
Escola, violência e formação da cidadania

Sidney Reinaldo Silva

Doutor em Filosofia - Universidade Estadual de Campinas

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Este texto aborda a formação da cidadania e do enfrentamento da violência na escola. Discute-se a forma como a violência, os valores e as virtudes da cidadania são vistos na ideologia da pós-modernidade e o modo como isso tem se apresentado no âmbito da escola. Aborda-se inicialmente, baseando-se na obra de Lipovetsky, o individualismo, a violência e a gestão democrática na era do vazio e no contexto da sedução. Posteriormente, numa releitura de Heller, apresenta-se um quadro das virtudes cidadãs supostamente ainda necessárias para formação da cidadania nas condições políticas pós-modernas. Por fim, como um sintoma ideológico, mostra-se que a formação da cidadania proposta no Programa Ética e Cidadania - fomentado pelo Ministério da Educação e a então Secretária Especial de Direitos humanos – é esvaziada do sentido do trabalho, substância da vida social, como base para se pensar o enfrentamento democrático da violência.

Palavras-chave: formação da cidadania, escola, violência, Programa Ética e Cidadania.

Abstract

This text discusses the formation of citizenship and the violence at school. It shows how the violence, the values and virtues of citizenship are seen in post modernity ideology and its implications in the school context. It starts with Lipovetsky's view of individualism, violence and democratic management in the era of empty and in the context of seduction. Later it is presented the Heller's framework of civic virtues supposedly still required to citizenship formation in the postmodern political conditions. Finally, we show that the citizenship formation like what is proposed by the Program Ethics and Citizenship - promoted by the Brazilian Ministry of Education and the Special Secretary of Human Rights - is emptied of the meaning of work, substance of social life, as a basis to think how to democratically deal with violence.

Keywords: citizenship formation, school, violence, Program Ethics and Citizenship.

Introdução

Considerada a violência como um fenômeno simultaneamente social e individual – social por estar relacionada com as condições históricas da sociedade que estabelece os limites das ações humanas, individual por referir-se ao foro interno de cada indivíduo que decide respeitar ou não esses limites –, pode-se dizer que praticar ou não a violência, mesmo em situações de difícil escolha (por dissentir, por exemplo, da justiça ou da legitimidade da ordem social em que tudo isso tem lugar), é um aspecto do livre agir humano (se não for negado o princípio do livre arbítrio) susceptível de educação, uma vez que não há nada que determine esse agir, nem do ponto de vista genético, nem do ponto de vista do meio físico ou social (PINO, 2007).

Recentemente vários textos têm abordado a questão da violência na escola, vendo nela um mal a ser radicado pela ação da comunidade. Entre esses estudos destacam-se a obra organizada por Eric Debarbieux/Catherine Blaya (2002) e por Angela Serrano (2006). São trabalhos que têm influenciado as pesquisas, as políticas públicas e a gestão da educação, especificamente em relação às formas de se enfrentar a violência na escola. São obras

importantes devido à riqueza de material empírico que apresentam, não só de estatísticas a respeito da violência e de estudos comparados de sua manifestação nas escolas, mas também de suas formas de enfrentamento, sobretudo as políticas e projetos no âmbito dos governos e das escolas.

Destaca-se desses estudos, que a abordagem da violência não diz respeito apenas à compreensão da sociedade como um objeto de investigação, mas também à descoberta de exigências de responsabilidade coletiva. No caso da escola, responsabilidade significa uma forma de se pensar a gestão democrática como ação sobre as condições de convivência nesse recinto. Significa também definir que tipo de cidadão se quer formar e como isso deve ser feito. Isso exige investigar a violência estrutural tanto numa perspectiva política quanto econômica e social.

Sob certo ângulo, quando compulsória, a escola é uma instituição violenta à proporção que está a serviço de um poder supostamente soberano que impõe suas injunções sobre os indivíduos. Para o pensamento pós-moderno, a violência está ligada à noção de soberania. A ideia de um bem soberano, de um valor absoluto, cujo acatamento seria necessário por todos, fundamenta as críticas aos projetos ou utopias sociais. A esse respeito, diz Atlan (1991, p. 134) que a “verdade – a sua procura, a sua descoberta

e a sua defesa – serve de fundamento à legitimidade, simultaneamente política e educativa”. Essa seria a base de muitos sistemas totalitários. Isso está implícito na lógica da soberania, pois a forma como se faz aceitar esta ou aquela origem para a verdade constitui boa parte do poder. Desconstruída a legitimidade da soberania, resta à escola declarar seu autoabandono coletivo como via para a produção de sua paz interna ou sua forma de lidar com o desentendimento sem se dilacerar.

Não se pode negar a violência na escola, sobretudo em sua forma pedagógica e de reações dos alunos a ela, muito menos santificar o espaço escolar, no sentido de torná-lo pacato, asséptico e isento de risco perante uma sociedade perigosa, onde os conflitos vão se banalizando e se despolitizando cada vez mais. A tarefa seria então aprender a lidar com a violência de modo democrático, mas sem soberania, tanto no que diz respeito a sua prevenção, como a sua repreensão/repressão e mesmo à diminuição de seus danos. Mas como fazer isso frente ao fechamento institucional sobre si mesmo, mas também sem a adoção de medidas que restringem direitos, sobretudo a liberdade e a espontaneidade da convivência escolar, em nome da segurança e do bem-estar? Essas questões referem-se ao aprendizado da democracia e à formação da cidadania na escola. Quais valores e virtudes ensinar na escola? Esta questão exige uma recusa do ceticismo

e do niilismo pós-moderno, sem significar, contudo, necessariamente, uma recaída em posições dogmáticas e autoritárias. Mas o custo dessa ambiguidade tem sido o abandono de uma base sólida para a formação da cidadania orientada pela centralidade do trabalho na formação e na socialização dos indivíduos e das exigências coletivas/normativas dele decorrente. Aparentemente arrancados do metabolismo da produção da existência, os indivíduos são tomados como um centro oco ou linha de fuga que se volta para si mesma. A democracia, frente à estilização procedimental, torna-se uma busca de consenso mínimo para se lidar com o dissenso, enquanto este se referir a conflitos (éticos/jurídicos) de superfície social ou a manifestações inadequadas dos “instintos” humanos.

Este texto visa analisar a concepção de formação de valores e do enfrentamento da violência na escola no Programa Ética e Cidadania, desenvolvido no Brasil durante os governos de Lula. Trata-se de apontar aspectos de sua concepção de democracia e formação da cidadania. Para melhor situar tal abordagem apresentou uma discussão sobre o indivíduo, a violência e a democracia, na visão pós-moderna de Lipovetsky, e uma da formação da cidadania, a partir das ideias de Agnes Heller. Com isso visou-se situar o esvaziamento do sujeito, a “condição” da democracia

na pós-modernidade e o modo como a centralidade do trabalho como princípio normativo e formativo foi escamoteada no âmbito da formação humana.

Violência, barbárie e o indivíduo vazio

A violência interpela o convívio na escola, colocando em choque suas condições de possibilidade como instituição cujo propósito dado pela modernidade seria o de permitir aos homens que se formem enquanto tal (livres e iguais). No ideário moderno, a escola precisa ser compreendida como lugar pacato, seguro, sem o que ela não poderia receber alunos. No entanto, contraditoriamente, tem sido concebido como válido para sociedades ou frações da sociedade que vêm na competição, na capacidade de correr risco e na audácia para os negócios um dos mais elevados objetivos da vida. Concebe-se, ideologicamente, como sendo destituída de conflito a formação de indivíduos capazes de forjar o “sucesso” a qualquer custo. Essa violência não é evidenciada, pois ela foi “civilizada” na sociedade de indivíduos atomizados. Essa forma de civilização teria sido possibilitada devido à ação conjunta do Estado moderno com o mercado que permitiram “o aparecimento de uma sociedade na qual o indivíduo se considera finalidade última e não existe a não ser para si mesmo” (LIPOVETSKY, 2005, p. 162).

Lipovetsky, retomando Clastres, lembra que na sociedade “primitiva” a crueldade é uma instituição coletiva contra a autodeterminação do indivíduo, contra a divisão política e mesmo contra a história. Enquanto a vingança exige que os homens arrisquem suas vidas em nome da honra grupal, a iniciação requer dos indivíduos a submissão violenta às regras da comunidade (2005, p. 151). São momentos formativos diferenciados. Contudo, aquilo que é tomado como característico do “universo primitivo” sempre reaparece. O “código de honra” ainda continua a educar os indivíduos “a se afirmarem pela força”, buscando mais o “reconhecimento” dos outros do que a garantia de sua própria segurança. Os indivíduos ainda são levados a “lutar até a morte para impor respeito” (2005, p. 146). Mas como base da formação nas sociedades “primitivas”, a honra e a vingança exprimem a “prioridade do coletivo sobre o agente individual”. Segundo Lipovetsky, nas sociedades modernas a tendência passou a ser a de que o código de honra cedesse lugar ao culto do interesse individual e à *privacy*, de modo que “provocar o outro, escarnecer-se dele, esmagá-lo simbolicamente seriam relacionamentos fadados a desaparecer” (2005, p. 164).

Destaca ainda Lipovetsky que ao proporcionar o surgimento do indivíduo desligado de seus

semelhantes, isolado, indiferente e desprovido da belicosidade, o Estado moderno teve que monopolizar o uso da força, de tal modo que esta tendeu ao aumento à medida que o medo da violência privada também crescia. O processo de civilização via Estado e mercado se deu juntamente com a liberação dos indivíduos dos vínculos sociais de modo que pudessem se encontrar “num face a face independente dos modelos sociais preestabelecidos” (2005, p. 167). Mas trata-se de um face a face em que prevalece o desinteresse pelo outro. Os indivíduos se pacificam não por ética, mas por narcisismo: pela busca desenfreada pela realização de si mesmo e pelo bem estar próprio ou hedonismo. Com isso, prevalece o caso em que os indivíduos “tem mais desejo de encontrar a si mesmos, de se auscultar, de se ‘drogar’ com viagens, música, esportes, espetáculos em vez de se defrontar fisicamente” (2005, p. 169). O consumismo seria correlato da indiferença ao destino e aos julgamentos do outro. Contudo, paradoxalmente, o desinteresse pelo outro é acompanhado pelo desejo de se comunicar, de não ser agressivo, de compreender os demais (2005, p.170). Nesse sentido, a democracia torna-se possível à medida que se refere ao não constrangimento, à valorização sistemática do diálogo, da participação, da escuta, num processo em que as demandas da

subjetividade passam a ser instituídas pela sedução pós-moderna (2005, p. 171), típica da era do vazio.

A pós-modernidade caracterizar-se-ia pela produção de técnicas de usos da “democracia” para facilitar novas formas de dominação, agora mais sutis e indolores. Na era “era do vazio”, a interação democrática nada mais seria do que um “jogo de sedução”. Vazio significa a ausência de nexos e vínculos coletivos. Lipovetsky aponta os efeitos da retórica, da sedução, no “jogo da descentralização”. Depois da supremacia do poder centralizado, agora temos o poder espreado em conselhos regionais, tendo por referência os eleitos locais e as culturas regionais, num processo de reconhecimento das particularidades. Essa “nova repartição da sedução democrática humaniza a nação, ventila os poderes, aproxima as instâncias de decisão dos cidadãos, redistribui dignidade às periferias” (2005, p. 9). A autogestão seria da mesma forma efeito da sedução política, num processo de abolição da diferença entre diretor e executor. A informação, a comunicação e a transparência são necessárias para a sedução, que “não funciona por meio de mistérios” (2005, p. 14).

O sujeito, em sua busca da emancipação dos constrangimentos, do dever, da dor, mostra-se como um Narciso, que subjuga a si mesmo “em sua cápsula de vidro” (2005, p. 16). Pode-se entender porque o consenso não é mais necessário, pois a sedução tornou-

se uma forma de levar as pessoas a atuarem como querem os sedutores, sem que para isso seja necessário violência e constrangimento de um poder central.

A sedução nada tem a ver com a representação falsa e a alienação das consciências. É ela que dirige o nosso mundo e o remodela de acordo com um processo sistemático de personificação cuja finalidade consiste essencialmente em multiplicar e diversificar a oferta, em oferecer mais para que você possa escolher melhor, em substituir a indução uniforme pela livre escolha, a homogeneidade pela pluralidade, a austeridade pela satisfação dos desejos. (...) Sedução no sentido que o processo de personalização reduz os quadros rígidos e coercitivos funciona com suavidade respeitando as inclinações do indivíduo, seu bem-estar, sua liberdade e seus interesses (LIPOVETSKY, 2005, p. 3).

Haveria uma espécie de “demissão educativa”, à medida que a punição física deixa de ter uma função positiva de corrigir e inculcar normas, passando a ser vista mais como um fracasso formativo, carregado de vergonha e culpa (LIPOVETSKY, 2005, p. 171-2). Contudo, paradoxalmente, o narcisismo estaria marcado por uma nova forma de violência. Esta não estaria mais ligada ao “mundo da crueldade”, mas à depressão e à instabilidade, pois o neonarcisismo é correlato de uma personalidade flutuante, sem estrutura nem vontade, destacando-se pela labilidade

e emotividade (Idem, 2005, p. 179). Assim, é comum o caso de jovens assaltantes armados sob o efeito de tranqüilizante. Muitos cometem violência devido à ação de “fomentadores de confusão”, que exacerbam os nervos predispondo as pessoas à agressividade. Frente à desestabilização geral, “a violência se livra do princípio de realidade”: os critérios de perigo e da prudência desaparecem, o crime torna-se banal, e tem-se uma escala sem controle dos meios da violência (2005, p. 179). Nesse sentido, a violência de classe, ligada à ação revolucionária, deu lugar à “violência desclassificada”. Os jovens passam a destruir seus próprios bairros, atingindo e prejudicando, sobretudo, as pessoas mais próximas, aquelas que partilham o mesmo destino dos agressores. A escola torna-se assim o alvo interessante da violência vazia.

O narcisismo torna-se correlato da barbárie. Contudo, esta não é algo exterior, contrariando a tendência ocidental de conceber o bárbaro como o que vem de fora da civilização, como o estranho, o outro. Trata-se agora da descoberta de uma barbárie interior, tal como fala François Mattéi (2002). A barbárie não se refere a uma violência que vem do exterior para revirar nossa intimidade, mas constitui-se nessa própria intimidade, quando se apresenta como autônoma e arrogante (2002, p. 12). O autor chama de efeito de barbárie toda forma de esterilidade humana nos

domínios da ética, da política e da cultura, fato típico do sujeito fechado em si mesmo, marcado pela “vacuidade de seu fim” ou ausência de objetivo (2002, p. 66-7). O narcisismo está marcado pelo sujeito mergulhado em suas “cavernas interiores”. Caberia à educação elevar o homem acima de si mesmo (2002, p. 67-8). Contudo, a própria escola é permeada pela barbárie interior. Quando fala em abertura de si mesma, a escola mostra também marcada pela vacuidade, a falta de fins e propósitos emancipadores que não se confundem com o adestramento supostamente democrático e para a democracia indolor.

Formação da cidadania na pós-modernidade: a concepção de Agnes Heller

A perspectiva epistemológica entendida como investigação das possibilidades e limites do conhecimento da violência diz respeito também à forma como ela é percebida e expressa. Podemos falar de indicadores objetivos da violência na forma de um inventário de estragos e danos causados às coisas e às pessoas na escola. Mas é necessário interpelar as pessoas, sem o que não se sabe quem é vítima, autor ou testemunha da violência. Assim, o diálogo é necessário, tanto do ponto de vista “epistemológico” para se compreender a violência,

quanto ético-político para enfrentá-la democraticamente. Contudo, se o diálogo é um marco civilizacional perante o uso da força e da chantagem, ele pode ser também ocasião de manipulação das possibilidades democráticas, tal como apontou Lipovetsky, tornando o espaço democrático uma forma indolor de se tomar decisões, que não criam responsabilidades nem restrições aos indivíduos, servindo apenas como uma espécie de amortecedor de tensões e conflitos, sem possibilitar sua superação.

Em tempos de pós-modernidade, a ontologia tem sido menosprezada, sobretudo no âmbito da investigação política, pois ela passou a ser associada a formas de dogmatismo. O suposto declínio da categoria trabalho estaria ligado à tendência unificadora - de pensamento e da ação - que ela carrega. Presencia-se uma crise da hegemonia da metanarrativa no campo epistêmico, da metafísica para a filosofia, dos princípios universais na ética e da soberania no âmbito da política, que são formas modernas de se identificar e orientar a o modo de ser comum dos homens. A isso foi atribuído a pecha de fundamentalismo, integralismo e totalitarismo, considerados como formas de abolição da pluralidade.

O pluralismo pós-moderno não admite a superação do fracionamento e a constituição de um universal unificador dado pela razão. Assim se defende o valor da “coabitação entre várias pequenas narrativas” que

“pode assumir formas extremamente diferentes” (Heller, p. 16). Não se trata de uma negação de todos os valores, mas da validade da assunção de algum valor como comum, universal e homoganeamente aceitável dado pela razão. Heller propõe que as necessidades podem constituir numa maneira holística de se abordar as questões da atualidade. Contudo, ela reconhece que não caberia mais uma associação do holismo com a perspectiva totalizadora. Sua visão “seria holística na medida em que se pode afirmar que a insatisfação mantém todas as instituições em andamento e é inerente a cada uma delas”. Embora, continua a autora, não se trate de uma visão totalizante, pois “nenhuma instituição social ou política está, necessariamente, interligada com todas as demais”. Daí que se poderia “optar pela mudança num ou noutro campo da interação humana, mas não em todos” (2002, p. 30). Ela quer dizer que nem todas as insatisfações podem ser mobilizadas ao mesmo tempo.

A crise da racionalidade e da ação coletiva baseada no cálculo de interesses, que seria a base da estratégia da ação das classes sociais como forma de orientação coletiva reafirma a incerteza e a desconfiança em relação à verdade no campo da política (HELLER, 2002, p. 19-20). Para Heller, a crise da modernidade é uma crise do projeto chamado Europa e da forma de Estado e cidadania a ele associada. Contudo, para

a autora, no âmbito da formação da cidadania alguns valores, identificados como bens, continuam válidos para a educação nas virtudes cívicas. As virtudes são as disposições subjetivas correspondentes a determinados valores. Assim, humildade e obediência cegas são virtudes onde a hierarquia é um valor, o que não ocorre mais quando a igualdade passa a ser um valor, diz autora (2002, p. 118)

Para a formação da cidadania, Heller propõe a virtude da tolerância radical, que requer ir além da tolerância indiferente dos liberais do “viva e deixe viver”. A tolerância radical requer o reconhecimento mútuo dos diferentes modos de vida e a aceitação do procedimento do discurso racional democrático: disposição para entrar numa discussão racional dos valores (2002, p. 123). Deve-se aprender também a virtude cívica, a coragem de lutar contra as injustiças (Idem, p. 124). Nesse sentido, a solidariedade também deve ser ensinada como a virtude ligada à disposição de apoiar grupos e movimentos coletivos que visam “reduzir” a violência, a dominação nos diversos âmbitos sociais e políticos, sem o que o sentimento de irmandade não se traduz em atos efetivos (Idem, p. 126). Do mesmo modo, se deve ensinar a justiça que seria a virtude capaz de orientar a coragem cívica e a solidariedade para que não sejam “investidas em causas erradas” e que se saiba também quando ser parcial ou

imparcial, e saber superar preconceitos e ressentimentos que afetam o julgamento sobre o que é justo (Idem, p. 127). A virtude da prudência deve ser ensinada para que se saiba que as regras e normas são boas ou não segundo elas são aplicadas nas diversas circunstâncias (Idem, p. 128). Por fim, deve se ensinar a virtude intelectual do bom cidadão que o predispõe a participar do discurso racional, sem o que não pode haver um procedimento justo, pois este exige a participação de todos concernidos.

Heller combina elementos da modernidade e da pós-modernidade em sua proposta de formação da cidadania baseada no holismo sem totalitarismo. Atualmente prevalecem as concepções da democracia comprometidas com a pluralidade e o contextualismo. A prática democrática torna-se aceitável somente como atividade local, comunitária, de conversação, para se lidar com os conflitos, sem pretensão de transformações estruturais, mas apenas de rearranjos de vida local, ou seja, de inovação da gestão institucional. Esse “paradigma” tem prevalecido na formação da cidadania na escola. Aparentemente essa prática local não seria também contrária também à formação de uma cidadania cosmopolita. Complicado seria associar esse tipo de prática democrática com uma formação reducionista da moralidade a questão de comportamento adequado, como fez o Programa Ética e Cidadania.

A formação da cidadania na escola

No âmbito das políticas educacionais, em certos casos vale também afirmar que o microcosmo expressa o macrocosmo. Pode se dizer que um programa para a educação rearticula num âmbito mais focalizado a ideologia constituída nos âmbitos hegemônicos nacionais e mundiais. Assim, é destacável o que propôs o Programa Ética e Cidadania - Construindo valores na escola e na sociedade (BRASIL, 2003), concebido já em 2003, no início do governo Lula. Tal programa enfatizou a gestão democrática dos conflitos no interior da escola a partir da construção de valores localmente. Trata-se de uma abordagem da formação para a cidadania fomentada pelo Ministério da Educação (MEC) e a então Secretária Especial de Direitos Humanos (SEDH).

No texto sobre a convivência democrática (BRASIL, 2003, Módulo II), acentua-se a importância das emoções e dos sentimentos para se resolver os conflitos na escola (p. 41). Para fundamentar o trabalho com as emoções na escola, são apresentadas as orientações dadas por Sastre e Moreno (2002). Destaca-se que a solução democraticamente adequada de conflitos exige a descentração “do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar

fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários.” (BRASIL, 2003, Módulo II, p. 73) Contudo, malgrado a terminologia, trata-se de dar lugar a emoção e não a inteligência. As “fusões criativas” são destacadas como formação de hábitos comuns ou de novas tendências de comportamento do grupo.

Entende que a dimensão emocional dos conflitos humanos não possibilita ensinar uma fórmula única para solucionar conflitos. Não se admite a existência de preceitos definitivos, cada caso exigia uma estratégia específica. Contudo, seria possível, frente à variedade de sentimentos e situações do cotidiano escolar, “estabelecer algumas constantes gerais de comportamento que conduzam a situações satisfatórias, ou descobrir as formas de comportamento que não devem jamais ser usadas porque são inadequadas em todos os casos” (BRASIL, 2003, Módulo II, p. 45). A construção de valores é apresentada como uma atividade que estaria relacionada aos “comportamentos” desejáveis. Trata-se de “formar estudantes que saibam resolver os conflitos que lhes irão sendo apresentados, de maneira cada vez mais eficaz” (idem, p. 46). A metodologia para o trabalho pedagógico conta com a simulação de situações de conflito e das possibilidades de se lidar com elas (idem, p. 46). Essas simulações (inspiradas em teorias da etologia) são tomadas como

experiências de formações de hábitos desejáveis no sentido de diminuir a agressividade intragrupal.

Correlato das simulações inspiradas na etologia, há o pressuposto da diversidade da configuração dos conflitos no “cotidiano” escolar. As possibilidades de tratá-los de modo não violento têm como correspondência a ausência de um ponto de vista comum, a não ser um acordo mínimo sobre os procedimentos das assembleias nas escolas. Com isso se entende que não há valores definidos de antemão, isto é, que estes são construídos pelo coletivo de modo não autoritário. Essa concepção de construção de valores leva o programa a correlacionar o protagonismo estudantil com a participação democrática nas escolas. O “protagonismo” é proposto como fundamental para a “construção de valores e de relações mais democráticas”. Na verdade trata-se de protagonistas de projetos fragmentados para solucionar, sobretudo, questões locais de “comportamento” agressivos, violentos. Contudo, a efemeridade dos projetos de formação para a cidadania faz com que as ações reduzam-se [para usarmos uma imagem feita por Gramsci (2005) em relação à crítica da ideologia], a matar vagalumes numa tentativa pária de aplacar a claridade da lua.

Considerações finais

A retomada da concepção pós-moderna de violência, democracia e formação da cidadania possibilita compreender o âmbito ideológico no qual o Programa Ética e Cidadania se situou como uma orientação para a educação pública. A democracia, nos marcos da sociedade atual e de sua ideologia pós-moderna, transformou-se numa prática sem “um agente social de emancipação historicamente identificável”, fato que deve, sobretudo, a própria versão da democracia deliberativa, como mostra Mészáros (2004, p. 193).

A concepção de democracia do *Programa Ética e Cidadania* como uma política pública não poderia ir além do que foi dado o contexto histórico em que foi formulada. Mas as políticas públicas atuam dentro de limites e possibilidades, que são históricos, econômicos e jurídicos que podem ou não se ultrapassados. Contudo, a utopia tem sido vista como associada ao totalitarismo, sobretudo quando articula uma metanarrativa emancipadora centrada nos trabalhadores como sujeitos históricos. Esse argumento, na prática, serve para restringir a própria força transformadora da democracia, entendida como processo autoformativo de um povo. Exige-se então que a democracia se autolimite por meio

de procedimentos “domesticadores” da soberania popular. O que esta em questão é a modalidade da participação política e seus limites. O espaço escolar pode constituir-se num vetor de práticas alternativas ao sistema parlamentar e não uma reprodução fantasiada de seus procedimentos. Como mostra Mészáros, isto está “em íntima associação com a questão da verdadeira participação”, entendida como “autogestão plenamente autônoma da sociedade pelos produtores livremente associados em todos os domínios, muito além das restritas mediações do Estado político moderno” (2010, p. 16). Nesse sentido, o *Programa ética e cidadania*, dissociou de modo arbitrário a formação da cidadania da educação para o mundo do trabalho, esquecendo a própria LDB. Está diz em seu artigo 2º que a educação, “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”. Mas por não dizer como isso deveria ser feito, A LDB deixou a cargo dos formuladores de programas a interpretação do significado do nexos entre cidadania e trabalho. Mas de que forma reapropriar o trabalho como princípio normativo e formativo para a formação da cidadania na escola?

A centralidade/esvaizamento do indivíduo acaba levando a uma concepção de democracia cujo sentido emancipatório tende a se descaracterizar por aquilo que Lipovetsky denominou de “sedução democrática”. Ainda que a abordagem centrada no indivíduo “fechado em si mesmo” ajude a compreender o vazio correlacionado com o narcisismo e a barbárie interior, ela não nos possibilita compreender o sentido histórico-social da violência. Não se trata apenas de mostrar o indivíduo como vazio e internamente bárbaro, mas de apontar que seu sentido, bem como sua civilidade, depende de sua correlação com o outro na coletividade que os enraízam num mesmo solo natural e cultural, que ao mesmo tempo irmana e divide, homogeneiza em classes e pluraliza em valores e concepções do que vem a ser a vida boa. Subtrair a abordagem das necessidades de produção e reprodução da existência como baliza para a formação da cidadania esvazia de conteúdo vital as exigências morais de formação da autonomia e da solidariedade/cooperação. Perde-se assim a força do clamor pela transposição dos marcos econômico-sociais que banalizam a vida e reificam o outro, destituindo-o de sua histórica semelhança de classe que o torna um manancial normativo para a luta em torno da emancipação comum centrada na correlação trabalho, autonomia e solidariedade.

Referências

- ATLAN, H. *Tudo, não, talvez*. Educação e verdade. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- BRASIL. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. 6 v.: il. Modulo I e II.
- DEBARBIEU, E.; BLAYA, C. (orgs.). *Violência nas escolas. Dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HELLER, A. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazijo*. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.
- MATTÉI, J. F. *A barbárie interior*. Ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: UNESP, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A Atualidade História da Ofensiva Socialista*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação e Sociedade*, vol. 28 n.100, 2007.
- PUIG, J. M. et. al. *Democracia e participação na escola: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 50-56.
- SERANO, A. *Acoso y violencia em la escuela*. Como detectar, prevenir e resolver El bulling. Barcelona: Ed. Ariel, 2006.