

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERAÇÃO,  
LIMITES E PERSPECTIVAS**

**ROBERTO CARLOS SIMÕES GALVÃO**

**MARINGÁ**  
**2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERAÇÃO, LIMITES E  
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada por ROBERTO CARLOS SIMÕES GALVÃO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> APARECIDA MARCIANINHA PINTO

MARINGÁ  
2006

ROBERTO CARLOS SIMÕES GALVÃO

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERAÇÃO, LIMITES E  
PERSPECTIVAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aparecida Marcianinha Pinto (orient.) – UEM

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Prof. Dr. Antônio Marques do Vale – UEPG

Data de Aprovação

Dedico este trabalho à memória de Lênin.

## **AGRADECIMENTOS**

Não poderia deixar de registrar aqui meus agradecimentos a todos os professores do Mestrado que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão do presente trabalho. De modo especial reitero agradecimentos,

À Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, atual Coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

À Profa. Dra. Aparecida Marcianinha Pinto, pela paciência e pela confiança em mim depositada.

À Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, pelo incentivo e inestimável apoio.

Ao Prof. Dr. Antônio Marques do Vale, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelas preciosas e oportunas sugestões.

À Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, que financiou a presente pesquisa.

Aos funcionários Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima, pelo empenho e seriedade.

Se a economia não consegue proporcionar empregos adequados e salários decentes, se as famílias e as comunidades não conseguem proporcionar aos jovens os valores e os modelos de vida que necessitam, se os governos não conseguem reunir os recursos materiais e imateriais necessários para apoiar a educação, então é improvável que as escolas, por si mesmas, sejam capazes de substituir a todos.

Simon Schwartzman

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERAÇÃO, LIMITES E PERSPECTIVAS**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Marcianinha Pinto. Maringá, 2006.

## RESUMO

O povo brasileiro foi mantido afastado do processo político nacional durante muito tempo; como consequência, muitas gerações se formaram sem ter desenvolvido uma consciência de cidadania e de participação. Nesse sentido, a proposta de uma educação para a cidadania vem sendo apontada como necessária para fazer de cada indivíduo um agente de transformação. A escola passou a ter a incumbência relevante de formar cidadãos ativos, protagonistas de uma democracia substancial e livre de situações de opressão. Objetiva-se esclarecer qual a contribuição que a educação pode, efetivamente, dar para a construção da cidadania no Brasil. À luz de referenciais teóricos marxistas, propõe-se uma reflexão acerca do papel da escola e do ensino enquanto meio formador de uma cultura política de participação e de cidadania. Justifica-se um estudo crítico sobre o tema buscando questionar até que ponto a vinculação entre educação e cidadania é pertinente e pode se viabilizar. A metodologia fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e, sobretudo, na análise crítica dos posicionamentos teóricos relativos à vinculação entre educação, cidadania e participação política no Brasil contemporâneo. Os estudos demonstram que a tese do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania sempre fora uma constante na história política do país. Muito embora a educação tenha um papel relevante na transformação da sociedade, não se fará plena a cidadania de um povo sem que sejam alteradas as condições materiais geradoras da extrema desigualdade econômica nacional. Diante do exposto, é possível afirmar que a cidadania não se constrói a partir de intervenções externas ou de programas educacionais dirigidos; a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes.

**Palavras-chave:** Fundamentos da educação, cidadania, marxismo-leninismo.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **CITIZENSHIP AND EDUCATION IN BRAZIL: INTERPLAY, BOUNDARIES AND PERSPECTIVES**. 133 sheets. Thesis (Masters in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Aparecida Marcianinha Pinto. Maringá, 2006.

## **ABSTRACT**

The Brazilian people were kept unaware of national political processes. As a consequence, for many generations, citizenship and participation consciousness remained undeveloped. In this sense, the proposal of education for citizenship has been pointed out as a need for each individual to become an agent for transformation. School now holds the significant responsibility of developing active citizens, protagonists of a substantive democracy, free of oppression. This context thus justifies a critical study to be conducted on the theme in order to investigate up to what extent the link between education and citizenship is pertinent and feasible. The study aims to shed some light on the actual contribution education is able to provide for the construction of citizenship in Brazil. Under the light of a Marxist theoretical orientation, the study proposes a reflection upon the roles of the school and the teaching process as a means of developing a political culture of participation and citizenship. The methodology is founded on the bibliographical research and particularly on the critical analysis of theoretical points of view regarding the link among education, citizenship and political participation in Brazil of nowadays. The analysis showed that the thesis on popular layers lack of preparation for participation and for citizenship has always been a constant along the country's political history. Despite the significant role of education in the transformation of society, people citizenship cannot be attained unless the material conditions which generate the extreme economical inequalities in the nation are altered. Based on the above mentioned, it is possible to assert that neither external interventions nor directed educational programs are able to build citizenship; that citizenship is actually a process built within social practices and within the politics of social classes.

**Key words:** Education fundamentals, citizenship, marxism-leninism.





## FICHA CATALOGRÁFICA

G173c Galvão, Roberto Carlos Simões  
Cidadania e educação no Brasil: interação, limites e perspectivas. Maringá/Pr., 2006.  
133 f.

Dissertação (mestrado em educação) Curso de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Maringá, 2006.  
Orientadora: Profª Drª Aparecida Marcianinha Pinto.

1. Fundamentos da educação. 2. Cidadania.  
3. Marxismo – leninismo. I. Roberto Carlos Simões Galvão.  
II. Título.

CDU 372.832(81)

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. DA CIDADANIA.....	20
2.1. O conceito de cidadania, sua origem e evolução.....	20
2.2. Cidadania e direitos humanos.....	23
2.3. A democracia como direito do cidadão.....	32
2.4. Cidadania, participação política e educação.....	41
2.5. Políticas sociais e cidadania no Brasil.....	50
3. CIDADANIA E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	58
3.1. Brasil: Colônia e Império.....	58
3.2. Da Primeira República ao Estado Novo.....	65
3.3. Do governo JK à Ditadura Militar .....	72
3.4. A volta dos governos civis.....	76
4. EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	85
4.1. Capital humano e crise do trabalho.....	86
4.2. A cidadania e o mito da educação salvacionista.....	91
4.3. O paradoxo da educação.....	95
4.4. Educação, emancipação e omnilateralidade.....	102
4.5. Pós-modernidade e crise social.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117

## 1. INTRODUÇÃO

Confesso ter sido um adolescente excessivamente tímido e solitário. Como eram poucos os amigos, acabei me aproximando mais dos livros. Desde muito cedo alimentei um interesse pelo estudo da filosofia e da história. Autores como Sartre, Camus, Russell, Marx, Rousseau, Freud, entre outros, foram se tornando familiares já na adolescência. Na escola, a história e a literatura eram as disciplinas prediletas. Não tive a disciplina de filosofia no ensino médio; a ditadura me roubou esse privilégio. Lembro-me que a palavra “comunismo”, que certa vez desenhei na mochila da escola, incomodou meu pai. O regime militar era ainda uma realidade dura no país.

Tendo-se aproximado a ocasião de prestar o exame vestibular, fui aconselhado a não optar pelos cursos de licenciatura, como história ou ciências sociais, meus reais interesses. O curso de licenciatura em filosofia não era até então ofertado pelas universidades de Londrina e Maringá, região onde sempre morei. A condição de vida precária dos profissionais da educação no Brasil foi, porém, o maior e mais forte argumento em favor da escolha por uma profissão pouco relacionada com a sala de aula. Acabei optando pelo curso de Direito da Universidade Norte do Paraná.

No decorrer do curso jurídico trabalhei como funcionário do Núcleo Regional de Educação (NRE/SEED) em Apucarana, no norte do Estado. Posteriormente, fui funcionário comissionado da Secretaria de Educação do município de Apucarana. Tive a oportunidade de conhecer a realidade das professoras da rede estadual e municipal de ensino: salários baixos, condições precárias de trabalho, frustrações nas greves, má formação do professor. Como fazia, desde os 17 anos de idade, continuei publicando inúmeros artigos com forte conteúdo crítico e político na imprensa local.

Uma vez formado em Direito, atuei na advocacia criminal e trabalhista, assessoriei o Centro de Direitos Humanos “Antônio dos Três Reis”, fui militante do Partido dos Trabalhadores (PT) e membro da Pastoral Carcerária da Diocese de Apucarana. O tema da cidadania e a realidade social brasileira já eram do meu interesse havia muito tempo.

Em 1998, amparado no pensamento do filósofo Jacques Maritain, fui premiado em Concurso Nacional de Monografias - promovido pelo Instituto Jacques Maritain do Brasil - com o trabalho intitulado “A problemática social brasileira e o humanismo de Jacques Maritain”.

Cada vez mais descontente com a compreensão social e política oportunizada pela Faculdade de Direito, acabei ingressando no curso de Pós-graduação em Filosofia Moderna e Contemporânea da Universidade Estadual de Londrina, ocasião em que estudei o pensamento de Jean-Paul Sartre. Também frequentei o Mestrado em Ciências Sociais daquela instituição na condição de aluno especial.

Obtive o título de ‘Especialista’ com a monografia intitulada “A consequência ética da negação do inconsciente em Sartre”. Nela, procurei demonstrar que o inconsciente da psicanálise clássica, em Sartre, representava o determinismo. Negar o inconsciente significa, pois, para o homem contemporâneo, descobrir-se como o único responsável pelo seu mundo. Sartre nos convida a assumir as rédeas de nosso destino social e político. É um convite à cidadania.

Os juristas costumam conceber a cidadania como sendo a “(...) qualidade da pessoa que, estando na posse de plena capacidade civil, também se encontra investida no uso e gozo de seus direitos políticos” (SILVA, 1998, p.168). Fora do âmbito jurídico, entretanto, a cidadania ganha novas e mais amplas concepções, compreendendo invariavelmente o acesso aos bens materiais e culturais produzidos em sociedade. Cidadania passou a ser sinônimo, sobretudo, de inclusão social e de participação ativa nas questões do Estado.

Com a restauração da democracia política no Brasil, percebi que não raramente as ações do governo vinham acompanhadas da idéia de promoção da cidadania. Até mesmo a Constituição da República, promulgada em 1988, recebeu o apelido de “Constituição Cidadã”.

A leitura das obras de Marx permitiu aprofundar minha compreensão sobre os limites da cidadania na ordem social burguesa. Com efeito, nos últimos anos, muito se falou em cidadania nos mais diferentes sentidos e ocasiões, porém poucos homens tiveram acesso às condições sócio-econômicas que caracterizam a verdadeira cidadania.

Dentro deste contexto de aparente luta contra a exclusão social e de promoção da cidadania, os discursos oficiais e não-oficiais, veiculados pela mídia, colocaram a educação no centro das preocupações políticas e sociais. A educação passava a ser vista como a chave para o desenvolvimento do país (ROSSLER, 2004). Seguramente, um engodo estava sendo imposto à sociedade brasileira.

Considerando que, na história do Brasil - sobretudo a partir do século XIX - prevaleceu a idéia de que o acesso dos pobres à cidadania se daria a partir da escola, me coube questionar até que ponto a vinculação entre cidadania e educação era pertinente e poderia se viabilizar.

Buscando compreender o papel da escola numa sociedade regida pelo capital, acabei ingressando no Mestrado em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Uma questão em particular me inquietava: em que sentido a educação poderia contribuir para a consolidação de uma sociedade socialista, verdadeiramente democrática, justa e igualitária?

Na condição de bolsista da CAPES, dediquei-me exclusivamente ao estudo e à pesquisa da vinculação entre cidadania e educação no Brasil. Reli os grandes clássicos do pensamento marxista e, partindo do método materialista histórico, procurei demonstrar a fragilidade do discurso da educação salvacionista.

Os debates em sala de aula e as disciplinas cursadas no Mestrado me permitiram conjecturar que, se não forem alteradas as bases materiais e econômicas da vida em sociedade, não haverá igualdade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos. Não haverá, pois, cidadania para todos. A alteração de um quadro de desigualdade e exclusão social requer a transformação das relações sociais de produção. E, como pontuam Marx e Engels (2001, p.104), "(...) quando eu transformo alguma coisa, eu faço disso uma coisa essencialmente nova".

O estudo que ora apresento está dividido em três partes distintas. Inicio a primeira parte dissertando sobre a cidadania, seu conceito, sua origem histórica e suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Mais à frente, demonstro a relação existente entre cidadania e direitos humanos.

Após traçar um breve histórico dos direitos humanos esclareço que, no liberalismo, a cidadania aparecerá sempre associada à noção de direitos como

liberdade, igualdade perante a lei e, sobretudo, direito à propriedade. Sob a ordem burguesa, “(...) os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros”, como assevera Saviani (2005, p.231).

Na seqüência, aponto a democracia, política e econômica, como um direito do cidadão. Nesta parte do estudo, veremos que na democracia burguesa - não obstante o sufrágio universal - permanecem no poder os grandes capitalistas, que utilizam todo o seu poderio econômico, utilizam todos os elos do aparelho de Estado e os meios de propaganda, incluindo o suborno, a fraude e as falsificações para guardar para si as rédeas do governo (CHAKHNAZÁROV; KRÁSSINE, 1985).

Mais adiante, procuro demonstrar a relação existente entre cidadania, participação política e educação. Saliento como andam os direitos dos cidadãos no Brasil; discorro sobre as políticas sociais, seu alcance, validade e objetivos, e exibo o lugar da educação neste contexto.

Na etapa seguinte, proponho uma abordagem do vínculo entre cidadania e educação na história do Brasil. Os fatos explicitados permitirão compreender como o requisito da escolaridade, não raramente, serviu de pretexto para a exclusão social e política da grande maioria da população. Durante muito tempo se difundiu a idéia de que, para transformar-se em uma democracia verdadeira e para ter condições de competir em um mercado externo cada vez mais sofisticado e exigente, o Brasil necessitava de pessoas educadas segundo os padrões impostos pelo liberalismo.

Na última parte do presente estudo, discorro sobre a teoria do capital humano e a teoria das competências. Enfatizo a crise do trabalho na atualidade e aponto o que pretendem as teorias voltadas para a “empregabilidade”.

No mesmo capítulo, exponho como se deu o processo de mitificação da educação. A mídia, o empresariado e o governo brasileiro, sistematicamente, apontam a educação como mote para o desenvolvimento social, científico, tecnológico, político e econômico do país. Difunde-se que a educação passou a ter o poder de transformar o Brasil.

Defendo que a redenção da classe trabalhadora oprimida não se dá pela via exclusiva da educação formal, tampouco através do desenvolvimento de

supostas competências. De tal forma, é um engodo a afirmação de que os investimentos em *capital humano* não de promover o direito ao trabalho, garantindo condições dignas de sobrevivência para todos os cidadãos. Com Lopes (1999), entendo que a educação está no campo de luta, mas não é o principal; é um instrumento de luta entre outros.

Em seguida, fundamentado em Saviani, enfatizo o paradoxo da educação que, ao mesmo tempo, reproduz e transforma a sociedade. Com efeito, o pensamento crítico-reprodutivista mostrou que a escola é uma das formas de controle social e de reprodução das idéias e valores das classes dominantes. Por outro lado, Duarte (2003) acredita que aos educadores cabe propor uma crítica à realidade social, construindo uma educação comprometida com a luta pela transformação do mundo. A educação reproduz, mas também pode transformar.

Tento demonstrar que o debate de temas como cidadania e educação, em Marx, remete às expressões *omnilateralidade* e *emancipação* humana. O cidadão que interessa a Marx é o homem integrado, livre e solidário com seus semelhantes. Quanto à educação, a única concepção válida para o autor d'*O Capital* preceitua que "(...) aprendizagem é algo que se dá por toda a vida, dentro e fora da escola" (MÉSZÁROS, 2005, p.53). Ou seja, educação é a própria vida.

Por fim, abordo a questão da "pós-modernidade". A etapa histórica assim denominada sustenta que o conhecimento e a educação devem estar atrelados ao processo econômico produtivo. A pedagogia pós-moderna visa adaptar o indivíduo à sociedade mercantil, a única válida após o suposto "fim da história". Nesse novo contexto, a verdade objetiva e universal perdeu seu espaço no processo pedagógico. Tudo passa a ser relativizado. Enfatiza-se a individualidade, o sujeito, a subjetividade e o simbólico.

Diante desta concepção de mundo denominada pós-modernidade, tento traçar uma crítica mostrando que a suposta nova fase histórica esconde, na verdade, os ideais neoliberais de manutenção do modo de produção capitalista.

Em síntese estas são as questões abordadas neste trabalho. Convém agora discorrer sobre a metodologia adotada.

A questão do método de abordagem do objeto de pesquisa tem sempre relevância em qualquer trabalho acadêmico. Em sua concepção etimológica, método (do grego *Meta*=além de + *Odos*=caminho) pode ser entendido como o

caminho trilhado pelo pesquisador na busca da descoberta da verdade. Tal caminho compreende um conjunto específico de processos cognitivos visando chegar a determinado resultado.

Segundo Abbagnano (2003, p.668), método é “(...) o procedimento de investigação organizado, repetível e auto-corrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos”.

A escolha do método exige especial atenção, posto que da boa escolha do caminho dependerá o bom resultado da pesquisa. Nesse sentido, convém discorrermos, ainda que brevemente, sobre o método de abordagem do objeto da pesquisa em pauta. Saliento que o presente estudo tem como pressuposto teórico-metodológico o materialismo histórico dialético.

Marx rompeu com a visão tradicional de método no século XIX. No posfácio da segunda edição de *O Capital*, o autor descreve seu rompimento com o método dialético hegeliano:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1983, p.20).

A palavra dialética provém do grego *dialektiké*, que significa debater, polemizar. Dialética é o estudo das contradições na própria essência das coisas<sup>1</sup>. Dialética representa a aceitação do oposto, a recusa ao dogmatismo. A dialética é, fundamentalmente, crítica e revolucionária.

O materialismo dialético ensina que para estudar acertadamente os processos da natureza e da sociedade é preciso considerá-los em sua conexão, em seu condicionamento recíproco, em seu movimento e em sua transformação. É preciso ainda compreender o desenvolvimento não como um simples crescimento quantitativo, mas como um processo em que as mudanças

---

<sup>1</sup> Neste estudo a realidade social, na qual se insere o tema em pauta, será perspectivada como contraditória em essência, estando em permanente mutação.

quantitativas se transformam necessariamente em modificações qualitativas radicais.

Trotsky (1981, p.49) explica que “(...) chamamos de materialista nossa dialética porque suas raízes não estão no céu nem no íntimo de nossa vontade livre, mas na realidade objetiva, na natureza”.

É preciso, enfim, partir do fato de que o conteúdo interno do desenvolvimento e da transição da qualidade antiga à qualidade nova é a luta dos contrários, a luta entre o novo e o velho (BAZARIAN, 1985). Ou ainda, conforme pontuam Chakhnazárov e Krássine (1985, p.29): “(...) a lei filosófica da unidade e luta dos contrários confirma que são as contradições internas a origem do movimento e desenvolvimento dos objetos e fenômenos”.

Quanto ao materialismo histórico, este estende os princípios do materialismo dialético à análise da vida social; aplica tais princípios aos fenômenos da vida social, ao estudo da sociedade, ao estudo da história social.

O materialismo histórico dialético permite compreender as grandes transformações sociais e políticas e o desenvolvimento econômico ocorrido a partir da revolução burguesa. Segundo o materialismo, tanto os homens quanto as coisas existem na natureza e na história. A natureza e a história constituem, desta forma, o sujeito de um processo ao longo do qual se desenvolve a espécie humana, a sociedade e as classes sociais.

A partir do momento em que se propõe a fazer uma leitura da vinculação histórica entre cidadania e educação no Brasil, partindo de pressupostos teóricos marxista-leninistas, há que se levar em conta a atualidade do pensamento de Karl Marx (1818-1883), de Friedrich Engels (1820-1895) e de Vladimir Lênin (1870-1924). Faz sentido buscarmos compreender problemas políticos e educacionais contemporâneos, partindo de pressupostos firmados no século XIX?

Com a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas<sup>2</sup> e a falência do socialismo real nos países do leste europeu, não estaria o pensamento marxista-leninista incluído entre as ideologias ultrapassadas? Convém discutirmos o embasamento socialista da educação em pleno século

---

<sup>2</sup> Um acordo assinado no ano de 1991 pelos líderes das três maiores repúblicas soviéticas – Rússia, Ucrânia e Bielorrússia – declarou o final da URSS.

XXI? São questões que requerem uma resposta; afinal, como advertiu Coutinho (1994), não são poucos os que proclamam a morte do marxismo.

Na verdade, não há que se falar em autor ou em pensamento filosófico ultrapassado, pois “(...) nenhuma outra das concepções que se conformaram ao longo do século XIX se mantém tão atual”, assegura Lombardi (2005, p. viii).

Muitos dos problemas sociais e econômicos estudados por Marx e Engels continuam presentes no mundo contemporâneo. O capitalismo prossegue impondo seus preceitos e fazendo valer sua lógica social. De tal sorte, os escritos marxianos passam a ser o referencial mais indicado quando se trata de discutir a contemporaneidade.

Longe de estar esgotado, o marxismo é ainda bastante jovem, quase na infância: mal começou a se desenvolver. Continua sendo, portanto, a filosofia de nosso tempo: é insuperável porque as circunstâncias que o engendraram ainda não estão ultrapassadas (SARTRE, 2002, p.36).

As circunstâncias às quais se refere Sartre – morto em 1980 - continuam presentes ainda hoje. Não são poucos os intelectuais a sustentar a atualidade da crítica socialista à realidade neoliberal do mundo atual. Diferentes autores, entre nacionais e estrangeiros, têm tecido longas críticas à lógica insana da barbárie capitalista. Todos fundamentam-se no pensamento de Karl Marx.

O autor de *O Capital* é apontado, hoje, como o mais renomado historiador de todos os tempos. Seu mérito foi ter apreendido criteriosamente e de forma fidedigna a realidade de sua época. Tornou-se um clássico, um pensador cuja leitura se faz indispensável diante do desafio de compreender a realidade econômica, política e educacional da atualidade no Brasil e no mundo.

No prefácio à edição brasileira de *Marx e a Pedagogia Moderna*, de Mario Manacorda, Saviani (1991, p. X) assim se expressa:

Uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado. Ora, os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos / superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado.

No mesmo sentido caminha István Mészáros, conferencista no Fórum Mundial da Educação, realizado em Porto Alegre, no ano de 2004. Na ocasião, Mészáros (2004 apud MENA, 2004, p. C2) concedeu uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo, tendo sido indagado sobre a atualidade do marxismo quando se discute a educação. O pensador húngaro respondeu:

Claro que Marx continua atual. Um dos princípios marxistas que permanece absolutamente válido ainda hoje diz que os educadores não estão acima das outras pessoas. Para Marx, os educadores também devem ser educados por serem parte de uma sociedade que sofre mudanças constantemente. Se não se educam os educadores de maneira contínua, eles se tornam inúteis. Essa contribuição de Marx é tão válida hoje como foi no passado, como também será no futuro. É uma regra, um princípio geral.

Há de se reconhecer, entretanto, que alguns elementos da teoria de Marx apresentam-se insuficientes para a compreensão do mundo atual. O autor de *O Capital* certamente subestimou o nacionalismo dos povos, crendo numa comunidade de trabalhadores na luta por seus direitos em nível internacional. Isto nunca esteve perto de acontecer. Marx também subestimou o peso da ideologia na sociedade burguesa. Nesse sentido, valho-me das palavras de Lombardi (1999, p.25):

(...) não se está defendendo aqui a correção absoluta e dogmática das análises teóricas e históricas dos clássicos do marxismo. Aliás, Marx e Engels demonstraram em vários de seus escritos que tinham consciência dos limites de suas análises.

O importante está em ressaltar que o grosso da obra marxiana segue válido e atual. Sobretudo, o método histórico dialético desenvolvido por Marx se sustenta como o mais apropriado para a leitura do mundo capitalista contemporâneo.

Se as idéias marxianas - como vimos - prevalecem válidas e atuais, a realidade não é diferente com relação ao pensamento de Vladimir Lênin, autor ao qual recorro em diversas ocasiões neste trabalho. Destarte, são significativas as

palavras de Carvalho (2005, p.100): “(...) ao meu juízo, não existiu no século XX outro pensador marxista com a estatura e a envergadura intelectual de Lênin”.

Seguramente as contribuições teóricas e práticas proporcionadas pelo líder russo servem de subsídio para o estudo crítico da sociedade burguesa em que vivemos; servem, ainda, como projeção de uma sociedade do futuro, na qual as classes não mais existam e onde operários, trabalhadores assalariados e camponeses pobres sejam os donos dos meios e instrumentos de produção (CARVALHO, 2005).

Parece claro que o marxismo-leninismo continua atual, uma vez que os desafios enfrentados pelos comunistas revolucionários do final do século XIX e início do século XX, continuam a ser os desafios do nosso tempo no Brasil e no mundo.



## 2. DA CIDADANIA

### 2.1. O conceito de cidadania, sua origem e evolução.

O termo cidadania teve sua origem histórica na civilização greco-romana. Entre os romanos, cidadania origina-se de *civitas*, que

Significava o Estado-cidade, entidade política soberana em que os homens livres, além do *status libertatis*, possuíam também o *status civitatis*, vale dizer, eram cidadãos romanos, detentores, portanto, do gozo pleno dos direitos civis e políticos (SOUSA; GARCIA; CARVALHO, 1998, p.92).

Entre os gregos, conforme Aristóteles (1997, p.79), “(...) aquele que tem o direito de participar da função deliberativa ou da judicial é um cidadão da comunidade na qual ele tem este direito”. Com a decadência e o desaparecimento da civilização greco-romana, o mundo ocidental atravessou vários séculos de supressão da cidadania.

O exercício da cidadania, tal como é compreendida hoje, muito embora tenha suas origens nas cidades-estado da Grécia e em Roma, foi um importante legado da Revolução Francesa (1789). Durante a época do chamado Antigo Regime os homens foram definidos como súditos, isto é, aqueles que deviam obediência a um senhor. Na condição de súditos cabia-lhes servir e obedecer às determinações de quem controlava o poder. Com a Revolução Francesa os homens passam a ser cidadãos e podem ter voz ativa na condução dos negócios públicos. A todos passa a ser permitido opinar, por meio do voto.

Dallari (1984, p.27) afirma que “(...) nos séculos XVII e XVIII a burguesia conquistou o direito de participação, eliminou a diferença entre nobres e plebeus e estendeu os direitos políticos a todos os que tinham propriedade (...)”. Com efeito, entre os liberais burgueses é a propriedade que faz o cidadão.

São, pois os proprietários que têm direito à liberdade e à cidadania, os não-proprietários seguem como cidadãos de segunda categoria. É possível afirmar que, desde a sua origem, a idéia de cidadania carrega forte conotação

conservadora. A cidadania parece ter sido criada para eliminar a possibilidade de a maioria participar, garantindo, assim, os privilégios de uma elite minoritária. Seja na antiga sociedade ateniense, seja no período pós-revolução-francesa, o termo “cidadão” sempre foi atribuído a uma minoria, mediante um claro processo de exclusão.

Nesse sentido são esclarecedoras as palavras de Demo (2001, p.70):

O conceito de cidadania possui laivos conservadores históricos, desde a postura grega, que preservava como cidadãos somente um pequeno grupo de elite, a postura liberal, que admite como cidadãos os que possuem capital e poder, até a postura da cidadania consentida, tutelada pelo Estado e seus donos.

Atualmente, parte dos estudos que tecem críticas ao capitalismo burguês entende que “(...) a condição de cidadania é exatamente expressão e instrumento de reprodução da cisão que se operou e continua a operar-se no homem como resultado da sociabilidade regida pelo capital” (TONET, 1997, p.171). Sob esta perspectiva, cidadania não é, de modo algum, sinônimo de inclusão ou igualdade social. A ênfase no ideal da cidadania para todos os indivíduos pode estar representando nada mais que a perpetuação da exploração econômica do homem pelo homem.

Vale dizer que quando nos referimos à questão da cidadania será sempre necessário saber interpretá-la a partir do contexto histórico e metodológico em que está inserida. É o que Karnal (2003, p.136) busca demonstrar nesta passagem:

Se alinhássemos numa discussão hipotética clássicos defensores da cidadania como Péricles de Atenas, o Barão de Montesquieu, Thomas Jefferson e Robespierre, possivelmente eles discordariam em itens fundamentais. Cada época produziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas - e cidadania, como é lógico supor, é uma construção histórica específica da civilização ocidental.

O conceito de cidadania entendido como um processo de inclusão, parece fazer parte de uma leitura mais contemporânea. Na sociedade atual, prevalece o

entendimento de cidadania como um “(...) estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como Estado, pelo qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção” (SVARLIEN, 1986, p.177).

Cidadania pode ser conceituada também como sendo a “qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos” (DEMO, 2001, p.70).

Sob uma perspectiva jurídica, a expressão “cidadania” se refere ao exercício dos direitos políticos garantidos na ordem constitucional. “Cidadão no direito brasileiro é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas conseqüências” (SILVA, 2005, p.346). Assim, votar significa exercer a cidadania. De igual maneira, todo homem exerce a cidadania quando faz uso do direito que tem de candidatar-se a um cargo público.

À luz do direito, cidadania representa ainda a possibilidade dos cidadãos participarem do poder do Estado, direta (através de plebiscitos, referendos, etc.) ou indiretamente (elegendo seus representantes). A cidadania representa, enfim, o exercício dos direitos e garantias fundamentais, bem como o respeito aos deveres e obrigações previstos pela ordem jurídica.

Quanto à abordagem jurídica de cidadania, ainda convém lembrar que “(...) o discurso do direito é sempre ideológico, por representar a idéia da auto-legitimação da classe dominante no poder” (ANGELI, 2003, p.16). Com efeito, as leis, não raramente, representam o arcabouço coercitivo, necessário à manutenção da ordem social vigente.

Considerando que a presente pesquisa tem como pressuposto teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, convém salientar que, em Marx, a cidadania plena extensiva a todos os homens dá-se com a superação da sociedade de classes.

Karl Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895) sustentavam que o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições para o pleno exercício da sua cidadania como tornaria viável a extensão da cidadania efetiva a todos os seres humanos (KONDER, 2003, p. 178).

No mundo contemporâneo, palavras como “cidadania” ou “democracia” tornaram-se slogans sem significação explícita; são expressões cujo significado varia dependendo do contexto teórico, político e ideológico no qual estão inseridas; são, portanto, substantivos que exigem o acompanhamento de um adjetivo, e somente assim se pode saber de qual cidadania, ou de qual democracia se está falando.

Com efeito, o cidadão integrado em sua comunidade, solidário com seus semelhantes, crítico e consciente de seu papel na história, em nada se assemelha ao cidadão burguês, individualista, absorto no mundo dos negócios. No mesmo sentido, há uma democracia burguesa, assim como pode haver uma democracia socialista.

Nesta etapa inicial de nossa pesquisa, demonstramos as origens e a evolução do conceito de cidadania, e as perspectivas sob as quais a cidadania pode ser abordada. Vimos que o conceito de cidadania sofre distorções, variando segundo os interesses dominantes em jogo.

O problema da cidadania não se restringe a um problema técnico jurídico, como crêem alguns. Se ao seu redor, se constroem debates acalorados, isso se dá porque o tema remete, justamente, à questão da inserção do indivíduo em sua comunidade e da relação dele com o poder político (CANIVEZ, 1991).

Discorreremos, a seguir, sobre os direitos humanos fundamentais que tradicionalmente compõem a cidadania, a saber: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Veremos que, segundo a crítica de Marx, os direitos humanos consolidaram uma sociedade formada por indivíduos egoístas, voltados para seus interesses particulares. Esses direitos não exprimiram a comum identidade entre os homens, mas sim a separação entre o cidadão e o homem burguês.

## 2.2. Cidadania e direitos humanos.

Este subtítulo trata sobre a relação existente entre cidadania e direitos humanos. Inicialmente demonstraremos a concepção burguesa dos direitos fundamentais, sua história e relevância. Em seguida discorreremos sobre o

posicionamento marxista, que estabelece clara distinção entre os direitos do cidadão e os direitos humanos ou direitos do homem. Estes, ao tempo de Marx (1980, p.41), “(...) nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa”.

O conceito de cidadania, tradicionalmente, possui uma íntima relação com os direitos humanos, sendo bastante comum desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1967). O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos.

Os direitos civis surgiram no século XVIII; compreendem o direito à liberdade individual de opinião e crença, liberdade de ir e vir, direito à justiça e direito à propriedade. Os direitos políticos vieram posteriormente e foram ampliados no século XIX; representam o direito de participação no exercício do poder político, seja por meio do voto quando na condição de eleitor, seja como membro de uma dada organização com autoridade política legítima.

Os direitos sociais se consolidaram somente no século XX, alcançando paridade com outros direitos; referem-se ao direito ao bem-estar econômico, ao acesso a sistemas de saúde e educação. O reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XIX (COMPARATO, 2003).

Como pontua Sennet (1998), independentemente dos costumes e da cultura de uma sociedade, toda pessoa tem certos direitos básicos, por mais desfavorável que seja sua situação.

Na sociedade capitalista, os direitos humanos ou fundamentais dizem respeito a uma gama de direitos inerentes à pessoa humana, independente de estarem ou não consagrados por uma Constituição. Com efeito, a expressão “direitos humanos” é a que mais se tem generalizado para abranger as declarações, tratados, protocolos e demais mecanismos de proteção do ser humano contra os abusos do poder do Estado.

Vale conferir o conceito de “direitos do homem” descrito por alguns autores.

Segundo Herkenhoff (2002, p.19), constituem os direitos humanos “(...) aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente”.

Na condição de estudioso do tema, Koerner (2005, p. 04) concebe os direitos humanos como um

Complexo de princípios morais, normas jurídicas, formas institucionais e programas de ação adotados tanto no plano internacional como no das sociedades nacionais, com o objetivo de garantir e proteger os indivíduos contra violações e abusos na sua dignidade humana, por parte de agentes públicos ou privados, e de promover suas capacidades individuais e coletivas.

“Direitos humanos”, “direitos do homem” e “direitos fundamentais” são expressões sinônimas. Tornou-se comum, porém, entre os estudiosos do assunto, fazer uso da expressão “direitos fundamentais” quando estes direitos se encontram dispostos na ordem de uma Constituição nacional.

Comparato (2003, p.57) pontua que direitos fundamentais são aqueles “(...) reconhecidos como tais pelas autoridades às quais se atribui o poder político de editar normas, tanto no interior dos Estados quanto no plano internacional: são os direitos humanos positivados nas Constituições, nas leis, nos tratados internacionais”.

No que se refere à classificação, os direitos humanos, comumente, são classificados sob o ponto de vista histórico de seu surgimento, considerando diferentes e sucessivas gerações de direitos, a saber: direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações.

Quanto à expressão “geração de direitos”, tem havido críticas de parte da doutrina jurídica, que entende melhor o uso da expressão “dimensão de direitos”, e nesse sentido Sarlet (2001, p.49) afirma:

(...) não há como negar que o reconhecimento progressivo de novos direitos fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão ‘gerações’ pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra, razão pela qual há quem prefira o termo ‘dimensões’ dos direitos fundamentais.

De fato, é forte a tendência a recusar que os direitos humanos se substituam ao longo do tempo. Vejamos, em síntese, as quatro dimensões de direitos fundamentais.

1) Direitos humanos de primeira dimensão: os direitos civis e políticos - proibição da tortura ou tratamento desumano ou degradante, a proibição da escravidão, a liberdade de opinião e as atividades políticas e trabalhistas; são direitos clássicos, negativos - pois exigem uma abstenção de parte do Estado - os quais foram universalizados pela Revolução Francesa.

2) Direitos humanos de segunda dimensão: os direitos econômicos, sociais e culturais, surgidos a partir de meados do século XIX com a Revolução Industrial e com o surgimento de grandes massas de operários trabalhando sob o mesmo teto fabril. Estes direitos que só podem ser desfrutados com o auxílio do Estado são: o direito ao trabalho em condições justas e favoráveis, o direito de pertencer a sindicatos, o direito à educação e à cultura, o direito a um nível adequado de vida, o direito à seguridade e seguro social.

3) Direitos humanos de terceira dimensão: também denominados direitos de fraternidade ou de solidariedade; trazem como nota distintiva o fato de se desprenderem do indivíduo como titular, destinando-se à proteção de grupos humanos. Assim, os beneficiários são não só os indivíduos, mas também os povos. Esses direitos surgiram após a Segunda Guerra Mundial. São exemplos o direito a um ambiente sadio, o direito à paz, o direito ao desenvolvimento e o direito aos bens que constituem o patrimônio comum da humanidade.

4) Direitos humanos de quarta dimensão: representam o direito à vida das gerações futuras, o direito à vida saudável e ao desenvolvimento sustentado, o direito à informação e o direito à democracia.

Quanto à origem histórica e universal dos chamados direitos do homem, tem havido divergência entre os autores. Comparato (1993), por exemplo, encontra no apóstolo Paulo a construção do alicerce da teoria dos direitos fundamentais, como se lê:

Ao mostrar a seus discípulos gentios que “não há judeu nem grego, não há escravo nem homem livre, não há homem nem mulher, pois todos vós sois um só em Cristo Jesus” (Ga 3, 28), o apóstolo Paulo dava início à destruição dos fundamentos do

mundo antigo, feitos de submissão do indivíduo ao grupo social, como parte em relação ao todo. Ao mesmo tempo, lançava as bases para a ereção do sistema dos direitos humanos, que pressupõem a igualdade de todos os indivíduos na comum dignidade de pessoa humana (1993, p.88).

Por sua vez, Bastos (1998), ainda que admitindo a influência do cristianismo, é cauteloso ao relacioná-lo à origem dos direitos humanos.

O cristianismo, com a idéia de que cada pessoa é criada à imagem e semelhança de Deus, teve uma contribuição grande. Do ponto de vista prático, contudo, ainda demorou para que se efetuassem conquistas contra a cidadela do poder monárquico (BASTOS,1998, p.166).

Com Tosi (2000), defendemos que a doutrina dos direitos humanos pode ser considerada como uma secularização dos princípios fundamentais da teologia cristã que conferia ao homem sua intrínseca dignidade enquanto ser criado à imagem e semelhança de Deus.

Estudioso da história universal dos direitos humanos, Carvalho (2003, p.10) de forma sucinta, informa que “(...) primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX”.

Tem prevalecido o entendimento de que a Magna Carta da Inglaterra, declaração solene que o rei João da Inglaterra assinou no ano de 1.215, foi a precursora das declarações de direitos humanos. Muito embora não constitua uma afirmação universal de direitos fundamentais, o referido documento teve o mérito de restringir o poder absoluto do monarca, consagrando os direitos dos barões e dos prelados ingleses.

Não obstante o fato de a Inglaterra ter dado o impulso inicial, foi na América do Norte que surgiu a primeira Declaração de Direitos, na Virgínia, em 16 de junho de 1776; a cláusula primeira proclamava: “todos os homens nascem livres e são iguais em dignidades e direitos”. Esta mesma idéia será evocada pouco tempo depois, quando for promulgada a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em 04 de julho daquele mesmo ano.

Fundamentada na declaração norte-americana, a Assembléia Nacional Francesa aprovou, em 26 de agosto de 1.789, sua “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” que, devido às repercussões da Revolução Francesa, acabou exercendo maior influência que o documento promulgado nos Estados Unidos.

A Declaração francesa foi inspirada nos ideais iluministas e humanistas<sup>3</sup> e proclamava a igualdade dos homens, a liberdade individual e o direito de resistência à opressão. Abalou as estruturas do absolutismo europeu, refletindo-se em diferentes movimentos revolucionários que influenciariam o mundo nos séculos seguintes.

A Declaração de 1.789 estava fundamentada em princípios específicos que deveriam compor a base das instituições humanas. Entre tais princípios encontra-se o respeito à propriedade. Nesse sentido, Gohn (1994, p.11) pontua que “(...) a Declaração dos Direitos do Homem de 1.789 firma a propriedade como direito supremo”. Deveras, dispõe o artigo 17 do referido documento: “(...) sendo a propriedade um direito inviolável e sagrado, ninguém pode ser dela privado, a não ser quando a necessidade pública, legalmente verificada, o exigir de modo evidente, e sob a condição de uma justa e prévia indenização”.

Outro ponto a ressaltar está no fato de que a Declaração de Direitos elaborada a partir dos ideais da Revolução Francesa, não considerava as mulheres como sujeitas de direitos iguais aos dos homens. O voto era censitário e só podiam votar os homens adultos e ricos; as mulheres, os pobres e os analfabetos não podiam participar da vida política (TOSI, 2000).

Já no século XX, a Constituição da República de Weimar<sup>4</sup>, de 11 de agosto de 1.919, na qual tiveram destaque os direitos sociais, serviria de base para o posterior reconhecimento dos direitos fundamentais. “Apesar da breve vigência, a

---

<sup>3</sup> Com o humanismo renascentista nasce uma nova concepção de homem que o desvincula e o liberta da sujeição à ordem natural e divina, conferindo-lhe dignidade e autonomia. O homem volta a ser “a medida de todas as coisas”. Esta mudança de valores e conceitos permitirá seja concebida a doutrina dos direitos humanos, ressaltando os direitos do homem e do cidadão frente ao poder do Estado.

<sup>4</sup> Weimar é a cidade da Saxônia onde foi elaborada a Carta da República, que nascia como consequência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Carta de Weimar exerceu influência na evolução das instituições políticas em todo o ocidente” (COMPARATO, 2003, p.189).

Em 1938, a Conferência Pan-Americana de Lima, Peru, ressaltou a necessidade da defesa dos direitos do homem. Alguns anos após, em 1945, na Conferência de Chapultepec, foi decidida a elaboração de uma “Declaração dos Direitos e Deveres do Homem”.

Um documento de abrangência mais universal viria com o fim da Segunda Grande Guerra (1939-1945), quando a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU -, reunida em 10 de dezembro de 1948, aprovou o documento intitulado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Nem todos os membros das Nações Unidas, à época, partilhavam por inteiro as convicções expressas na Declaração de 1948, cujo artigo XVII assim dispunha: “Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade”.

Embora aprovada por unanimidade a Declaração, se ressalta que os países comunistas (URSS, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia) abstiveram-se de votar. Ainda assim, após a promulgação da Declaração da ONU, nos Estados Unidos, dezenas de países de quase todos os continentes passaram a se unir em torno de convenções para a defesa dos direitos humanos.

A União Européia tem seu sistema de direitos humanos fundado na “Convenção Européia para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais”, adotada em Roma, Itália, em 1950. Já em 1961, foi assinada a Carta Social Européia que trata dos direitos econômicos e sociais.

Em 1977, na capital da Argélia, foi aprovada a “Declaração Universal dos Direitos dos Povos”. Ao enunciar princípios referentes aos direitos de todos os povos, esta Declaração expressa a necessidade de garantias à auto-determinação política, ao desenvolvimento econômico, à cultura, ao meio ambiente e aos direitos das minorias. Tem a preocupação fundamental de construir uma nova ordem internacional, mais solidária e cooperativa. Ainda no continente africano, foi instituída a Organização de Unidade Africana e assinada a “Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos”, em 1981.

Na década de 1990, foi assinada a “Carta de Paris”, no âmbito da Conferência sobre a Segurança e a Cooperação na Europa, ocasião em que se estabeleceram normas precisas sobre os direitos do homem e das minorias.

Em 1992, a “Convenção Americana sobre os Direitos Humanos” - conhecida como o “Pacto de São José da Costa Rica” - uniu inúmeras nações em torno do ideal de fortalecimento da defesa dos direitos humanos na América Latina.

Como observamos, desde a Revolução Francesa se difunde, de forma sistemática, a defesa dos direitos universais do homem e do cidadão; todavia, a sociedade contemporânea esteve estruturada de tal forma que tais direitos nunca existiram de fato para a maioria da população. Esta fora a razão maior da abstenção comunista, em 1948, nas Nações Unidas.

Com efeito, o problema fundamental dos direitos humanos, na atualidade, está na dificuldade dos governos em construir condições para que se façam valer os direitos proclamados. Ao mesmo tempo em que governos demonstram interesse pela defesa dos direitos fundamentais, cada vez mais freqüentemente surgem críticas relativas à infração dos tais direitos em toda parte. A maioria dos países é composta de signatários de documentos internacionais em defesa dos direitos humanos, mas pouquíssimos governos respeitam efetivamente os direitos de seus cidadãos. Por que isso acontece?

Na teoria marxista é possível observar uma distinção entre direitos humanos (ou direitos do homem) e direitos do cidadão. Com efeito, Marx admitia haver uma separação entre o cidadão e o homem. “Qual homem que aqui se distingue do *citoyen*? Simplesmente, o membro da sociedade burguesa” (MARX, 1980, p.41).

Temos, portanto, que os direitos humanos compreendem apenas uma parte dos direitos universais, excluindo os direitos dos cidadãos. Para Marx, os direitos humanos são apenas os direitos do membro da sociedade burguesa, do homem egoísta. “Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa” (MARX, 1980, p.44).

Não por acaso observamos que dentre os direitos humanos elencados na história se inclui, invariavelmente, a garantia ao direito de propriedade. Em

qualquer sociedade burguesa, do presente ou do passado, o direito à propriedade é um direito assegurado pelo Estado. A título de exemplo, na Constituição da República do Brasil, de 1988, o artigo 5º., que dispõe sobre os direitos e garantias fundamentais, em seu inciso XXII, estabelece: “É garantido o direito de propriedade”.

O Estado e seu ordenamento legal existem, justamente, para assegurar o direito à propriedade<sup>5</sup>. Assim, sob o modo de produção capitalista, se evidencia uma forte relação existente entre a propriedade e os direitos fundamentais, restando o proletariado sem propriedade e, portanto, sem direitos.

Nesse sentido, vale citar uma passagem escrita por Engels (1997, p.194):

(...) na maioria dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as suas posses, pelo que se vê claramente que o Estado é um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem.

Ainda no tocante aos direitos humanos, o mesmo autor (1997, p.89) reafirma que estes “(...) estavam reservados para a classe dominante – a burguesia – e reduziam-se direta ou indiretamente a letra morta para a classe oprimida – o proletariado (...)”.

Coutinho (1994) ensina que para Marx o homem moderno vive numa situação dicotômica, dividido entre o seu lado *citoyen* - o homem universal da esfera pública - e o seu lado *bourgeois* - o homem imerso na esfera econômica. Essa dicotomia torna abstrata e falsa a dimensão universal da cidadania proposta pela democracia, convertendo os direitos do homem em direitos do indivíduo burguês.

Há autores não-marxistas que concebem uma clara diferenciação entre direitos dos cidadãos e direitos humanos. É o caso de Benevides (2004), para quem os direitos dos cidadãos se encontram, comumente, inseridos na ordem jurídico-política de um determinado Estado. Estes direitos não são universais no seu conteúdo; são direitos específicos dos membros de um único Estado. Direitos

---

<sup>5</sup> Segundo Locke (1983), o objetivo grande e principal da união dos homens em comunidade, colocando-se eles sob um governo, é a preservação da propriedade.

humanos, por outro lado, são universais e naturais. O que é considerado um direito humano no Brasil também deverá sê-lo em qualquer país do mundo. Os direitos humanos não se referem a um membro de um Estado, referem-se à pessoa humana na sua universalidade.

Nesta etapa do trabalho, tentamos explicitar que, segundo o jovem Marx, não há direitos dos cidadãos sob a ordem burguesa; existem apenas os direitos do homem burguês. Com razão os teóricos do marxismo afirmam que os direitos humanos se referem aos direitos do homem burguês, o que, de certa forma, demonstra a inadequação do recurso a Marx e Engels na defesa dos referidos direitos, quando entendidos como direitos da burguesia.

Marx foi um crítico dos direitos humanos porque, como historiador, não podia admitir a existência de “direitos naturais”, mas somente de direitos historicamente determinados. Para Marx os direitos humanos não seriam universais, mas expressão dos interesses de uma classe específica, a classe burguesa. Tratando-se de direitos burgueses, obviamente, não poderiam interessar à classe proletária (TOSI, 2000).

No próximo seguimento deste estudo, tentaremos esclarecer melhor a relação existente entre democracia e direitos do cidadão. É certo que para satisfazer as exigências de uma democracia, os direitos a ela inerentes devem estar à disposição dos cidadãos; devem realmente ser cumpridos. Se isto não acontecer, o sistema político não é democrático, apesar do que digam seus governantes (DAHL, 2001).

### 2.3. A democracia como direito do cidadão.

Segundo Bonavides (1999), o ápice da pirâmide dos direitos dos cidadãos é ocupado pelo direito à democracia, que se consolida após a conquista de todos os demais direitos. Como é possível perceber, democracia, direitos e cidadania são termos correlatos. Não havendo uma democracia verdadeira, tampouco haverá respeito aos direitos dos cidadãos. No dizer de Severino (2003, p.9), “(...) a construção da cidadania, com efeito, não se separa da construção da sociedade

democrática”. É nesse sentido que dedicamos parte da pesquisa ao tema da democracia.

Na Grécia antiga, o Estado era governado pelos sábios, as assembléias eram formadas por cidadãos e poucos eram cidadãos à época. Não eram cidadãos as mulheres, os nascidos em Atenas que não comprovassem a filiação de pai ateniense e de mãe filha de pai ateniense, os libertos, os estrangeiros e os escravos.

Os primeiros teóricos da democracia entre os gregos foram: Heráclito, Heródoto, Demócrito, Sócrates e Platão. Já entre os romanos, temos: Sêneca, Lucrécio e Cícero. Naquele tempo a democracia era direta, ou seja, não havia representantes para o povo, que decidia diretamente as questões da *polis*. A democracia ateniense possibilitava a participação dos cidadãos no poder pela assembléia popular organizada nas praças (*ágora*), onde se decidiam questões de relevo social. A democracia direta foi praticada nos estados helênicos e romanos por muitos anos.

Pouco a pouco a democracia foi perdendo espaço para outras formas de poder no mundo, como a aristocracia e a monarquia. Somente foi redescoberta séculos mais tarde, em um contexto histórico muito diferente, à luz do pensamento de Rousseau e Montesquieu.

Rousseau contribuiu para a construção da idéia nuclear da democracia moderna, ou seja, a idéia da democracia representativa, pela qual representantes eleitos pelo povo agem em seu nome.

A democracia moderna, reinventada quase ao mesmo tempo na América do Norte e na França, foi a fórmula política encontrada pela burguesia para extinguir os antigos privilégios dos dois principais estamentos do *ancien régime* – o clero e a nobreza – e tornar o governo responsável perante a classe burguesa. O espírito original da democracia moderna não foi, portanto, a defesa do povo pobre contra a minoria rica, mas sim a defesa dos proprietários ricos contra um regime de privilégios estamentais e de governo irresponsável (COMPARATO, 2003, p. 50).

Vejamos, enfim, como se concebe uma democracia. Nas palavras de Montesquieu (1985, p.31), “(...) quando, numa república, o povo como um todo possui o poder soberano, trata-se de uma Democracia”.

Segundo Lakatos e Marconi (1999), democracia – palavra de origem grega (*demos*, povo e *kratos*, autoridade) - é o sistema social onde o indivíduo apenas pela sua condição humana, independente de posição social, patrimônio ou ideologia, deve participar dos assuntos da comunidade em que vive exercendo o poder de decisão que proporcionalmente lhe corresponde.

No entender de Azambuja (1999, p.212), democracia “(...) é o governo do povo, pelo povo; é ainda o regime em que o governo é exercido pelos cidadãos, quer diretamente, quer por meio de representantes eleitos por esses mesmos cidadãos”.

Touraine (1997, p.361) assinala que “a democracia é a forma política que garante a compatibilidade e a combinação do que aparece freqüentemente como contraditório (...)”.

Entre os inúmeros conceitos de democracia, é possível ressaltar o que representa o sistema de governo como uma política fundamentada na soberania popular e na distribuição igualitária do poder. A igualdade, sobretudo, é o valor fundamental da democracia; logo, uma sociedade democrática será aquela em que se excluem as desigualdades sociais. Onde quer que se cristalice o binômio “exploradores *versus* explorados”, não pode haver democracia (FERREIRA, 1998).

Na prática social, porém, o regime democrático se demonstra bastante complexo, podendo esconder sutilezas que contrariam sua própria concepção teórica. Se, por um lado, temos os princípios democráticos dispostos formalmente na Carta Constitucional de diversos países, por outro, encontramos nesses mesmos países diferentes formas de autoritarismo e exclusão social, além de injustiças e desigualdades gritantes.

Nesse sentido, salta aos olhos a atualidade das palavras de Lênin (1980, p.17):

No mais democrático Estado burguês, as massas oprimidas deparam a cada passo com a contradição flagrante entre a igualdade formal, que a democracia dos capitalistas proclama, e os milhares de limitações e subterfúgios reais que fazem dos proletários escravos assalariados.

Com efeito, a democracia possui limites severos sob a ordem burguesa, sendo a exploração capitalista o seu maior percalço. A dívida social também demarca os limites da democratização. Com um povo espoliado, doente, faminto e analfabeto, é impossível uma autêntica democracia.

Não faz sentido usar a palavra “democracia” quando o Estado se omite em suas obrigações devido ao seu compromisso de classe; quando o poder político é exercido em benefício de uma minoria privilegiada e em desfavor de uma maioria de miseráveis; quando a liberdade dos mais fracos, em uma sociedade industrial e capitalista, for aniquilada pela liberdade dos mais poderosos; ou quando prevalecem os interesses burgueses, a desigualdade e a opressão. Nesse contexto, fica evidente que a liberdade de escolher os governantes não basta para constituir uma democracia (TOURAINÉ, 1997; CHAÚÍ, 1998).

Em sua constante crítica à democracia burguesa, Lênin (1980, p.15) afirmou:

A democracia burguesa, sendo um grande progresso histórico em comparação com a Idade Média, continua a ser sempre – e não pode deixar de continuar a ser sob o capitalismo – estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos, uma armadilha e um engano para os explorados, para os pobres.

Rosa Luxemburg acreditava que só haveria democracia com a ascensão do proletariado à classe dominante. “Como vemos, Luxemburg identifica democracia e ditadura do proletariado, a qual consiste na maneira de aplicar a democracia, não em suprimi-la” (LOUREIRO, 1995, p.89).

É possível perceber as inúmeras concepções relativas à democracia, bem como as não menos numerosas práticas sociais e políticas sugeridas para consolidá-la. Boa parte da democracia prevalecente no mundo contemporâneo segue os moldes da liberal democracia norte-americana, imposta pela lógica

econômica do capitalismo. Como inevitavelmente gera desigualdades, o capitalismo limita drasticamente esta democracia, reduzindo-a ao mero discurso.

As políticas sociais do governo - muitas, aliás, de cunho assistencialista -, não visam, grosso modo, outra coisa senão fortalecer os alicerces desta democracia, fragilizada pelas práticas econômicas de máxima exploração da mais-valia. Diante deste quadro, com Fuentes (1996, p.81) ousamos perguntar: “Quanta pobreza pode suportar a democracia?”. De fato para esse autor (1996) não há condições para a verdadeira democracia quando se insiste na recusa em universalizar os avanços da prosperidade social.

Não obstante o acima exposto, a expressão “democracia” adquiriu ao longo do tempo uma clara conotação positiva. Isto posto, parece não haver chefe de Estado que ouse declarar-se contra os princípios fundamentais que alicerçam a realidade democrática, quais sejam: a liberdade, a igualdade de direitos, a cidadania, entre outros (HOBBSAWN, 2001). Mesmo os maiores líderes totalitários, frequentemente, se disseram árdios defensores da democracia. A atual Cuba socialista – um país oprimido sob o autoritarismo castrista - é uma democracia, segundo Fidel Castro.

A ciência política moderna aponta como sendo espécies de democracia as seguintes: direta, representativa ou indireta e semidireta. Esta última espécie inclui o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, modalidades que comentaremos mais à frente.

Na democracia direta o poder é exercido sem intermediários pelo povo; já na democracia parlamentar ou representativa o povo delega seus poderes a um corpo eleito chamado Parlamento. No mundo contemporâneo, a democracia se consolidou sob a forma indireta. Atualmente, falar em democracia faz pensar logo em sistema representativo. São raras as localidades onde predominam práticas diretas de democracia, sendo que alguns autores (DAHL, 2001; AZAMBUJA, 1999) apontam os cantões suíços como um exemplo quase único.

A substituição da democracia direta pela democracia representativa deveu-se a uma questão de fato, a saber, uma democracia direta exige um Estado pequeno onde se torne viável a reunião e a livre manifestação dos cidadãos.

Karl Marx sempre defendeu seu compromisso com o ideal da democracia direta. Sua concepção de democracia direta está ligada à crítica rousseauiana

do princípio da representação e à concepção de que a verdadeira democracia implica o desaparecimento do Estado e o fim da separação entre o Estado e a sociedade civil (BOTTOMORE, 2001). Para Marx, a experiência da Comuna de Paris, em 1871, foi um exemplo histórico de democracia direta.

O sufrágio universal é o exercício de cidadania mais comum entre as democracias diretas. Caracteriza-se pelo direito de todo e qualquer cidadão ao voto. Entretanto, sob a perspectiva teórico-marxista, o sufrágio universal - no contexto de uma ordem social capitalista - constitui apenas um instrumento de dominação da burguesia. É o que podemos ler nesta passagem de Lênin (1978, p.146): “Os democratas pequeno-burgueses compartilham e inculcam no povo essa idéia falsa de que o sufrágio universal, no Estado atual, é realmente capaz de traduzir a vontade da maioria dos trabalhadores e assegurar-lhe a realização”.

Bobbio (2004) ressalta que, para os marxistas, o sufrágio universal constitui apenas o ponto de partida no processo democrático, enquanto que para o pensamento político liberal constitui o ponto de chegada no processo de democratização do Estado. Com efeito, para os liberais a democracia política – tal como se dá nos Estados Unidos da América - representa o ápice evolutivo de uma sociedade moderna (capitalista).

Com a queda do muro de Berlim (1989) e o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1991), muitas conseqüências se deram no mundo. Uma delas foi o surgimento da idéia de que a única forma política de convívio entre os povos seria a liberal democracia. O comunismo parecia derrotado. Chegou-se mesmo a falar no fim da história<sup>6</sup>. Entretanto, no contexto liberal capitalista, são muitos os obstáculos para a democracia, pois nele o conflito de interesses nasce da exploração de uma classe social por outra, mesmo que a ideologia afirme que todos são livres e iguais. “A democracia e o capitalismo de mercado estão encerrados num conflito permanente em que cada um modifica e limita o outro” (DAHL, 2001, p.191).

---

<sup>6</sup> O término da Guerra Fria não equivale ao término da história. Uma vez que o proletariado não cumpriu a missão histórica, da qual os teóricos marxistas o incumbiram, a história continuou sendo a história da burguesia. Sem que se haja concluído com a vitória da ordem liberal, como pretendeu Fukuyama (GORENDER, 1999, p.112).

Ao se discutir o tema da democracia, numa perspectiva marxista, somos levados a indagar: “democracia para qual classe?”. De fato não existe uma democracia “pura”, apolítica. Como Lênin (1980), acreditamos que a democracia sempre visa atender a interesses de uma classe e, até então, no âmbito do modo de produção capitalista, vem atendendo aos interesses da classe burguesa.

Para o pensamento marxista, em nenhum país capitalista existe a democracia plena, para todos; existe apenas a democracia para a classe dominante. Sob a ordem burguesa não há que se falar em democracia universal. Por outro lado, uma democracia socialista, com conteúdo e forma, somente se realiza a partir da elevação do proletariado a classe dominante.

Lênin (1980) está com a razão quando afirma ser a democracia liberal uma farsa, pois em seu contexto – em qualquer país capitalista – se permite sejam lançadas as tropas armadas do Estado quando ou se os trabalhadores ousarem violar a ordem instituída, ou seja, em caso de violação, pela classe explorada, da sua condição de oprimida.

Vai se tornando evidente que a democracia burguesa não representa a igualdade de direitos. Onde está a igualdade dos cidadãos disposta na Carta Magna do Brasil de 1988? Trata-se de uma formalidade que não se vê na prática social brasileira.

Sob a ótica marxista, sobretudo, por meio da crítica que Marx fez à premissa do Estado de Direito na obra de Hegel, a democracia aponta sempre para uma esfera social privada, embora ela se apresente na filosofia como um direito público. Para Marx ainda, as tentativas da filosofia moderna de defender a democracia para todos, na sociedade de classes, permanece limitada a um idealismo.

Em nenhum país a distância entre ricos e pobres é tão grande quanto no Brasil. Essa condição de desigualdade social vem se confirmando cada vez que novas pesquisas sociais são realizadas. A imprensa divulga o problema da desigualdade e os políticos usam os dados para fundamentar discursos demagógicos, porém pouco é feito para alterar a realidade.

Vale a pena recorrermos novamente a Lênin (1978, p.155):

A democracia burguesa, ao mesmo tempo em que proclamava solenemente a igualdade de todos os cidadãos, mascarava hipocritamente a dominação dos capitalistas exploradores e enganava as massas fazendo-as crer que podia existir uma igualdade real entre exploradores e explorados.

Nas democracias burguesas tampouco se pode falar em eleições realmente livres. A interferência do poder econômico no processo eleitoral se tornou visível em qualquer país, fazendo da democracia uma farsa. Os cidadãos comuns votam, mas são os ricos que barganham as decisões políticas de acordo com seus interesses.

Ademais, não basta garantir o direito ao voto, é preciso diminuir ao máximo as desigualdades sociais, de outra forma a participação política sempre será incompleta. Apesar da formalidade das eleições, dos partidos políticos e da divisão de poderes, falta muito para que tenhamos no Brasil a prática da igualdade.

O sufrágio universal sob a ordem burguesa tem seus resultados comprometidos desde a origem. O direito ao voto não revoluciona a sociedade. Nesse sentido, transcrevemos as palavras de Caio Prado Jr. (1985, p.35):

As coisas são organizadas e dispostas de tal modo, à revelia do indivíduo, que, embora se lhe assegure a liberdade de escolha, essa escolha já se encontra predeterminada pelas conseqüências inaceitáveis para ele que decorrem da adoção de uma alternativa que vai de encontro ao estabelecido numa ordem social predisposta por interesses particularistas.

Mesmo após o fim da ditadura militar no ano de 1985, não aconteceu no Brasil o restabelecimento da democracia em seu sentido pleno. Permanece no país o autoritarismo social. A sociedade é hierárquica, divide as pessoas em superiores e inferiores nos vários segmentos e circunstâncias. Esta desigualdade, em suas diversas formas, tem sido o fator preponderante para que os cidadãos tenham seus direitos fundamentais violados. O fim da ditadura não correspondeu ao surgimento automático de uma democracia capaz de garantir o respeito aos direitos da cidadania. Resquícios fortes do regime militar – patrocinado, aliás,

pelos Estados Unidos da América -, resultaram numa sociedade que continua extremamente autoritária e excludente.

Nos últimos anos, temos convivido com o discurso social democrata, segundo o qual as desigualdades sociais tendem a se atenuar na medida em que as sociedades se tornam mais e mais democráticas. Todavia, uma democracia substancial não haverá de se consolidar no sistema econômico capitalista, conforme já explicitado. A exclusão social é inerente à lógica do capital.

No tocante à realidade da democracia social hoje, vale ressaltar as palavras de Chauí (1998, p. 434):

A situação da democracia social é ainda muito frágil nos dias atuais, pois o modo de produção capitalista passa por uma mudança profunda para resolver a recessão mundial. Essa mudança conhecida com o nome de neoliberalismo, implicou o abandono da política do estado do bem estar social e o retorno à idéia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, o que afastou a interferência do Estado na economia.

Em um mundo globalizado as relações internacionais pesam cada vez mais diretamente no funcionamento dos regimes políticos nacionais. Isso enfraquece o poder do Estado. Com o enfraquecimento do Estado, corolário da globalização, deve este adequar-se aos regimes internacionais prevalecentes de orientação neoliberal. Segundo Schwartzman (2004, p.135), “(...) a globalização econômica e cultural terá um efeito muito negativo, ao contribuir ainda mais para os níveis de desigualdade e exclusão social”. A globalização não é uma criação do liberalismo, é fruto da dinâmica econômica capitalista. Mas o processo de globalização está profundamente ligado à doutrina liberal.

Esta parte do presente estudo trouxe, resumidamente, um relato sobre a história e as diferentes espécies de democracia. Dissertamos sobre o espaço ocupado pela democracia em uma sociedade de classes. Vimos que a democracia sempre foi um ideal de vida em sociedade desejado pelos povos em lugares e épocas longínquos. Sob a ótica do proletariado, a democracia “(...) é um mundo de justiça social que ainda divisamos longe da época em que vivemos, mas que não deve ser perdido de vista em nenhum momento” (MALUF, 1995, p.297).

Em Marx, a verdadeira democracia é uma realidade ainda não atingida, mas que será alcançada com a revolução comunista, ou seja, somente é possível fora das relações sociais capitalistas.

Abordaremos, a seguir, o tema da participação do povo nas questões políticas e sociais. Historicamente, a elite brasileira sempre sustentou que os cidadãos comuns não têm capacidade para votar com consciência e discernimento. Não obstante, tem havido outros posicionamentos.

#### 2.4. Cidadania, participação política e educação.

A partir das manchetes dos jornais, por exemplo, tem prevalecido a idéia de que a grande maioria dos brasileiros não se interessa por política. A *Gazeta do Povo*, jornal de maior circulação no Estado do Paraná, em edição de 20 de novembro de 2005, trouxe a manchete: “Um terço dos eleitores não sabe a data da eleição” (NEVES, 2005). No mesmo sentido, a *Folha de S. Paulo*, em maio de 2006, pontuava que “Sete em dez eleitores não lembram voto” (PULS, 2006).

O suposto desinteresse dos eleitores, aliado ao alto índice de analfabetismo (23% do eleitorado brasileiro mal sabe ler), tem gerado muitas discussões. A presidente da *Associação Brasileira de Ciência Política*, Maria Hermínia Tavares (2006 apud PRADO, 2006), assegura haver estudos comprobatórios de que apesar dos baixos níveis educacionais, a capacidade de se informar minimamente e de tomar decisões a partir de avaliações do próprio interesse sempre marcou presença no comportamento dos eleitores brasileiros.

Essa questão deve ser melhor analisada, sem excesso de idealizações e sem concessões a poderes estabelecidos.

O eleitorado brasileiro, comumente, foi apontado como ignorante, imaturo, instável, manipulável, sentimental e apático. Conforme afirmou Benevides (1998), o povo é visto como incompetente para votar em questões que “não pode entender”; é incoerente em suas opiniões (quando as tem) e é, ainda, politicamente irresponsável; o povo tende a votar de forma “conservadora”, é

apático no que se refere à participação política; é vulnerável às pressões do poder econômico e ainda tende a ser dominado pelas “paixões”.

Na opinião do sociólogo Pedro Demo (2001, p.71), o eleitorado brasileiro “(...) não tem idéia crítica dos candidatos, dos partidos, dos programas, mesmo porque não existe condição educativa para tal elaboração”. Ainda segundo Demo (2001, p.71), “a população entra em cena como matéria de manipulação eleitoreira, é massacrada por assistencialismos gritantes e conduzida às urnas da forma mais tutelada possível”.

Outras críticas ao desinteresse do eleitor remetem à atuação dos parlamentares eleitos. “Por que os maus deputados são reeleitos por seus eleitores? Porque esses eleitores nem se lembram em quem votaram”, afirmava uma recente reportagem da *Folha de S. Paulo* (PULS, 2006, p. A10). Noutra ocasião o mesmo jornal informava que, segundo dados da pesquisa Datafolha, 57% dos eleitores não se lembram dos candidatos em quem votaram para a Câmara dos Deputados e para as Assembléias Legislativas em 2002 (MAIORIA não lembra voto para deputado, 2006).

Outra pesquisa, realizada desta vez pela Fundação Perseu Abramo, de São Paulo, apontou que, entre as formas de participação política, apenas duas aparecem como habitualmente praticadas pelos eleitores: ler ou assistir noticiário sobre política e conversar sobre política com outras pessoas. Cerca de 31% dos eleitores ainda acreditam que a política não tem nenhuma influência sobre suas vidas (LUCCAS, 2000). Segundo dados da *Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio* (PNAD) de 1988, sobre participação política, apenas 2,8% do total da população adulta estavam filiados a algum partido político (SCHWARTZMAN, 2004).

Por razões históricas a participação popular no Brasil sempre recebeu estímulos insuficientes. Um dos legados da ditadura militar foi, justamente, a despolitização da sociedade, em especial da juventude. O discurso de que a política é algo ruim encontra forte eco nos dias de hoje. Discorrendo sobre o desinteresse do povo brasileiro pela prática política, Vidal (2000, p.23) ressalta que “num país com tradição democrática pouco sedimentada, onde os setores populares ficaram por bom tempo marginalizados do processo político, isto não tem nada de surpreendente”.

Mesmo na ocasião dos pleitos eleitorais há pessoas que participam mais por temor às sanções à abstenção do que por consciência crítica ou motivações propriamente políticas.

Para alguns autores (VIDAL, 2000; CARVALHO, 2003) os direitos dos cidadãos no Brasil não foram conquistados por meio de lutas políticas. Historicamente, tais direitos foram outorgados pelo Estado, o que teria impedido a formação de uma cultura cívica de cidadania e participação.

Contudo, o tema da omissão das massas foi assumido criticamente por Gramsci (1917, apud CORDI, 2000, p.189):

O que acontece não acontece tanto porque alguns o queiram, mas porque a massa dos homens abdica de sua vontade, deixa fazer, deixa enrolarem os nós que, depois, só a espada poderá cortar; deixa promulgar leis que, depois, só a revolta fará anular; deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. (...) Os fatos amadurecem na sombra porque mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso.

No Brasil, a participação do povo no poder tem se limitado, prioritariamente, a comparecer nas urnas de dois em dois anos. Isso parece inibir a formação de uma cultura de participação, alicerce da democracia. Cidadania, porém, não se limitou a uma idéia de participação no processo eleitoral, mas foi vista como participação contínua em toda a atividade do Estado. Para Herbert de Souza (1996), quando o cidadão descobre que ele, através de sua participação, é o princípio de tudo o que existe, começa então a nascer a democracia.

As manifestações estudantis, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST), ou a atuação da imprensa crítica frente às ações governamentais, são exemplos de ações relevantes para a constituição de uma sociedade democrática. Na sociedade civil se ampliam os espaços de participação. Quando a sociedade se organiza e participa ativamente das questões políticas, as possibilidades de mudanças são maiores. Nesse sentido, tem razão Dahl (2001, p.110) quando adverte: “cidadãos silenciosos podem ser perfeitos para um governante autoritário, mas seriam desastrosos para uma democracia”.

É relevante entender que o povo se mantém distante da política não tanto por desinteresse, mas muito mais em razão da decepção frente ao comportamento de boa parte dos políticos. Com efeito, a corrupção na administração pública é um conhecido flagelo da cidadania no Brasil. Particularmente, “(...) a corrupção eleitoral foi um dos mais notórios e enraizados flagelos do regime representativo no Brasil” (LEAL, 1997, p.265).

A recente democracia brasileira também se defrontou com um freqüente questionamento a respeito da credibilidade das eleições. Questionamento feito em razão do poderio econômico por trás das candidaturas e de outras mazelas. Segundo Benevides (1998, p.101), “(...) quanto ao abuso do poder econômico, não há dúvida de que ele se pratica largamente nas eleições para cargos executivos e legislativos - no Brasil, sobretudo, esse crime eleitoral é uma constante”.

Mas a corrupção parece estar em toda parte. Segundo informes do *Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário* (IBPT), aproximadamente 32% de todos os recursos arrecadados no país são desviados pela corrupção (JASPER, 2006). Cerca de 19,5 bilhões são desviados dos cofres públicos todos os meses. Apenas no ano de 2005 foram desviados R\$234,5 bilhões do total de R\$732,9 bilhões arrecadados pela União, estados e municípios. E ainda há uma estimativa de que apenas 38% do total desviado seja registrado pela imprensa ou detectado por órgãos responsáveis pela fiscalização (JASPER, 2006).

A prática da corrupção tem, todavia, na fiscalização popular um forte obstáculo. Cada cidadão eleitor deve, pois, acompanhar de perto a ação de seus candidatos antes, durante e após as eleições, num exercício de participação permanente.

A Lei de Improbidade Administrativa, de 1992, e a Lei de Responsabilidade Fiscal, de 2000, somadas à prática do Orçamento Participativo, constituem importantes mecanismos de controle da população sobre o problema da corrupção no Brasil. A divulgação sistemática na imprensa dos fatos relacionados ao desvio do dinheiro público, também ajuda a conscientizar o eleitor.

Cidadania, numa perspectiva jurídico-política, representa um conjunto de direitos e obrigações existentes entre os indivíduos e o Estado a que pertencem. Demo (2001) sugere que no lado dos direitos temos os ditos direitos humanos,

enquanto que no lado dos deveres aparece o compromisso de participação política e de interesse pelas questões do Estado. O desdém pela política, ferindo a noção de cidadania, não leva em conta que a “idéia mestra da nova cidadania é a participação direta da pessoa humana e do povo no processo histórico de seu desenvolvimento e promoção social” (COMPARATO, 1993, p.103).

Com efeito, não há como entender o conceito de cidadania dissociado da idéia de participação. Cidadania, entre outras coisas, representa a possibilidade de agir, opinar, participar da política do Estado. Como dizia Lênin (1980, p.406), “a política deve ser um assunto do povo, um assunto do proletariado”.

Defensora de uma cidadania ativa, Maria Victória Benevides (1995) vem se destacando em razão de estudos relacionados ao tema da participação do povo no poder. A educadora (1995, p.07) afirma:

A própria Constituição de 1988 dispõe que todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente. Exercer o poder diretamente é direito adquirido do povo brasileiro. Não é possível que o povo participe apenas na ocasião das eleições, votando em seus representantes, pois a Constituição garante o exercício do poder diretamente.

A Carta Magna, em seu artigo 14, prevê a participação popular por meio do sufrágio universal (democracia representativa) ou diretamente (democracia participativa). Neste último caso, a participação se dá através do plebiscito, do referendo e da iniciativa popular.

Vejamos as palavras do legislador constituinte: “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – plebiscito; II – referendo; III – iniciativa popular” (BRASIL, 1998).

Plebiscito vem do latim (*plebis + scitum*) e, originariamente, designava, na Roma antiga, a decisão soberana da plebe, expressa em votos (BENEVIDES, 1998). O plebiscito, que é um instituto típico da democracia semidireta, consiste na possibilidade de o eleitorado deliberar sobre determinada questão de relevo para os destinos do país, mediante escolha entre opções. A decisão soberana do plebiscito tem efeito vinculante, ou seja, as autoridades públicas não podem tomar posição diferente da definida pelo povo. Cabe salientar que o plebiscito é instituto

apto a promover a participação do povo numa infinidade de matérias de interesse social.

Na Itália, foi por meio de um plebiscito que se modificou a lei sobre controle da natalidade. Infelizmente, o plebiscito tem servido também para mascarar ditaduras em alguns países, algo que não deve servir de argumento para desqualificar tal instituto.

O referendo é outro instituto representativo do poder de participação do povo, mediante voto, mas com o fim específico de confirmar, ou não, um ato governamental. Referendo vem de *ad referendum* e origina-se da prática, em certas localidades suíças, desde o século XV, de consultas à população para validar as votações nas assembleias. Em síntese, o referendo é uma forma de manifestação popular, em que o eleitor aprova ou rejeita um ato do governo.

O que diferencia o referendo do plebiscito é a preexistência de um ato de gestão que deve ser referendado ou rechaçado pela soberania popular. No caso de um plebiscito, o governante somente atuará após conhecer a vontade popular, isto é, se for autorizado (BENEVIDES, 1998).

Em países como EUA, França, Espanha e Canadá, o referendo é usado em várias ocasiões. No Brasil, no ano de 2005, tivemos o referendo relativo ao comércio de armas de fogo, ocasião em que cada cidadão pôde interferir por meio do voto na questão de armar-se ou desarmar-se. O referendo, vale dizer, não havia sido usado desde a promulgação da Constituição em 1988. Este fato demonstra a imaturidade de nossa democracia, interrompida por duas longas ditaduras<sup>7</sup> desde a proclamação da República em 1889.

A iniciativa popular é o desencadeamento do processo legislativo pelo povo, mediante proposição de determinado projeto de lei por certo número de eleitores. Infelizmente, são raríssimas as manifestações populares nesse sentido.

Ainda caberia citar o *Orçamento Participativo* como modo de participação do povo nas decisões do Estado. Por intermédio desta prática, tem o povo a faculdade de eleger quando, como e onde o dinheiro público será aplicado. A todos é permitido opinar sobre as prioridades e necessidades de uma dada região

---

<sup>7</sup> Ditadura do Estado Novo (1937-1945) e ditadura militar (1964-1985).

da cidade. A prática do orçamento participativo foi muito comum no Estado do Rio Grande do Sul, em especial no município de Porto Alegre, à época em que o Partido dos Trabalhadores administrava a capital gaúcha.

A cidadania ativa não tem ainda tradição no Brasil, posto que a força da elite não permite que as massas alterem a ordem social vigente. Os donos do poder, aos quais se referia Faoro (2001), permitem pequenos avanços, mas não consentem com mudanças substanciais. A estrutura sócio-econômica fundamentada no capital deve ser mantida. Nesse sentido, é válida a lição de Stalin (1982, p.134): “(...) assim, para não nos enganarmos em política, é preciso que sejamos revolucionários e não reformistas”.

Embora ainda prevaleça, em diversos ambientes, a tese do desinteresse e da ignorância do povo frente às questões políticas, convém rever as convicções arraigadas no espírito dos nossos governantes. “A idéia de que o povo brasileiro é passivo, acomodado, pacífico e ordeiro não passa de um mito imposto para tentar esconder a realidade”, acentua Rodrigues de Almeida (1999 apud OGAMA, 1999, p.02).

Na verdade, as inúmeras barreiras que a população encontra na hora de exigir seus direitos tem sido o verdadeiro empecilho para o exercício da cidadania. Já em sua época Lênin (1980, p.18) advertia: “Mil barreiras fecham às massas trabalhadoras a participação no parlamento burguês - que nunca resolve as questões mais importantes na democracia burguesa: estas são resolvidas pela Bolsa e pelos Bancos (...)”. Isto, em todos os tempos, tende a criar uma cultura de passividade e desinteresse pelas questões políticas, conforme constatado pelas estatísticas recentes.

Coutinho (1994) desvela a contradição antagônica entre a socialização da política e a apropriação do poder pela elite burguesa. Considerando que os interesses burgueses são minoritários na sociedade atual, quanto maior for o número de trabalhadores lutando por seus interesses, tanto maior será a pressão imposta à dominação burguesa. Daí a importância da participação organizada e consciente da classe operária.

Frente às constantes críticas dirigidas ao eleitorado “apático” e “ignorante”, vem ganhando espaço no Brasil - país onde atualmente 1/3 dos eleitores se enquadram na categoria de analfabetos funcionais (DIMENSTEIN, 2006) - o

discurso reacionário de que é responsabilidade da escola a instrução cívica e a alfabetização política dos indivíduos. Ou seja, é dever da escola formar para a cidadania; formar a consciência política da plebe ignorante e apática. A educação para a cidadania foi, indubitavelmente, a demanda predominante na sociedade brasileira nos últimos anos.

Se a ideologia neoliberal vê na educação o mote para o desenvolvimento econômico do país – conforme demonstramos neste estudo - de igual modo se credita à escola a tarefa de formar cidadãos ativos e politicamente conscientes. Devemos, porém, questionar se a cidadania se constrói através de intervenções externas, de programas que preparam para o exercício da cidadania, ou, ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social das classes (ARROYO, 2004).

“Todos estão de acordo que é necessário desenvolver a consciência política da classe operária” (LÊNIN, 1984, p.91); contudo, o desenvolvimento da consciência política, revolucionária e socialista, não se constrói de forma impositiva, intra-muros escolares. A formação da consciência crítica dá-se na práxis<sup>8</sup> da luta de classes, associada a uma educação escolar emancipatória, não-burguesa. Sob o modo de produção capitalista, a escola pode ser entendida como um aparelho ideológico do Estado, cujo fim está na manutenção e na reprodução da ordem social burguesa, como veremos adiante.

Considerada a suposta apatia ou o suposto despreparo do povo brasileiro para a participação nas questões do Estado; considerada, sobretudo, a exigência da escolaridade para o exercício da cidadania, é esclarecedor o texto de Arroyo (2004, p.77):

Essa gente esteve e está mais presente na história de sua constituição como cidadão do que a história oficial nos mostrou, e ao mesmo tempo, a gente comum está mais ausente da cena política do que gostaríamos que estivesse. Mas isso se deve menos à instrução que lhes foi negada do que às estruturas sociais que estão na base dos acontecimentos políticos, às condições materiais de existência a que são submetidos e à violência com que são reprimidos nas praças, nas associações, nas relações de trabalho.

---

<sup>8</sup> Práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo (VÁZQUEZ, 1977).

É verdade que as propostas de educar para a cidadania nas escolas não farão grande diferença, enquanto a sociedade estiver pautada numa política econômica de orientação capitalista - essencialmente fundamentada na desigualdade – e que obstaculiza as ações populares revolucionárias.

É verdade, também, que muitos dos direitos assegurados aos trabalhadores resultaram da luta das massas populares ao longo da história em favor da justiça social e da igualdade. Mesmo as instituições verdadeiramente democráticas representam uma conquista dos cidadãos.

Convém, enfim, ressaltar que as concessões arrancadas às classes dominantes, dentre elas, sobremaneira, os direitos políticos, propiciam, não obstante, uma emancipação limitada<sup>9</sup>. Mesmo tendo conquistado o direito (limitado) à participação nas questões do Estado, o cidadão percebe que os seus problemas estão inseridos numa esfera mais ampla, a sociedade como um todo. Tem-se a democracia política, porém não a democracia social ou econômica. Noutras palavras, tem-se a democracia para poucos, a democracia dos capitalistas.

Tudo isso nos remete à obra *A Questão Judaica*, na qual Marx (1980, p.28), em meados do século XIX, se referiu à emancipação possível sob os limites da democracia burguesa:

Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual.

Importa salientar a expressão “dentro do contexto do mundo atual”, ou seja, dentro da ordem social burguesa. Para Marx, não há democracia, nem emancipação verdadeira sem que se dê a superação da sociedade regida pelo capital.

Procuramos aqui explicitar a estreita relação entre cidadania, educação e participação. Evidenciou-se a importância da participação do povo no poder, nas questões políticas. Ficaram claras, porém, as inúmeras barreiras impostas ao

---

<sup>9</sup> É este, aliás, um dos principais desestímulos à participação popular nas questões políticas.

cidadão pela ordem capitalista. De fato, quando se conquista a democracia política, o direito ao voto, o sufrágio universal, percebe-se que a emancipação alcançada contém limites. O ideal da emancipação humana e universal é algo que somente se consolida com a superação da sociedade capitalista, conforme a lição marxiana.

## 2.5. Políticas sociais e cidadania no Brasil

Historicamente o governo brasileiro pouco fez em defesa das garantias e direitos dos cidadãos. A experiência da ditadura militar deixou resquícios de autoritarismo bastante presentes na atualidade. De fato, todos os governos civis que sucederam os regimes ditatoriais no mundo, enfrentaram problemas com relação às acusações de violação de direitos.

O que ocorre ainda hoje ostenta resquícios da época do autoritarismo militar. Basta correr as páginas dos jornais para perceber que o desrespeito ao cidadão continua sendo uma realidade flagrante no Brasil.

A violência policial, a crise no sistema penitenciário nacional, o trabalho escravo, o trabalho infantil, o racismo, a violência sexual, o desrespeito para com os direitos das mulheres, o descaso com a questão indígena, os conflitos agrários, tudo isso vem se acentuando na sociedade brasileira.

O “Núcleo de Estudos da Violência” da Universidade de São Paulo publicou, recentemente, um relatório de pesquisas realizadas sobre o tema da violação de direitos no país. Alguns fatos foram devolvidos à mesa de discussão, conforme relatado por Grzybowski (2000):

**1) Chacina da Candelária** - No dia 23 de julho de 1993 mais de 70 crianças e adolescentes dormiam nas proximidades da Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, quando foram surpreendidos por uma ação de extermínio da polícia carioca. O resultado desse episódio ficou conhecido, internacionalmente, como a Chacina da Candelária. Oito crianças morreram fuziladas, sem ter a menor chance de defesa, e dezenas saíram feridas. Dos oito policiais citados no crime, apenas três estão cumprindo pena.

**2) Chacina de Vigário Geral** - Em 30 de agosto de 1993, policiais militares e civis invadiram a favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro, para reprimir o tráfico de drogas. Foram assassinados 21 moradores. Dos 52 policiais envolvidos, apenas 2 foram julgados e condenados.

**3) Massacre de Eldorado dos Carajás** – Assassinato de 19 homens na tarde de 17 de abril de 1996, em Eldorado dos Carajás, Pará. Os algozes foram 155 policiais. Os 19 mortos eram integrantes da “Caminhada pela Reforma Agrária”, iniciada no dia 10 de abril por 1.500 famílias de trabalhadores rurais sem terra. A Polícia Militar iniciou a ação jogando bombas de gás lacrimogêneo contra os trabalhadores e disparando tiros para o alto. Em seguida, a PM começou a disparar rajadas de metralhadora. Os integrantes do MST se defenderam arremessando paus, pedras, foices, terçados e disparando alguns tiros de um revólver. Além dos 19 trabalhadores mortos, 81 pessoas feridas; foi o que resultou da ação da PM.

**4) Corumbiara** - Em 9 de agosto de 1995, policiais militares realizaram uma operação para retirar 2500 pessoas que ocupavam a fazenda Santa Elina em Corumbiara, Rondônia. Os trabalhadores rurais reagiram. Onze pessoas morreram, 9 trabalhadores e 2 policiais. Mais de 100 pessoas ficaram feridas. Os laudos mostram que os trabalhadores foram espancados e assassinados à queima-roupa.

**5) Caso Galdino** - Em 20 de abril de 1997, cinco jovens de classe média incendiaram um índio Pataxó, que dormia sob um abrigo de ponto de ônibus em Brasília. Galdino Jesus dos Santos morreu. Tinha viajado à capital para reivindicar a agilização do processo de reconhecimento do direito dos Pataxós às suas terras. O Ministério Público denunciou os jovens por homicídio doloso, mas a juíza responsável pelo processo entendeu que o crime foi de lesão corporal seguida de morte. Uma interpretação que ameniza a acusação.

A existência de muitos outros exemplos como o Massacre no Carandiru, em 1992, quando 111 presos foram mortos, ou ainda, o caso da Favela Naval em Diadema, apontam para a gravidade do problema. Os anos 90, no Brasil, expôs como nunca, a participação da polícia em eventos de extrema violência.

Apesar do aparente esforço do governo em melhorar a imagem do país, campeão no desrespeito aos direitos humanos e da cidadania, a realidade nacional segue inalterada.

É sabido que a responsabilidade em promover e fazer respeitar os direitos fundamentais dos cidadãos é algo a ser compartilhado por todos: governo e sociedade civil, ainda que esta represente em Marx “(...) uma massa inorgânica, campo onde reina fatalmente a guerra de todos contra todos” (FREDERICO, 1995, p.80).

Na década de 1990, numa demonstração de cidadania, a população brasileira - cansada com as atrocidades cometidas pelos agentes do Estado – pressionou as autoridades brasileiras a aprovarem leis relacionadas aos direitos sociais e políticos dos cidadãos. Passo a transcrever alguns exemplos de leis criadas em benefício dos cidadãos brasileiros entre os anos de 1995 e 2003.

**1) Lei 9140/95:** reconhece como mortas pessoas perseguidas em razão da acusação de participarem em atividades políticas de 1961 a 1979;

**2) Lei 9299/96:** transfere da justiça militar para a justiça comum, a competência para julgar crimes dolosos contra a vida praticados por policiais militares;

**3) Lei 9455/97:** tipifica o crime de tortura, com penas severas;

**4) Lei 9459/97:** tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional;

**5) Lei 9474/97:** estabelece o Estatuto dos Refugiados;

**6) Lei 9534/97:** estabelece a gratuidade das certidões de nascimento e óbito;

**7) Lei 9714/98:** institui oito novos tipos de penas alternativas;

**8) Lei Complementar 88/96:** estabelece rito sumário nos processos de desapropriação para fins de reforma agrária;

**9) Lei 9437/97:** torna crime o porte ilegal de armas e cria o Sistema Nacional de Armas;

**10) Lei 10.216/01:** Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa portadora de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental;

**11) Lei 10.741/03:** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso, visando proteger os direitos da pessoa idosa.

Com o agravamento dos problemas sociais, ganharam difusão no país expressões como “cidadania”, “direitos sociais”, “direitos humanos”, entre outras. Muito se falou dos direitos dos cidadãos, porém, pouco se fez de concreto, permanecendo inalterado o abismo que separa o direito consubstanciado na lei e a realidade de milhões de brasileiros. Isto nos remete a uma antiga advertência: “(...) as leis no Brasil são distantes, mal conhecidas, muito numerosas e pouco cumpridas” (BARBOSA, 1988, p.72).

A gravidade do problema da violação dos direitos dos cidadãos, no Brasil, vem incentivando a criação de organizações como o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Viva Rio, a Sociedade Viva Cazuza, a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, a Associação Projeto Roda Viva, o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Transparência Brasil, a Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), o Grupo Afro-Reggae, a Fundação Gol de Letra, o Instituto Pólis, a Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião, a União de Redes de Radiodifusão pela Democracia, entre outras.

Gohn (apud NAVES, 2003) classifica as organizações não-governamentais (ONGs) em três grandes grupos: caritativas (prestam assistência à saúde, aos idosos, etc.), ambientalistas (caso do Greenpeace e do WWF) e cidadãs. Estas últimas estão voltadas para a reivindicação dos direitos da cidadania, tendo maior atuação junto às políticas públicas. Com efeito, boa parte do trabalho das ONGs está voltada para áreas onde o Estado não está presente.

Estas entidades atuam ao lado dos setores marginalizados, contribuindo para o fortalecimento dos movimentos populares e cobrando das autoridades a implantação de políticas sociais voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Muitos dos envolvidos nessas entidades estão cientes de que “as políticas sociais do Estado burguês são incapazes de atender aos seus objetivos. Mas está longe de significar que sejam desnecessárias, inúteis ou que devem ser menosprezadas” (PAULO NETTO, 2003, p.28).

É incontestável o impacto positivo de políticas sociais e programas assistenciais sobre as famílias mais pobres do Brasil. Programas como o Bolsa-família representam, a curto prazo, mais comida na mesa dos miseráveis e a compra de produtos essenciais. O Bolsa-família está presente hoje em 9 milhões de lares, alcançando 81% das famílias pobres brasileiras (CANZIAN, 2006).

O problema é que onde chegam os benefícios das políticas sociais de cunho assistencialista, faltam investimentos que poderiam emancipar economicamente os pobres. Sem investimentos em infra-estrutura, o que se faz se assemelha a “enxugar gelo”, conforme exposto em matéria recente do jornal *Folha de S. Paulo* (CANZIAN, 2006). Ao invés de erradicarem a miséria e a injustiça social, os programas assistencialistas se limitam a aliviar a pobreza.

As políticas sociais, sejam ou não assistencialistas, não dão conta de resolver os graves problemas do Brasil, país onde 14 milhões de cidadãos estão na situação de extrema insegurança alimentar; onde 6 milhões não têm acesso a energia elétrica; onde 52,3 milhões de seres humanos vivem em favelas. O número de brasileiros considerados pobres está acima do marco dos 50 milhões de indivíduos (CANZIAN, 2006; SCHWARTZMAN, 2004; SILVA, 1990).

“As Nações Unidas afirmam que, apesar do esforço do Brasil em melhorar a vida de quem mora nas favelas, o país não tem tido sucesso: a desigualdade e a pobreza crônicas ainda aumentam e os preconceitos não mudaram” (PAÍS terá 25% da população nas favelas..., 2006).

Os argumentos até aqui expostos nos remetem à questão das políticas sociais na área da educação. Terá a educação o tão propalado poder de transformar o país, resgatar a cidadania, promovendo a justiça social e o desenvolvimento econômico? No caso negativo, serão válidas – ainda que insuficientes - as políticas sociais atualmente voltadas para a valorização da educação escolar no Brasil?

A resposta parece estar com Paulo Freire (2001). O educador pernambucano, muito embora reconhecesse o amplo poder de transformação da educação, nunca deixou de acusar os seus limites. São de Freire (2001, p.102) as seguintes palavras:

Não devemos nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação. (...) Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade.

Deveras, ainda que incapazes de atender aos seus objetivos, as políticas sociais do Estado burguês – entre as quais se inclui a educação - não são inúteis, nem devem ser menosprezadas.

No contexto da transformação social a educação poderá, desde que aliada a fatores fundamentais de ordem econômica, ocupar um importante papel.

Este capítulo permitiu aprofundar o conhecimento de questões relativas à cidadania. Demonstramos, de forma sucinta, as diferentes concepções de cidadania, sua origem histórica e sua relação com os direitos humanos e a democracia.

Vimos que a cidadania burguesa se divide em direitos fundamentais, sendo que um destes direitos é o direito à convivência em uma sociedade democrática.

Apontamos a crítica do jovem Marx aos chamados direitos do homem. Segundo o autor de *O Capital*, "(...) o reconhecimento dos direitos do homem pelo Estado moderno significa apenas o reconhecimento da escravidão pelo Estado antigo" (2001, p.112). De fato, alguns dos direitos enumerados em documentos históricos promulgados, hipoteticamente, em favor de toda a humanidade, não condizem com o ideal de igualdade e justiça social reclamado pelo marxismo.

Mais do que isso, os consagrados direitos humanos tendem a competir entre si. A implementação de valores ou princípios advindos das históricas declarações de direitos tende a gerar conflitos: como conciliar, por exemplo, o direito à propriedade e o direito à justiça social? (SCHWARTZMAN, 2004).

Na contemporaneidade, acredita-se, países como os Estados Unidos estariam fazendo uso da "retórica" dos direitos humanos para encobrir interesses

escusos, impondo ao mundo sua hegemonia política e econômica (TOSI, 2000; MÉSZÁROS, 2006).

Neste capítulo explicitamos ainda a fragilidade da democracia burguesa, que não se sustenta sob a ordem do capital, recorrendo às políticas sociais como meio de amenizar a exclusão e a miséria inerentes à sua lógica vivificante. No dizer de Borón (1995, p.188), “(...) a democratização se expande no discurso e na ideologia dos regimes democráticos, mas é negada pelas políticas econômicas neoliberais que tornam impossível o exercício dos direitos dos cidadãos”.

Analizamos, atentamente, a questão da falta de participação popular na política. Não negamos que a despolitização cria um imenso vazio nas consciências, vazio este que só pode ser útil à classe dominante. Com Vázquez (1977), afirmamos que o apoliticismo da grande maioria dos trabalhadores os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais, e, assim, permanece livre o caminho para que uma minoria se encarregue dessas tarefas de acordo com seus interesses de classe.

Buscamos identificar as origens da “apatia”, apontando os regimes históricos de exclusão sócio-política como fortes motivadores do apoliticismo. Propomos uma crítica à idéia de educação para a cidadania, concebida sob os moldes do sistema burguês.

Gohn (1994) nos fez acreditar que a cidadania não se constrói por meio de intervenções externas ou de programas governamentais pré-ordenados. Ela se constrói no interior da prática social e da luta de classes.

Na última etapa deste capítulo, tentamos mostrar a realidade social brasileira relativamente aos direitos dos cidadãos. Atribuímos ênfase ao descaso no país para com os direitos fundamentais das classes menos favorecidas.

Evidenciamos a ação das organizações não-governamentais (ONGs). Discorremos sobre a relevância das políticas sociais, apontando o espaço da educação nesse contexto. Foi possível compreender que as políticas sociais do Estado burguês comparecem como a condição para o relativo sucesso da democracia, posto ser impossível manter a liberdade sobre os frágeis pilares da miséria.

O arcabouço contextual que construímos permite supor que a educação tem servido mais para conservar a ordem social vigente do que para transformar a sociedade capitalista.

No próximo capítulo tentaremos demonstrar como, na história do Brasil, a educação esteve correlacionada com participação política, cidadania e desenvolvimento social. Veremos como a maioria dos educadores brasileiros sempre manteve estreita fidelidade a concepções pedagógicas que engrandeceram, de maneira utópica, o poder dinâmico da educação formal (FERNANDES, 1966).

Discorrendo sobre os sucessivos períodos da política nacional, ressaltaremos a questão da cidadania, das eleições, da participação popular no poder, da inclusão e da exclusão sociais e políticas na história do país.

### 3. CIDADANIA E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Amparado em grandes nomes da historiografia brasileira, buscamos traçar neste capítulo um esboço da história do país, enfocando a vinculação existente entre cidadania e educação formal.

É notório que a promoção da cidadania e dos direitos dos cidadãos nem sempre esteve entre as preocupações do governo brasileiro. Na história do Brasil, comumente, se tentou justificar a exclusão da cidadania política - vale dizer, do direito ao voto - alegando a imaturidade política do povo brasileiro. Como veremos a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania sempre fora, desde a fase imperial, uma constante na história do pensamento e da prática política no país.

Relativamente ao tema da educação, advertimos não ser nosso objetivo traçar aqui um resumo da história da educação brasileira. Pretendemos apenas e tão somente, propor recortes e momentos que possam evidenciar, no Brasil, a relação entre os direitos da cidadania e a educação.

#### 3.1. Brasil: Colônia e Império.

As eleições, no Brasil colonial, se realizavam de três em três anos e eram restritas às Câmaras Municipais. Elegiam-se os oficiais das Câmaras: um juiz, um escrivão e alguns vereadores. Os governadores das províncias eram nomeados pela Coroa portuguesa.

O colégio eleitoral compreendia indivíduos nobres e respeitáveis, os chamados “homens bons”; em geral eram grandes proprietários de terras (CANÊDO, 2003). Os padres tornaram-se os responsáveis por atestar as qualidades exigidas para ser cidadão. Poucas pessoas podiam votar ou concorrer a cargos públicos; excluídos estavam mulheres, escravos, judeus, operários e peões. Peões, eram os mercadores que formavam a classe média das cidades e vilas e ainda os colonos, ferreiros, funileiros, moradores do sertão.

Também não votavam os homens de cor, cafusos, mamelucos e pardos. As eleições, em razão do número limitado de pessoas a participar, transcorriam bastante calmas.

Os eleitos para as Câmaras, em regra, exprimiam os interesses dos grandes senhores locais. Durante as eleições, aliás, a presença e o domínio dos fazendeiros mais poderosos eram algo decisivo. No sistema político da Colônia, embora houvesse o poder formal da Coroa, o poder de fato estava nas mãos dos grandes proprietários rurais (PRADO Jr., 1999).

Victor Nunes Leal (1997, p.150) lembra a opressão imposta ao povo miúdo à época da Colônia: “garantir estes moradores contra a tendência das autoridades locais aos desmandos: é este o grito que nos vem do fundo da história, desde o primeiro século colonial”.

Durante a colonização, vale lembrar, vieram os padres jesuítas com o fito de civilizar os povos indígenas, “conquistar-lhes as almas”. O serviço de catequese interessava, por um lado, à Companhia de Jesus, posto que favorecia a expansão da fé católica abalada pela Reforma protestante; por outro lado, o trabalho dos jesuítas abria caminhos para a exploração econômica da mão-de-obra indígena, na medida em que civilizava os aborígenes, tornando-os dóceis e submissos.

O papel dos jesuítas na colonização do Brasil e da América em geral ocupa um lugar de destaque e sem precedentes na história das missões cristãs. Ninguém ignora qual tenha sido a parte dos missionários na obra de penetração da civilização ocidental entre os povos mais primitivos. São eles que foram na vanguarda, preparando o terreno com a domesticação dos naturais (PRADO Jr., 1999, p.25).

A educação brasileira permanecerá sob os cuidados dos jesuítas pelo período de duzentos anos. A pedagogia tradicional de orientação católica manteve forte influência no pensamento educacional brasileiro, até que, em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo).

Após a expulsão dos inicianos foi implantado no Brasil o sistema das Aulas Régias. A partir de então os professores públicos receberam a incumbência de promover entre os alunos a educação cívica.

É certo que ao povo de então a história não havia proporcionado a oportunidade de acumular experiência cívica. De tal modo, imposições como o voto obrigatório, soavam distantes dos interesses da maioria da população. O exercício democrático e as práticas cidadãs, tudo era novo.

Nesse sentido, Oliveira Viana (1987, p.145) dispõe que

O povo brasileiro nunca teve escolas que o preparassem para a democracia. Nem como homem da cidade, nem como homem do campo, o nosso homem do povo nunca pôde organizar instituições sociais que educassem na prática do direito de voto e na tradição de escolha dos seus administradores e dirigentes, habilitando-os a manejar esta pequenina arma delicada: uma cédula de eleitor.

Que não se confunda, entretanto, a posição do historiador, quando menciona a escola ou a educação. Oliveira Viana (1987) refere-se, obviamente, à educação política advinda das práticas cotidianas de cidadania, liberdade de expressão e participação na administração pública. Usa, portanto, o termo “escola” no sentido metafórico. Não crê o historiador (1987) na tese de que o indivíduo sem instrução escolar está inapto para participar de eleições. Vejamos, pois, esta sua passagem:

O analfabetismo tem muito pouco que ver com a capacidade política de um povo. (...) É grande a confusão que os nossos teóricos políticos fazem entre a capacidade democrática e alfabetização – o que tem levado os nossos governos a gastar rios de dinheiro, não para dar educação profissional ao povo – que é o que ele precisa substancialmente; mas para prepará-lo civicamente “para a democracia”, para o exercício do sagrado direito do voto – preocupação ingênua que se reflete claramente nos programas escolares e nos métodos de ensino (VIANA, 1987, p.141).

Com efeito, prevalece o entendimento de que a construção da cidadania no Brasil teve início fundamentando-se num território não mensurável, controlado por culturas políticas locais de cunho discriminatório e autoritário (CANÊDO, 2003).

Pouco antes da Proclamação da Independência, uma lei viria a democratizar as eleições. “Só então - de um golpe, com a lei de 1821 - inauguramos entre nós o regime democrático (...)”, lembra Oliveira Viana (1987, p.133). Com a nova lei todos puderam votar: analfabetos, mestiços, maiores de 21 anos. Esta multidão de plebeus sem terra era transformada, de improviso, em cidadãos – e isto para efeitos eleitorais puramente e como fator numérico (VIANA, 1987).

Desde então a violência e o tumulto passaram a caracterizar os comícios eleitorais. Tamanha foi a perturbação dos pleitos trazida com a Lei de 1821, que o Império teve que reformá-la, limitando novamente o acesso às urnas. “O nosso povo não estava absolutamente preparado – pela sua condição estrutural e pela sua formação cultural – para este regime, em que o povo deve ser uma entidade plenamente consciente da sua vontade”, advertiu Viana (1987, p.241). A democracia política voltaria somente com a Proclamação da Independência, em 07 de setembro de 1822.

No Brasil, até o ano de 1822, em mais de três séculos, não tivemos outro regime senão o do Estado-Império. Os governadores e funcionários da administração pública não eram eleitos pelo povo da Colônia. Todos, pessoal militar, ouvidores, procuradores, eram nomeados pelo Rei ou em nome dele. O povo que elegia e que era eleito nessa época, o povo que gozava o direito de elegibilidade ativa e passiva, constituía uma classe selecionada, uma nobreza, a nobreza dos “homens bons”, como dissemos acima. Havia um monopólio dos cargos eletivos. Certamente não houve democracia na Colônia. “É faltar à verdade histórica falar-se em democracia no período colonial” (VIANA, 1987, p.135).

A conhecida figura do “eleitor de cabresto” nasce com o advento do regime democrático, em 1822. Naquele período da história, o eleitorado brasileiro em sua maioria residia e votava nos municípios do interior, onde se concentrava a massa dos trabalhadores rurais. Indiferente à nova realidade, esse povo humilde era levado às urnas sob a tutela dos poderosos latifundiários do café e do açúcar, que

conduziam a massa dos sertanistas, como um rebanho de ovelhas, para o exercício do pleito democrático. Ademais, o homem do campo, em razão de sua extrema pobreza, tinha as despesas eleitorais custeadas pelos “coronéis”: documentos, transporte, alojamento, refeições, dias de trabalho perdidos, etc. Leal (1997, p.57) afirma que: “é compreensível que o eleitor da roça obedeça à orientação de quem tudo lhe paga”.

A partir da Constituição Imperial de 1824, se passou a eleger candidatos para a Assembléia Provincial, para a Câmara dos Deputados e para o Senado. No ano de 1824 se decidiu ainda quem poderia ser eleitor e quem poderia ser candidato. Poderiam votar os nascidos no Brasil, os estrangeiros naturalizados, os bacharéis e os padres. Continuavam excluídos, os escravos, as mulheres, os índios e todos aqueles que não possuíssem uma renda mínima específica.

A exclusão social do povo-massa, no Brasil, se deu, a princípio, em razão da propriedade. Eram cidadãos os grandes proprietários. A grande massa permanecia excluída, sem direitos, sem cidadania. “Ai do desgraçado que, nestes calamitosos tempos, ousava levantar a sua voz, e reclamar contra a violação dos seus direitos!” (VASCONCELOS *apud* VIANA, 1987, p.151).

Na verdade, as sucessivas leis que regulamentaram o direito de voto ao longo do Império se caracterizaram pela progressiva redução do eleitorado (BASILE, 1990). Algo muito diferente do que acontecia em outros países à época, quando se buscava expandir a ampliação da participação eleitoral.

A exclusão do povo brasileiro do processo político nacional no decorrer da história se deu, não raramente, sob o argumento de que faltava à grande massa o discernimento necessário à participação democrática. Quem nunca passou pelo sistema de ensino, não haveria de estar preparado para a cidadania política. Partindo desta perspectiva, aos poucos, a educação escolar foi sendo apontada como pré-requisito necessário ao exercício da cidadania. A carência de educação concebida como fator que justifica ou racionaliza a exclusão da cidadania – não apenas política - permanecerá como uma constante em toda a história do Brasil.

No período imperial, pouco tempo após a Independência, a elite propagou a idéia de que, ampliando-se o acesso à instrução, o país alcançaria grande desenvolvimento social e econômico. Naquela fase da história do Brasil, a escolaridade, sobretudo a de nível superior, representava um diferencial

importante na sociedade. Ser um bacharel acarretava *status* e certeza de ascensão social.

À época do Império, a instrução pública é entendida como

A primeira das necessidades de uma nação, depois da satisfação das necessidades materiais; é também, o primeiro elemento da ordem pública, a maior das forças produtivas e a mais fecunda de todas as medidas financeiras (ALMEIDA, 1989, p.155).

Naquele período da história se acreditava que

Pai que não põe filho na escola prejudica também a sociedade, introduzindo em seu seio homens ignorantes, predispostos ao erro, à imoralidade, até ao crime e que, em conseqüência, serão para ela causa de desordens, de perigos e de despesas (ALMEIDA, 1989, p.135).

Na Carta Constitucional de 1824 havia ficado patente a vinculação entre educação e cidadania. Em seu artigo 179 a Lei Magna assim dispunha: "(...) a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império"; entre outras formas, pela "instrução primária gratuita a todos os cidadãos". A educação vai sendo apontada como promotora da cidadania. Aparece associada à inviolabilidade de direitos fundamentais dos cidadãos.

No ano de 1878, temos no Ministério do Império o Conselheiro Leôncio de Carvalho, um dos pioneiros na difusão do mito da educação salvacionista. As idéias do Conselheiro demonstram bem as raízes da concepção equivocada sobre o potencial da instrução. Isto contribuirá para a sedimentação do vínculo histórico entre educação e cidadania no Brasil. Em 19 de abril de 1879, foi decretada a Reforma Leôncio de Carvalho, a mais importante reforma educacional do período imperial. Esta reforma traçava normas para o ensino primário, secundário e superior.

A instrução constitui elemento vital das sociedades modernas; ela é a primeira condição de qualquer progresso material e moral, porque ela é sua luz como a liberdade é sua atmosfera. Todas as instituições dela dependem, pelo jogo regular de seu mecanismo, sobretudo aquelas que estão ligadas de um modo imediato e essencial à vida política e social das nações; porque, à medida que cresce seu fundo científico, os povos descobrem novos horizontes e marcham mais seguramente em busca de seu ideal de perfectibilidade, reformando o presente, preparando o futuro e melhorando cada vez mais as condições de sua existência. (...) É a instrução que fecunda no coração do povo germe de atos generosos e os nobres empreendimentos; fortifica seu caráter e lhe imprime a enérgica vitalidade da qual tem necessidade, para emancipar-se da tutela do governo, assumir a responsabilidade do auto-governo (CARVALHO apud ALMEIDA, 1989, p.182).

Em 09 de janeiro de 1.881, a Lei Eleitoral de número 3.029 - Lei Saraiva como ficou conhecida - virá excluir do direito ao voto os indivíduos não alfabetizados. Imbuída dos ideais de supervalorização da educação, a Lei Saraiva impunha como condição para o alistamento eleitoral o domínio da leitura e da escrita, impedindo de votar o povo-massa. Todos aqueles que não possuísem instrução estavam impedidos de ter acesso à elegibilidade ativa ou passiva.

Os efeitos da nova lei foram devastadores. Se no ano de 1872 votaram 1.097.698 eleitores (10,8% da população), já em 1881 o número de votantes caiu para 1% da população (CANÊDO, 2003). Somente no ano de 1945, isto é, 64 anos após a Lei Saraiva, e após quatro mudanças de regime – Império, Primeira República, Segunda República, Estado Novo – se conseguirá atingir o mesmo índice de eleitores anterior à lei de 1881 (CANÊDO, 2003).

José Bonifácio destacou-se como crítico da exclusão dos analfabetos ao direito de votar. “Por quê? Porque não sabem ler, porque são analfabetos! Realmente a descoberta é de pasmar! Esta soberania de gramáticos é um erro de sintaxe política” (BONIFÁCIO *apud* BASILE, 1990, p.283).

A Lei Saraiva avançou ao propor as eleições diretas, mas com os critérios de renda e instrução poucos puderam votar. Foi uma reforma constitucional que privilegiou os ricos e os poderosos. Com efeito, a busca da moralização das eleições e da autenticidade da representação se fez, no Brasil Imperial, no sentido de restringir o acesso à cidadania política formal, como ensina Basile (1990).

Os “Pareceres” de Rui Barbosa, publicados entre os anos de 1882 e 1883, servirão para sedimentar a já crescente convicção, fortalecida pela elite nacional, de que a causa do atraso e da miséria social do país estava associada à ausência da educação popular (MACHADO, 2002). Segundo o jurista, o pouco investimento em instrução pública acarretava a permanência do povo na ignorância, fundamento dos males nacionais.

Rui Barbosa acreditava que “a escola a ser difundida deveria estar voltada para a vida, deveria estar carregada de conteúdos científicos, formando o trabalhador e o cidadão” (MACHADO, 2002, p.137).

A instrução será apontada ainda por muito tempo como sendo o segredo da grandeza dos países civilizados. Os republicanos liberais já em 1870 defendiam a idéia da educação pelo voto e pela escola como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira. A prática do voto e a freqüência à escola fariam do súdito um cidadão ativo (HILSDORF, 2006).

### 3.2. Da Primeira República ao Estado Novo.

Em 15 de novembro de 1889 se deu a Proclamação da República, no Rio de Janeiro, sob forte apoio do Exército brasileiro. Com o regime republicano não ocorreram grandes alterações na questão da igualdade civil. Aboliu-se o sufrágio censitário, porém se manteve a exigência da alfabetização para o exercício da cidadania política<sup>10</sup>. A elegibilidade ativa e passiva continuava restrita aos indivíduos instruídos e maiores de 21 anos. As mulheres continuavam excluídas. Aproximadamente 80% da população não votava (CANÊDO, 2003).

As eleições passaram a ser feitas por seções do município e não mais por paróquia, dada a separação entre Igreja e Estado.

A Carta Magna de 1891, ao mesmo tempo em que excluía os analfabetos do corpo eleitoral, isentava o governo de fornecer instrução primária para o povo da República recém inaugurada. “Exigia-se para a cidadania política uma

---

<sup>10</sup> No ano de 1889, 50% da população brasileira era de analfabetos (CANÊDO, 2003).

qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito”, assevera Carvalho (1987, p. 45).

Um outro flagelo comprometia a democracia já na Primeira República: a corrupção eleitoral. Além da exclusão de milhões de indivíduos do pleito eleitoral, em razão do analfabetismo, as práticas de corrupção minavam todo o significado do sistema representativo no país.

Victor Nunes Leal (1997) - que virá a compor a pasta da educação do Ministro Gustavo Capanema - discorre sobre as duas falsificações mais freqüentes nas eleições da Primeira República: o bico de pena e a degola ou depuração. Diz o estudioso:

A primeira era praticada pelas mesas eleitorais, com funções de junta apuradora: inventavam-se nomes, eram ressuscitados os mortos, e os ausentes compareciam, na feitura das atas, a pena todo-poderosa dos mesários realizava milagres portentosos. A segunda metamorfose era obra das câmaras legislativas no reconhecimento de poderes: muitos dos que escapavam das ordálias preliminares tinham seus diplomas cassados na provação final (LEAL, 1997, p.255-256).

Cada vez mais se percebe o quão enraizado está o interesse histórico da elite em manter afastados do poder - por intermédio de artifícios legais ou ilegais - todos aqueles que pudessem interferir nos privilégios da classe dominante, que reluta em abrir mão do seu *status*.

O analfabetismo cada vez mais freqüentemente vai sendo associado à idéia de incapacidade. Tal concepção, difundida no senso comum, contribuía para que se justificasse a exclusão de milhares de indivíduos do direito à participação e ao voto. Ao mesmo tempo, a discriminação política desses indivíduos fazia da instrução um fator de identificação dos grupos dominantes, da elite do país.

Nos anos 1920, considerando o quadro calamitoso em que se encontrava a educação no Brasil, um grupo de intelectuais se dirigiu aos Estados Unidos em busca de contato com o movimento conhecido como “Escola Nova”, desenvolvido sob influência do pragmatismo de John Dewey.

As idéias filosóficas de Dewey estavam em voga naquele período da história, sendo que ainda hoje são estudadas com profundidade em algumas das principais universidades do mundo. O filósofo americano se destacou em razão de seus estudos na área da educação para a democracia. Referindo-se à sociedade democrática, Dewey (1979, p.106) assinalou que “(...) essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitem mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens”.

Após uma temporada nos Estados Unidos como discípulo do pensador americano, Anísio Teixeira voltou ao Brasil onde passou a difundir os ideais do escolanovismo. Em 1924, era criada a Associação Brasileira de Educação. Ganha ênfase a idéia de que a instrução do povo, sobretudo das classes menos favorecidas, seria o instrumento indispensável para o desenvolvimento do país.

A condição precária em que se encontrava a educação no país seria a causa da miséria e do subdesenvolvimento nacional. Ciente da responsabilidade atribuída à educação, Anísio Teixeira (1978, p.149) afirmava:

(...) reconhecamos que nunca se pediu tanto à educação e nunca foram tão pesadas as responsabilidades que estão sobre os nossos ombros. De todos os lados lhe batem à porta. De todos os lados as instituições humanas se abalam e se transformam. Transforma-se a família, transforma-se a vida econômica, transforma-se a vida industrial, transforma-se a Igreja, transforma-se o estado, transformam-se todas as instituições, as mais rígidas e as mais sólidas – e de todas essas transformações chegam à escola um eco e uma exigência. A escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir.

Entre as décadas de 1920 e 1930 o país será tomado pelo “entusiasmo da educação”, época em que se difundia a idéia de que “(...) pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 1974, p.99,100).

Em 1932, o Decreto 20.076 instituiu um novo Código Eleitoral para o país. Com a nova lei mais alguns impedimentos foram abolidos. O direito de voto

pretendia-se estendido a todos os brasileiros, homens e mulheres, maiores de 21 anos, porém, mais uma vez, os não alfabetizados ficaram de fora.

A Constituição da República, outorgada no ano de 1934, será apontada como sendo a mais progressista Carta Magna em matéria educacional – muito principalmente, se considerarmos que as Constituições de 1824 e 1891 eram omissas e superficiais em relação à educação.

Não há que se negar a presença do ideal democrático nas Cartas de 1824 e 1891. Estas Constituições, entretanto, foram inspiradas em países cuja realidade histórica em muito se diferenciava da nossa. Como disse Raymundo Faoro (2001, p.827), nossas Constituições foram “(...) em regra escritos semânticos ou nominais sem correspondência com o mundo que regem”.

A Carta Federal de 1934, que vigorou por pouco mais de três anos, garantia o ensino primário e obrigatório e defendia uma tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. A União deveria reservar 10% do orçamento anual para a educação e os estados, 20% (RIBEIRO, 1994). Em muitos aspectos, sobretudo no que se refere à educação, a Constituição de 1937 inverterá as tendências democratizantes da Carta Magna de 34.

Getúlio Vargas foi o artífice de um Golpe de Estado em novembro de 1937, com apoio do Movimento Integralista e da burguesia conservadora; tinha início a ditadura estadonovista de Vargas. “O regime do Estado Novo foi um recurso político utilizado para a continuidade da implantação, na sociedade brasileira, de uma política econômica de base capitalista” (RIBEIRO, 1994, p.188). O governo de Vargas se desincumbiu da educação pública assumindo apenas um papel subsidiário.

Com a instauração do Estado Novo e a imposição ao país de nova Carta Magna (1937), o caráter autoritário, centralizador e antidemocrático do regime tornou-se inequívoco. Suprimiram-se os direitos políticos e aboliu-se o poder Legislativo em todos os níveis, cabendo ao executivo o exercício das suas funções. Os partidos políticos foram dissolvidos, as greves proibidas, a censura aos meios de comunicação tornou-se rotina e estreitaram-se as possibilidades de contestação ao regime, que não hesitou em valer-se da intimidação e da tortura contra seus opositores, bastando lembrar que o número de presos políticos ultrapassou a casa dos dez mil (LUCA, 2003, p.480).

O Estado Novo foi instaurado no Brasil ao mesmo tempo em que uma onda de transformações varria a Europa, promovendo governos autoritários e reforçando a versão de que a democracia liberal estava definitivamente liquidada.

Na Itália, o fascismo de Benito Mussolini chegou ao poder em 1922. Em Portugal, Antonio Salazar se tornou primeiro-ministro no ano de 1932, inaugurando uma longa ditadura. Na Alemanha, Adolf Hitler, então chanceler em 1933, tornou-se o líder supremo do império nazista. A guerra civil espanhola (1936-1939) foi o prenúncio da ascensão do ditador Franco ao poder na Espanha.

Robert Levine (1980, p.231) dispõe que,

O Estado Novo, corporativo, tomou seu nome do regime imposto por Salazar ao povo português em 1933. A Carta de 1937 inspirava-se nas Constituições fascistas da Itália e da Polônia. O Estado Novo suprimiu os direitos civis e só de boca professou devoção às liberdades individuais.

O governo do Estado Novo foi centralizador, ou seja, concentrou no governo federal a tomada de decisões antes partilhada com os estados-membros. “Pela primeira vez na história recente do país, os estados eram decisivamente arredados do centro do poder político. A designação de interventores, isto é, de administradores nomeados pela União, ilustra a sua redução de status” (LEVINE, 1980, p.231).

No Estado Novo, o poder central passou a nomear mesmo os funcionários municipais. De tal modo, algumas fontes de renda, antes atribuídas aos municípios, tornaram-se receitas federais.

A ideologia estadonovista recuperou práticas políticas autoritárias que pertenciam à tradição brasileira, mas também incorporou outras mais modernas, que faziam da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade social.

Ganha força uma ideologia de valorização do trabalho. O trabalho passa a ser visto como meio de superação de todos os problemas sociais. A pobreza, que no liberalismo era tida como inevitável, agora seria combatida. Nessa época, foram criadas a Justiça do Trabalho, a legislação trabalhista e previdenciária.

Segundo Wanderley Guilherme dos Santos (1997, p.75), sob o governo de Vargas,

A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei (...). A regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania.

A política de proteção do trabalhador dava ênfase à educação, pois só pelo ensino se poderia construir um povo ordeiro, adaptado à realidade social do país e preparado para servi-lo. Partindo dessa perspectiva, a educação escolar implementava o culto à nacionalidade, ao patriotismo, à disciplina, à moral católica, ao civismo, à aptidão física e ao trabalho (LEVINE, 1980; GOMES, 1982; HILSDORF, 2006).

Deodato de Moraes (1983, p.583) traça bem um perfil dos ideais pedagógicos correntes da época: “(...) é necessário esclarecer o povo, por uma educação prática, sistemática, intensiva e extensiva, que obedecer não é perder a liberdade; pelo contrário, é ser elemento dinâmico e ordenado de construtividade nacional”. Vivendo para o Estado, o homem tinha que ser educado para o Estado.

Algumas leis orgânicas relativas à educação foram decretadas entre os anos de 1942 e 1946, pelo então Ministro Gustavo Capanema, intelectual de tendência fascista<sup>11</sup>. O conjunto dessas leis ficou conhecido como Reforma Capanema. Foi uma reforma educacional que privilegiou o ensino secundário e caracterizou-se como elitista e conservadora. Nessa época foram criados os Institutos de Educação e multiplicaram-se as Escolas Normais.

Nos arquivos de Gustavo Capanema, publicados por Simon Schwartzman (1983, p.357), lê-se no tocante à educação:

---

<sup>11</sup> Segundo Silva (1998) fascismo é a denominação dada ao partido político italiano, que se apoderou do poder em 1922. O vocábulo se formou do *fasces*, emblema adotado por seus partidários. Caracteriza-se num regime ditatorial, em caráter permanente, conhecido pelo nome de totalitário, porque pretende atribuir ao Estado todos os poderes, inclusive, os que deveriam caber às iniciativas particulares.

(...) deu-se organização à juventude escolar e extra-escolar, para o fim de se lhe proporcionar, em moldes nacionais, educação moral, cívica, física, criando-se para isto a Juventude Brasileira, que se organiza com promissores resultados.

A partir da Reforma Capanema o pensamento pedagógico prevalecente caracterizou-se por um dualismo educacional. O ensino secundário público ficou destinado às elites condutoras e o ensino profissionalizante para as camadas populares. Esta discriminação aparece prevista na Carta da República de 1937, em seu artigo 129, segundo o qual o ensino profissional está destinado às classes menos favorecidas.

É salutar transcrevermos aqui a advertência de Hannah Arendt (1989, p.324), estudiosa dos Estados autoritários: "(...) as leis que não são iguais para todos transformam-se em direitos e privilégios, o que contradiz a própria natureza do Estado-nação".

A Reforma Capanema, iniciada no ano de 1942 como vimos acima, vigorou até a aprovação da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", editada em 1961. Para a ideologia estadonovista importavam apenas os objetivos do governo, que seriam concretizados a partir do consenso e da unidade que caracterizavam a democracia social. Não é difícil concluir que os partidos políticos representavam, nesse contexto, o dissenso, o conflito e a postura anti-democrática. No lugar de partidos foram criados órgãos técnicos e sindicatos de categorias profissionais. Não era permitido, todavia, usar o sindicato para fins políticos - muito embora o Estado o fizesse, legitimando seu projeto político.

"No Império, as restrições à atividade política se justificariam no atraso e incultura populares; na nova República, para acelerar o progresso, deveria haver o silêncio das oposições" (FAORO, 2001, p.782).

No ano de 1945, a Lei Agamenon tornou o alistamento e o voto obrigatórios no Brasil. Um ano depois, a Constituição de 18 de setembro de 1946, elaborada e aprovada pela Assembléia Nacional Constituinte, confirmará o impedimento do analfabeto de votar.

Vale lembrar que, em 1950, cerca de 48% dos brasileiros adultos não sabiam ler nem escrever (CANÊDO, 2003). Luca (2003) acredita que o total de

analfabetos em 1950 perfazia 60% dos habitantes. De qualquer forma um imenso contingente não pudera exercer o direito de participar dos destinos da nação.

### 3.3. Do governo JK à Ditadura Militar.

Juscelino Kubitschek e seu vice João Goulart assumiram o governo no ano de 1956, depois do suicídio de Vargas (1954), e de um período conturbado de presidências interinas e tentativas de golpe. No governo JK o Congresso Nacional funcionou normalmente, não havia censura. Foi um período de euforia populista, com a internacionalização da economia, o avanço da industrialização e a construção de Brasília. Entre os fatores negativos citamos a corrupção, sobretudo nas obras da nova capital, e a dívida externa que cresceu como nunca.

No final de seu governo o presidente Kubitschek entregou ao seu sucessor um sistema de ensino elitista e anti-democrático, tal como era com os ex-presidentes Gaspar Dutra e Getúlio Vargas. Poucos foram os avanços na área da educação. Aproximadamente, 45% dos professores do ensino primário não tinham formação específica para o exercício do magistério (GHIRALDELLI Jr., 2000).

No ano de 1963, metade da população do país continuava analfabeta, excluída, portanto, do direito ao voto, posto que prevalecia a tese da incapacidade política dos não-instruídos (GHIRALDELLI Jr., 2000).

Jânio Quadros assume a presidência da República em janeiro de 1961, tendo como vice, novamente, João Goulart. Havia a promessa de moralizar o país e pôr fim à corrupção. Sob a forte oposição do jornalista Carlos Lacerda e com um temperamento controverso, Jânio Quadros renunciará poucos meses após assumir.

Com Goulart na presidência, é decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que impunha a obrigatoriedade de investir 12% dos recursos da União na Educação (NORONHA, 1994). No ano seguinte, 1962, é criado o Conselho Federal de Educação. Tudo demonstrava haver, da parte do presidente petebista, uma preocupação sincera com a educação brasileira. Pouco se

considerava, entretanto, que a eliminação formal das desigualdades escolares reais, bem como o oferecimento de oportunidades na área da educação - apenas a partir de leis e decretos - não significava a eliminação real das desigualdades sociais.

À época, a crise social se alastrava, sobretudo, na zona agrária. As Ligas Camponesas, sob o comando de Francisco Julião, reivindicavam uma ampla Reforma Agrária. Havia no Brasil e em parte da América Latina um clima de revolução, instigado pelos fatos recentes ocorridos em Cuba. No ano de 1959, o país caribenho se tornara socialista com a vitória da revolução promovida por Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara.

Temerosos diante da iminência de uma revolução comunista no Brasil, as Forças Armadas - com apoio da ala conservadora da sociedade - tomaram o poder, destituindo João Goulart.

A Igreja Católica, políticos influentes e importantes órgãos de imprensa, entre eles o jornal *O Estado de São Paulo*, apoiaram o golpe de Estado de 31 de março de 1964. A Carta da República de 1946, em vigor, fora rasgada pelos próprios congressistas reacionários. Assumia o comando do país o general Humberto de Alencar Castelo Branco, dando início a uma das piores fases da nossa história.

Todas as manifestações da política popular do início dos anos 60 (greves, petições, passeatas, etc.) foram consideradas desviantes e vistas como ausência da interiorização do dever cívico. Manuais de instrução moral e cívica nas escolas e a intensificação das eleições controladas nas cidades do interior foram soluções encontradas à supressão das eleições majoritárias nas capitais e dos partidos políticos, impedidos, então, de fazer seu trabalho de socialização da cidadania na prática das ruas. O cidadão selvagem precisava ser civilizado e controlado pelo Estado (CANÊDO, 2003, p.541).

Outros generais viriam a governar o país, impondo a repressão militar, caçando mandatos de políticos da oposição, torturando e matando presos-políticos. Durante mais de vinte anos o povo foi mantido afastado do direito à participação. Agora, nem aos cidadãos escolarizados seria permitido opinar ou divergir. Foram suspensas as eleições majoritárias, ninguém votava. A

conseqüência óbvia da Ditadura militar foi a despolitização da sociedade, em especial da juventude. O discurso de que a política é algo ruim ainda hoje encontra forte ressonância.

No período da Ditadura, a educação foi marcada pela repressão, pelo tecnicismo pedagógico e pela privatização do ensino. Os militares firmaram acordos na área da educação com o governo dos Estados Unidos, que patrocinava o regime de exceção. Sob a influência do pensamento utilitarista norte-americano e da *teoria do capital humano*<sup>12</sup>, difundia-se na época a necessidade de atrelar a educação ao mercado de trabalho.

O processo de escolarização foi interpretado como um fator fundamental na formação do *capital humano*, necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e o fortalecimento da riqueza social e da renda individual (GENTILI, 2005).

O vestibular tornou-se mais rigoroso e a universidade estava reservada para uma elite. Cursos e disciplinas nas áreas de Filosofia e Sociologia, que promoviam a formação do pensamento crítico, foram proibidos. Nas escolas, era implantada a disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica. Greves e passeatas passaram a ser consideradas desviantes, sendo vistas como ausência da interiorização do dever cívico.

O Decreto-lei número 477 de 1969 enquadrava como subversivo qualquer aluno ou professor que promovesse passeatas, movimentos ou críticas à ordem instituída. Antes mesmo do famigerado Decreto, o regime repressivo já havia permitido fossem expulsos das salas de aula inúmeros professores, como Florestan Fernandes, Paulo Freire, e mesmo Anísio Teixeira que ocupava, na ocasião, a reitoria da Universidade de Brasília. Reitorias de algumas universidades públicas foram ocupadas por oficiais das Forças Armadas. Até o Ministério da Educação estivera sob o comando de um general, Ney Braga.

O governo ditatorial concedeu autorização para inúmeras faculdades particulares funcionarem lucrativamente, enquanto isso as universidades públicas permaneciam no abandono.

---

<sup>12</sup> Voltaremos a discutir esse assunto no próximo capítulo.

O penúltimo general-presidente, Ernesto Geisel, deu início à chamada transição pactuada. O fim do regime de exceção foi lento e gradativo, tendo seu desfecho anos mais tarde sob o comando do ex-chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), general João Baptista Figueiredo. Em 15 de janeiro de 1985, após inúmeros conchavos e negociatas, era eleito, de forma indireta, o primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura. O sisudo general Figueiredo deixaria o Palácio do Planalto pelas portas dos fundos.

Tancredo Neves, eleito presidente, viria a falecer poucos meses depois de eleito. Assume o governo do país o conservador, ex-presidente da Aliança Renovadora Nacional - ARENA, José Sarney. Sob seu governo é promulgada a nova Constituição da República, em 5 de outubro de 1988.

A Assembléia Constituinte visou ampliar o conceito de cidadania, promovendo a expansão dos meios de participação política do povo brasileiro. Havia fortes resquícios de autoritarismo em leis e práticas sociais que limitavam o implemento de uma democracia plena no Brasil. Com a nova Carta, apelidada de “Constituição Cidadã”, o analfabeto ganhou o direito de votar. Convém, entretanto, uma advertência:

A garantia de direitos nos textos legislativos, ainda que essencial, não basta para torná-los efetivos na prática. As desigualdades sociais deitam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de violência e aliados da previdência social, do acesso à justiça, moradia, educação, saúde (LUCA, 2003, p.488).

Terminada a ditadura, o que se viu foi um setor público inchado e ineficiente. Eram constantes as críticas aos serviços públicos prestados em diferentes áreas, saúde, educação, entre outras. “Muitas das denúncias abriram o caminho para a crítica das empresas estatais e do serviço público, no mais das vezes com objetivos diversos da busca da eficiência e do bom uso da coisa pública” (SILVA, 1990, p. 390). O objetivo maior e verdadeiro estava na ideologia neoliberal, anti-estatal que propunha a privatização de amplos setores do Estado.

### 3.4. A volta dos governos civis.

O mandato de José Sarney, que deveria ter durado quatro anos, acabou durando cinco. O objetivo dos políticos direitistas estava em atrasar ao máximo as eleições livres e diretas no país. Durante o governo de Sarney, a inflação atingiu índices alarmantes. O fracasso de sucessivos planos econômicos (Planos Cruzado I e II, Plano Bresser), levou o povo às ruas. Greves foram deflagradas por todo o país. Isso levou o presidente da República a ordenar que as Forças Armadas reprimissem com vigor as rebeliões.

Trabalhadores morreram sob a ação do Exército ao reivindicarem seus direitos. “Trabalhando com a idéia fixa de complô subversivo, o governo ordena que as Forças Armadas passem a reprimir diretamente os movimentos grevistas, relembrando os piores dias da ditadura militar” (SILVA, 1990, p. 396).

Com o governo Sarney foram promovidas políticas assistencialistas de pouca expressão, destinadas a socorrer as populações marginalizadas. Não havia, obviamente, intenção alguma em resolver a origem estrutural da crise social. Nesse contexto, a educação mais uma vez será vista como estratégia para a promoção da justiça social. Vale lembrar que no ano de 1987 havia 17.456.348 de analfabetos nos país (NORONHA, 1994).

Saviani (2004, p.120) salienta que:

A fase da chamada “Nova República” (1985-1989) foi caracterizada pela ambigüidade. Enquanto o *slogan* “tudo pelo social” sugeria que se pretendia colocar a “política social” no centro das ações governamentais, as bases econômico-políticas mantiveram-se inalteradas, sem que nenhuma medida mais consistente de caráter social tenha se viabilizado.

No final do primeiro governo civil, debaixo de grave crise econômica, tem início a disputa eleitoral de 1989. Eram as primeiras eleições diretas para presidente do Brasil desde o ano de 1960. A imprensa e toda a nação tinham plena liberdade de expressão, de crítica e denúncia. A democracia, ao menos sob o ponto de vista político, estava de volta. Milhões de analfabetos preparavam-se para votar pela primeira vez.

Em dezembro de 1989, Fernando Afonso Collor de Melo é eleito presidente do Brasil, após um apertado segundo turno disputado com o esquerdista Luís Ignácio Lula da Silva. Collor ganhou a presidência do país no ano em que houvera a queda do Muro de Berlim; as idéias socialistas estavam em baixa. Pregava-se na época a existência de uma nova ordem mundial, sob a hegemonia do pensamento neoliberal. A extinção da União Soviética dar-se-á pouco tempo depois, no ano de 1991.

Um fator que favoreceu a eleição do ex-governador do Estado de Alagoas foi o amparo de partidos da direita como PFL e PDS; além, sobretudo, do apoio de parte da mídia. Entretanto, Collor permanecerá pouco tempo no poder: o suficiente para estimular as importações, ampliar os programas de privatização e agravar o desemprego no país. Logo surgirão graves denúncias de corrupção contra o governo.

A democracia permitiu, porém, que jovens estudantes secundaristas ocupassem o centro das grandes capitais, exigindo o *impeachment* do presidente. Os “caras-pintadas” - como ficaram conhecidos os manifestantes -, tiveram importante papel em prol da consolidação da democracia e da cidadania no Brasil.

Com Collor afastado do poder, assume o vice Itamar Franco, que governa o país de 1992 a 1994. Após a primeira eleição direta para presidente - com a participação, inclusive, de eleitores analfabetos - o país enfrenta uma gigantesca crise econômica e política. Políticos reacionários são levados a questionar a capacidade do povo em escolher seus governantes. Houve quem desejasse a volta dos militares ao poder, sob a alegação ingênua de que “naquele tempo” não havia corrupção. A incipiente democracia brasileira parecia correr riscos.

Com Itamar Franco na presidência e tendo como ministro da fazenda o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, é lançado, em dezembro de 1993, o assim chamado Plano Real. Visando conter a inflação, o governo aumenta os impostos federais e promove cortes orçamentários em programas sociais atingindo, inclusive, a área da educação.

A queda da inflação e as sensíveis melhoras na economia do país permitiram fosse difundido o sucesso do Plano Real. Isto em muito contribuiu com a intenção de Fernando Henrique Cardoso em candidatar-se à sucessão de

Itamar Franco. Deixando muitas de suas idéias esquerdistas para trás, o sociólogo FHC firmou alianças eleitorais com a direita e, tendo como vice o conservador Marco Maciel, acabou sendo eleito presidente, em 1994.

Certamente, o retorno do Brasil à democracia não permitiu aos setores populares o pleno acesso à cidadania. O fim do autoritarismo não havia produzido ainda o bem estar social desejado, nem a melhora das condições de existência da população indigente.

Em 1996 uma política de direitos humanos foi formulada nos moldes de um programa nacional. Naquele ano, o então presidente Cardoso lançava no Brasil o seu *Programa Nacional de Direitos Humanos*, proclamando que os direitos do homem dizem respeito a todos os cidadãos, de todas as camadas sociais, independentemente da condição em que se encontrem. Sua implementação ficou a cargo da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, criada para este fim.

Vale ressaltar alguns aspectos que o referido Programa (BRASIL, 1996) considerava prioritários e que constavam das intenções de governo para os anos seguintes:

1) Aprovar o projeto de emenda constitucional apresentado pelo governo que transferia à Justiça Federal o julgamento de crimes contra os direitos humanos; 2) Aprovar o projeto de lei que transfere à Justiça comum o julgamento de quaisquer crimes cometidos por policiais militares; 3) Aprovar a legislação que amplia as possibilidades de aplicação de penas alternativas; 4) Ampliar o Programa de Proteção à Testemunha; 5) Estimular projetos inovadores para a recuperação de jovens que cometeram crimes sem violência.

Durante os oito anos de seu governo (FHC foi reeleito para um segundo mandato) a inflação manteve-se em níveis baixíssimos, foram expandidas as privatizações e o desemprego cresceu de forma preocupante. A economia seguia os ditames neoliberais e o problema da desigualdade social estava longe de ser resolvido.

Convém salientar que é tida como neoliberal toda ação de governo que contribua para a privatização de amplos setores do Estado, visando o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional e abandonando as políticas direcionadas à promoção do bem-estar social. Neoliberalismo significa ainda, a desregulamentação dos direitos do trabalho, a desmontagem do setor

produtivo estatal, a degradação do meio ambiente e a precarização da força humana de trabalho.

Nas palavras de Antunes (2005, p.240), “(...) coube ao governo FHC intensificar o processo de desmontagem dos parques direitos trabalhistas, construídos durante várias décadas de luta e ação dos trabalhadores”.

Ainda sob o governo do presidente Cardoso difundiu-se o fim das classes sociais, das ideologias de esquerda e direita. Passava a valer a idéia de sistemas de governo eficientes e ineficientes. Difundiu-se também o mito da sociedade do conhecimento ou pós-industrial, e não mais se falou em sociedade de classes (FRIGOTTO, 2005).

Como ensina Duarte (2003), a função ideológica desempenhada pela crença na sociedade do conhecimento está em enfraquecer as críticas ao capitalismo, enfraquecer a luta pela superação do capitalismo. Gera-se a idéia de que esta é uma luta superada pela preocupação com outras questões atuais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela questão ecológica e pelo respeito às diferenças étnicas.

O ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas, Paulo Renato de Sousa, ocupou a Pasta da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi a época em que os cidadãos passaram a ser estimulados a arcar com o ônus da educação, prestando serviços na manutenção das escolas públicas a título de trabalho voluntário.

Com efeito, toda a sociedade fora convocada a contribuir com a manutenção da rede escolar, fosse doando livros, televisores, projetores, computadores, máquinas de escrever; fosse realizando palestras ou promovendo cursos e seminários gratuitamente (SAVIANI, 2004). Qualquer atividade prestada, voluntariamente, em favor da escola, passou a ser estimulada. O Estado parecia querer isentar-se dos investimentos na área da educação.

A partir da publicação de “Avança Brasil: proposta de governo”, editada durante a campanha para a reeleição de FHC, foi possível compreender a atuação do presidente no tocante à educação. Dizia o candidato à presidência na referida obra:

Uma sociedade democrática e participativa não pode submeter-se a uma visão paternalista do Estado e dele esperar a solução de todos os problemas. Sem exceção, os países que efetivamente democratizaram o ensino em tempo relativamente breve contaram com o intenso envolvimento da comunidade em relação à vida escolar, começando pelo funcionamento da escola (CARDOSO, 1998, p.150).

No ano de 1998, a vertente conservadora da Igreja Católica, preocupada com a crise social, lança no Brasil a sua Campanha da Fraternidade, desta vez com o tema “Fraternidade e educação: a serviço da vida e da esperança”. Neste mesmo ano, tem início o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. O Brasil tinha 54 milhões de analfabetos funcionais, pessoas que freqüentaram a escola, mas não apresentavam domínio sobre a linguagem (SCHWARTZMAN, 2004). Conseguem ler, mas não entendem.

O sistema de progressão continuada, implantado pelo governo, permitia que os alunos do ensino básico fossem aprovados para as séries seguintes, tivessem ou não obtido o desempenho mínimo necessário. No ensino superior, as universidades públicas permaneceram sucateadas, enquanto o Ministério da Educação, ainda sob a gestão de Paulo Renato, concedia autorizações para que faculdades privadas – que proliferavam no país - implantassem inúmeros cursos de graduação de qualidade duvidosa.

No Brasil, desde 1971, o ensino de Filosofia havia deixado de fazer parte das escolas de ensino médio. Mesmo nas universidades, os cursos de Filosofia foram sendo extintos à época da repressão. Aos governos autoritários não interessava a formação da consciência crítica dos cidadãos. Nesse sentido, o Projeto de Lei número 9/2000, de autoria do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT/PR), visava à reinclusão da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio. O referido projeto chegou a ser aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado, porém, sofreu o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No ano 2000, cerca de 32 milhões de brasileiros viviam na pobreza absoluta (SILVA, 1990). O quadro de miséria e exclusão social seguia alarmante. Por outro lado, no mesmo período, a riqueza dos bancos tinha um crescimento

vertiginoso. O crescimento foi de 51,23% entre os anos de 1999 e 2002. (RESPONSABILIDADE, 2005, p.15).

O índice de analfabetismo encontrado no Censo 2000 identificou um universo de 16 milhões de pessoas analfabetas entre aquelas que possuíam idade superior a 14 anos – cerca de 16,63% da população - sem o domínio da leitura e da escrita (SCHWARTZMAN, 2004; DIMENSTEIN, 2006).

Foi a partir deste contexto sócio-econômico de crise que a educação voltou a ganhar ênfase, agora com largo apoio da mídia. A Rede Globo de televisão, por exemplo, chegou a veicular durante um longo período o *slogan* “educação é tudo”. O desemprego em massa, a falta de moradia para os milhões de favelados espalhados pelo Brasil, a concentração de renda, a violência urbana e a falência do sistema de saúde pública, ou seja, todos os problemas seriam resolvidos a partir da educação.

Os anos posteriores foram consolidando na população, o falso entendimento de que o acesso à cidadania plena ocorreria mediante a educação escolar. No discurso dos políticos e, sobretudo, na tela da TV a saída da crise passava pela educação. Ainda assim, o ensino público no Brasil não recebeu os devidos investimentos e se manteve cada vez mais entregue à iniciativa privada. Enquanto o Brasil atribuía escassos recursos à educação nacional, a França investia 7,4% do seu Produto Interno Bruto na mesma área (SILVA, 1990). O descaso do governo brasileiro para com a educação proporcionou um estranho contraste com o discurso da educação salvacionista, tão freqüente nas campanhas eleitorais.

O Ministério da Educação apontava, invariavelmente, a crise orçamentária como fator impeditivo para maiores investimentos na área da educação. Entretanto, custava a entender que, se o socorro milionário prestado a Bancos, públicos e privados, em estado de falência “(...) é viável apesar de implicar montantes superiores àqueles propostos para a educação, porque não o seria o socorro às escolas para tirá-las do estado de calamidade em que se encontram?” (SAVIANI, 2004, p.156).

A eleição de Luis Ignácio Lula da Silva para a presidência do país, em 2002, representou um “basta” da população à política econômica de orientação neoliberal, imposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Não obstante,

após eleito, o presidente petista seguiu adotando políticas muito semelhantes às do seu antecessor. Desde que Lula assumiu, nunca mais o *Partido dos Trabalhadores* - agora no poder - falou em socialismo no Brasil.

Políticas sociais de cunho assistencialista caracterizaram o governo de Lula. O ex-sindicalista que se projetava como revolucionário, com formação política de base socialista, se firmava agora como um governante mantenedor da ordem social tipicamente burguesa.

Relativamente aos programas sociais como o “Fome Zero”, entre outros, Saviani (2004, p. 121) afirmou: “a política social é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade”.

O governo, dito de esquerda, financiava o estudo de jovens carentes em universidades privadas, enquanto os professores das universidades federais recorreriam ao movimento grevista a fim de obterem melhorias para seus defasados salários.

A corrupção e a falta de ética na gestão da coisa pública tornaram-se destaque sob a administração do *Partido dos Trabalhadores*. Outra realidade que se repetiu foi o discurso de que a educação representa a mola propulsora para o desenvolvimento sócio-econômico do país. Aplicam-se aqui os dizeres de Sérgio Buarque de Holanda (1995, p.166) que, tendo conhecido o Brasil como poucos, advertiu: “(...) não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo progresso”.

A partir da edificação do mito da educação transformadora, novos e maiores investimentos do setor privado na área da educação foram se tornando comuns. Em artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, Elio Gaspari (2005, p. D8) informa que na capital paulista um grupo de empresários procurou a Prefeitura oferecendo apoio para a melhoria da rede municipal de ensino. Os empresários pretendem trabalhar na busca de soluções para problemas administrativos e logísticos. “Certamente colocarão dinheiro no projeto”, escreve o jornalista. “Prefiro que as instituições educacionais dependam antes do Estado, do que das doações dos homens ricos”, dizia o Nobel de Literatura Bertrand Russell (1977, p.189).

Também na esfera da administração pública municipal cresce o discurso da educação salvacionista. No município de Apucarana, região norte do Paraná, sob a administração do *Partido da Frente Liberal* - PFL, foi adotado o *slogan* “Cidade Educação”. O atual prefeito defende a idéia de que o investimento em educação há de trazer a prosperidade para uma cidade onde falta emprego, saneamento básico, habitação e atendimento médico.

Como Apucarana, centenas de cidades espalhadas pelo país são bombardeadas com a tese de que o investimento em educação transformará a sociedade. Com efeito, a educação por si mesma não pode garantir oportunidades se a economia não as gera. A possibilidade de que uma maior educação ajude a reverter o desemprego, por exemplo, depende muito da inserção comercial de cada país no mundo (KAZTMAN, 2004).

A visão utópica da educação, como panacéia universal e fonte exclusiva para a ascensão social, inegavelmente está sendo posta no intuito de ocultar os reais determinantes da exclusão social. Não se terão práticas de igualdade e de liberdade - alicerces da democracia -, numa sociedade dominada pela ordem capitalista que se recusa a transformar suas relações materiais de produção e consumo (SCHWARTZMAN, 2004).

O problema do desemprego, ao qual nos referimos acima, vem ganhando proporções assustadoras no Brasil e no mundo. A tendência devastadora ao desemprego crônico hoje, afeta até mesmo os países capitalistas mais adiantados como Inglaterra e França (MÉSZÁROS, 2006). Isso nos remete a pensar que o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária, não porque se preze e se cultue o trabalho assalariado, mas porque estar fora do trabalho, no universo do capitalismo vigente, para a maioria dos trabalhadores, representa a imersão em circunstâncias sociais inaceitáveis, de desrealização e brutalização; circunstâncias estas ainda piores do que aquelas vivenciadas pelo proletariado explorado, como bem pontuou Antunes (2005).

Não por acaso algumas pesquisas revelaram haver uma maior incidência de suicídio e distúrbios mentais entre desempregados (SELIGMANN-SILVA, 1994). Nas palavras de Vidal (2000, p.14), “além de conferir os direitos sociais, a carteira de trabalho atesta a honra social de seu portador”. Ademais, reconhecida como documento de identidade no Brasil, não são raras as ocasiões em que se

exige sua apresentação à polícia como meio de distinção entre o “trabalhador” e o “marginal” (VIDAL, 2000).

Uma questão relativa à relação entre educação e trabalho no Brasil, permite desmistificar o poder salvacionista atribuído a escola nos últimos tempos. Com efeito, vem se constatando que o mercado de trabalho tem absorvido, com maior frequência, trabalhadores de pouca ou nenhuma escolaridade. Já em relação aos indivíduos mais educados dá-se um maior número de demissões, ao mesmo tempo em que as contratações são cada vez mais raras. É o que demonstrou o jornal *Folha de S. Paulo* em matéria intitulada “Emprego precário é o que mais cresce”:

A velocidade das demissões de pessoas com maior escolaridade é hoje superior às contratações. Entre os menos escolarizados, ocorre o inverso. (...) a diminuição no ritmo de contratações de trabalhadores mais escolarizados se dá praticamente em todas as regiões (CANZIAN, 2006, p. B1).

Visando conter gastos com a folha de pagamento, o empresariado acaba optando por contratar trabalhadores menos qualificados. Isso acarreta a redução da renda entre os mais escolarizados.

No próximo capítulo enfatizaremos a questão do trabalho e da educação na chamada sociedade do conhecimento. Veremos que, sob o neoliberalismo, expressões como “capital humano”, “empregabilidade”, “competências” e “flexibilização do trabalho”, estão sendo usadas para mascarar a realidade social. A ideologia das competências, em particular, esconde em si uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego, conforme acentua Duarte (2003).

É difícil admitir que as condições sociais e políticas necessárias ao exercício da cidadania plena já existam no Brasil. O país está em processo de democratização – posto não haver democracia política separada da democracia econômica. Nesse contexto histórico vimos que a solução apresentada, reiteradamente, pela elite brasileira tem no discurso em prol da educação como panacéia o seu maior apelo.





#### 4. EDUCAÇÃO E TRABALHO

Neste capítulo veremos que na esteira da *teoria do capital humano* a educação foi gradativamente recebendo a incumbência de formar para a empregabilidade. A solução para os problemas sociais, entre eles a desigualdade econômica, a pobreza e o desemprego, passaria agora pela educação formal.

A educação passou a ser o fator por excelência para o desenvolvimento e o progresso dos indivíduos e das nações. Supunha-se que o avanço social e econômico representava os ganhos obtidos pelo homem no cultivo de sua inteligência através da educação formal. O fim máximo da escola será então formar para o trabalho, formar para a cidadania burguesa. Ganha força, novamente, o mito da educação salvacionista.

Ainda neste capítulo veremos o paradoxo da educação que, ao mesmo tempo, reproduz e transforma a sociedade. O pensamento crítico-reprodutivista é enfático na tese de que a educação formal tende a reproduzir os valores da sociedade burguesa, impedindo assim sua transformação. Entretanto, conforme salienta Moraes (2003), a educação serve também para a crítica das práticas sociais existentes, para sinalizar como é possível alterá-las ou desafiá-las.

Esta parte do trabalho permitirá compreender que o conceito de cidadania – que, aliás, pode ser corrompido e distorcido ao sabor de intenções diversas – não fez parte do vocabulário de Marx na maioria de suas obras. O autor d'*O Capital* preferia trabalhar com os conceitos de emancipação e de omnilateralidade - categorias que somente se consolidarão numa sociedade pós-capitalista.

No final abordamos a questão da pós-modernidade e suas implicações para a educação e a cidadania. A pós-modernidade - que cultua o cidadão passivo e a pedagogia adaptativa - nasceu de um processo de mudanças na história do pensamento ocidental no século XX. No universo pós-moderno os velhos modos de pensar passam a ser questionados. A verdade é relativizada a partir da subjetividade do indivíduo e não mais se fala em verdades válidas objetiva e universalmente. Os teóricos do pós-modernismo sustentam que todas as posições, exceto as suas, não passam de mera ideologia.

#### 4.1. Capital humano e crise do trabalho.

Entre as décadas de 1950 e 1960 o economista norte-americano Theodore Schultz (1973), foi o responsável pela elaboração da *teoria do capital humano*, defendendo a idéia de que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. O capital humano explicaria, sobretudo, as diferenças de desenvolvimento econômico entre os países.

Os primeiros trabalhos sobre a teoria do capital humano se basearam no fato de que os países com populações mais educadas eram muito mais produtivos do que outros, e essas diferenças não poderiam ser explicadas por diferenças em relação aos fatores econômicos tradicionais – capital, trabalho, terra e matérias primas (SCHWARTZMAN, 2004, p.143).

O pensamento de Schultz (1973) inspirou os ideais pedagógicos no Brasil à época dos governos militares. Para os defensores da *teoria do capital humano*, a educação, por si mesma, seria um fator produtivo, gerando riqueza e atraindo capitais e tecnologias.

Para Sandroni (1994), *capital humano* pode ser entendido como um conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. A expressão é usualmente um sinônimo de aptidões inatas ou adquiridas pelo indivíduo no processo de aprendizagem. E serão estas aptidões e habilidades pessoais que permitirão ao indivíduo obter trabalho e renda, garantindo sua sobrevivência em melhores condições.

A *teoria do capital humano* está fundamentada na idéia de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Assim, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, o que lhes garante maiores rendimentos; outros decidem acomodar-se às condições subalternas.

A partir da década de 1970, a mudança ocorrida nas grandes empresas (toyotização) visando economizar recursos de produção e evitando grandes fábricas com centenas de trabalhadores, trouxe inúmeras e severas conseqüências para o mercado de trabalho. Gerou uma multidão de desempregados, aumentou o número de trabalhadores temporários e houve extensa terceirização de serviços. O auge da *toyotização* deu-se entre os anos de 1981 e 1985.

Como pontuou Duarte (2003), destroçaram-se os direitos sociais; brutalizaram-se enormes contingentes de homens e mulheres que viviam da venda de sua força de trabalho; tornou-se predatória a relação entre produção industrial e natureza.

Neste quadro social deu-se a revitalização da *teoria do capital humano*. A educação passava a ser comparável a um investimento produtivo. Segundo Schultz (1973), há uma relação entre mão-de-obra especializada, qualificada, obtida no sistema educacional formal – e a melhora da produtividade e da capacidade de trabalho. Ou seja, uma melhor formação representaria melhor ganho para a empresa e para o trabalhador.

Frigotto (2005) assevera que, segundo a mencionada teoria, o investimento no *capital humano* permitiria aos países subdesenvolvidos, e aos indivíduos em geral, a garantia de melhores empregos, maior produtividade e maiores chances de ascensão social.

No mesmo sentido Hilsdorf (2006) pontua que, sob a ótica de Schultz, o processo de educação escolar deve ser considerado como um investimento que redundará em maior produtividade e, conseqüentemente, traz melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral.

Investir em *capital humano* passava a constituir a chave para resolver o problema do subdesenvolvimento, da pobreza e do desemprego. O trabalhador adquiriria no sistema educacional capacidades e competências para atingir posições de destaque no mercado de trabalho. O sucesso e a empregabilidade passavam a depender, portanto, do indivíduo e não mais do Estado.

Sob tal perspectiva, difundiu-se, sobremaneira, que aqueles indivíduos que obtiverem sucesso social e econômico devem isso a seu esforço e competência. Por sua vez, os fracassados são vítimas de sua própria incapacidade para lidar

com as adversidades sociais. Nesse contexto, a educação aparecerá vinculada à empregabilidade, à ascensão social e ao próprio desenvolvimento econômico da nação.

Frigotto (2005, p.49), adverte que

A proposta de educação sob o ideário das competências para a empregabilidade, desvinculado de uma outra proposta mais ampla de caráter econômico, visando distribuição de renda e geração de empregos reduz-se a um invólucro de caráter ideológico.

Para a elite econômica, a pobreza continua sendo uma consequência direta do atraso cultural da população. Difunde-se, ainda hoje, que grandes problemas existem em consequência de determinadas mentalidades (DUARTE, 2003). Sem acesso à escola as pessoas não teriam desenvolvido os recursos necessários para atingir um *status* social desejável. Morar em casa própria, ter alto poder aquisitivo, conseguir bons empregos e receber altos salários, tudo estaria relacionado com o número de anos passados nos bancos escolares. A realidade, não obstante, parece apontar em posição contrária, ao menos no tocante à questão da empregabilidade.

Conseguir uma oportunidade de trabalho representa a garantia de auto-sustento numa sociedade capitalista; entretanto, diante da crise do capital, o desemprego não tem poupado nem mesmo os diplomados em nível superior - conforme reportagem exibida pelo jornal *Folha de Londrina*:

O argumento de setores do governo federal de que o desemprego atinge principalmente a mão-de-obra não especializada perde a consistência diante de casos que proliferam nas cidades grandes e médias. Na Região Metropolitana de Curitiba, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos sócio-econômicos (DIEESE) estima que 18% da população economicamente ativa, ou seja, 180 mil pessoas estão desempregadas. Desse total, dois de cada dez profissionais teriam curso superior (REINSTEIN & KASEKER, 1999, p. 01).

É notório que o diploma universitário já não garante um emprego e, não raramente, alunos recém-graduados não encontram um posto de trabalho. Muitos

diplomados acabam aceitando empregos em áreas diferentes das de sua formação, e com salários que não condizem com o nível superior de escolaridade.

Na trilha da supervalorização da educação, centenas de escolas privadas de ensino técnico-profissionalizante foram abertas nos últimos anos. Sob a promessa de empregabilidade, estas instituições oferecem cursos como “auxiliar de enfermagem”, “telefonista”, “técnico em eletrônica”, “informática”, “podologia”, “técnicas de vendas”, “auxiliar de cozinha”, “repcionista”, entre outros.

Tal como ocorre com os cursos profissionalizantes livres, vem crescendo também o número de cursos tecnológicos de nível superior, oferecidos por faculdades particulares. Em ambos os casos o ensino está voltado, exclusivamente, para os interesses de mercado. Tanto os cursos técnicos quanto os tecnológicos representam nada além de um ótimo negócio para grupos empresariais interessados em explorar os altos índices de desemprego do país.

Segundo Antunes (2005, p.131), cada vez mais, uma “parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir empregabilidade”. Como vimos, cursos são realizados para o aperfeiçoamento do trabalhador. Os indivíduos, principalmente os mais jovens, vêm-se impelidos a fazer uso do seu tempo livre para capacitar-se para o mercado de trabalho. Não obstante, os índices de desemprego continuam desanimadores.

As causas do desemprego, da miséria e, sobretudo, da má distribuição de renda no Brasil, estão muito além do alcance de iniciativas pontuais no âmbito da educação, seja da parte do Estado, seja da classe empresarial, ou mesmo do indivíduo.

Com a globalização e o neoliberalismo, empresas estrangeiras passaram a vender produtos no Brasil e a competição de mercado fez com que as indústrias nacionais tivessem que fabricar produtos com preços mais competitivos. Diminuir a Folha de Pagamento, demitindo funcionários, foi a forma adotada pelas fábricas para atingir tal objetivo. Sem dúvida, as conseqüências do neoliberalismo para o Brasil e o mundo foram nefastas.

A aplicação da ideologia neoliberal, nos últimos anos, se caracterizou pela implementação de um conjunto de medidas governamentais fundamentadas na abertura comercial, na redução do papel interventor do Estado, na privatização de importantes setores da sociedade (sobressaindo-se a telefonia, a siderurgia e a

educação superior), na reforma sindical e trabalhista e na expansão de políticas sociais de cunho meramente assistencialista.

Segundo a tese neoliberal, aplicam-se ao mercado de trabalho as mesmas regras dos demais mercados, de modo que a manutenção do pleno emprego não cabe à política econômica do Estado, mas ao livre funcionamento dos mecanismos de mercado. Os teóricos neoliberais também identificam, na economia de livre mercado, o remédio para a pobreza e para a desigualdade.

A procura do sucesso e do enriquecimento pessoais acabaria por levar ao bem-estar de todos. O empenho pessoal e, sobretudo, o investimento no chamado *capital humano*, haveria de solucionar a crise do trabalho. Muitos foram levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho, como salientam Shiroma e Evangelista (2003).

O que parece não ser do conhecimento dos trabalhadores em geral está no fato de que sob o modo de produção capitalista o problema do desemprego é uma constante.

Na sociedade capitalista, o normal é que a cada momento uma parcela dos trabalhadores careça de recursos para a sobrevivência por falta de trabalho. A situação de pleno emprego, em que todos os que precisam de trabalho remunerado o obtêm e todos que trabalham por conta própria encontram compradores para sua produção, deve ser considerada excepcional (SINGER, 2003, p.192).

Com o crescente desemprego uma parcela imensa das classes trabalhadoras é privada do gozo de vários direitos sociais, alicerces da cidadania. Ou, como pontua Singer (2003, p.257), “o desemprego em massa somado às formas precarizadas de trabalho contratado reduziu drasticamente a cobertura dos direitos sociais”.

Com efeito, a falta de trabalho cria situações de extrema pobreza para milhões de indivíduos, enquanto a juventude sem expectativas é relegada ao mundo da criminalidade. Como notou Seligmann-Silva (1994), o desemprego acarreta também um aumento considerável nos índices de suicídio e nas taxas de distúrbios mentais. “Há uma miséria pior que a de ser explorado: a miséria de não

ser explorado”, disse certa vez um renomado economista (FUENTES, 1996, p.84).

Diante do fracasso das tentativas de recuperar o *direito ao trabalho* - seja mediante esforços pessoais ou ainda partindo de políticas governamentais de pleno emprego -, verificou-se que a luta por direitos sociais e por cidadania, hoje, equivale à luta por educação, que acaba sendo apresentada como panacéia para todos os problemas sociais.

#### 4.2. A cidadania e o mito da educação salvacionista.

A Constituição da República de 1988, em seu artigo 205, dispõe que a educação no Brasil visará, entre outras coisas, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. Do mesmo modo, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em seu artigo 2º, dispõe que a educação tem por finalidade, entre outras coisas, o preparo do educando para o exercício da cidadania. E, seguindo a mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estabelecem a cidadania como eixo orientador da educação escolar.

Assim, a educação escolar, além de ensinar o conhecimento científico, deve assumir a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania. Atribui-se à escola o papel de formar cidadãos aptos a interferir positivamente na realidade social, contribuindo para a edificação de uma democracia substancial. Nessa perspectiva, objetiva-se

Fazer da escola um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros (DELORS, 2003, p.61).

Com efeito, para além dos dispositivos legais, a proposta de uma educação para a cidadania vem ganhando espaço no Brasil e no mundo capitalista. Ademais, a ideologia neoliberal consolidou e difundiu a crença na escola como instituição responsável pelo progresso e pela posição social dos indivíduos.

Na grande mídia nacional, bem como no discurso de alguns teóricos da educação, destaca-se a afirmação de que é preciso conceder à educação uma especial atenção. Sobressai a assertiva de que a educação representa no Brasil, uma alavanca social, capaz de, por si só, alterar para melhor o quadro sócio-econômico do país.

Acredita-se, sobretudo, existir forte evidência empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil (SCHWARTZMAN, 2004). Em artigo publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, o jornalista Gilberto Dimenstein (2005, p. C8) pontuou: “(...) a educação é a principal riqueza de uma comunidade e a democracia começa de verdade na escola pública”.

Muitos organismos nacionais e internacionais, além de políticos de diferentes partidos e poderosos grupos empresariais, seguem atrelados ao discurso da educação salvacionista. No dizer de Oliveira (2000, p.15) “(...) a crença de que a educação é fator indispensável ao desenvolvimento econômico tem mobilizado os mais diversos setores da sociedade”.

O secretário-geral da Organização das Nações Unidas, Kofi Annan, vem sendo um dos propagadores do mito<sup>12</sup> da educação transformadora. Vejamos estas suas palavras:

Educação é um direito humano com imenso poder de transformação. Sobre suas fundações estruturam-se a liberdade, a democracia e o desenvolvimento humano sustentável. Portanto, no limiar do século 21 não deve existir prioridade maior ou missão mais importante do que a educação para todos (ANNAN, 1999 apud LUCAS, 1999, p.20).

---

<sup>12</sup> Segundo o dicionário Aurélio, mito é a “(...) representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição, etc. Idéia falsa, sem correspondente na realidade” (FERREIRA, 1999).

A Rede Globo de Televisão vem patrocinando iniciativas nesse sentido. Os intervalos da programação diária trazem informativos com forte conteúdo educacional. Mensagens enaltecendo o valor da educação são exibidas sistematicamente. Há também slogans como “educação é tudo” - ou ainda - “a educação transforma a vida das pessoas” - exibidos dezenas de vezes durante toda a programação.

Na mesma linha de atuação tem-se o canal *Futura*, sistema de TV mantido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a CNN - rede de televisão norte-americana. O *Futura* tem uma programação voltada exclusivamente para a educação e vem sendo patrocinado pela Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Grupo Schering, Fundação Companhia Vale do Rio Doce, Grupo Votorantin, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, entre outros grupos econômicos.

A Fundação Bradesco, uma das mais antigas investidoras na área de educação, aplicou, no ano de 2003, R\$128,9 milhões em projetos educacionais. Em 2004 foram investidos R\$148,3 milhões. Em 2005 os investimentos subiram para R\$165 milhões. A Fundação Bradesco mantém, atualmente, 40 escolas no país – pelo menos uma em cada Estado – e já atendeu cerca de 500 mil estudantes (STACHUK, 2004).

Nas escolas mantidas por projetos educacionais financiados por Bancos como o Bradesco ou o Itaú, os valores e princípios difundidos são aqueles que os patrões gostam de ver em seus funcionários: amor ao trabalho, disciplina, respeito à hierarquia. É sabido que a Fundação Bradesco, por exemplo, impõe a seus alunos uma moral ultra-conservadora (SCHWARTZMAN, 2004).

A Coca-Cola também se empenha em favor da educação no Brasil. Atende 33 escolas em 14 municípios de oito Estados brasileiros. A rede de supermercados Pão de Açúcar é outro exemplo de empresa de grande porte que tem como foco de seus projetos sociais a área educacional. Apenas no ano de 2004, foram no total nove programas que atenderam em média a 3.600 crianças e adolescentes por dia (STACHUK, 2004).

A Fundação Itaú Social desenvolve um projeto que premia estudantes e professores com bolsas de estudo. As escolas dos vencedores recebem apoio para a criação ou ampliação de bibliotecas e computadores. O Itaú participa,

ainda, da formação de oficinas de criação de textos em mais de 10 mil escolas do país (STACHUK, 2004).

A Embraer também tem a educação como prioridade nos investimentos: são 14 projetos e cerca de R\$ 48 milhões aplicados desde a criação do Instituto Embraer de Educação, isto no ano 2000 (STACHUK, 2004).

Cláudio de Moura Castro (2004, apud STACHUK, 2004, p. C7), que foi diretor da área de educação do Banco Mundial, nos Estados Unidos, estima que o valor investido em educação pelas médias e grandes empresas brasileiras gire em torno de R\$ 1 bilhão.

Diante do acima exposto somos levados a perguntar, como fez Miguel Arroyo (2003, p. 49): “por que esse interesse obsessivo pela ilustração?”. Ou ainda, o que pretendem poderosos grupos econômicos ao promoverem investimentos bilionários na área da educação escolar? A princípio cabe a advertência de Trotsky (1981, p.86): “(...) é certo que o capitalismo tira aos operários com a mão direita aquilo que lhes dá com a esquerda”.

Se concebermos os investimentos milionários supramencionados como um exercício de caridade da classe burguesa, isto poderá nos remeter a Engels (1997, p. 200), quando no século XIX, pontuou: “(...) quanto mais progride a civilização, mais se vê obrigada a encobrir os males que traz necessariamente consigo, ocultando-os com o manto da caridade, enfeitando-os ou simplesmente negando-os”.

Esta passagem de Dewey<sup>13</sup> (1980, p. 311), embora escrita num contexto histórico diferente, também é oportuna:

A caridade pode, mesmo, ser usada como meio de administrar um calmante à própria consciência social, ao mesmo tempo que elimina o ressentimento que, de outro modo, poderia desenvolver-se naqueles que sofrem com a injustiça social. A filantropia magnânima poderá ser empregada para encobrir brutal exploração econômica. Doações a bibliotecas, hospitais, missões e escolas poderão ser empregadas como meio de tornar mais toleráveis as instituições existentes, e de criar imunidades contra mudanças sociais.

---

<sup>13</sup> John Dewey talvez tenha sido o mais fervoroso defensor da educação como fator de consolidação de uma democracia. Porém, Dewey referia-se à democracia liberal norte-americana. Uma democracia fundamentada em preceitos liberais será sempre uma democracia para a classe dominante.

Bancos<sup>14</sup> e grupos empresariais poderosos investem em educação visando promover a cidadania burguesa. Difunde-se a idéia de que cada homem, tendo tido acesso à escola, há de, por si só - como crêem os liberais -, ascender socialmente. Se não o fizer, terá sido por sua exclusiva culpa. A ele foram dadas as condições para a inclusão social. Trata-se, é claro, de um engodo.

Não será alterando a consciência dos homens que se alcançará o ideal democrático emancipador numa sociedade sem classes. Dá-se, precisamente o inverso: será a transformação das condições materiais de existência, vale dizer, dos modos de produção, o fator determinante da nova consciência humana. A formação da consciência dos homens nasce das relações sociais concretas em um contexto político e econômico determinado. Ou, como ensinaram Marx e Engels (2002), os homens, ao desenvolverem o modo de produção da vida material, acabam por transformar e condicionar, historicamente, o seu modo de pensar, o seu ser social, político e espiritual.

Sob esta perspectiva, faz sentido dizer que, na invasão de uma fazenda improdutiva, o trabalhador rural sem-terra aprende mais sobre democracia e cidadania do que em toda uma vida escolar. É a partir da práxis e do cotidiano que o homem constrói a sua história. A educação, livresca e bancária, dissociada do mundo concreto, da luta de classes, não possui o poder de transformar a consciência humana. Ademais, a escola – seguindo as orientações do Estado burguês - atualmente não educa para a emancipação; sua proposta está em formar o cidadão consumidor, o único que interessa à sociedade burguesa com sua lógica de consumo e de lucro.

#### 4.3. O paradoxo da educação.

Como vimos, sob a égide do neoliberalismo, a educação escolar vem sendo apontada, à exaustão, como caminho que, inexoravelmente, conduz à

---

<sup>14</sup> Na verdade muitas das ações sociais na área educacional, praticadas por banqueiros e empresários, são utilizadas para vender uma boa imagem e aumentar os lucros, ou seja, é uma excelente estratégia de marketing. O exercício da responsabilidade social agrega valor à marca.

empregabilidade, ao desenvolvimento social e econômico, enfim, à solução dos conhecidos problemas e injustiças inerentes à nossa democracia liberal.

Vale lembrar que, no contexto da ordem social capitalista, a democracia no sentido não apenas político, mas, sobretudo, econômico existe para uma parcela da população, os demais restam excluídos do acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Como assevera Moraes (2003, p.185), “(...) só uma extrema condescendência pode admitir como positivo o balanço político e institucional da democracia liberal nesse fim de século”.

Relativamente às políticas governamentais de cunho liberal-democrata, estas parecem ignorar a idéia de que uma grande parcela da população não será integrada, social e economicamente, de forma satisfatória através do mero assistencialismo ou pela via dos investimentos em educação.

Ao invés de programas de combate indireto à pobreza baseados na ampliação do acesso à escola, o problema da desigualdade só poderá ser eficientemente enfrentado com medidas diretamente relacionadas com a distribuição de renda (ROSSI, 1978).

Todavia, segundo os teóricos da burguesia “(...) é ingênuo supor que a pobreza e a desigualdade poderiam ser eliminadas pela simples ‘vontade política’, ou pela redistribuição de recursos dos ricos para os pobres” (SCHWARTZMAN, 2004, p.35). Daí o apelo a uma revolução social através da educação.

Educação é fundamental, mas não é tudo. Educação não é mais importante que moradia, saneamento básico, saúde, oportunidade de trabalho com salário digno e acesso pleno de todos aos benefícios e riquezas produzidos por uma sociedade.

Não será a partir de uma política de supervalorização da educação que a sociedade se tornará justa e igualitária. A cidadania se constrói a partir do investimento no conjunto das condições materiais e culturais de vida em sociedade. Ocorre, contudo, que pôr fim à miséria dos despossuídos – o que significa alterar aspectos materiais da sociedade (divisão de riquezas econômicas) - compromete interesses e privilégios dos poderosos. Resta defender o acesso dos pobres à educação. Engels (1981, p.109), pontua: “(...) os burgueses querem remediar as anomalias sociais, a fim de consolidar a sociedade burguesa”.

Segundo o pensamento neoliberal, as diferenças de escolaridade é que determinam as diferenças de rendimentos entre as pessoas. A renda estaria mal distribuída porque uns têm mais acesso à escola do que outros. Na realidade, dá-se o inverso, ou seja, são as diferenças de renda que explicam as diferenças de escolaridade.

São as classes abastadas que mantêm seus filhos nas melhores escolas, com ensino de qualidade e altíssimo custo. Serão estas mesmas classes sociais que conseguirão o ingresso de seus filhos nas melhores universidades públicas, mantidas pelo Estado.

A educação particular primorosa, recebida nos níveis fundamental e médio, permite transpor a severa barreira do vestibular. Boa parte dos alunos que ingressam na prestigiada Universidade de São Paulo (USP) - instituição com ensino público e gratuito -, são oriundos da rede particular de ensino.

Diante do atual contexto, aos filósofos da educação cabe desfazer a concepção equivocada em torno de uma solução simplista e reducionista relativa à educação, que acaba sendo apresentada como panacéia para todos os problemas sem considerar a complexidade que a envolve. É claro que a educação não tem o poder de transformar ou de alavancar uma sociedade. Noutras palavras, “(...) incide em grave engano o revolucionário que pretenda fazer a revolução através da educação” (ROSSI, 1978, p.100).

Um dos méritos de Marx foi ter demonstrado que a desigualdade social, a miséria e a exclusão econômica são fatores muito pouco relacionados ao grau de instrução dos homens. Miséria e exclusão dependem fundamentalmente do tipo de relação que os indivíduos têm com os meios de produção, numa sociedade regida pela luta de classes.

A forma como a questão vem sendo posta pelos discursos oficiais e pela mídia em geral tende a ocultar o verdadeiro e nuclear problema. A ênfase na educação tende a obscurecer, propositadamente, fatores fundamentais de ordem sócio-econômica. Com efeito, os reais determinantes da exclusão da cidadania precisam ser evidenciados para que então se possa alterar toda a sociedade (incluindo em seu bojo a educação), alterando sua base material.

Conforme fora demonstrado, a educação tem o seu valor e o seu espaço na revolução social e na conquista da cidadania, mas a educação não é tudo. Sob

tal perspectiva compreende-se porque a luta pela educação de qualidade deve sempre estar articulada à luta por uma sociedade alicerçada numa estrutura econômica que não produza a desigualdade e a injustiça social.

Na verdade, não podemos confiar excessivamente no poder transformador da educação escolar frente a uma sociedade em crise. Nem faz sentido supormos a escolaridade como requisito necessário ao exercício do direito ao trabalho. Por outro lado, nada justifica o adiamento irresponsável e a omissão criminosa diante de um sistema de ensino público à beira do colapso.

Segundo Manacorda (1991, p.96), será possível, a partir da leitura de Marx, estabelecer uma advertência no seguinte sentido:

Não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também de se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas.

É inegável que as políticas sociais voltadas para a educação não poderão, em hipótese alguma, desmerecer a atenção do Estado. E isto, muito principalmente, se considerarmos o atual quadro de crise em que se encontra o sistema público de ensino em todos os níveis. Adverte-se, todavia, que “(...) a crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 1981, p.272).

Se houve ocasiões, na história, em que a educação escolar apareceu como mecanismo de resistência à transformação e meio de reprodução do quadro social, por outro lado há momentos em que se dá, precisamente, o oposto, isto é, a educação também forma os alicerces para um novo mundo, desde que atrelada às mudanças substanciais de fundo econômico.

O paradoxo da educação está no fato de que, destinada à reprodução dos valores burgueses e da exploração capitalista, acaba servindo também, em certos aspectos, para a transformação social. Com efeito, os sociólogos tendem a identificar duas funções sociais opostas na educação, isto é, representa um canal de ascensão e mobilidade social e, ao mesmo tempo, um mecanismo de

reprodução e consolidação das desigualdades sociais (SCHWARTZMAN, 2004; VIEIRA, 1994).

O indivíduo educado criticamente está apto a fomentar, dentro de limites específicos, a mudança social e/ou individual almejada. Sob essa perspectiva, a escola pode ser vista como um importante espaço na luta pela solução das contradições materiais e sociais imanentes ao capitalismo (SAVIANI, 2005).

Para que as classes sociais desfavorecidas possam compreender que a exclusão econômica da grande maioria é injusta, propositadamente produzida e historicamente mantida, cabe à escola pública o papel de mostrar-lhes isto criticamente (DEMO, 2002). A educação, de tal modo, transforma-se em poderoso instrumento de transformação.

É notório que a educação, quando fundamentada na crítica social marxista, tem sido responsável pela participação popular nas questões políticas, ou seja, pela cidadania ativa. Enfim, há um papel político-revolucionário a ser cumprido pelo ensino. Schwartzman (2004, p.57) mostra que, no Brasil,

Aumenta significativamente a proporção de indivíduos com alguma simpatia partidária entre aqueles com mais escolaridade. Entre indivíduos que nunca freqüentaram a escola apenas 9,35% revelam preferência por algum partido, entre aqueles com nível superior essa proporção é de 24,04%.<sup>15</sup>

Mas, insistimos, a boa escola não poderá arcar, isoladamente, com o ônus da revolução. A mudança social não se dá pela via exclusiva da razão, como sonhavam os iluministas. A educação tem um papel de conscientização, mas, por outro lado, ela representa um processo pelo qual a sociedade transmite seus conhecimentos, seus valores, sua cultura de uma geração para outra. Ademais, é de lembrar que os valores, conhecimentos e cultura dominantes na educação de uma dada época, serão os valores, conhecimentos e cultura da classe dominante de então.

---

<sup>15</sup> Em outros países os dados apresentados sugerem alguma semelhança com a realidade brasileira. Pesquisas realizadas em nações européias sobre o tema "participação política" indicam que os níveis de participação política são mais elevados entre pessoas de mais elevado grau de instrução (SANI, 2004).

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2002, p.48).

Na escola, ou em qualquer ambiente que se pretenda educativo, as idéias dominantes serão aquelas que favoreçam ou atendam aos interesses capitalistas. Estando a escola inserida em um contexto sócio-econômico definido, e fazendo parte de uma sociedade capitalista, de classes, onde dominantes exploram dominados, pode-se supor que a educação ali promovida acabará por refletir/reproduzir o ideal político dominante naquela sociedade.

Apesar das evidências em contrário, a exclusão social, a miséria e a desigualdade econômica continuam sendo apontadas como problemas passíveis de solução por intermédio da educação. A educação, se acredita, disporia de autonomia em relação à sociedade e estaria capacitada a intervir no sentido de transformar a realidade econômica e promover a justiça social.

Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram a chamada *teoria da reprodução*, segundo a qual a escola reproduz a sociedade de classes e reforça os ditames do modo de produção capitalista. A função da educação escolar estaria, portanto, em reproduzir as desigualdades sociais, manter a ordem vigente e garantir os privilégios da burguesia. Pela reprodução cultural a escola contribui, especificamente, para a reprodução social.

Na mesma linha crítico-reprodutivista, Baudelot e Establet (*apud* SNYDERS, 1977) formularam a teoria da escola capitalista, defendendo que a escola favorece os já socialmente favorecidos, exclui, desvaloriza, repele os demais. Os benefícios da escola, o sucesso escolar, tudo é dirigido àqueles cuja família já tem o status dominante. A escola tampouco é única numa sociedade dividida em classes. Tudo quanto ocorre na escola sofre a influência da luta entre classes antagonistas.

A educação, longe de ser um fator de superação dos problemas sócio-econômicos, constitui um elemento reforçador dos mesmos. Transformando os alunos em reprodutores do sistema econômico dominante, a escola acentua o

espírito de competição entre os indivíduos e faz com que os mais fortes ocupem os espaços disponíveis e os mais fracos sejam impiedosamente eliminados.

As teorias crítico-reprodutivistas, de maneira sistemática e organizada, forneceram à intelectualidade um instrumental capaz de desmistificar a idéia de que a educação (ou a escola) teria um poder de intervenção nas tramas sociais capaz de corrigir as injustiças e obter equalização social. (...) Os críticos-reprodutivistas, grosso modo e em que pese suas diferenças, concluíram que à escola formal restava o papel de reprodutora da sociedade de classes, reforçadora do modo de produção capitalista e, por isso mesmo, repressora, autoritária e inculcadora da ideologia dominante (GHIRALDELLI, 2000, p.202).

Na ordem de uma sociedade capitalista, a escola tende a reproduzir a realidade hierarquizada e opressora entre as classes sociais. Sendo prioritariamente, um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola capitalista não tem uma autonomia revolucionária como defendem alguns educadores. A educação não resolve o problema da desigualdade social, da miséria, do desemprego e tantos outros. Em grande parte, reproduz a sociedade de classes, reproduz a exclusão social. Conforme pontua Mészáros (2005), a sociedade atual transforma os espaços educacionais em fatores que permitem fazer funcionar a lógica do consumo e do lucro.

É notório que os modos de produção material sustentam e forjam os alicerces da instituição educacional. A educação tal como é resulta de fatores contextualizados socialmente e determinados historicamente a partir de condições materiais específicas.

Nesta parte do trabalho demonstramos que a educação, paradoxalmente, transforma e reproduz a sociedade. Se, por um lado, “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...)” (MÉSZÁROS, 2005, p.76); também é verdade que essa mesma educação acaba funcionando como instrumento de legitimação e reprodução da ordem social burguesa.

#### 4.4. Educação, emancipação e omnilateralidade.

Vimos que o valor e o papel da educação formal são determinados historicamente, sob as influências dos interesses sociais dominantes. Como assevera Lopes (1999, p.67), “(...) a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e aos quais se integra”.

Numa sociedade dominada por interesses capitalistas, se educa visando atender as necessidades de mercado. Nesse meio, a educação tem também o papel de reproduzir os valores, as idéias e as práticas sociais burguesas. Em síntese, se educa para os interesses mercantis e se educa para a cidadania - lembrando que o cidadão educado nesse sentido será aquele que cumpre com suas obrigações, respeitador da lei e da ordem social.

Com efeito, tem havido uma constante preocupação do Estado burguês com a manutenção da ordem social. Muitas vezes a educação funcionou como um instrumento de controle da sociedade, como a lei, a força policial e a religião (MONROE, 1978).

Já no século XVIII, Adam Smith (1983) defendia a manutenção da ordem social burguesa e via na educação um poderoso instrumento para a obtenção de tal fim: “um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso” (1983, p.217). Sob a ótica do economista inglês, o Estado não deveria gastar com a educação dos pobres, ou então deveria gastar apenas o essencial, visando impedir levantes.

Na atualidade, a sociedade depende cada vez mais dos meios indiretos de coação social, sendo que isto vem se dando, principalmente, através da escola. A educação formal teve - e tem ainda - a função de produzir consenso e conformidade (MÉSZÁROS, 2005). Não raramente os projetos sociais articulados na área da educação representam, sob uma interpretação crítica, um meio de impedir convulsões sociais. Busca-se impor a ordem ou manter o senso de ordem em uma sociedade à beira do caos.

Os teóricos de orientação marxista defendem que a educação não deve qualificar para o mercado, tampouco deve voltar-se para a formação do cidadão

ordeiro, conformado, “(...) tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p.86). Uma sociedade pautada em ideais de verdadeira igualdade social tem, na educação, um instrumento para o desenvolvimento integral da personalidade humana. Com efeito, a educação, no socialismo, deixa de ser entendida como mercadoria, ou como meio para se galgar degraus no mercado de trabalho - algo que transforma os alunos em meros reprodutores da ordem social burguesa e tende a promover valores como competição e individualismo.

O objetivo a ser alcançado pela educação, em Marx, era o desenvolvimento do ser humano omnilateral. Livre da influência da divisão social do trabalho, o homem omnilateral é aquele que conseguiu desenvolver o conjunto de suas potencialidades. Tendo alcançado o conhecimento integral do processo produtivo, está preparado para uma nova sociedade, a sociedade comunista<sup>16</sup>.

Com exceção da obra *A questão judaica*, Marx praticamente não fez uso de expressões como “cidadania” ou “cidadão” em seus escritos. O filósofo muitas vezes preferiu trabalhar com a idéia de emancipação ou de omnilateralidade.

A emancipação humana, reclamada por Marx, é aquela que permite a absorção do cidadão abstrato pelo homem individual, que faz deste, em sua vida cotidiana, um ser genérico solidário com os seus semelhantes (FREDERICO, 1995, p. 99).

No mundo contemporâneo tem havido um domínio do capital sobre a vida do indivíduo, dentro e fora do trabalho. O homem emancipado será, pois, aquele que se livrou do jugo da exploração capitalista. Íntegro, senhor de si e solidário com os seus semelhantes, já não vive egoisticamente.

Sob a ordem burguesa, entretanto, não há espaço para o indivíduo emancipado, tampouco para o homem omnilateral. Ambos somente poderão existir sob um modo de reprodução do metabolismo social autenticamente

---

<sup>16</sup> Comunista é uma palavra latina. *Communis* significa comum. A sociedade comunista significa que tudo é comum: a terra, as fábricas, o trabalho de todos – eis o que é o comunismo (LÊNIN, 1980, p. 395).

socialista. “Os homens reintegrados, indivisos, integrais, são o fundamento último da nova ordem” (FREDERICO, 1995, p.86).

Não resta dúvida de que em seus estudos, Marx e Engels atribuíram à educação e à formação da consciência dos homens, uma significativa importância. Ainda que ambos os autores quase não tenham pensado a questão educacional propriamente dita, pode-se dizer que o conjunto de suas obras possui um caráter eminentemente educativo. Lombardi (2001, p.166) esclarece melhor ao dizer que “(...) na ampla e complexa obra produzida não se pode deixar de reconhecer a existência de uma crítica e de uma perspectiva ou projeto explicitamente pedagógicos”.

Os elementos de uma concepção marxista de educação parece ter se iniciado a partir do ano de 1840 (BOTTOMORE, 2001). De fato, em obras como *Manifesto Comunista* - publicado em 1848 - ou mesmo na *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875, é possível encontrar alguma referência à educação.

Em seu conjunto, as obras de Marx e Engels permitiram lançar as bases de uma educação centrada no princípio pedagógico do trabalho, que deveria substituir a educação capitalista e seu compromisso com o sistema de exploração da mais-valia (ROSSI, 1978). Deveras, a educação burguesa provoca o aumento da exploração dos trabalhadores, preparando-os para se adaptarem ao processo de produção capitalista, domesticando-os antes de os inserir nesse processo (VIANA, 2004).

Uma concepção pedagógica abstraída das obras dos autores mencionados se traduz, basicamente, nos seguintes pontos: a educação deve ser pública, gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; deve ser laica e livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; deve ainda ser formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico (MARX & ENGELS, 2005; LOMBARDI, 2001).

O projeto educacional acima desenhado somente poderá se consolidar, efetivamente, numa sociedade pós-capitalista, numa sociedade que tenha abolido a divisão social do trabalho, a exploração e a alienação. Noutras palavras, uma educação socialista, libertadora e igualitária nasce com a transformação do sistema econômico vigente no mundo burguês. É nesse sentido que “(...) para Marx e Engels não é possível falar de educação sem referir-se à realidade

socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta” (CAMBI, 1999, p.484).

Se, por um lado, como dissemos, a educação socialista se consolidará tão somente após a transformação social -, por outro lado, a revolução proletária se viabiliza a partir, também, de uma educação socialista<sup>17</sup> das massas. Em síntese, a transformação da educação formal passa pela transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que esta se transforma a partir da conscientização das massas.

Lênin (1980) e Trotsky (1981) sempre estiveram convencidos do fato de a classe trabalhadora não estar preparada para o comunismo, após centenas de anos sob a ideologia da classe burguesa, imersa nos valores burgueses e sofrendo os efeitos da educação burguesa.

Trotsky (1981) entendia a educação como um instrumento imprescindível para a consolidação dos ideais revolucionários iniciados na Rússia, em outubro de 1917. Disse certa vez o líder bolchevique (1981, p.73): “(...) uma vitória revolucionária pode ser possível apenas como resultado de longa agitação política, de longo período de educação e organização das massas”.

Ainda em relação à educação da classe trabalhadora, Engels (*apud* PAULO NETTO, 1981, p.222), no mesmo sentido, sabia que o homem consciente de seu papel na história é um fator fundamental para o bom sucesso da transformação radical da sociedade:

O tempo dos golpes de mão, das revoluções executadas por pequenas minorias conscientes à frente de massas inconscientes, esse tempo já passou. Onde a questão é uma completa transformação da organização social, é preciso que as próprias massas cooperem, que elas já tenham a compreensão do que está em jogo, que elas saibam das razões de sua intervenção (que implica o seu corpo e a sua vida). Foi isto o que nos ensinou a história dos últimos cinquenta anos.

---

<sup>17</sup> Importa salientar, contudo, que quando nos referimos à educação socialista – que viabiliza a revolução - não estamos, obviamente, pensando na educação livresca. Conforme a lição de Lênin (1980, p. 387), “(...) sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em brochuras e obras comunistas, não vale absolutamente nada”. Teoria e prática social, conjugadas, alicerçam a concepção educacional extraída das obras dos autores comunistas mencionados.

Mesmo admitindo haver um espaço para a educação no processo de transformação social, é inegável que a busca da solução definitiva para quadros de miséria e exclusão não se dá apenas através da alteração da consciência dos homens - posto que são as condições materiais de existência que determinam a consciência.

A transformação da realidade social – visando a democratização das riquezas produzidas – passa, necessariamente, pela transformação das relações sociais de produção. Sem isso, não há que se falar em emancipação humana, tampouco em omnilateralidade. Nem haverá solução sustentável, a longo prazo, para o problema da exclusão de milhões de cidadãos.

Neste trabalho estamos privilegiando a questão da cidadania plena. Entendemos que o cidadão pleno, integrado em sua comunidade, solidário com os seus semelhantes, com acesso ao conjunto dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, em muito se aproxima dos ideais de emancipação e omnilateralidade descritos acima. Essa concepção de cidadania é algo que “(...) se constrói como um processo interno no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas” (GOHN, 1994, p.16).

Ao contrário do apregoado pelo discurso neoliberal, a educação formal não dá conta de promover esse tipo de cidadania. Com Arroyo (2003, p.37) defendemos que “(...) reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base”.

Aquilo que o autor (2003) denomina de “questão de base” diz respeito às condições materiais de vida em sociedade, necessárias à consolidação da cidadania. Certamente não há espaço para o exercício da cidadania que se confunde com os ideais de emancipação e omnilateralidade numa sociedade que não aprendeu a socializar suas riquezas.

#### 4.5. Pós-modernidade e crise social.

A expressão *pós-modernidade* parece ter origem com a obra de Jean-François Lyotard (1999), denominada *A condição pós-moderna*. Para Lyotard

(1999) a pós-modernidade representa uma crítica aos antigos modos de pensar a sociedade e seus valores.

Os avanços da ciência e as novas tecnologias vieram acompanhados de novas concepções de mundo; foram propostos novos valores, mais abertos e flexíveis, distantes daquilo que se convencionou entender como os dogmas da modernidade (a verdade científica, objetiva e universal; a produção industrial em massa; o fordismo/taylorismo; o Estado-nação; a oposição entre capitalismo e socialismo).

A pós-modernidade teve início ainda no decorrer do século XX, quando nas décadas posteriores à Segunda Guerra, começaram a ser questionadas muitas das verdades estabelecidas ou dogmatizadas. Com esse novo ciclo histórico houve, sobretudo, uma espécie de rompimento com o antigo duelo teórico-político entre o marxismo e o liberalismo; deu-se algo como a marca de uma nova fase que se pretendia inovadora e - ao mesmo tempo - consolidadora do modo de produção capitalista liberal.

Tinha início a destruição dos referenciais históricos que vinham norteando o pensamento social. A história deixou de ter um sentido específico e contínuo, que pudesse ser captado pela razão. Ao mesmo tempo, ganhou força a tese de que todos os discursos são válidos, gerando uma total ausência de parâmetros éticos, delimitadores da realidade social.

Partindo de um suposto fim da história, o pós-modernismo passou a ser uma sentença contra as alternativas não-liberais. “O mundo pós-moderno não se destina a ser socialista, como esperava Marx”, advertiu Giddens (2005, p.536).

Não por acaso, a base material da pós-modernidade é a globalização econômica com todas as suas implicações (SANFELICE, 2003). Isto, por si só, já demonstra a forte relação desse ciclo histórico com a lógica de mercado.

Na esteira do relativismo e da flexibilização de valores – símbolos da pós-modernidade - vem ganhando espaço no Brasil e no mundo a redução ou flexibilização das leis do trabalho. Negociações sobre salários e condições de trabalho passaram a ser feitas entre patrões e empregados, visando possibilitar o crescimento econômico e a saída para o desemprego.

É inegável que a pós-modernidade está relacionada a tendências políticas neoconservadoras, determinadas a combater posicionamentos socialistas que se

oponham ao império do capital. Justamente por isso, os defensores do pós-modernismo atribuem à educação a tarefa de inculcar no aluno o senso de cidadania burguesa, adaptando-o à sociedade em que vive.

Com efeito, esse período da história deve ser entendido na sua relação com a conjuntura atual do capitalismo, ao mesmo tempo global e fragmentário, e como consequência da derrocada do socialismo real nos países do leste europeu.

O mundo pós-moderno caracteriza-se por ser pluralista e diversificado, sendo que nenhuma grande teoria política ou social alicerça o seu desenvolvimento (GIDDENS, 2005). Nesta nova sociedade há uma aversão a qualquer verdade fundamental - válida universalmente. Não mais se fala em universalidade ou em análise da totalidade. O que há são micro-esferas do real, diferenças e alternâncias captadas subjetivamente. Volta-se a atenção para os micro-poderes invisíveis que fundamentam o contexto social. Foucault (1998), um autor pós-moderno, abordará esta questão em sua obra *Microfísica do Poder*.

No campo da ciência e da epistemologia, alguns elementos caracterizam bem o aspecto pós-moderno. Ressalta-se, por exemplo, a perda do sentimento de certeza, prevalecendo o caráter instável e subjetivo do conhecimento.

A ciência - sobretudo a ciência social - perdeu todo o seu prestígio, o ceticismo/relativismo ganhou força e a verdade restou reduzida ao desempenho e à eficiência produtiva, culminando naquilo que Moraes (2003) chamará de neopragmatismo.

Deveras, "(...) a perspectiva neopragmatista reproduz certos temas pós-modernos em filosofia e educação, como a rejeição de metanarrativas e a aversão da certeza objetiva" (OZMON; CRAVER, 2004, p.340). O neopragmatismo traduz a filosofia do indivíduo burguês, voluntarista e egoísta: a ele não interessa a verdade em si, objetiva e independente de sua vontade.

Os teóricos do pós-modernismo rompem com a idéia de verdades universais, como dissemos, e rejeitam o conhecimento objetivo. Nesse sentido é válida a lição de Bazarian (1985, p.134):

Sendo um reflexo fiel da realidade, a verdade só pode ser uma só. Estão, portanto, redondamente enganados aqueles que afirmam que cada um tem a sua verdade, que existem tantas verdades quantos sujeitos e que não existem verdades objetivas, válidas para todos.

No contexto do ideário pós-moderno, o conhecimento deixa de ser entendido como apropriação da realidade objetiva ou como reprodução dessa realidade no pensamento. A verdade passa a ser relativizada a partir da subjetividade do indivíduo e o conhecimento – entendido como um processo de interpretação subjetiva - torna-se a principal força econômica de produção.

Nas palavras de Giddens (2005, p.339):

Atualmente, são muitos os que acreditam que estamos testemunhando a mudança de uma economia industrial para uma economia do conhecimento, na qual as idéias, as informações e as formas de conhecimento sustentam o crescimento econômico.

A sociedade pós-moderna passou a ser denominada de “sociedade do conhecimento”. Um engodo tal como se deu com a idéia da educação redentora ou salvacionista, conforme demonstramos neste trabalho.

Duarte (2003, p.13), nesse sentido, adverte que “(...) a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo”. Mais do que isso, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Vale lembrar que na sociedade neoliberal o sistema ideológico socialmente estabelecido funciona de modo a apresentar suas regras de dominação e conveniência como se fossem imparcialmente definidas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, não existe o relativismo social e epistemológico sobre o qual se fundamenta a pós-modernidade. O mesmo vale para a negação da validade universal e objetiva do conhecimento. Como acentuam Ozmon e Craver (2004, p.359), “(...) a insistência do pós-modernismo de que não há uma forma ‘certa’ pode revelar uma suposição encoberta de que ele finalmente ‘acertou’”.

Longe das influências do pós-modernismo, a transmissão do conhecimento e da verdade histórica dos acontecimentos tende a ser um importante instrumento de luta social (MORAES, 2003). Partindo de uma concepção crítica da realidade, os excluídos devem refletir sobre sua situação de miséria e pobreza, identificando os mecanismos sócio-econômicos responsáveis pela marginalização e buscando caminhos para mudar as situações de opressão.

O capítulo que ora se encerra permitiu demonstrar como se deu a expansão do pensamento de Schultz (1973) e sua *teoria do capital humano*. Vimos, também, como o processo de produção industrial denominado *toyotização* contribuiu para o aumento do desemprego.

Com o neoliberalismo e a globalização foi fortalecida a tese do Estado mínimo e o mercado passou a ser o eixo regulador das relações sociais. Houve um crescimento vertiginoso dos índices de desemprego no Brasil e no mundo. Desemprego que, para muitos, significou desespero e desamparo (SELIGMANN-SILVA, 1994).

Ainda neste capítulo demonstramos que o discurso da educação salvacionista e redentora foi concebido como política compensatória na solução dos graves problemas econômicos e sociais brasileiros, entre eles a miséria, a extrema desigualdade de renda<sup>18</sup> e a falta de trabalho para milhares de cidadãos.

A sociedade burguesa sustenta que a educação é o antídoto para quase todos os problemas sociais. A educação seria ainda a alavanca necessária para o desenvolvimento econômico do país. Entretanto, o pensamento crítico permite compreender que, sem a superação do modo de produção capitalista, não se terá educação de qualidade, tampouco haverá ampliação dos postos de trabalho por intermédio do acesso à escola.

As relações entre educação e trabalho foram se estabelecendo para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. A crise educacional em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.86).

Educação e trabalho são fatores que interagem no contexto de uma realidade sócio-econômica capitalista, que é, necessariamente, excludente e opressora. Assim, parece haver um reducionismo na idéia de se atribuir à

---

<sup>18</sup> O elevado grau de concentração de renda, no Brasil, diminui o tamanho do mercado e aumenta, conseqüentemente, o desemprego. 60% da riqueza do país se concentram nas mãos dos 20% mais ricos da população, enquanto que os 20% mais pobres ficam com apenas 2% (PIERRE, 2000, p.11).

educação formal o papel de promover empregabilidade, distribuição de renda e desenvolvimento social.

Em relação à ambigüidade na qual se insere o processo pedagógico, vimos que a educação é o meio pelo qual a sociedade transmite sua herança cultural e seus valores de uma geração para outra, resistindo muitas vezes às transformações radicais; entretanto, tem sido confirmada a tese de que a educação formal também poderá propor uma nova consciência social, de modo a possibilitar a renovação gradativa da ordem burguesa. Com efeito, o sentido da educação em Marx deve ser o de romper com a lógica econômica do sistema burguês.

A educação de cunho marxista visa formar indivíduos emancipados e omnilaterais, agentes de transformação do mundo.

Na última parte deste capítulo demonstramos que, sob o ideário pós-moderno, a educação formal permanece direcionada aos ditames da competitividade, da produção mercantil e da empregabilidade. Dá-se o esvaziamento do conceito de verdade e de conhecimento. A pós-modernidade - fundamentada no ceticismo e no relativismo - tende a abafar a realidade da luta de classes, impedindo a crítica ao neoliberalismo vigente no mundo contemporâneo.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pouco antes de concluir este trabalho soubemos do resultado das eleições majoritárias de 2006. O atual presidente da República Luis Ignácio Lula da Silva, foi reeleito com ampla maioria dos votos.

O programa Bolsa Família, ampliado durante o governo Lula, certamente contribuiu para o resultado das eleições. Milhares de famílias carentes favorecidas pelo programa do governo federal, acabaram engrossando a fileira dos eleitores do candidato à reeleição. Com Lula reeleito, muito provavelmente, a cidadania no Brasil continuará rimando com assistencialismo.

Os Partidos que fazem oposição ao atual governo (PSDB e PFL) argumentam que não se está exigindo das famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família, uma contrapartida no sentido de enviar os filhos com idade apropriada para a escola.

Afirmam os opositoristas que o referido programa governamental – tal como vem sendo aplicado - acaba gerando uma dependência das famílias assistidas em relação ao dinheiro enviado pelo governo federal. As famílias, acredita-se, serão mantidas eternamente na pobreza, posto que seus filhos não estão freqüentando a escola devidamente.

Argumenta-se, sobretudo, que a partir do acesso à educação formal – que em algumas regiões do Norte e Nordeste tende a ser de péssima qualidade – as novas gerações obteriam condições de ascensão social, não mais necessitando da ajuda do governo.

A educação de qualidade, sem dúvida, constitui um dos direitos fundamentais que compõem a cidadania. A cidadania sem a educação é manca. Porém, a possibilidade de ascensão social e o exercício pleno dos direitos fundamentais, tudo isso requer muito mais que o acesso à educação.

A vigência dos direitos sociais depende, por exemplo, do pleno emprego, do acesso à saúde e à moradia digna. A falta de investimento nessas áreas tende a proporcionar condições impróprias ao aproveitamento das oportunidades educacionais, quando elas existem.

Numa sociedade desigual e injusta, onde milhões de trabalhadores desempregados vivem em condições de extrema pobreza, a cidadania acaba existindo apenas para uma parcela abastada da população. Os males impostos pela crise sócio-econômica, obviamente, não atingem banqueiros, latifundiários e a grande burguesia. Os Bancos privados no Brasil, vale ressaltar, continuam obtendo lucros astronômicos. A riqueza existe, mas está concentrada nas mãos de uma minoria.

Para os excluídos, as tentativas de conquistar direitos são sempre interpretadas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor do Estado. Recorde-se, por exemplo, o caso da invasão da Câmara dos Deputados, em junho deste ano (2006), pelo Movimento de Libertação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O objetivo maior deste trabalho foi mostrar que a contribuição da educação formal para o exercício da cidadania plena - sob os modos de produção burgueses - encontra severos limites.

A relação entre cidadania e educação no Brasil não é assunto novo. A maior parte dos estudos realizados até agora tende a apontar a educação como o grande instrumento para a promoção da cidadania.

Na esteira do alvoroço formado ao redor do tema, dezenas de obras foram lançadas no mercado literário. Recentemente, Antônio Ermírio de Moraes publicou *Educação pelo amor de Deus!*, obra onde o autor reúne uma coletânea de artigos publicados ao longo dos últimos quinze anos, em sua coluna dominical no jornal *Folha de S. Paulo*. O empresário Antonio Ermírio é um árduo defensor da educação como motor do desenvolvimento.

A riqueza e a diversidade da literatura relativa ao tema, permitem ao leitor conhecer, com profundidade, as diferentes abordagens do assunto no Brasil e no mundo.

Os autores mais críticos em geral se opõem à chamada “educação para a cidadania”, que visa produzir o cidadão burguês, individualista, ordeiro, passivo, indiferente à realidade que o circunda e adaptado ao sistema capitalista. A escola, neste contexto, acaba existindo não para atender ao conjunto da sociedade, mas sim para atender aos interesses da classe dominante.

Tem havido também uma forte oposição à idéia de que a educação possa promover a tão sonhada transformação social. De fato não é verdade que a educação transforme a vida das pessoas, conforme vem sendo veiculado, sistematicamente, pela Rede Globo de televisão.

Não é verdade, igualmente, que o aumento dos níveis de escolaridade da população repercute numa maior absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho. Associar o desemprego à falta de formação escolar é, sem dúvida, uma falácia. O mercado de trabalho tem seus próprios mecanismos de produção da desigualdade e da exclusão, nada relacionados à educação.

Se educação e cidadania são expressões que ocupam um espaço importante na mídia, fora desse contexto nada há que possa comprovar a existência de uma real preocupação da elite burguesa com a instrução ou com o estado de pobreza e indigência em que vive a maioria dos cidadãos brasileiros.

Certamente seria vantajoso para a educação se a crença em seu poder transformador gerasse sólidos investimentos do Estado nesta área. Isto, porém, nunca aconteceu.

Com a reeleição de Lula para a Presidência da República, o ensino básico tende a continuar esquecido pelo governo federal, que alega ser este nível do ensino uma responsabilidade dos municípios. Lula, nos primeiros quatro anos de governo, investiu na criação de algumas universidades federais e extensões universitárias, entretanto, pouco ou nada fez em favor da melhoria da qualidade do ensino fundamental no Brasil. O Fundo de Educação Básica (FUNDEB), que visa destinar cerca de cinco bilhões de reais para a educação básica, até o momento não obteve aprovação no Congresso Nacional.

As políticas públicas de orientação neoliberal caracterizam bem o atual governo. Os antigos ideais socialistas que fundamentavam a ideologia do Partido dos Trabalhadores foram completamente abandonados. O PT, antes a maior organização política de esquerda no país, hoje se encontra esfacelado em meio à corrupção e às práticas neoliberais adotadas pelo presidente Lula.

Desde a queda do Muro de Berlim, em 1989, o socialismo vem perdendo força no Brasil, não obstante, a proposta socialista continua sendo a única alternativa válida e viável ao capitalismo.

Em todas as sociedades capitalistas, a educação formal permanece a serviço do Estado burguês, fortalecendo o industrialismo, o individualismo competitivo e a exclusão econômica. Nesse contexto, a grande difusão da educação como mola propulsora para o progresso e para a cidadania plena, está sendo usada, ardilosamente, para ocultar as verdadeiras razões da desigualdade de renda e da pobreza no Brasil.

Demonstramos, neste estudo, que muitos dos problemas sociais do mundo contemporâneo - onde 30% da população economicamente ativa encontra-se desempregada ou subempregada, conforme dados da Organização Internacional do Trabalho (MACHADO, 1997) – muitos desses problemas, dizíamos, têm no modo de produção capitalista o seu fundamento e a sua lógica.

Considerando que até mesmo a crise da educação está inserida na crise da totalidade, torna-se evidente que a solução dos problemas da escola pública passa, também, pela solução dos problemas sócio-econômicos, a saber: pela transformação radical dos modos de produção.

A solução efetiva da crise mundial implica, portanto, a superação da sociedade tal como está constituída hoje. Porém, uma classe social – vale dizer, a grande burguesia – não deseja essa transformação. Ora, qual tem sido o interesse dos poderosos grupos econômicos frente à necessidade da distribuição de renda, em um mundo onde uma ínfima minoria é proprietária de quase toda a riqueza produzida?

Quanto às organizações não governamentais e às Fundações privadas de caráter beneficente, é sabido que mesmo que ampliem seus serviços dificilmente darão conta da demanda.

Com Bóron (1995) acreditamos que a herança do neoliberalismo será uma sociedade profundamente desagregada e com uma agressão permanente ao conceito e à prática da cidadania. Sob o império capitalista os direitos sociais e a cidadania foram, definitivamente, substituídos pelo contrato de compra e venda.

Paralelamente à radical alteração do modo de produção burguês, acima proposto, a educação poderá contribuir para que homens e mulheres tornem-se indivíduos emancipados e omnilaterais - verdadeiramente cidadãos - conforme antiga reivindicação dos educadores marxistas.

A teoria marxista não pensa a realidade da educação como algo desligado da história, nisto consiste seu diferencial. A educação em Marx é analisada no âmbito da sociedade de classes, considerando as circunstâncias sob as quais agem os homens e considerando, ainda, as condições políticas e econômicas herdadas do passado que acabam determinando os interesses em jogo.

Para Marx a formação dos trabalhadores se dá no processo de luta de classes, é por meio desse processo que o proletariado desenvolve os fundamentos de uma nova sociedade, com novos valores, e uma nova consciência. Por isso é que se diz que a educação verdadeira, emancipadora e libertadora não se restringe à escola.

A associação entre educação e produção material, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução e entre teoria e prática, muitas vezes é apontada como fundamento de uma formação marxista. Trata-se de um processo formativo que visa separar o aprendiz dos valores, crenças e cultura, próprios do mundo capitalista. Trata-se, sobretudo, de uma prática educacional que promove a associação e a solidariedade entre os homens.

Na verdade, Marx não se deteve muito na questão educacional. Outras foram as suas preocupações. O filósofo entendia que desenvolver estudos aprofundados referentes à educação na futura sociedade comunista, consistia num erro comum entre os socialistas utópicos, que criavam modelos para cuja concretização faltavam ainda os fundamentos.

O estudo aprofundado das obras de Marx e Lênin permite que façamos uma leitura crítica da realidade objetiva, compreendendo os limites e as perspectivas da interação entre cidadania e educação, seja na sociedade do capital ou mesmo após o advento do socialismo. Nesse sentido, acreditamos ter sido oportuno e relevante o trabalho acadêmico que ora se conclui.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Brasília: INEP/MEC, 1989.

ANANIAS, Patrus. **As condições para ensinar a pescar**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 dez. 2004, p. A3.

ANGELI, José Mário. **A democracia em tempos de império**. Terra Vermelha, Londrina, maio 2003, p.16.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed., Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2003.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à ciência política**. 12. ed., São Paulo: Globo, 1999.

BARBOSA, Maria Lúcia Victor Barbosa. **O voto da pobreza e a pobreza do voto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BASILE, Marcello Otávio. O império brasileiro: panorama político. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**, 9. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1990.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. 19. ed., São Paulo: Saraiva, 1998.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**: teoria do conhecimento. São Paulo: Alfa Omega, 1985.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **É preciso participar**. Veja, São Paulo, ed.1406, p.07-09, ago.1995.

\_\_\_\_\_. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3. ed., São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOBBIO, Norberto. Democracia. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12. ed., Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ciência política**. São Paulo: Malheiros, 1997.

BORÓN, Atílio. **Filosofia política marxista**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Presidência da República. **Programa nacional de direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Temas transversais: ética, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Edunesp, 1999.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.) **História da cidadania**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CANZIAN, Fernando. **Bolsa-família chega até onde governo não leva água**. Folha de S. Paulo, São Paulo. 11 jun 2006. Dinheiro, p. B8.

\_\_\_\_\_. **Emprego precário é o que mais cresce**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 30 jul. 2006. Dinheiro, p. B1.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil**: proposta de governo. Brasília: 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Máuri de. Lênin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CHAKHNAZÁROV, G.; KRÁSSINE, I. **Fundamentos do marxismo-leninismo**. Moscou: Progresso, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 10. ed., São Paulo: Ática, 1998.

COGGAN, Philip. **Capitalistas vivem período excelente, mas há ameaças**. Folha de S. Paulo. São Paulo, 30 jul. 2006. Dinheiro, p. B8.

COMPARATO, Fábio Konder. **A nova cidadania**. Lua Nova. São Paulo, n°. 28/29, p.88, 1993.

\_\_\_\_\_. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2003.

CORDI, Cassiano *et alii*. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 4. ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed., São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Teoria da vida moral**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O QI da cidade de São Paulo**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 jan. 2005. Cotidiano, p. C8.

\_\_\_\_\_. **Lula em tempo real**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 mar. 2006. Cotidiano, p. C7.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 14. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. As lutas de classe na França (1848-1850), de Karl Marx. In: PAULO NETTO, José (org.). **Engels: política**. São Paulo: Ática, 1981.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed., São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERREIRA, Pinto. **Curso de direito constitucional**. 9. ed., São Paulo: Saraiva, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Metafísica do poder**. São Paulo: Graal, 1998.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx**: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Edunesp, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FUENTES, Carlos. Mundo só existe um. In: **Democracia: cinco princípios e um fim**. RODRIGUES, Carla (org.). São Paulo: Moderna, 1996.

GASPARI, Elio. **Empresários nas escolas**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 06 fev. 2005. Brasil, p. D8.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Ângela Maria de Castro. A construção do homem novo. In: OLIVEIRA, Lúcia L.; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Ângela M. C. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GORENDER, Jacob. **Marxismo sem utopia**. São Paulo: Ática, 1999.

GRZYBOWSKI, Cândido. **A violência sob a mira da sociedade civil**. Jornal da Cidadania, Rio de Janeiro, mar. 2000. p. 06.

HERKENHOFF, João Baptista. **Gênese dos direitos humanos**. 2. ed., Aparecida, SP: Santuário, 2002.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

HOBBSAWN, Eric. **A falência da democracia**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 set. 2001. Mais!, p. 05.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JASPER, Fernando. **Corrupção consome 46 dias de trabalho**. Gazeta do Povo, Curitiba, 3 set. 2006. Caderno Economia, p.2.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.) **História da cidadania**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

KAZTMAN, Ruben. **Jovens latinos enfrentam incertezas.** Gazeta do Povo, Curitiba, 14 nov. 2004. Caderno Mundo, p. 02.

KOERNER, Andrei. **Direitos humanos: conceitos básicos,** Jornal Unesp, São Paulo, jul 2005. Suplemento Fórum, p. 04.

KONDER, Leandro. Idéias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) **História da cidadania.** 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

LAKATOS, E.V.; MARCONI, M.A. **Sociologia geral.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LENIN, V.I. As tarefas fundamentais da ditadura do proletariado e do partido comunista na Rússia. In: FERNANDES, Florestan (org.). **Lênin:** política. 2. ed., São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. A revolução proletária e o renegado Kautsky; As tarefas das uniões da juventude; Discurso na conferência dos comitês de instrução política. In: **Obras escolhidas.** Tomo III, São Paulo: Alfa Omega, 1980.

\_\_\_\_\_. **Que fazer?** 2. ed., Lisboa: Avante, 1984.

LEVINE, Robert M. **O Regime de Vargas, 1934-1938:** os anos críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** Os Pensadores. 3. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO Jr., Armando (org.). **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001.

LOPES, Regina M. G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOUREIRO, Isabel. **Rosa Luxemburg**: os dilemas da ação revolucionária. São Paulo: Edunesp, 1995.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2003.

LUCCAS, Jaime. **Muito além das eleições**. Cidade Nova, São Paulo, p. 16-17, maio 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola, crise e desafios**. Cidade Nova, São Paulo, p. 20, junho 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação**. 2. ed., São Paulo: Escrituras, 1997.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

**MAIORIA não lembra voto para deputado**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 ago. 2006. Manchete de Capa.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do estado**. 23. ed., São Paulo: Saraiva, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

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

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política. Os economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família** ou crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MENA, Fernanda. **Escola não expande valores humanos.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 ago. 2004. Cotidiano, p. C2.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2006.

MONROE, Paul. **História da educação.** São Paulo: Nacional, 1978.

MONTESQUIEU, Charles L. S. Baron de. **Do espírito das leis.** Os Pensadores. 3. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAIS, Deodato de. Educação e Estado Novo. In: **Cultura política e pensamento autoritário.** Brasília: Centro de Documentação e Informação, Câmara dos Deputados, 1983.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (orgs.). **História da cidadania.** 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Daniela. **Um terço dos eleitores não sabe a data da eleição.** Gazeta do Povo, Curitiba, 20 nov. 2005. Paraná Política, p.18.

NORONHA, Olinda Maria. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

OGAMA, Walter. **Brasil é viveiro dos movimentos sociais.** Folha de Londrina, Londrina, 23 maio 1999. Folha Reportagem, p.02.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação.** 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

**PAÍS terá 25% da população nas favelas até 2020.** Tribuna do Norte, Apucarana, PR, 17 jun 2006. Geral, p.07.

PAULO NETTO, José. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M.L.F. (orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná.** Cascavel: Edunioeste, 2003.

PIERRE, Luiz Antonio de Araújo. **Emprego, conquistas e ameaças.** Cidade Nova, São Paulo, n.8, p.11, ago. 2000.

PRADO, Miguel Arcanjo. **O eleitor brasileiro é maduro.** Boletim da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 4 ago. 2006. Entrevista, p. 06.

PRADO Jr. Caio. **Evolução política do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é liberdade.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

PULS, Maurício. **Sete em dez eleitores não lembram voto**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 7 maio 2006. Brasil, p. A10.

REINSTEIN, Israel; KASEKER, Mônica. **Desemprego não poupa “diplomados”**. Folha de Londrina, Londrina, 23 maio 1999. Reportagem, p. 01.

**RESPONSABILIDADE social dos bancos é bastante limitada**. Revista dos Bancários / Federação dos Bancários da CUT, Curitiba. jun. 2005. n° 2, p.15.

RIBEIRO, Maria Luisa. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

RUSSELL, Bertrand. **Da educação**. 5. ed., São Paulo: Nacional, 1977.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1994.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANI, Giacomo. Participação política. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Vol. II, Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SARTRE, Jean Paul. **Crítica da razão dialética**: precedido por Questões de método. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um auto-retrato**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

\_\_\_\_\_. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: Cortez, 1994.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação. In: MARTINS, J.P.; CASTELLANO, E.G. (orgs.). **Educação para a cidadania**. São Carlos, SP: Edufscar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: FTD, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M.C.M. (org.). **Illuminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 15. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1998.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Brasil, em direção ao século XXI. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 24. ed., São Paulo: Malheiros, 2005.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (orgs.). **História da cidadania**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Os economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SODRÉ, Muniz. **Quando a mídia ajuda a desinformar**. Notícia. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Pr. 26 abril 2006. Opinião, p. 03.

SOUSA, José Pedro Galvão de; GARCIA, Clóvis L.; CARVALHO, José Fraga. **Dicionário de política**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1998.

SOUZA, Herbert de. Democracia e cidadania. In: **Democracia: cinco princípios e um fim**. RODRIGUES, Carla (org.). 3. ed., São Paulo: Moderna, 1996.

STACHUK, Mayra. **11% das empresas investem em educação**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 dez 2004. Cotidiano, p. C7.

STALIN, Joseph. O materialismo dialético e o materialismo histórico. In: PAULO NETTO, José (org.). **Stálin: política**. São Paulo: Ática, 1982.

SVARLIEN, Oscar. Cidadania. In: SILVA, Benedicto (coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

TEIXEIRA, Anísio S. **Pequena introdução à filosofia da educação**. 8. ed, São Paulo: Nacional, 1978.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade**. Maceió: Edufal, 1997.

TOSI, Giuseppe. **Algumas questões acerca da história dos direitos humanos**. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro, n.8, p.51, jul./dez. 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TROTSKI, Leon. O ABC do materialismo dialético; A frente popular na França. In: MIRANDA, Orlando (org.). **Trotski: política**. São Paulo: Ática, 1981.

VASCONCELOS, Bernardo. Carta aos eleitores de Minas. Revista do Arquivo Público Mineiro. In: VIANA, F.J. Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Eduff, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Eduff, 1987. 2 v.

VIANA, Nildo. **Marx e a educação**. Estudos, Goiânia, n. 03, p.543-566, mar.2004.

VIDAL, Dominique. **Reflexões acerca da contribuição da experiência brasileira para a compreensão da cidadania democrática moderna**. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro, n. 08, p.7-34, jul./dez. 2000.

VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da educação**: reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994.