defendida.

Outro ponto a ser destacado é a opção metodológica de cunho qualitativo e a análise de conteúdo. Pelo caráter da fundamentação teórica aqui apresentada esse caminho metodológico demonstrou uma visão de dependência entre o objeto e o objetivo da pesquisa, entre a fundamentação teórica e a metodologia, evitando com isso a fragmentação das diferentes partes de um trabalho como o aqui apresentado. Ao final desse esforço de pesquisa, é possível afirmar que a metodologia e a construção teórica da categoria da fraternidade caminharam juntas.

As duas dimensões da pesquisa, a teórica e a empírica, foram essenciais e aconteceram concomitantemente, pois ao mesmo tempo em que a sistematização da fundamentação teórica ia sendo elaborada, a análise dos dados e informações vinha à tona e tornava-se uma sustentação para a continuidade do caminho teórico construído e apresentado na pesquisa. Portanto, não houve uma fragmentação entre os tempos de elaboração teórica e análise de dados, mas, sim, uma imbricação entre todos os processos da pesquisa.

A diferenciação entre solidariedade e fraternidade foi um ponto relevante na construção da categoria central de análise, pois consolidou o próprio conceito e os seus elementos constitutivos. Definições como solidariedade vertical e horizontal ou ainda solidariedade concreta e abstrata e a relação desses termos com a fraternidade contribuíram para a abordagem desse conceito como uma ação, sobretudo relacional, concreta e realizada entre iguais se contrapondo àquelas políticas de cunho assistencialista com foco na solidariedade entre pessoas desiguais.

Um levantamento inicial da caracterização da fraternidade na Revolução Francesa teve um significado importante para a pesquisa, pois trouxe a modernidade para o corpo da análise e com isso a pós-modernidade como um momento de transição paradigmática e da agregação de novas possibilidades para a organização jurídico-política, com base na inclusão da fraternidade, como um princípio essencial para a harmonização dos outros dois princípios, liberdade e igualdade, na lógica de construção de políticas públicas e ainda de instrumentos legais que regulamentem essas políticas.

A Revolução Negra ocorrida em São Domingos, atual Haiti, como colônia da França e identificada com os Jacobinos negros é um fato histórico que agregado à própria Revolução Francesa complementa a tríade, pois a liberdade e a igualdade tiveram grande impacto naquele momento histórico, porém somente com as conseqüências das lutas dos negros da colônia para que fossem considerados como cidadãos e pessoas da mesma forma que aqueles da coroa é que a fraternidade passa a ser realmente tida como um vértice da tríade.

Portanto, a abordagem histórica da Revolução Francesa teve como intento um recorte temporal para a construção da fraternidade como categoria política em função da grande importância que a tríade teve para a consolidação dessa revolução como um marco na passagem de um momento histórico considerado pré-industrial para outro caracterizado pela modernidade e posteriormente para a pós-modernidade.

A entrada da discussão da modernidade e da pós-modernidade no desenvolvimento da fraternidade como categoria política veio agregar reflexões fundamentais para a construção teórica e para a análise dos instrumentos legais indicados. Posteriormente foi se tornando relevante a abordagem dos direitos humanos e de cidadania para completar a fundamentação teórica.

A discussão sobre a modernidade vem como uma conseqüência da Revolução Francesa e aparece caracterizada pela lógica de construção do futuro na perspectiva do progresso e da esperança em um dia que ainda virá, ou seja, o presente não é o que determina as políticas e sim a espera de um futuro melhor. Essa lógica pode ser verificada pela visão que se teve da criança durante um longo período no Brasil, ou seja, trabalhava-se com a criança como se não existisse o presente, portanto ela era preparada para o futuro sem perceber que no futuro essa criança já estaria em outra fase de desenvolvimento.

Outra marca da modernidade foi a relação da ciência, da técnica e da indústria. Essa relação trouxe como conseqüência a transformação dos problemas ou demandas políticas da sociedade em situações eminentemente técnicas e até mesmo jurídicas. A influência dessa lógica nas políticas públicas pode ser verificada nos modelos de organização do Estado voltada para a burocratização, como

vivemos no Brasil no período da Reforma do Estado especialmente na década de noventa.

A modernidade trouxe ainda a separação entre o espaço e o tempo, como se fosse possível dissociar essas duas dimensões. O espaço esteve ligado diretamente à necessidade de endereço fixo para que o indivíduo fosse incluído nas ações do Estado. E o tempo foi vinculado à possibilidade de produzir cada vez mais utilizando um período menor de tempo. Essa lógica foi consolidada no modelo fordista de produção e teve influência não só nas teorias de administração empresarial, mas até mesmo na gestão da educação, por meio de processos onde os especialistas tinham a responsabilidade de pensar e formular as políticas que seriam executadas por grupos que não participavam da tomada de decisões.

Por último, vale ressaltar a hegemonia do mercado sobre o Estado e sobre a comunidade. Esse movimento acabou fazendo com que a regulação fosse o processo mais importante da modernidade na relação do estado com seus cidadãos. Essa hegemonia foi caracterizada pela racionalidade científica, pela valorização da propriedade privada, pela soberania dos Estados e pela primazia da segurança sobre a democracia.

A racionalidade científica defende que aquilo que não pode ser comprovado cientificamente não tem validade. A educação teve grande influência dessa lógica, especialmente na avaliação da aprendizagem com modelos que privilegiavam os métodos e técnicas quantificáveis em detrimento de propostas que propunham a construção do conhecimento.

A super valorização da propriedade privada como um direito do cidadão acabou por criar duas classes na sociedade, aqueles que possuíam, ou seja, eram proprietários e aqueles que não tinham como serem donos ou possuidores e bens privados. Essa segregação deu-se, também, nas políticas educacionais, especialmente quando se tratava do público e do privado. Quem pode pagar, compra uma vaga em escolas de qualidade e os que não têm essa possibilidade, ou ficam excluídos do processo educativo, ou buscam escolas públicas consideradas de qualidade duvidosa.

A soberania dos Estados veio acompanhada da priorização da segurança e não da democracia. Assim, alguns Estados, em nome da defesa da segurança nacional, sentiam-se no direito impor a sua organização, sua cultura, seus interesses sobre os de outros países mais vulneráveis, mesmo que para isso fossem necessários métodos autoritários que garantissem a segurança nacional.

Outra característica da modernidade foi a democracia representativa e a constituição dos Estados-nação, além da organização social baseada em classes bem definidas de acordo com condições de consumo e de poder de cada uma. Nesse sentido, as políticas oriundas dessa lógica tinham a representação, a luta de classes e o pertencimento a uma nação como pilares essenciais de suas diretrizes.

A pós-modernidade foi tratada, nesse estudo, como um momento de transição paradigmática e, portanto, de um período em curso, inconcluso e em construção. Nesse sentido, a modernidade não é um período histórico já finito e assim convivem concomitantemente características desses dois contextos históricos e isso se reflete diretamente na elaboração de leis que apresentam marcas tanto da modernidade como da pós-modernidade.

Para muitos críticos da pós-modernidade, o declínio da ação política e a negação da luta de classes representam os maiores problemas desse paradigma, porém, na construção teórica, elaborada a partir dos autores trabalhados, nesse estudo, identificou-se que não existe uma negação dessa dinâmica, mas, sim, a incorporação de outras lutas que não se restringem às classes sociais e assim complementam a ação política proposta pela modernidade no embate entre liberalismo e socialismo.

A incorporação de novas lutas foi marcada pelo aparecimento dos novos movimentos sociais que traziam diversas questões como: gênero, raça/etnia, preservação do meio ambiente, fases da vida e outras que perpassam diferentes grupos sociais e até mesmo atingem toda a humanidade. Uma das políticas oriundas da legislação brasileira e que traduzem esse aparecimento de novos movimentos sociais é a política de cotas raciais para ingresso na educação superior sem vínculo com a renda familiar.

A democracia na sua dimensão participativa representa também uma diferença entre esses períodos históricos. Na modernidade, a representação foi essencial para garantir a inclusão de muitos nas políticas públicas e na organização dos Estados-nação, porém a participação direta dos cidadãos na tomada de decisão foi relegada a um segundo plano. Já na pós-modernidade a participação passa a ser um princípio da democracia e isso tem uma identidade com os novos movimentos sociais. Uma das políticas que incorporou essa lógica foi a proposta de orçamento participativo,, implementada em alguns estados e municípios brasileiros que tinha como objetivo favorecer a participação direta dos cidadãos na tomada de decisão sobre os recursos e investimentos públicos.

A democracia participativa não visa a excluir a dimensão da representatividade, porém permite que sejam criados mais espaços participativos de deliberação como uma possibilidade de incrementar os processos democráticos. Essa dinâmica pode ser verificada na organização do Estado, por meio de instrumentos e instâncias de controle social das políticas públicas, e ainda na atuação do estado como promotor dos direitos humanos e de cidadania.

Essa organização político-jurídica do Estado permite que, na pós-modernidade, exista uma hegemonia do conceito de emancipação sobre o da regulação que foi oriundo da modernidade, pois o mercado deixa de ser o centro do poder, o Estado passa a ter um papel de indutor e defensor de políticas e a comunidade passa a integrar o centro dos processos democráticos de tomada de decisão, em uma inversão de prioridades.

Uma diferença marcante entre a modernidade e a pós-modernidade é a importância dos Estados-nação, pois na modernidade não se admitia um indivíduo que não estivesse envolvido pela proteção e pelos ditames de conduta de um país, porém no momento que começam a existir pessoas consideradas apátridas, essa lógica passa a interferir diretamente na organização de entidades vinculadas à defesa dos direitos humanos e, portanto, os Estados-nação deixam de ser os únicos responsáveis pela promoção e defesa dos direitos da pessoa e assim surgem instâncias internacionais com o objetivo dessa defesa.

A universalidade toma com isso um caráter fundamental de organização das políticas e de relação entre os Estados, pois não se admite que um país determine o que é bom para outros em função de sua hegemonia econômica, por isso a globalização em sua vertente de pensamento único é descartada e aparece a mundialização como possibilidade de respeito às diferenças existentes entre os países e ao multiculturalismo, prevalecendo uma relação de igualdade entre todos. Assim a universalidade é tratada no seu relacionamento direto com as localidades, ou seja, só existe uma verdadeira universalidade quando se parte das localidades para construção de valores universais.

A diversidade, oriunda da convivência com a diferença e com o multiculturalismo, é tratada na perspectiva da unidade, ou seja, constroem-se processos de unidade somente a partir das diversidades que são verificadas na convivência de diferentes grupos e, até mesmo, de minorias ou da inclusão de pessoas e comunidades excluídas do processo político e social.

A alteridade é uma marca determinante tanto para a pós-modernidade como para a construção dos fundamentos dessa pesquisa, pois o ponto de partida de todas as ações tem o reconhecimento do outro como uma pessoa igual a mim e, portanto as relações baseadas em imposições de um sobre o outro não são admitidas. Essa é uma grande contribuição da pós-modernidade para a superação de legislações que privilegiem grupos ou interesses de pessoas ou grupos.

Após a construção dos marcos da modernidade e da pós-modernidade, agregaram-se ao campo teórico da pesquisa os conceitos de cidadania, ou dos direitos de cidadania e dos direitos humanos. Esses dois campos dos direitos são tratados algumas vezes como idênticos, porém nesse estudo partiu-se da diferença entre esses dois conceitos em função das especificidades de cada um e ainda da identificação desses campos com as características dos momentos históricos analisados.

A cidadania tem seus princípios vinculados aos Estados-nação, ou seja, o cidadão precisa necessariamente de pertencimento a um país e por isso os direitos de cidadania são variáveis dependendo do local em que está sendo estruturado. Um direito de cidadania no Brasil, não necessariamente tem que ser o mesmo em

qualquer outro país, por isso os direitos de cidadania não são caracterizados como universais. Porém nos estados democráticos, esses direitos devem partir do respeito aos direitos humanos, ou seja, não se podem instituir direitos de cidadania que neguem ou desconsiderem os direitos humanos.

Os direitos de cidadania tiveram diferentes momentos. Inicialmente eles foram pensados a partir da lógica liberal, ou seja, o mercado teve prevalência e assim eram aceitas determinadas exclusões em função dos indivíduos serem separados em dois grupos, aqueles que possuíam e aqueles que não eram possuidores de bens. Essa era a cidadania liberal.

Em um segundo momento, a cidadania foi ligada ao nacionalismo e assim aceitava-se a hegemonia de uma nação sobre a outra. Esse momento estabeleceu o princípio da regulação como fator de garantia de harmonia nas relações entre pessoas, instituições e países. O Estado-providência foi o modelo de organização nascido dessa posição política.

Uma última abordagem dos direitos de cidadania trata da emancipação como o alicerce dessa organização político-jurídica do Estado. Nesse sentido, a solidariedade abstrata que concebia as políticas como ações técnicas do Estado passa a ter outra lógica, ou seja, a concretude da solidariedade. Nesse ponto, a solidariedade encontra uma similaridade com a fraternidade como categoria política e ainda com a solidariedade horizontal.

A questão dos direitos humanos tem dois momentos fundamentais para a sua concretização. Inicialmente no ano de 1776, durante a Revolução Francesa, a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem. Essa declaração traz à tona a discussão dos direitos naturais advindos do jusnaturalismo e introduz o debate sobre a necessidade de reconhecimento de direitos próprios da pessoa independente da nação a que pertence.

Porém, somente no ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos é que essa discussão toma uma dimensão de internacionalização e consequentemente de universalidade e da visão do indivíduo como cosmopolita, ou

seja, cidadão do mundo, ressignificando as relações internacionais e a própria constituição de direitos de cidadania.

Os direitos humanos também passaram por etapas diversas. A primeira esteve ligada à idéia de Estado natural ou jusnaturalismo, nesse sentido, os direitos já nasciam com as pessoas e não tinham nenhuma vinculação histórica, portanto ficavam no campo da abstração e não chegavam na sua concretude. Essa realidade levava a situações de distanciamento entre a declaração ou reconhecimento do direito e a sua efetiva garantia.

Na segunda fase a abstração deu lugar a concreticidade dos direitos humanos. Porém nesse momento, a universalidade perdeu seu espaço, visto que os Estados-nação eram os maiores defensores desses direitos e os cidadãos apátridas ficavam desprotegidos e vulneráveis a todo tipo de violação. Assim tornava-se necessário encontrar um equilíbrio entre universalidade e concretização dos direitos humanos.

No momento que nos encontramos agora, é exatamente o terceiro período, no qual não basta a declaração e reconhecimento dos direitos, mas especialmente a defesa e a proteção desses direitos. Assim, o Estado precisa ter consciência do seu papel de protetor e não violador desses direitos, como já foi verificado em muitas ações estatais.

A contextualização da modernidade e da pós-modernidade oportunizou o estabelecimento de uma relação entre esses períodos históricos e a concretização dos direitos humanos e dos direitos de cidadania. Pelas características da modernidade, forte presença dos Estados-nação, da democracia representativa, da racionalidade científica, da lógica da construção de um futuro melhor, da hegemonia do mercado e especialmente da necessidade de um endereço fixo e de sua variação em função do local onde está sendo pensado, percebe-se que os direitos de cidadania estão vinculados à modernidade.

Quando se trata dos direitos humanos, as características da pós-modernidade são mais evidenciadas. O aparecimento de grupos ligados a lutas transclassistas, à valorização da democracia participativa, ao multiculturalismo, à emancipação como

centro das ações do Estado, dentre outras possibilitam a identificação da pós-modernidade com a declaração, o reconhecimento, a promoção e a proteção dos direitos humanos.

Na abordagem da fraternidade, como categoria política, não se pretendeu estabelecer uma evolução histórica dos três pilares da tríade: liberdade, igualdade e fraternidade, como se o alcance de direitos de igualdade fosse uma superação e, portanto um avanço em relação aos direitos de liberdade e assim consequentemente com os direitos de fraternidade. Parte-se do pressuposto que somente esses princípios exercidos de maneira integrada pode se garantir a verdadeira harmonia relacional.

Assim como a prevalência da liberdade na organização dos Estados-nação propiciou a constituição de países de tendência liberalista e a priorização da igualdade gerou modelos de Estado com perspectivas socialistas, a desvinculação da fraternidade dos outros dois princípios pode produzir paradigmas que causem desequilíbrios e não alcancem os objetivos da inclusão dessa categoria na lógica política. A exacerbação das perspectivas da liberdade e da igualdade, sem o tempero da fraternidade produziu, respectivamente, as experiências neoliberais e autoritárias.

A fraternidade tem a universalidade como um pilar primordial de sua concretização na perspectiva de construção de associações mais amplas por meio de lutas transnacionais sem desconsiderar as lutas locais emancipatórias. Essa universalidade é histórica e parte da demanda de construção de valores universais.

A mundialização é um contraponto à lógica da globalização, centrada na visão econômica da sociedade, e por isso é também identificada como globalização contra-hegemônica que visa a tratar não somente o campo econômico, mas a mundialização de todas as dimensões da organização social sem a opressão de um país sobre o outro. E assim destacam-se os princípios da reciprocidade nas relações entre indivíduos e Estados e também o pertencimento que busca dar significado às ações no sentido de não possibilitar a alienação dos processos decisórios.

A busca de espaços de participação caracteriza a democracia, na lógica da fraternidade, que supera a democracia representativa e inclui outros processos decisórios na dinâmica da relação Estado e cidadão. Essa democracia é fundamental para a ressignificação da organização social.

A alteridade foi um dos elementos constitutivos da fraternidade que mais demarcou a ligação da fraternidade com os marcos da pós-modernidade, pois essa é uma característica que perpassa as mais variadas dimensões da vida humana e estabelece o ponto de partida, não a partir da visão centrada na pessoa, mas no reconhecimento do outro.

Retomando as indagações iniciais dessa pesquisa, foi possível verificar que de forma explícita, ou seja, na produção escrita das legislações analisadas, a presença da expressão liberdade e da igualdade é muito mais significativa que a fraternidade. Porém, quando se procede a análise e a construção de inferências, a fraternidade deixa de ser um princípio esquecido ou não declarado e passa a ser indicado nas entrelinhas dos instrumentos legais.

A forma de identificação da fraternidade ocorreu pela percepção dos elementos estabelecidos na formulação teórica nos instrumentos legais. Esses elementos propostos para a análise foram: a universalidade que se relaciona diretamente com a questão das localidades ou regionalidades, a mundialização que é um contraponto à globalização, vista exclusivamente em sua dimensão econômica, a democracia participativa, como possibilidade de uma alternativa à democracia representativa, a alteridade, em função do reconhecimento do outro como alguém igual a mim, e a diversidade que inclui a perspectiva do multiculturalismo e, ainda, a construção da unidade a partir da diversidade.

Nesse sentido, foi possível afirmar que a fraternidade apesar de não ser declarada formalmente, foi anunciada em todas as legislações estudadas.

Os objetivos estabelecidos para a condução da pesquisa foram essenciais na formulação de inferências para a construção de proposições que possibilitassem a aproximação do campo educacional com a produção sobre uma categoria analisada

e apropriada pelas áreas de Economia, de Política e do Direito o que gerou uma nova leitura sobre o arcabouço legal que organiza a educação escolar no Brasil.

Essa nova leitura possibilitou a percepção da presença da fraternidade com forte ligação com a pós-modernidade em todos os instrumentos legais estudados, mesmo que tenham sido elaborados nos marcos da modernidade e ainda serem permeados por elementos próprios dos direitos de cidadania, tendo apenas alguns indícios da proteção e defesa dos direitos humanos.

Ao concluir esse estudo, uma tese configurou-se: a modernidade foi fundamentada em alguns princípios que sustentaram o desenvolvimento dos dois primeiros princípios da tríade da Revolução Francesa, a liberdade e a igualdade e estabeleceu condições para a concretização dos direitos de cidadania. Já a pós-modernidade trouxe consigo a efetivação da fraternidade e assim a possibilidade de reconhecimento e proteção dos direitos humanos.

As perspectivas ou dimensões que motivaram a escolha desse caminho para a realização de um trabalho de conclusão de doutorado foram o pontapé inicial, porém ao concluir essa etapa, eles voltam reforçados e como indicativos da continuidade de uma ação profissional, acadêmica e pessoal voltada para a construção de uma sociedade planetária que tenha como base a proteção dos direitos humanos sem o abandono dos direitos de cidadania.

Um caminho apontado para a continuidade de outros estudos que privilegiem a fraternidade como categoria política e que extrapolam os objetivos dessa pesquisa pode ser organizado em duas bifurcações. A primeira nasce do interesse da pesquisadora em fazer um estudo pontual e específico sobre a relação da fraternidade com a produção de Paulo Freire, pois esse educador e teórico é o grande expoente da educação em todos os cantos em que se trata da educação brasileira.

Outro caminho de continuidade desse estudo é a identificação da materialização das políticas oriundas dos instrumentos legais aqui analisados em seus respectivos sistemas de ensino ou ainda na própria instituição educacional, ou

seja, como a fraternidade anunciada na legislação tem sua concretização nas políticas educacionais brasileiras.

Por fim, o caminho foi longo, difícil e algumas vezes quase desanimador, mas já começo a sentir saudade das leituras, das imersões nas idéias aqui sistematizadas, das inquietações vindas da construção teórica e retomo o caminho com uma nova perspectiva e com novos desafios, tendo a certeza de que as convicções aqui construídas, longe de serem abstrações, são possibilidades concretas de fazer acontecer uma educação pautada nos princípios que sempre conduziram a minha vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARENDT, Hanna. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

BAGGIO, Antonio Maria (org). **O princípio esquecido. A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

BAGGIO, Antonio Maria. A idéia de fraternidade em duas revoluções: Paris 1789 e Haiti 1791. In: BAGGIO, Antonio Maria (org). **O princípio esquecido. A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e direitos humanos**. Texto disponível em WWW.iea.usp.br/artigos.

BIBLIA. Português. Bíblia Sagrada. São Paulo: Claretiana, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

BRASIL, **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 05 de julho de 2008.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS / Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: SEDH, 2006.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. CONANDA: CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar: orientações para criação e funcionamento**. Brasília: CONANDA, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

CODA, Piero. Por uma Fundamentação Teológica da Categoria Política da Fraternidade. In: BAGGIO, Antonio Maria (org). **O princípio esquecido. A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

COLETTI, Luciana. **Norberto Bobbio: historicidade dos direitos humanos**. In: CARBONARI, Paulo César. **Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo**. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

COSTA, José André da. **Emmanuel Levinas: Direitos humanos e reconhecimento da alteridade.** In: CARBONARI, Paulo César. **Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo.** Passo Fundo: IFIBE, 2006.

CUNHA, Antônio Geral da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação. Lei 9.394/96.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIDONET, Vital. **Plano nacional de educação.** Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FELIZARDO, Joaquim. **A revolução francesa: da queda da Bastilha ao 9 de Thermidor.** Porto Alegre: L&PM, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, Manoel Gonçalves Ferreira. **Direitos humanos fundamentais.** São Paulo: Saraiva, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2008.

FURET, François e OZOUF, Mona. **Dicionário crítico da revolução francesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

GUIMARÃES, Ulisses. **Discurso pronunciado na Sessão da Assembléia Nacional Constituinte, em 27 de julho de 1988**. Disponível em: www2.camara.gov.br/legislação/constituicaocidada/assembléia-nacional-constituente/index.html. Acesso em 10 de junho de 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HOBSEBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOBSEBAWM, Eric J. **A revolução francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros: Thousaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos, liberdade e cidadania**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUBICH, Chiara. **Mensagem enviada ao II Encontro Nacional do MPPU**, em 28 de novembro de 2003. Disponível em: www.mppu.org.br/pdf/ch-bsb-28.11.03.pdf. Acesso em 18 de julho de 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Luiz Marcelo Ribeiro da. **Educaç@o, Rev. Ped. – CREUPI**. Espírito Santo do Pinhal: v. 01, out. 2003, p. 34.

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

MATTEI, Bruno. **Solidariedade ou fraternidade: um importante desafio político**. Transcrição de intervenção realizada no Seminário sobre Fraternidade como Categoria Política. Roma: Câmara dos Deputados, 16 de março de 2009.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Lapplane, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **O plano nacional de educação: desdobramentos na política educacional**. In: TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (org). LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira. Cadernos ANPAE; 1. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

MONDAINI, Marco. **O respeito aos direitos dos indivíduos**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

MORIN, Edgar. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ODALIA, Nilo. **A liberdade como meta coletiva**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC, 1998.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIZZOLATO, Filippo. Fraternidade e Direitos Humanos. In: BAGGIO, Antonio Maria (org). **O princípio esquecido. A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

RIBEIRO, Matilde. O Olhar Sensível sobre a Identidade Haitiana. In: CARRION, Dirce (org.). **Brasil – Haiti Olhares Cruzados**. São Paulo: Reflexo Texto e Foto, 2006.

ROPELATO, Daniela. Notas sobre Participação e Fraternidade. In: BAGGIO, Antonio Maria (org). **O princípio esquecido. A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas.** Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Benedito (Org). **Dicionário de ciências sociais.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, Edson e MOTTI, Ângelo (coord). **Uma década de direitos: estatuto da criança e do adolescente.- avaliando resultados e projetando o futuro.** Cadernos Caminho para a Cidadania. Campo Grande: UFMS, 2001.

SINGER, Paul. **A cidadania para todos.** In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.

SIVIERO, Iltonar. **Hanna Arendt: Pluralidade e universalidade dos direitos humanos.** In: CARBONARI, Paulo César. **Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo.** Passo Fundo: IFIBE, 2006.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G (org). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira.** Cadernos ANPAE; 1. São Bernardo do Campo: UESP, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 1998.

VALENTE, Ivan. **Plano nacional de educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição.** Brasília: Plano, 2000.

VOLPI, Mário e SARAIVA, João Batista Costa. **Os adolescentes e a lei: o direito dos adolescentes, a prática de atos infracionais e sua responsabilização.** Brasília: ILANUD, 1998.