

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990:** uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa

**JEFERSON DIOGO DE ANDRADE GARCIA**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990:** uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa

**JEFERSON DIOGO DE ANDRADE GARCIA**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990: uma análise dos  
fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa**

Dissertação apresentada por JEFERSON DIOGO  
DE ANDRADE GARCIA, ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Estadual  
de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

Orientador(a):  
Profa. Dra.: ELMA JÚLIA GONÇALVES DE  
CARVALHO

**MARINGÁ  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

G216p Garcia, Jeferson Diogo de Andrade  
Política educacional a partir dos anos 1990: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa / Jeferson Diogo de Andrade Garcia. - - Maringá, 2015.  
224 f. : il. figs., tabs.

Orientadora: Profª Drª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Políticas Educacionais - Brasil. 2. Educação - Formação. 3. Cidadania ativa. I. Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. III. Título.

CDD 21.ed 379.2081

MGC-001816

JEFERSON DIOGO DE ANDRADE GARCIA

**POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990:** uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Ivo Tonet – UFAL – Maceió

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM

Aprovado em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Na tradição compreensível e indispensável de celebrar grandes personalidades que se destacam por suas realizações e que, assim, ajudaram a tornar possível esta tarefa, agradeço e dedico àqueles em que me reconheço e me identifico, àqueles que em sua história aprendi as mais belas lições,

A Maria de Andrade,  
que com seu carinho ajudou a construir meus sonhos,  
e à Milton Garcia que lutou por eles (*in memoriam*).

Se meus sonhos se realizassem,  
Teriam eles uma vida melhor  
numa sociedade que os abraçasse generosamente,  
pois aprendi que toda sociedade que não é capaz disso  
de abraçar com carinho aqueles que amo  
merece acabar!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que foram imprescindíveis na escrita dessa dissertação,

A Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, minha orientadora, por ter assumido a orientação com dedicação, vontade e coragem que lhe é peculiar. Agradeço por toda paciência e atenção comigo. É certo que sua confiança no trabalho e esmero com ele merece meu eterno agradecimento. Obrigado por acreditar no estudo, principalmente nos momentos em que eu não estive confiante. Sou grato ainda pelas orientações e discussões, principalmente, pelo tom sempre respeitador e gentil. Ao infinito e além!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa.

A Paula Marçal e Thaís Godoy, pela ajuda primorosa quando eu ainda pretendia tentar o processo de seleção. Muito obrigado pela conversa amiga e afetuosa de vocês, além é claro, das indicações valiosas.

Aos membros da banca examinadora, por todas as contribuições e sugestões desde a qualificação. A Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela participação e apontamentos na banca de qualificação, como também por ter disponibilizado indispensáveis textos e traduções (suas e de Zélia Leonel) sobre a origem da escola pública universal. A Rosângela Célia Faustino, por aceitar participar da banca e pelas anotações críticas que foram importantes para o desenvolvimento do estudo. Ao Ivo Tonet, pela integridade teórica e política e pelas incontáveis contribuições que foram decisivas na minha formação. Agradeço pela presteza em comparecer a banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), principalmente a Ângela Lara e Mário de Azevedo, pela distinção e cordialidade na condução das suas Disciplinas. Sou grato pelas preciosas contribuições para a minha formação e pelo tratamento sempre afetuoso.

Aos “Lindos”, Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão da Motta Lima, secretários do PPE/UEM, pela atenção e humanidade com a qual sempre me atenderam. Muito obrigado!

Ao Danilo Fernandes, pela ajuda com o inglês e a Denise Pirolo, com a ajuda com o espanhol.

Aos amigos que de várias formas me deram força para essa caminhada, pelo prazer da convivência fraternal, em especial: Rodrigo Kaiber, um grande irmão que ganhei e que me mostrou o que é realmente ser forte, sem perder a ternura e o otimismo pela vida. A Danielle Barborsa e Fábio Bige, pela amizade e apoio de longa data, além é claro, da satisfação de ser “dindo” do inoxidável João Lucas. A Thaís Ormelez, pelos momentos de alegria e apoio. São felicidades e experiências assim que ajudam e dão forças para cada dia!

A família Gentil do Nascimento, a Zara, Adilson, Ulisses, Aracy e Puppy pelos vários momentos de apoio, festas e incentivo para com os estudos.

Aos amigos/camaradas do Espaço Marx de Maringá, do Programa de Estudos do Trabalho e Educação (ESTE/UEM), do grupo de Estudos em Educação Física, Educação e Marxismo (Efermarx) e dos grupos de leitura d’O Capital, pelas discussões imprescindíveis sobre a obra

de Marx e Lukács, sem às quais os limites desse estudo seriam ainda maiores. A vocês meus sinceros agradecimentos pela ajuda e presteza sempre de maneira crítica. Em especial a Ana Russi, Cássius Britto, Charles Bronne, Denise Pirolo, Fernando Cândido, Fernanda Herran, Jéssica Martins, Marco Rizzo, Sandra Davanço, Saulo Testa e Thiago Barbosa.

A Rosângela Aparecida Mello e Ademir Quintilio Lazarini, pela amizade fraternal e pelos incontáveis ensinamentos.

Aos meus fiéis escudeiros, Max, Apolo e Puppy, que no fim de cada tarde sempre estão lá, com carinho e alegria, a minha espera, aguardando por minutos de diversão ou de lutas cotidianas, seja contra o capital ou contra os carrapatos! *Hasta la vitória!*

A minha família, em especial: a minha irmã Larissa Garcia, pela amizade, paciência e confiança em minhas atitudes e com meus estudos. A meu tio Cláudio Garcia, por toda a ajuda e força nos momentos decisivos destes dois anos. Ao tio meus sinceros agradecimentos por carregar diversos fardos comigo.

A Aline Barbieri, por sua amizade e cumplicidade de causar inveja a duplas como Alpacino e Francis Ford Coppola. Agradeço também pelas interlocuções teóricas imprescindíveis, realizadas em torno desses pouco mais de sete anos de prosa.

A Tainá Gentil, minha companheira, por me fazer lembrar todos os dias o motivo por qual lutamos e, graças a isso, consigo enfrentar as dores, os medos e os fantasmas que me perseguem. Enfrentar essas dores só é possível porque encontro em cada ação tua, em cada olhar, as melhores e mais belas recordações da minha vida e são elas que me dão força e a vontade de continuar. Agradeço por você estar aqui, caminhando ao meu lado desde muito antes desta dissertação e, principalmente, durante estes dois anos de mestrado, fazendo valer a pena passar por este momento. Obrigado por seu apoio e sua dedicação carinhosa e incondicional, que é fruto (como diria o velho e bom Lukács) deste “fato social não cancelável”, que é o nosso amor.



“Enquanto o proletariado tomar como sua a consciência do outro  
será incapaz de completa e verdadeira autonomia histórica.  
Estará condenado a ser o adjetivador secundário dos valores centrais do seu adversário:  
Democracia ‘Popular’, Igualdade ‘de fato’,  
Liberdade ‘mesmo’, propriedade ‘para todos’, Estado ‘do povo’!  
Isto equivaleria a vermos nos pais do liberalismo termos como:  
Monarquia ‘Burguesa’, feudalismo ‘igualitário’,  
Estatamentos ‘flexíveis’, privilégios de nascimento ‘para todos’  
e outras quimeras”

**Mauro Iasi, o dilema de Hamlet.**

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. **Política educacional a partir dos anos 1990**: uma análise sobre os fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa. 215 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

## RESUMO

O objetivo central deste estudo é investigar os fundamentos e a função social que é atribuída à educação para a cidadania ativa nos documentos de políticas educacionais a partir da década de 1990, a fim de conhecer suas motivações históricas e sociais. O interesse pela discussão da educação para a formação da cidadania no debate educacional brasileiro contemporâneo e a sua receptividade entre os educadores em geral, especialmente entre os educadores do campo teórico de esquerda justificam a realização deste estudo. A partir deste interesse, questiona-se: quais são os principais fundamentos e a função social da perspectiva da educação para a formação da cidadania ativa nas políticas educacionais a partir da década de 1990? O período delimitado para a realização dessa análise situa-se da década de 1990 aos dias atuais. Essa delimitação temporal se justifica porque nesse período, em decorrência dos processos de globalização e reestruturação produtiva, houve mudanças na atuação do Estado em direção à perspectiva política da Terceira Via, a qual apela para uma forte participação social. No campo educacional a ênfase na formação para a cidadania foi acompanhada pela ressignificação e adjetivação do termo, passando a ser denominada de cidadania ativa. Para realizar tal estudo, utilizou-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, no qual se estudou os documentos relacionando-os ao contexto social e histórico em que foram produzidos. A referência teórica matricial deste estudo foi o materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. Para a consecução dos objetivos deste estudo, o trabalho foi dividido em três seções. Na primeira, identificou-se a função social que a educação assume ao ter como finalidade a formação para o exercício da cidadania, identificando sua gênese e função social para a lógica capitalista. Na segunda seção, buscou-se compreender o projeto histórico ao qual essa formação corresponde, a partir da análise do contexto histórico que se coloca a perspectiva de educação para a cidadania ativa. Na terceira e última seção, realizou-se a identificação dessas orientações com vistas à educação para a cidadania ativa nos documentos de política educacionais internacionais e nacionais e demonstrar as afinidades entre os pressupostos da cidadania ativa com as necessidades do capitalismo em sua fase atual. Conclui-se que, a educação para a formação para a cidadania ativa atua ideologicamente, tentando forjar nos sujeitos um tipo de consciência adequada às atuais mudanças sociais no sentido de levá-los a agir e se responsabilizar individualmente pela solução dos problemas sociais sob uma nova forma de conformismo social.

**Palavras-chave:** Educação; Cidadania ativa; formação humana.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. **Educational policy from the 1990:** analysis of the foundations and the social function of education for active citizenship. 215f.. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

## **ABSTRACT**

The main objective of this study is to investigate the fundamentals and social function that is attributed to education for active citizenship in the documents of educational policies from the decade of 1990, to know their historical and social motivations. The interest for the discussion of education for the formation of citizenship in the current Brazilian educational debate and its receptivity between educators in general, especially between teachers from the theoretical left field justify the study. Based on this interest, the following question is raised: What are the main fundamentals and social function of the education perspective for the formation of active citizenship in educational policies from the decade of 1990? The period chosen for this analysis ranges from the decade of 1990 and the current days. This time delimitation is justified, because in this period, given the globalization process and the productive restructuring, there were changes in the State proceeding directed to the political perspective of Third Pathway, in which requires a strong social participation. In the educational field the emphasis in the formation for citizenship was followed by reframing and adjectivation of the term, passing to be called as active citizenship. To conduct this study, it was used a bibliographic and documentary research, in which it is aimed to study the documents and relate them to the social and historical environment that they were produced. The theoretical matrix reference of the present study was the historical materialism of Karl Marx and Friedrich Engels. For the attainment of the study, it was splitted in three sections. In the first, it is sought to identify the social function that education assumes when it aims to form for citizenship, identifying its etiology and social function for the capitalism purpose. In the second section, it was sought to comprehend the historical project in which this formation correspond, based on the analysis of historical context that the education perspective for citizenship is put. In the third section, it was sought to identify the guidelines for active citizenship education on the international and national educational policies documents and demonstrate the affinities between the assumptions of active citizenship with the need of capitalism in its current phase. It is concluded that education for active citizenship formation acts ideologically, trying to forge in the subjects one kind of adequate consciousness for the current social changes to guide him to act and to have individual responsibility for the solution of social programs under a new way of social conformism.

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Construção da agenda internacional da Terceira Via.....               | 102 |
| <b>Quadro 2 -</b> Levantamento do conceito de capital social por Kliksberg (2001)..... | 142 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1:</b> Banner do Seminário Internacional cidadania ativa e transformação urbana 2013 ..... | 196 |
| <b>Figura 2:</b> Banner do projeto Escola de Políticas Públicas e Cidadania Ativa .....              | 197 |
| <b>Figura 3:</b> Slogan do Programa Cidadania Ativa, patrocinado pela EEA Grants.....                | 198 |

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1:** Produto Nacional Bruto e Expectativa de vida em países selecionados (1992).....93

**Gráfico 2:** Razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção da renda apropriada pelos 40% mais pobres em 1989, em países da América do Sul. ....94

**Gráfico 3:** Evolução da distribuição do número de pobres no mundo .....95

**Gráfico 4:** Razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção da renda apropriada pelos 40% mais pobres no ano de 1989, em países selecionados.....95

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1:</b> Taxa de desemprego e de criação de emprego no período de 1974-1990 ..... | 68 |
| <b>Tabela 2:</b> Força de trabalho mundial, por região e grupo de renda .....             | 69 |
| <b>Tabela 3:</b> Pobreza e indigência na América Latina (1980-2001) .....                 | 94 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OIS – Organizações Internacionais  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONG – Organização Não-Governamental  
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe  
PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
UE – União Europeia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                | <b>18</b>  |
| O problema de pesquisa .....                                                                                                           | 20         |
| Fontes .....                                                                                                                           | 23         |
| Aspectos teórico-metodológicos .....                                                                                                   | 28         |
| Estrutura da dissertação.....                                                                                                          | 37         |
| <b>SEÇÃO I NECESSIDADE HISTÓRICA E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....</b>                                                 | <b>38</b>  |
| 1.1 Relações entre cidadania e capitalismo.....                                                                                        | 38         |
| 1.2 Gênese e função social da educação para a cidadania moderna .....                                                                  | 49         |
| 1.3 Relações de produção, conformismo social e cidadania .....                                                                         | 60         |
| 1.4 A educação para o exercício da cidadania como formação moral .....                                                                 | 75         |
| <b>SEÇÃO II A FUNÇÃO SOCIAL E OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA.....</b>                                    | <b>82</b>  |
| 2.1 O contexto histórico: da inflexão neoliberal à alternativa da Terceira Via .....                                                   | 82         |
| 2.1.1 O projeto neoliberal .....                                                                                                       | 82         |
| 2.1.2 A inflexão neoliberal .....                                                                                                      | 93         |
| 2.1.3 A Terceira Via .....                                                                                                             | 99         |
| 2.1.4 As afinidades entre os fundamentos da cidadania ativa e da Terceira Via.....                                                     | 114        |
| 2.2 Cidadania ativa, questão social e apassivamento da classe trabalhadora.....                                                        | 144        |
| 2.2.1 Cidadania ativa, políticas sociais e questão social.....                                                                         | 144        |
| 2.2.2 Da contestação ao consenso e apassivamento da classe trabalhadora: o horizonte possível da educação para a cidadania ativa ..... | 155        |
| <b>SEÇÃO III – A CIDADANIA ATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>                                                                      | <b>171</b> |
| 3.1 Orientações para a educação com vistas a formação da cidadania ativa nos documentos de política internacionais.....                | 171        |
| 3.2 Orientações com vistas a formação para a cidadania ativa nos documentos de políticas educacionais nacionais .....                  | 190        |
| 3.2.1 Antecedentes históricos: as formas de disseminação da cidadania ativa no Brasil                                                  | 190        |
| 3.2.2 Ilustração da disseminação de programas e ações de cidadania ativa .....                                                         | 196        |
| 3.3 As orientações para a formação para a cidadania ativa nos documentos de política educacional.....                                  | 198        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>                                                                                                                  | <b>207</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                               | <b>212</b> |

## INTRODUÇÃO

É objetivo, desta dissertação, analisar a formação para a cidadania ativa na política educacional a partir dos anos 1990. Para isso, dedicou-se a investigar os principais fundamentos e a função social atribuída a esta perspectiva de formação. No estudo optou-se pela análise dos documentos de política educacional, internacionais e nacionais, publicados na década de 1990 até os dias atuais.

O interesse pela temática e a escolha são resultado de um processo formativo de longa data, que se inicia com a participação no movimento estudantil e desemboca na participação nos espaços de discussão e estudos de caráter marxista, como, principalmente, o Espaço Marx de Maringá, o grupo de Estudos em Educação Física, Educação e Marxismo (EFEMARX) e os grupos de Leitura de *O capital*, promovidos pelo Programa de Estudos do Trabalho e Educação (ESTE/UEM).

A princípio a investigação decorreu da necessidade de questionar as finalidades das propostas de educação na atualidade, principalmente quando estas se colocam no campo teórico-político relacionado aos interesses da classe trabalhadora, tendo por objetivo a emancipação humana, com base na perspectiva do legado de Karl Marx, Rosa Luxemburgo, Gyorgy Lukács, Antônio Gramsci, dentre outros. Almejava-se analisar criticamente essa formação no sentido de contribuir para o fortalecimento do combate teórico e político contra a ordem social capitalista, demonstrando suas contradições e limites intransponíveis.

Nesse sentido, o projeto inicial pautava-se na análise da formação para a cidadania na política educacional brasileira. A aproximação a esta temática advém das leituras de Marx e de teóricos posteriores de filiação marxista, dentre os quais, cabe citar Ivo Tonet, principalmente no texto *Educação, cidadania e emancipação humana* (2005/2013). As primeiras leituras sobre a temática evidenciaram a importância da perspectiva de formação para a cidadania na educação e, principalmente, no âmbito da esquerda (marxista ou não). Por conseguinte, tais leituras e questionamentos motivaram a realização de estudos sobre o tema, uma vez que o mesmo se apresenta como um aspecto a ser investigado, pois há um amplo leque de documentos de políticas educacionais que reafirmam a finalidade última da educação como sendo a formação para a cidadania.

A partir disto, optou-se pela manutenção da discussão quando da entrada no mestrado. O desenvolvimento e o aprofundamento dos estudos sobre alguns documentos nacionais e internacionais, bem como os estudos realizados nas disciplinas do Programa de Pós-

graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) e os diálogos estabelecidos entre orientando e orientadora (Professora Dr.<sup>a</sup> Elma Júlia Gonçalves de Carvalho), modificaram o direcionamento da pesquisa e da reflexão inicialmente apresentada, buscando delimitar o caminho da pesquisa e o objetivo central. As disciplinas cursadas no Mestrado, possibilitaram realizar estudos sobre os documentos de políticas a partir da década de 1990, por meio dos quais pôde-se identificar que houve, a partir desse momento, uma vasta produção e difusão de documentos que traziam uma nova perspectiva de formação - denominada como *cidadania ativa*<sup>1</sup>. Essa perspectiva se tornou o objeto de estudo da dissertação. Portanto, dentro da temática da educação com vistas à formação para a cidadania, direcionou-se a atenção, neste trabalho, para essa suposta nova concepção de educação para cidadania, adjetivada como ativa.

Cabe dizer que a educação para a cidadania moderna não é uma perspectiva nova, visto que desde o final do século XIX está presente na educação, todavia apresenta-se como uma proposta renovada, que possui aspectos singulares no contexto atual e, portanto, uma função social específica na ordem social após a crise do capital do último quarto de século e principalmente no início dos anos 1990.

Por estas razões, fez-se esse recorte temático e temporal, buscando identificar os fundamentos e a função social dessa educação com vistas à formação para a cidadania ativa, a partir dos anos 1990. Em seguida, realizou-se o levantamento bibliográfico geral das fontes. Tal processo de levantamento das fontes envolveu um real trabalho de garimpagem, o que se deve à dificuldade inicial de se estudar a cidadania na política educacional, ou seja, *não há uma política nacional de formação para a cidadania*, estruturada e com documentos próprios, a exemplo do que acontece com outras políticas (a saber, a política de educação para diversidade cultural, Direitos Humanos, etc.). Todavia, pode-se afirmar que há na política

---

<sup>1</sup> A cidadania passa a ser intitulada nos diversos documentos de maneiras diferentes, dentre as quais, podemos citar, ilustrativamente, algumas principais. Na perspectiva da UNESCO, a educação aparece com o dever se formar um sujeito para o mundo globalizado, por isso, visa-se uma educação para uma cidadania mundial (1995; 1999; 2013). O relatório Jacques Delors, encomendado também pela UNESCO, coloca sobre a educação o objetivo de educar para a cidadania consciente e ativa (DELORS, 2006). O Conselho da Europa, estimula a formação de uma cidadania democrática (CONSELHO DA EUROPA, 2002; 2009). No Brasil, pode-se citar o documento orientador do Ensino de filosofia no Ensino médio no Estado de São Paulo (2008), que requer da educação a formação da cidadania responsável. Além deste, um dos documentos do curso à distância sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que faz parte do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância, intitulado Módulo Fundeb (2009), tem em vista a formação de cidadãos solidários, autônomos e participativos que, como demonstraremos durante este estudo, é base do que se entende por cidadania ativa. Muitos outros documentos poderiam ser citados aqui, mas serão discutidos durante o estudo. Todavia, por mais diversas que possam ser as adjetivações, a formação possui um aspecto em comum, que é formar um cidadão mais ativo, participativo, autônomo e solidário. Portanto, apesar das variações de adjetivações, o seu propósito básico se mantém em todas as formulações sobre a educação para a cidadania.

educacional brasileira uma diretriz de formação para a cidadania, que se estabelece em todas as políticas e documentos educacionais. A decorrência maior disto para a pesquisa foi a dificuldade de localizar as fontes que tratassem da formação da cidadania ativa. Assim, além da análise dos documentos principais da educação nacional, utilizou-se de ferramentas de pesquisa online para identificar os documentos e a diretriz de cidadania ativa nestes, sendo eles de caráter nacional ou internacional.

Tendo feito tais apontamentos iniciais cabe, agora, elucidar o porquê de a educação para a formação da cidadania constituir-se enquanto um problema de pesquisa.

### **O problema de pesquisa**

No Brasil, a educação para a formação da cidadania foi, sem dúvida, um dos temas mais recorrentes na década de 1980 e início da década de 1990 entre os pensadores da educação, sobretudo aqueles que se apoiavam em um referencial teórico-político de esquerda. A partir da segunda metade da década de 1990, o tema da educação para a cidadania sofreu um grande revigoramento na medida em que passou a se constituir, com maior ênfase, como fundamento de políticas governamentais para a educação, as quais se pretendiam inovadoras e progressistas. Além disso, a educação para a cidadania é também proposta por alguns movimentos sociais e organismos internacionais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo, como é o caso pelo menos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM).

A educação para a cidadania sempre fez parte da agenda das organizações internacionais (OIs) e da política educacional brasileira, mas na atualidade ela vem adquirindo significados singulares. Neste contexto, percebe-se nos documentos das OIs uma mudança no discurso sobre a política educacional e que, por decorrência, modifica e dá novos significados à proposta de educação para a cidadania.

Esse processo é perceptível, primeiramente, porque no início dos anos de 1990<sup>2</sup> predominaram na política educacional, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. No entanto ao final da década percebe-se, segundo as autoras, uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, cidadania, equidade, coesão social, inclusão,

---

<sup>2</sup> De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.430), a década de 1990 foi, segundo os próprios documentos, o período de “formulação da primeira geração de reformas”.

*empowerment*, oportunidade e segurança<sup>3</sup>. Por consequência, percebe-se que, neste contexto, diversos conceitos utilizados por estas organizações internacionais passaram por uma *ressignificação*<sup>4</sup>:

[...] podemos constatar, por exemplo, como característica marcante nos documentos de políticas públicas dos organismos internacionais a presença do discurso fundador que re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.441).

Diversos conceitos comuns à educação passam a ser utilizados a partir de uma mudança nos seus significados:

De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos; alguns foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a *bricolage*<sup>5</sup>, a forma com que são apresentados, como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA; 2005, p.429).

Tal é o caso do princípio de educação para a cidadania na política educacional brasileira que, mais especificamente a partir da década de 1990, sofre uma redefinição dos seus parâmetros, a partir do qual também é modificado o papel da escola na formação para o exercício da cidadania, para atender as novas necessidades da sociedade capitalista em seu estágio ainda mais globalizado (MARTINS 2007; FALLEIROS, 2005; NEVES, 2005). Neste período histórico, ocorre uma profunda reforma na educação brasileira, orientada pelas recomendações das organizações internacionais<sup>6</sup>, sobretudo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM), que

<sup>3</sup> Shiroma, Campo e Garcia (2005) chamam atenção para o fato de ter havido uma mudança de vocabulário nos documentos das agências multilaterais. A necessidade de um “vocabulário para a mudança” foi apresentada pelo Relatório elaborado em 1995 pela *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Européia presidida por Dahrendorf (1995).

<sup>4</sup> Foi utilizado, neste estudo o conceito *ressignificar*, entendido como *re+significar*, que significa dar outro ou um novo significado/sentido. Resignificação é então o *Ato ou efeito de resignificar*.

<sup>5</sup> *Bricolage* é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA; 2005).

<sup>6</sup> Um movimento que se intensificaria a partir da década de 1990 é a “**influência dos organismos internacionais na definição das políticas nacionais na área da educação**” (CARVALHO, 2012, p.225, grifo nosso). O documento basilar neste processo foi a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, originário da *Conferência de Educação para todos*, realizada em 1990 (entre os dias 5 e 9 de Março), em Jomtien, na Tailândia. Esta conferência foi convocada por quatro agências internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, o que demonstra claramente a importância decisiva destas agências na construção de uma agenda internacional para a educação. Agenda que tem como um de seus compromissos, a formação para a cidadania.

analisam a conjuntura atual como um contexto de crise social que, segundo estas organizações internacionais, conjuga-se com uma crise moral. Com efeito, frente a esta crise, a resposta principal deveria ser a construção de novas políticas públicas educacionais, a fim de formar indivíduos que se adequem às novas exigências sociais, políticas e econômicas.

Neste contexto, evidencia-se que **“a reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990 se auto referenciou com o slogan ‘educação para a cidadania’”** (FALLEIROS, 2005, p.209, grifo nosso). Todavia essa cidadania foi redefinida de acordo com as modificações sociais e políticas às quais os cidadãos deveriam adaptar-se. Por consequência, colocou-se sobre a escola o papel de forjar essa nova cidadania. Como afirma a autora: “à escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’” (FALLEIROS, 2005, p.211). Esta qualidade nova é recomendada pelas organizações internacionais, com o objetivo de “instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990 [e, para isto,] os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial fazem apologia de uma **cidadania ativa**” (MELO, 2005, p.70, grifo nosso).

Na expectativa de corresponder às orientações internacionais, a política educacional brasileira se adaptou e, assim, **“foram redefinidas pelo bloco no poder as práticas educativas do Estado com vistas à disseminação de um novo padrão de sociabilidade”** (NEVES, 2013, p.5, grifo nosso). Por conseguinte, redefiniram-se noções históricas como democracia, participação, sociedade civil e cidadania<sup>7</sup>. Neste contexto, **“as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade”** (FALLEIROS, 2005, p.2010, grifo nosso). Percebe-se, então, que houve uma modificação nos parâmetros do que se entende por formação para a cidadania na política educacional brasileira. Neste momento, passa-se a fazer uma defesa à ideia de formação para a cidadania ativa. Em vista disto questiona-se: **quais são os principais fundamentos e a função social da perspectiva da educação para a formação da cidadania ativa nas políticas educacionais a partir da década de 1990?**

Formula-se, portanto, o **objetivo geral** de investigar os fundamentos e a função social que é atribuída à educação para a cidadania ativa nos documentos de políticas educacionais a partir da década de 1990, a fim de conhecer suas motivações históricas e sociais. Também são formulados **objetivos específicos**, tais como: (a) identificar a função social que é atribuída à

---

<sup>7</sup> Conforme Martins (2007, p.1) a alteração no padrão de sociabilidade refletiu na redefinição dos “preceitos de participação, cidadania, organização e, ainda, na concepção de sociedade civil”.

educação para a cidadania nos documentos de políticas nacionais a partir da década de 1990; (b) apreender os principais fundamentos teórico-políticos dessa perspectiva de formação para a cidadania ativa; (c) identificar a configuração da política de educação para a formação da cidadania ativa a partir da década de 1990.

## Fontes

A legislação educacional, neste estudo, possui importância decisiva enquanto fonte histórica, ou seja, como um documento que permite a construção do conhecimento acerca de um determinado objeto ou área de estudo. As fontes permitem a construção e reconstrução da história, como ponto de partida ou de revisão de algum conhecimento, uma vez que são registros do conhecimento histórico. Para atingir o objetivo central deste estudo é necessário realizar a análise de documentos de políticas educacionais, os quais são entendidos aqui como:

[...] documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, Relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária (EVANGELISTA, 2012, p.1).

Conforme Castanha (2013, p.39), “as leis relacionadas à educação constituem-se como fontes históricas documentais”. Por isso são utilizadas dois tipos de fontes principais neste estudo: primeiro, os documentos orientadores de políticas educacionais internacionais, ou seja, disseminados pelas Organizações Internacionais. Entre estes:

- **Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**, iniciado em 1993 e publicado pela primeira vez em inglês em 1995, intitulado *Nossa diversidade criadora*;
- **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**, Relatório redigido pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Iniciado em 1993 e terminado em 1996;

- **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO – 1994**, a *Declaração de Genebra*, de outubro de 1994, aprovada em Paris;
- **V Conferência internacional sobre a educação de adultos: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (Série SESI/UNESCO educação do trabalhador) realizada em 1997**, organizada pela UNESCO, com apoio do Sistema das Nações Unidas, além da participação da União Europeia, OCDE e do BM;
- **Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro. Trabalho, Educação e Futuro. Recomendações: Segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional. Seul, República da Coreia: UNESCO, 1999**, organizado pela UNESCO em cooperação com a República da Coreia, ocorreu em Seul no período de 26 a 30 de abril de 1999;
- **Conferência educação para todos: o compromisso de Dakar** – No ano de 2000;
- **Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil (2000)** – Escrito por John Garrison, em parceria e publicado pelo Banco Mundial;
- **Relatório do conselho (educação) para o conselho europeu sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação**, publicado em Bruxelas, mais especificamente no dia 14 de Fevereiro de 2001;
- **Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010: Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação** – formulado em 14 de Fevereiro de 2002, pelos ministros responsáveis pela educação e pela formação nos países da EU;
- **Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática (2002); Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**, documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina;
- **Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente** – resultado de uma consulta técnica sobre a educação para a cidadania mundial, organizada pela UNESCO nos dias 9 e 10 de setembro de 2013, em Seúl, na Coreia;



Por conseguinte, também foram utilizados como fontes os documentos de políticas educacionais nacionais, como:

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96);**
- **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997);**
- **RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;**
- **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 - institui o Plano Nacional de Educação (PNE);**
- **Programa Escola da Família;**
- **Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008);**
- **Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola;**

Tendo assim anunciado as fontes, cabe uma explicação rápida a respeito da escolha destas, uma vez que, segundo Castanha (2013, p.25) “não se pode interpretar a legislação desfocada do contexto histórico”. Neste aspecto, a configuração do capitalismo mundial é decisiva, uma vez que o processo de mundialização do capitalismo passa a exigir cada vez mais uma preocupação com a política em âmbito mundial. Esse processo emerge na seara do que se entende hoje por globalização, sendo esta “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p.436).

A partir de então, identifica-se os efeitos decisivos deste processo de globalização na formulação de políticas educacionais nacionais, uma vez que “**as reformas foram promovidas com base nos acordos e recomendações internacionais**” (FAUSTINO; CARVALHO, 2014, p.40, grifo nosso). Neste processo, forja-se uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)” (DALE, 2004, p.426, grifo nosso). Assim, o que se evidencia, em tese, é que a construção desta agenda global “direciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa” (DALE, 2004, p.445).

Esta agenda faz referência ao processo de formulação de objetivos e compromissos educacionais comuns, ou seja, a criação de uma agenda global (DALE, 2004). A agenda educacional nacional passa, assim, a ser inevitavelmente influenciada pela agenda

internacional, o que leva o autor a assegurar que, em geral, a agenda política educacional é globalmente estruturada, pois há um forte processo de **“influências externas sobre as políticas educativas nacionais”** (DALE, 2004, p.436, grifo nosso).

A política educacional acaba sofrendo, neste processo, influências das organizações internacionais (supranacionais), como as de caráter mundial: Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundação FORD, Fundação Rockefeller; as de caráter regional: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), MERCOSUL, União Europeia, entre outras. O papel destas organizações tem sido o de difundir orientações para a formulação das reformas educacionais em todo o mundo, com um objetivo claro:

Os acordos e compromissos que ocorrem por intermédio dessas instituições multilaterais estão relacionados, sobretudo, à construção de consensos, fundamentais para a implementação de políticas que atendem aos interesses de setores hegemônicos do capital internacional e nacional (BARBIERI, 2014, p.29).

Percebe-se, assim, o “efeito de forças supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais” (DALE, 2004, p.436) e evidencia-se, neste processo, que as orientações e ações destas organizações apresentam uma constante convergência de compromissos e ações, o que identifica a agenda global. Neste sentido, ocorre um processo em que “a circulação de fontes entre as OIs na área da educação [...] lembra o poema de Manuel Bandeira: **O BM cita a Unesco que cita Unicef que cita o BM**” (ROSEMBERG, 2000, p.84, grifo nosso).

Por isso é importante, na análise dos documentos, levar em conta a reutilização de textos ou recomendações anteriores em novos documentos, convenções e reuniões internacionais e nacionais, uma vez que, sem dúvida, pode-se entender que esse processo inclui a assimilação de conceitos e recomendações de uma organização à outra.

As organizações internacionais passam a ser, então, com maior ênfase, porta vozes do projeto capitalista em sua fase ainda mais mundializada e, por consequência, influenciam as políticas nacionais a aderirem a uma agenda comum. De tal modo, **“com o desenvolvimento do neoliberalismo e das instâncias de regulação supranacional, são desprendidas formas de regulação nacional pautadas em consensos globais”** (BARBIERI, 2014, p.51, grifo nosso).

Tal processo é conturbado e, por isso, conforme indica Rosenberg (2000, p.65), deve-se **negar** a ideia segundo a qual “as orientações políticas das OMS são impostas aos governos nacionais sem sua anuência”. Pelo contrário, tais organizações possuem papel decisivo na definição e implantação de políticas públicas educacionais em âmbito mundial, mas os países membros possuem um papel determinante na incorporação destas agendas, ou seja, a adoção só ocorre consensualmente. Portanto:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.430-431).

A adoção da agenda pelos diferentes países se dá via participação nas constantes conferências mundiais, bem como na construção das resoluções afirmadas em diferentes eventos. Desse modo, “a difusão da agenda ocorre também por meio de missões, assessorias, seminários, publicações, viagens de estudos, traduções, cursos formais, acesso à mídia” (ROSEMBERG, 2000, p.82). Contudo, devido os interesses divergentes dentro deste processo de leitura e reescrita das prescrições, “a constituição da agenda pode ser conflituosa” (ROSEMBERG, 2000, p.81).

Pode-se afirmar, desta forma, que **“a implantação nacional da agenda de orientação política das OIs (que geralmente assume a forma de programa ou projeto no campo das políticas sociais) depende, em muito, dos atores nacionais”** (ROSEMBERG, 2000, p.81-82, grifo nosso). Desta forma as organizações que participam desta construção sentem-se incluídas e, a partir disto, “a agenda de orientações políticas das organizações multilaterais é difundida” (ROSEMBERG, 2000, p.81).

## Aspectos teórico-metodológicos

*“O homem tem uma tal paixão pelos sistemas e pelas conclusões abstratas que não hesita em deformar deliberadamente a verdade, em deixar de ver o que está vendo e de ouvir o que está ouvindo, só pra justificar sua lógica”*

**Fiodor Dostoievski – Notas do subterrâneo**

*“O que fracassou historicamente não foi o marxismo, mas uma determinada dogmatização e perversão do pensamento marxiano. Sua essência crítico-revolucionária, não poucas de suas concepções e teses, permanecem vivas, atuais”*

**Fernando Claúdin – A crise do Movimento Comunista**

*“No caso do neopositivismo, herdeiro do pragmatismo, a resistência da realidade se manifesta na inexequibilidade prática do programa [...] creio que Carnap ficaria extremamente ofendido se fosse comparado com o metafísico Fichte, mas suas explicações lembram de modo contundente o dito fichteniano “tanto pior para os fatos”*

**Gyorgy Lukács – Para uma ontologia do ser social I**

Pressupostos diferentes conduzem a conclusões diferentes, por isso, é imprescindível expor, ainda que de maneira abreviada, os pressupostos que norteiam este estudo. A perspectiva adotada nessa investigação é a materialista histórica de Karl Marx (1818-1883) e foi ela que nos conduziu a formulação do nosso problema de pesquisa. Porém, compreende-se que existem diversas compreensões da obra de Marx, cabendo aqui expor, mesmo que de maneira incipiente, os pressupostos sobre os quais se sustentam as indagações sobre o método.

Para Marx, a possibilidade de êxito do proletariado dependia, principalmente, do conhecimento rigoroso da realidade social<sup>8</sup>. Para ele, a ação revolucionária só poderia se fazer eficaz se estivesse fundada em uma teoria social que não deturpasse o movimento real e que não fosse baseado em concepções utópicas. Por isso que Marx, juntamente com Engels, buscou lançar as bases dos novos pressupostos, com vistas a compreender a realidade social.

---

<sup>8</sup> Recorrer ao real é uma exigência ainda hoje, há quase 200 anos após a morte de Marx. Como diz Lukács “a efetiva exigência que hoje se põe é voltar a recorrer à realidade existente em si [...] tomar como ponto de partida a realidade” (LUKÁCS, 2012, p.67). É neste sentido que Lukács vai afirmar a necessidade de se recuperar em Marx os pressupostos ontológicos, ou seja, o estudo do “ser”, daquilo que é realmente existente, em oposição a tendências filosóficas como o neopositivismo, que adentrou o marxismo durante o século XX. No seio do neopositivismo é posto a “ilusão de que o universal nada mais é que um produto da consciência cognoscente, e não uma categoria objetiva da realidade existente em si” (LUKÁCS, 2012, p.60). A necessidade do resgate da ontologia em Marx é justamente para combater essa manipulação e este anti-ontologismo, ou seja, a negação da realidade.

Nos escritos de Engels (2008, p.278), expostos nos *Comentários sobre a contribuição à crítica da economia política de Karl Marx*, estes pressupostos eram a base de “uma nova concepção teórica de mundo”. O método de Marx foi, nos próprios termos de Engels, uma ruptura com a ciência mais avançada até então, tanto em Hegel quanto em Feuerbach:

Desde a morte de Hegel, não houve quase nenhuma tentativa de se desenvolver um ramo da ciência em sua própria coerência [...] Somente quando Feuerbach rompeu com o método especulativo é que o hegelianismo foi se definindo pouco a pouco; parecia que o reinado da velha metafísica, com suas categorias imutáveis, havia se reintroduzido na ciência (ENGELS, 2008, p.279).

A grande questão que se colocava à época era: com qual método se devia tratar a ciência? A dialética hegeliana ou o método vulgar de Feuerbach?

Com que método devia se tratar da ciência? De um lado, estava a dialética hegeliana sob a forma abstrata, ‘especulativa’, como a dexara Hegel. De outro lado, o método vulgar, que voltava a ser usado, o método, em sua essência, metafísico, wolffiano, do qual os economistas burgueses também se serviam para escrever volumosos e incoerentes livros (ENGELS, 2008, p. 280).

Foi buscando superar o idealismo e a especulação filosófica que Marx se colocou a fazer a crítica a tudo que estava posto, indo de Hegel a Feuerbach, passando pelos demais idealistas alemães, além de outros teóricos da época, como Proudhon. Neste itinerário, Marx, junto a Engels, formulou as bases teóricas do Materialismo Histórico. Essas bases foram expostas inicialmente em *A Ideologia Alemã*<sup>9</sup>. Nesta obra de 1845, Marx e Engels organizaram seus pressupostos teórico-metodológicos, concluídos a partir da síntese teórica realizada na superação da filosofia alemã e de seu maior expoente, Hegel<sup>10</sup>. Sua publicação não foi possível na época em que foi escrito, porque os autores não encontram editor para a mesma. Esquecido em uma gaveta, perdeu vários de seus fragmentos. Sua primeira publicação se deu em 1932 na Rússia.

<sup>9</sup> Na Contribuição à crítica da economia política, Marx afirma: “O manuscrito [A Ideologia Alemã], dois grossos volumes em oitavo, já se encontrava há muito tempo em mãos do editor na Westphalia, quando nos advertiram que uma mudança de circunstâncias criava obstáculos à impressão. Abandonamos o manuscrito à crítica roedora dos ratos, tanto mais a gosto quanto já havíamos alcançado nosso fim principal, que era nos esclarecer” (MARX, 2008, p.49).

<sup>1010</sup> A elaboração teórica do materialismo histórico, parte, decisivamente, da superação que Marx faz do idealismo hegeliano. Com isso, entende-se que “seu ponto de partida é decididamente, ainda que desde o início em termos críticos, a filosofia hegeliana” (LUKÁCS, 2012, p.281).

Ao escrever o *Posfácio a 2ª edição d'O Capital*, e consequentemente a obra da qual faz parte, Marx já tem delineado todos os seus pressupostos teórico-metodológicos, embora raramente tenha dedicado momentos específicos para a sua exposição. No entanto, neste mesmo escrito, Marx, nos leva a crer que a melhor maneira de compreender o seu método é partir da própria crítica recebida por ele:

A melhor resposta que possa dar ao autor é mediante alguns extratos de sua própria crítica, cuja transcrição poderá interessar a muitos dos meus leitores, para os quais o original russo não seja acessível. Depois de uma citação de meu prefácio da ‘Contribuição à crítica da Economia Política’ (Berlim, 1859, p.IV-VII), **onde eu expus a fundamentação materialista do meu método** (MARX, 1988, p.25, grifo nosso).

Para Marx, “o método aplicado em O Capital foi pouco entendido”, o que está relacionado diretamente com a posição de classe social defendida por seus opositores e com a própria compreensão de ciência e de ser social dela decorrentes. Isso se faz notar, também, pela crítica do *Jornal Correio Europeu* de São Petersburgo, endereçada ao método de O Capital. No artigo, publicado na época, o método foi considerado rigorosamente realista, entretanto, “desgraçadamente teuto-dialético”. Segundo a crítica:

À primeira vista, se julgado pela forma externa de exposição, Marx é o maior filósofo idealista, no sentido germânico, ou seja, no mau sentido da palavra. De fato ele é, porém, infinitamente mais realista do que os seus predecessores na tarefa da crítica econômica. (...) Não se pode, de modo algum, chama-lo de idealista (CORREIO EUROPEU *apud* MARX, 1988, p. 25).

Marx utilizou-se dessa e de outras críticas feitas por jornais e revistas da época, a exemplo do *Saturday Reviv*, do *Jornal de São Petersburgo*, do *Revue Positiviste* e, principalmente, a do *Correio Europeu*<sup>11</sup>, para apresentar a fundamentação de seu método, anteriormente não entendido, por ser constantemente comparada às leis da física e da química:

Para Marx<sup>12</sup>, só importa uma coisa: descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa reação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a

<sup>11</sup> As críticas que aparecem nesse artigo são dirigidas ao *Prefácio de Contribuição à Crítica da Economia Política*.

<sup>12</sup> Netto (2011, p.52) aponta que “[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada sem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” seu objeto de investigação”.

lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social (...) Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar, mediante escrupulosa pesquisa científica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para isso, é inteiramente suficiente que ele prove, com a necessidade da ordem atual, ao mesmo tempo a necessidade de outra ordem, na qual a primeira inevitavelmente tem que se transformar, quer os homens acreditem nisso, quer não, quer eles estejam conscientes disso, quer não. Marx considera o Movimento social como um processo histórico-natural, dirigido por leis que não apenas são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas pelo contrário, muito mais lhes determinam a vontade, consciência e intenções (...) Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na história da cultura, é claro que a crítica que tenha a própria cultura por objeto não pode, menos ainda do que qualquer outra coisa, ter por fundamento qualquer forma ou qualquer resultado da consciência<sup>13</sup>. Isso que dizer que o que lhe pode servir de ponto de partida não é a ideia, mas apenas o fenômeno externo. A crítica vai limitar-se a comparar e confrontar um fato não com a ideia, mas com o outro fato. Para ela, o que importa é que ambos os fatos sejam examinados com o máximo de fidelidade e que constituam, uns em relação aos outros, momentos diversos de desenvolvimento, mas acima de tudo, importa que sejam estudadas de modo não menos exato a série de ordenações, a sequência e a conexão em que os estágios de desenvolvimento aparecem. Mas, dir-se-à, as leis gerais da vida econômica são sempre as mesmas, sejam elas aplicadas no presente ou no passado. (...) É exatamente isso o que Marx nega. Segundo ele, essas leis abstratas não existem. (...) Segundo sua opinião, pelo contrário, cada período histórico possui suas próprias leis. Numa palavra, a vida econômica oferece-nos um fenômeno análogo ao da história da evolução em outros territórios da biologia [...] Marx nega, por exemplo que a lei da população seja a mesma em todos os tempos e em todos os lugares. Ele assegura, pelo contrário, que cada estágio de desenvolvimento tem uma lei demográfica própria (...) com o desenvolvimento diferenciado da força produtiva, modificam-se as circunstâncias e as leis que as regem. Ao Marx se colocar a meta de pesquisar e esclarecer, a partir dessa perspectiva, a ordenação econômica do capitalismo, ele apenas formula, com todo rigor científico, a meta que deve ter qualquer investigação exata da vida econômica (...) o valor científico de tal pesquisa reside no esclarecimento das leis específicas que regulam nascimento, existência, desenvolvimento e morte de dado organismo social e sua substituição por outro, superior. E o livro de Marx, tem, de fato, tal mérito (MARX, 1988, p.25-26).

---

<sup>13</sup> Como diz Marx (2008, p.47), reafirmando o exposto pela crítica: “[...] a totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

Marx depois de demonstrar textualmente a argumentação de seus críticos e respondê-las no posfácio a segunda edição *d'O Capital*, reitera ainda que, o método com o qual trabalha é o dialético, mas não exatamente a dialética Hegeliana<sup>14</sup>:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas também é sua síntese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, 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, 1988, p.26).

O empreendimento teórico realizado por Marx criou, portanto, o fundamento necessário que propiciou a análise concreta de realidades concretas:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos (MARX; ENGELS, 2009, p.30).

Marx, ao afirmar que, os pressupostos com que suas análises partem são empiricamente verificáveis, está enfatizando o seu caráter de realidade, em contraposição às especulações produzidas apenas pela centralidade das ideias ou da razão:

Parte dos pressupostos reais e nem por um momento os abandona<sup>15</sup>. Os seus pressupostos são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento real e sob determinadas condições. [...] lá onde a especulação cessa, na vida real, começa, portanto, a ciência real, positiva, a descrição da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens (MARX; ENGELS, 2009, p.32).

<sup>14</sup> Segundo Marx, Hegel foi o primeiro a expor as formas gerais de movimento da dialética, de maneira ampla e consciente. No entanto, nas palavras de Marx é necessário “inverte-la”. A dialética é, segundo Marx (1988, p.27) “um incomodo e um horror para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, por que no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desapareição inevitável, por que aprende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório, porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária”.

<sup>15</sup> Nesta questão é que Lukács identifica o fundamento ontológico na obra de Marx. Ontológico porque, principalmente, “há, pois, uma prioridade da realidade do real” (LUKÁCS, 2014, p.27). O exemplo disso é dado pelo teórico Húngaro ao ser entrevistado por Holz, que disse: “qual é em sentido estrito, o objeto da ontologia?”. A esta pergunta Lukács (2014, p.27) respondeu: “direi que o objeto é o que existe realmente; a tarefa é a de investigar o ente com a preocupação de compreender o seu ser e encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior”. O conjunto de entrevistas dadas por Lukács a Leo Kofler, Wolfgang Abendrith e Hans Heinz Holz pode ser encontrado no texto *Conversando com Lukács*.



Nesses termos, tanto Marx quanto Engels, desde a constituição do materialismo histórico, deixaram claro que o conjunto das relações sociais, quaisquer que sejam elas, independentemente do momento histórico em que estejam situadas, estão sempre relacionadas à base econômica da sociedade nas quais estão inseridas. Para os fundadores do materialismo histórico, trata-se sempre de uma relação de conformação recíproca em que, “em última instância”, prevalece a base econômica. Neste sentido que, Marx apontou a importância decisiva de se compreender a base econômica da sociedade, ou seja, a “anatomia da sociedade burguesa”, para poder decifrar os complexos sociais que dela emergem. De acordo com suas palavras:

[...] Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de ‘sociedade civil’. Cheguei também a conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais (MARX, 2008, p.47).

Ao expor os parâmetros de seu método, Marx indica que uma questão se faz imprescindível: a diferenciação do método de pesquisa e do método de exposição<sup>16</sup>. Primeiramente, Marx expõe que a pesquisa precisa se preocupar em realizar uma análise minuciosa do fenômeno a ser estudado, para em seguida, ao ter concluído a pesquisa é que o investigador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1988, p. 26).

---

<sup>16</sup> A partir destes parâmetros, é imprescindível compreender a diferenciação do método de pesquisa e do método de exposição, pois, somente com a conclusão da pesquisa, é que o investigador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou. Sobre isso, Netto (2011, p.27) aponta: “como se vê, para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação”.

O que se mostra na exposição da pesquisa é o resultado, ou seja, uma elaboração do pensamento que procurou captar as várias determinações do objeto tornando-o concreto para o investigador que, ao ter como ponto de partida a própria realidade, captura e compreende seus nexos causais e, por assim dizer, das categorias da realidade.

Cabe entender o sentido do termo categoria na obra de Marx. Na Introdução de *À Crítica da economia política*, o autor afirma qual era o seu objeto fundamental de análise (a sociedade burguesa) e aquilo que as categorias deveriam exprimir, ou seja, “as formas de modo de ser, determinações da existência”:

[...] Para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o ato de produção efetivo – que recebe infelizmente apenas um impulso do exterior – cujo resultado é o mundo, e isso é certo (aqui temos de novo uma tautologia) na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos. [...] é preciso ter sempre em conta, a propósito do curso das categorias econômicas, que o sujeito, nesse caso, a sociedade burguesa moderna, está dado tanto na realidade objetiva quanto no cérebro; que as categorias exprimem, portanto, **formas de modo de ser, determinações da existência**, [...] (MARX, 1996a, p. 40-44, grifo nosso).

Nesse momento, o pensador alemão deixa claro que a sua concepção de categoria não se pauta por uma lógica formal “nas quais as coisas se encaixam”, mas sim que as categorias devem exprimir as determinações realmente existentes. Por isso, para Marx, “**enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta**” (MARX, 2008, p.259, grifo nosso). Marx afirma que é, portanto, necessário uma maneira de proceder do pensamento para apropriar do concreto, ou seja, para se compreender o real, o ser. Diferentemente de Hegel que ao invés de utilizar-se do proceder do pensamento e das determinações abstratas como meio de se captar o real (o concreto), via o concreto como resultado do pensamento.

Percebe-se que, para Marx, o objetivo é reproduzir o concreto por meio do pensamento e não o inverso. Todavia, o concreto é, dialeticamente, a síntese, mas também o ponto de partida, uma vez que o concreto e real não apresenta de imediato as suas determinações abstratas, ou como diz Lukács “**na vida cotidiana, os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser em lugar de iluminá-la**”

(LUKÁCS, 2012, p.294, grifo nosso). Tal concepção do revolucionário húngaro possui conformidade com o que postulou Marx:

Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. [...] **O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações**, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida (MARX, 2008, p.258-259, grifo nosso).

Por isso, Lukács (2014, p.25) vai afirmar que, “o caminho que devemos empreender, e com o qual já entramos de cheio nos problemas ontológicos, é o da pesquisa genética. Isto é: devemos tentar pesquisar as relações nas suas formas fenomênicas iniciais e ver em que condições estas formas fenomênicas podem tornar-se cada vez mais complexas e mediatizadas”.

Essa questão é posta por Marx em a *Miséria da Filosofia*<sup>17</sup>, ao fazer crítica ao método de Proudhon<sup>18</sup>, sobretudo, devido ao tratamento a-histórico dado pelo filósofo francês, em suas análises, às categorias da sociedade burguesa:

Os economistas exprimem as relações da produção burguesa, a divisão do trabalho, o crédito, a moeda etc., como categorias fixas, imutáveis, eternas. O sr. Proudhon, que tem à sua frente essas categorias já formadas, quer os explicar o ato de formação, a geração dessas categorias, princípios, leis, ideias pensamentos. [...] Os economistas nos explicam como se produz nessas relações dadas, mas não nos explicam como se produz essas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra. [...] a partir do momento em que não se persegue o movimento histórico das relações de produção, de que as categorias são apenas a expressão teórica, a partir do momento em que quer ver nessas categorias somente ideias, pensamentos espontâneos, independentes das relações reais, a partir de então, se é forçado a considerar o movimento da razão pura como a origem desses pensamentos (MARX, 2010, p.120).

Nesta obra, Marx (2010, p.120), contrapõe-se ao tratamento lógico formal que o filósofo francês dá as categorias na análise do real. Em seu método, Prudhon, segundo Marx, as emprega como uma fórmula lógica, perdendo de vista a realidade social da qual as categorias são expressão:

<sup>17</sup> Sobre essa obra, diz ele: “os pontos decisivos de nossa maneira de ver, foram, pela primeira vez, expostos cientificamente, ainda que sob forma de polêmica, no meu trabalho aparecido em 1847, e dirigido contra Proudhon: *Miséria da Filosofia*” (MARX, 2008, p.49).

<sup>18</sup> Marx critica Proudhon, dizendo que este, em sua análise, não compreende e “não concebe nossas instituições sociais como produtos históricos e não compreende nem a sua origem nem o seu desenvolvimento” (MARX, 2009, p. 250).

Da mesma forma como, à força da abstração, transformamos todas as coisas em categorias lógicas, basta-nos somente abstrair todo caráter distintivo dos diferentes movimentos para chegar ao movimento em estado absoluto, ao movimento puramente formal, à fórmula puramente lógica do movimento. Se se encontra nas categorias lógicas a substância de todas as coisas, imagina-se encontrar na fórmula lógica do movimento o método absoluto, que tanto explica todas as coisas como implica, ainda, o movimento delas. É desse método absoluto que Hegel fala. [...] Reduzidas todas as coisas a uma categoria lógica e todo movimento, todo ato de produção ao método, a consequência natural é a redução de qualquer conjunto de produtos e de produção, de objetos e de movimento a uma metafísica aplicada. O que Hegel fez em relação à religião, ao Direito etc., o sr. Proudhon procura fazer em relação à economia política (MARX, 2010, p.123).

Marx, ao buscar conhecer objetivamente o real, se diferencia de Proudhon, principalmente porque seu objetivo é conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa. E, segundo Netto (2011, p.46), tais categorias:

[...] são objetivas, reais (pertencem a ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas. Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só tem validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado).

Nesses termos, o movimento do real não é produto e nem se explica pelo movimento das ideias. Para exemplificar esse aspecto na obra de Marx, Netto (2011, p.52) utiliza-se da expressão empregada por Lênin, na qual fica expresso que Marx não nos entregou uma lógica e sim, deu-nos a lógica *d'O capital*:

Marx não nos apresentou o que ‘pensava’ sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe ‘atribuiu’ ou ‘imputou’ uma lógica.

No decorrer deste estudo, procura-se, também, demonstrar a atualidade da crítica de Marx à relação social regida pelo capital. Desta forma, diferentemente dos que postulam a obsolescência de Marx (pautados em teses como o fim da história e outras mortes dela decorrentes), o presente trabalho afirma a sua validade para a análise da realidade<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Uma referência sobre esse processo pode ser encontrada no item *as muitas mortes da modernidade*, escrito por Ellen Wood no texto *o que é a agenda ‘pós-moderna?’* (WOOD, 1999).

Entende-se que esse referencial oferece os fundamentos teóricos necessários para a compreensão das determinações históricas e sociais próprias da ordem social capitalista e, por conseguinte, da relação entre a lógica concreta e os diversos complexos sociais que se erguem e estão em intercâmbio em seu seio, a exemplo da formação para a cidadania ativa. Para tanto, além dos escritos de Marx, também foram utilizadas produções de outros teóricos, cujas obras pudessem de alguma maneira contribuir para a análise do objeto investigado neste estudo, tais como: Antônio Gramsci, Gyorgy Lukács, István Mészáros, dentre outros.

### Estrutura da dissertação

Para a consecução dos objetivos deste estudo, o trabalho foi dividido em três seções. Na primeira, busca-se identificar a função social que a educação assume ao ter como finalidade a formação para o exercício da cidadania. Para isto, busca-se compreender a necessidade histórica<sup>20</sup> desta forma de educação para a relação de produção capitalista. Em seguida, busca-se identificar a gênese e função social da educação para a cidadania na escola pública moderna e, por isso, faz-se um estudo sobre a origem desta escola e da sua finalidade de educar para a cidadania. Na segunda seção, buscou-se compreender o contexto histórico em que se coloca a perspectiva de educação para a cidadania ativa e, assim, identificar a qual projeto histórico ela responde. Busca-se, desse modo, identificar sua função social e seus principais fundamentos históricos e políticos. Ainda nesta seção, busca-se identificar também algumas das principais consequências da incorporação da educação para a cidadania ativa como finalidade da educação. Na terceira e última seção, visa-se identificar essas orientações com vistas à educação para a cidadania ativa nos documentos de política educacionais nacionais. Para tanto, realiza-se um estudo dos documentos de política internacionais e nacionais.

---

<sup>20</sup> Entende-se aqui que “necessidades históricas são construídas pelos homens em seu processo de desenvolvimento e, portanto, são necessidades transitórias. Seja qual for a particularidade do momento histórico, elas serão sempre produto da relação entre necessidade natural e sociabilidade. Essa síntese está fundamentada em Mészáros (1993) e Engels (2003)” (MELLO, 2014, p.72). Desta forma utilizou-se, durante o estudo, a ideia de necessidade histórica, explicitada por Mello (2014). Portanto, tal como nos aponta Mészáros, **“toda necessidade é uma ‘necessidade histórica’, ou seja, uma ‘necessidade em desaparecimento’ (‘eine verschwindende’)**”. Esse conceito – da Grundrisse – não só torna inteligível as múltiplas transformações e transições dos fenômenos sociais em termos de necessidade histórica, como também, ao mesmo tempo, **“deixa abertas as portas para o desenvolvimento futuro da sociedade humana”** (MÉSZÁROS, 1981, p.106, grifo nossos). Em outro texto, o autor reafirma isso, dizendo que **“o significado central da necessidade histórica humana reside precisamente no fato de que ela é apenas histórica, o que significa que é uma necessidade em última instância fadada a desaparecer”** (MÉSZÁROS, 2007, p.34, grifo nosso).

## SEÇÃO I NECESSIDADE HISTÓRICA E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Nessa seção serão abordadas as necessidades históricas que levaram a formulação da proposta da educação para a cidadania ativa, bem como sua função social. Para isso, parte-se do pressuposto que pensar a ação educativa significa compreendê-la como algo mais amplo que a atividade escolar, ou seja, como algo que se constrói historicamente em decorrência das necessidades materiais surgidas socialmente. Desse modo, compartilha-se do posicionamento de Carvalho quando afirma que: a “análise histórica é indispensável para a compreensão das políticas públicas, no caso específico, as que são adotadas no campo educacional e, ao mesmo tempo, para o desvelamento dos sentidos que assumem nos diferentes momentos” (CARVALHO, 2012, p. 22).

A partir dessa perspectiva, busca-se compreender a proposta de educação para a cidadania ativa como “parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a realidade histórico-social e dos problemas inerentes a essa realidade” (CARVALHO, 2012, p. 22).

### 1.1 Relações entre cidadania e capitalismo

“[...] para Bernstein,  
a própria palavra ‘burguês’ não é expressão de classe, e sim noção social geral.  
Isso significa apenas que, lógico até o fim,  
ele trocou também – com a ciência, a política, a moral e o modo de pensar –  
a linguagem histórica do proletariado pela da burguesia.  
Classificando-se de ‘cidadão’, indistintamente, burguês e o proletário,  
e, por conseguinte, o homem em geral, este se lhe afigura, na realidade,  
idêntico ao próprio burguês,  
e a sociedade humana idêntica à burguesa”

#### Rosa Luxemburgo – Reforma ou Revolução?

Com o objetivo de identificar os elementos que demonstram que a formação da cidadania moderna é um elemento central da edificação capitalista e que em momento algum essa formação entra em contradição com a sua lógica<sup>21</sup>, este trabalho buscará retomar as

---

<sup>21</sup> De início, tal entendimento diverge de grande parte das compreensões marxistas sobre a cidadania. Por exemplo, podemos citar os textos de Newton Duarte (2010), intitulado *limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*, em que o autor afirma existir um antagonismo entre cidadania e capitalismo. Outro autor que tem por base tal compreensão é Carlos Nelson Coutinho, que no texto *Notas sobre cidadania e modernidade* (2005) apresenta a luta pela universalização da cidadania como uma pauta decisiva, a partir do que ele chama de “reformismo revolucionário”, num processo de construção do socialismo por meio da conquista permanente de

elaborações de Marx que permitem discutir esta questão. Em direção oposta aos diversos teóricos que partem da política para explicar as possibilidades da cidadania na sociedade de classes, parte-se, aqui, do aspecto econômico, ou seja, da centralidade das relações de reprodução social. Sendo assim, o ponto de partida para a análise da questão da cidadania requer, como bem assevera Tonet (2005b, p.1), uma análise da categoria trabalho, mesmo que introdutoriamente, como caminho mais adequado para compreender este fenômeno:

O rastreamento histórico é o caminho mais comum quando se busca entender a questão da cidadania. Não nos parece que seja este o melhor caminho. [...] Precisamos de um fio condutor que nos permita compreender a lógica do processo histórico. Este fio, ao nosso ver, são as determinações gerais que caracterizam o processo de autoconstrução humana. Vale dizer, a primeira pergunta não pode ser o que é a cidadania, mas o que é o homem; o que são essas determinações fundamentais que demarcam o processo de tornar-se homem do homem. Este é o caminho que nos parece mais adequado para compreender todo e qualquer fenômeno social. Na perspectiva marxiana, este fio tem como ponto de partida o ato que, para Marx, é o fundamento do ser social, ou seja, o ato do trabalho.

No livro primeiro de *O' Capital*, mais especificamente em sua seção III, intitulada *a produção de mais valia absoluta*, no capítulo V, *processo de trabalho e processo de valorização*, Marx desenvolve o conceito de trabalho como elemento decisivo da constituição dos seres humanos. É claro que a função social do trabalho, em seu sentido ontológico, é pressuposto de qualquer análise sobre a categoria trabalho em Marx que significa, em sua forma mais geral, “[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1988, p.143). É por meio do trabalho que o homem estabelece o intercâmbio com a natureza e dela extrai os elementos necessários a sua sobrevivência e reprodução:

[...] O processo de trabalho, como apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas sociais (MARX, 1988, p.146).

Todavia, para este estudo é mais importante à compreensão do trabalho na forma especificamente capitalista, pois esta concepção de trabalho acima citada é, como diz o

próprio Marx, insuficiente para a compreensão do trabalho no capitalismo. Em suas palavras, “essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista” (MARX, 1988, p.145).

Isto se deve ao fato de que esta forma de sociedade (forma social capital) tem como seu ato ontológico-primário a compra e venda da força de trabalho (trabalho assalariado). Este ato (compra e venda da força de trabalho) tem em sua base, não a simples relação entre um comprador e um vendedor, mas entre um capitalista e um trabalhador, ou seja, proprietários privados:

Este ato originário produz, necessariamente, a desigualdade social, uma vez que opõe o possuidor dos meios de produção ao simples possuidor de força de trabalho. [...] No entanto, este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários. Não, porém, efetivamente livres, iguais e proprietários, mas apenas no aspecto formal. Ou seja, apenas na sua dimensão jurídico-política e nunca em sua dimensão social [...] Ser cidadão, portanto, não é ser efetivamente, mas apenas formalmente, livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que estes direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será eliminada<sup>22</sup> (TONET, 2005b, p.1).

Dessa maneira, para a efetivação do ato de compra e venda da força de trabalho, é necessário que existam indivíduos que sejam livres, iguais e proprietários. Isso implica na participação numa comunidade política, no interior da qual o indivíduo goze de certos direitos. Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada (TONET, 2013).

Marx deixou claro que, na sociedade onde predomina o modo de produção capitalista, todas as dimensões da sociabilidade humana estão condicionadas, em última instância, pela produção e reprodução do capital. Decerto, não se trata de reduzir as relações humanas direta e mecanicamente à produção e reprodução do capital, mas considerar que as manifestações humanas têm como base fundamental a produção e reprodução econômica da sociedade instaurada pelo trabalho assalariado. Esclarecer isso é importante, tendo em vista que uma das críticas recorrentes à obra de Marx tem sido a de que sua teoria advoga um determinismo econômico. Compreende-se que tal concepção reducionista nada tem a ver com o pensamento de Marx. Para referendar tal entendimento, faz-se uso de uma carta de Engels (1820-1895),

---

<sup>22</sup> Sobre isso, vale a assertiva de Rosa de Luxemburgo, “como se distingue a sociedade burguesa das outras sociedades de classes – a antiga e a medieval? Precisamente no fato de **não repousar** hoje a dominação de classe em ‘direitos adquiridos’, e sim em verdadeiras relações econômicas, no fato de não ser o salariato uma relação jurídica, e sim uma relação puramente econômica” (LUXEMBURGO, 2010, p.100, grifo nosso).



datada de 21/22 de setembro de 1890, endereçada a Joseph Bloch (1850-1923). Nessa correspondência<sup>23</sup>, Engels esclarece que tal tese não faz parte de seu pensamento, muito menos do de Marx:

De acordo com a **concepção materialista da história**, o fator que em última instância determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se **alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda**. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura [...] exercem também sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam, em muitos casos predominantemente, a sua forma (ENGELS, 2012, p.103-104, grifo nosso).

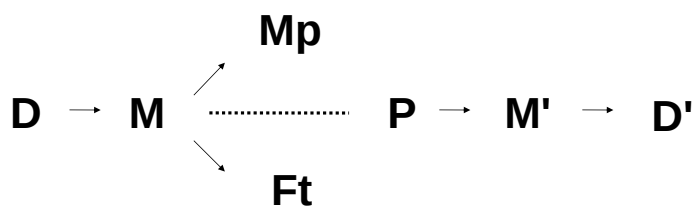
Portanto, tanto Marx quanto Engels afirmam claramente que o conjunto das relações sociais, quaisquer que sejam elas, independente do momento histórico em que estejam postas, estão sucessivamente conexas à base econômica da sociedade em que estão inseridas. Para os fundadores do materialismo histórico, trata-se sempre de uma relação de conformação recíproca em que, em *última instância*, prevalece a base econômica.

Apenas as mais variadas vertentes do pensamento idealista podem advogar a ideia de que o indivíduo pode forjar a sua existência e, portanto, o conjunto da sua personalidade, independente das relações sociais que determinam como a vida se produz e reproduz. Como diz Marx na obra *Ideologia Alemã*: **“aquilo que eles [indivíduos] são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”** (MARX, 2009, p.25, grifo nosso). Esse é o ponto de partida para refutar as formulações teóricas que pretendem explicar as relações humanas como se elas pudessem ter autonomia absoluta em relação à organização produtiva da sociedade, cujo elemento fundante é o trabalho.

Sem a relação social de compra e venda da força de trabalho entre proprietários desses meios e seus compradores, essa forma de sociedade não tem como se produzir, pois é da exploração da força de trabalho pelo capital que se origina o valor adicional ao capital, inicialmente investido sob a forma de dinheiro. A teoria de Marx do valor-trabalho se funda exatamente sobre a compreensão da origem do valor excedente (mais-valia absoluta e/ou

<sup>23</sup> Essa mesma discussão pode também ser analisada nas cartas de Engels a Conrad Schmith, em 27 de outubro de 1890, bem como na carta a H. Starkenburg, em 25 de Janeiro de 1894. Estes textos podem ser encontrados na coletânea *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos de Marx e Engels*, no item: *Cartas de Engels contra a vulgarização do materialismo histórico*, publicada pela expressão popular. Apenas de forma introdutória, cabe indicar que Engels deixa claro sua aversão a toda e qualquer utilização indevida do materialismo: “a palavra materialista serve, geralmente, a muitos jovens escritores alemães como simples qualificativo com que se rotula, sem qualquer análise, todo tipo de coisa – pegam-lhe esta etiqueta e dão por resolvida a questão” (ENGELS, 2012, p.107).

relativa). Marx apresentou a relação social que constitui o núcleo fundante da sociedade burguesa a partir da fórmula originária D-M-D' no capítulo IV do Livro I, intitulado *A transformação do dinheiro em capital*. Esta fórmula se constitui na chave para a compreensão do alicerce fundamental sobre o qual se ergue todo o edifício social capitalista. Dinheiro (D), como ponto de partida, que compra a mercadoria (M), sendo ela os meios e instrumentos de produção (Mp) e a força de trabalho (Ft), para gerar um novo valor (D'). Assim fica a fórmula geral, na qual o possuidor do dinheiro, o capitalista, vai ao mercado e compra, de um lado, os meios de produção pelo seu valor e, de outro, a força de trabalho:



Essa é a explicação de Marx, exposta na seção II de O' Capital, de como o dinheiro de equivalente geral e meio circulante transforma-se em capital. A Fórmula Geral do capital representa o movimento de valorização do valor (ou valorização do capital). A diferença entre D e D' é o que constitui a mais valia. Vale lembrar que é o emprego da força de trabalho, pelo capitalista, que possibilita este acréscimo de valor. Quem chama a atenção para este fato é Paulo Tumolo, que deixa claro que, para Marx, essa é uma premissa básica desta forma social:

Grosso modo, o autor argumenta que a transformação do dinheiro em capital não pode provir, em hipótese alguma, da circulação simples de mercadorias, qualquer que seja sua forma, mas exclusivamente do intercâmbio de uma mercadoria única e específica, qual seja, a força de trabalho, já que a utilização de seu próprio valor de uso tem a característica peculiar e exclusiva de ser fonte de valor (TUMOLO, 2003, p.244).

A produção desse novo valor, que se torna a razão de ser da sociedade burguesa, só foi possível porque houve uma separação histórica entre detentores e não detentores dos meios de produção<sup>24</sup>. Portanto, reafirma-se: nem todas as relações sociais no interior da sociedade capitalista podem ser reduzidas a esse núcleo fundante, entretanto é verdade que todas as relações têm nesse núcleo a base última de sua sustentação.

<sup>24</sup> Nas palavras de Marx: “a separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas e a força subjetiva de trabalho, era, portanto, a base efetivamente dada, o ponto de partida do processo capitalista de produção” (MARX, 2013, p.645).

Esse é o epicentro da reprodução social capitalista e, por isso, todo arcabouço jurídico e político nessa sociedade tem, como fim último, produzir constantemente a legitimação dessa base social. Um exemplo disto pode ser constatado em *A questão Judaica*, escrita em 1843, onde Marx aponta o duplo aspecto sob o qual se assenta a igualdade jurídica burguesa que pretende justapor o homem (*da esfera dos interesses privados, o bourgeoisie*) ao cidadão (*membro da comunidade política que visa os interesses coletivos, o citizen*). Naquele momento, sem mesmo contar ainda com a imprescindível ferramenta da crítica da economia política, Marx compreendeu que a emancipação política é uma conquista limitada que não pode transcender a lógica social do capital:

A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política no interior da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui da emancipação real, de [emancipação] prática (MARX, 2009, p.52).

Sobre a análise de Marx em relação à cidadania em *A questão judaica*, a abordagem de Lazarini é explicativa, ao demonstrar como a cidadania, na obra de Marx, é tida como expressão política e jurídica dessa forma social cuja igualdade formal busca conformar a desigualdade social real:

Ainda em 1843, no livro *A Questão Judaica*, Marx havia compreendido que o cidadão moderno é, por excelência, a expressão jurídica e política mais plena dos indivíduos na sociedade burguesa e, por conseguinte, a personalização de uma sociedade fundada na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Em termos sistêmicos, isso não está em contradição com a existência dos não proprietários privados dos referidos meios, pois na condição de cidadãos livres e iguais, não havendo ninguém subordinado a outrem por laços de servidão ou escravidão, todos estão dotados da liberdade política e econômica para se tornarem proprietários (LAZARINI, 2010, p.138-139).

A essência<sup>25</sup> da liberdade posta pela emancipação política<sup>26</sup> é apresentada criticamente por Marx em *O' Capital*. Se para a sociedade capitalista era necessária a força de trabalho

<sup>25</sup> Neste estudo, quando se utiliza a categoria de *essência*, não se está tratando de algo que existe “*a priori* dos homens, mas sim o fato de essa essência ser sempre histórica, ou seja, construída cotidianamente pelos seres humanos” (MELLO, 2014, p.72).

<sup>26</sup> Cabe destacar que a Revolução Francesa, por mais importante que tenha sido, limita-se ao projeto de uma classe específica, cujos “**interesses a longo prazo, não poderiam coincidir com os da totalidade da humanidade**” (TONET, 2004, p.14, grifo nosso). Ou seja, a pauta da liberdade posta pela burguesia não teve uma inflexão, no sentido de deixar de levar em conta os interesses das classes não proprietárias (camponeses e trabalhadores assalariados), pois, na verdade, “liberdade, igualdade, fraternidade eram, na raiz, o nome do movimento do capital” (TONET, 2004, p.15). Tanto é, que o projeto de liberdade enquanto emancipação da

livre e a garantia da propriedade privada, o Estado desempenharia o papel de assegurar igualmente esses direitos aos homens. Homens iguais que Jeremias Bentham (1748-1832) viu aparecer como um raio caído de um céu sem nuvens, (parafraseando o *18 Brumário*). Em outras palavras, Bentham tentava justificar e legitimar uma forma determinada de sociedade como algo natural:

[...] O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Bentham. Liberdade! **Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade.** Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas do seu. Bentham! Pois cada um só cuida de si mesmo (MARX, 1988, p. 141, grifo nosso).

Todavia, a formação desta força de trabalho livre não se dá de forma natural, mas sim em determinadas condições históricas específicas. Marx sintetiza o caráter dessa relação social em sua incisiva crítica à compreensão *naturalista* das relações burguesas de Edward Gibbon Wakefield (1796-1862), teórico e colonizador inglês da Nova Zelândia (Colônia Inglesa neste período). Este teórico não compreendia o motivo de o capitalismo não se desenvolver na colônia, tendo em vista que as condições ali estavam postas. Entretanto, como aponta Marx, tais condições estavam incompletas:

De início, Wakefield descobriu nas colônias que a propriedade de dinheiro, meios de subsistência, máquinas e outros meios de produção ainda não faz de uma pessoa um capitalista se falta o complemento, o trabalhador assalariado, a outra pessoa, que é obrigada a vender a si mesma voluntariamente. **Ele descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas intermediada pelas coisas** [...] Enquanto o trabalhador, portanto, pode acumular para si mesmo – e isso pode enquanto permanecer proprietário dos seus meios de produção – a acumulação capitalista e o modo capitalista de produção são impossíveis. **A classe dos trabalhadores assalariados, imprescindíveis para tanto, falta.** Como então, na velha Europa, se produziu a expropriação do trabalhador de suas condições de trabalho, portanto capital e trabalho assalariado? [...] a expropriação da massa do povo de sua base fundiária constituiu a base do modo de produção capitalista (MARX, 1988, p. 296-297, grifo nosso).

---

humanidade só surgiria no século seguinte, principalmente nos textos de Marx, da década de 1840. A materialização desta proposta só foi vista, pela primeira vez, em 1871, na Comuna de Paris. Por isso é imprescindível compreender que o que estava em pauta com a Revolução Francesa “foi o horizonte da emancipação política” (TONET, 2004, p.17).

Além disso, no Capítulo XXIV (*A Assim Chamada Acumulação Primitiva*) do Livro I, Marx deixa isso ainda mais evidente. Neste capítulo, Marx (1988, p. 296-297) demonstrou que o Capital, como relação social reificada/coisificada, ou seja, enquanto *relação social entre pessoas intermediada pelas coisas*, não surge de um progresso natural, mas sim de um longo processo histórico e extremamente violento. Marx demonstra teoricamente e com dados empíricos, entre inúmeras outras questões, que a gênese e o desenvolvimento do modo de produção capitalista têm, como necessidade social do capital, o imperativo de expropriar a grande massa de camponeses autônomos. O objetivo era tomar as terras comunais e produzir a massa de proletários livres para a constituição da relação social capital, que coloca em evidência a raiz ontológica desta forma social, na qual a sua ética possível é a ética da reprodução capitalista, da forma que lhe for necessária.

Ainda neste capítulo (XXIV), Marx explica, pormenorizadamente, como se deu o processo de separação dos trabalhadores de suas condições de trabalho, convertendo a sociedade em dois polos antagônicos, sendo eles a classe trabalhadora assalariada livre de suas condições de trabalho e a burguesia, que detém em seu poder as condições de trabalho extorquidas violentamente dos trabalhadores. Tais métodos de expropriação não são, como afirma Marx (1988), idílicos, pois são marcados pela mais pura violência que “é a parteira de toda a velha sociedade que está prenhe de uma nova. Ela mesma é uma potência econômica” (MARX, 1988, p. 276). Segundo o autor:

Na realidade, os métodos da acumulação primitiva são tudo, menos idílicos. [...] O roubo dos bens da Igreja, a transformação usurpadora executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal em propriedade privada moderna, foram tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria a oferta necessária de um proletariado livre como pássaros. [...] Esses métodos baseiam-se, em parte, sobre a mais brutal violência, por exemplo, o sistema colonial. Todos, porém, utilizaram o poder do Estado, a violência concentrada e organizada da sociedade, para ativar artificialmente o processo de transformação do modo feudal de produção em capitalista e para abreviar a transição. [...] Às manufaturas em expansão, as colônias asseguravam mercado de escoamento e uma acumulação potenciada por meio do monopólio de mercado. O tesouro apresado fora da Europa diretamente por pilhagem, escravização e assassinato refluía à metrópole e transformava-se em capital [...] (MARX, 1988, p. 252-277, grifo nosso).

Tal comentário exemplifica muito bem o motivo de Marx ter dito que a sociedade capitalista “**nasce escorrendo por todos os poros sangue e sujeira da cabeça aos pés**” (MARX, 1988, p. 282, grifo nosso). Sobre isso, Rosa Luxemburgo reafirmou a assertiva de

exposta por Marx, de que as relações fundamentais de dominação burguesa não são de base legal, pois não foram introduzidas simplesmente por leis, mas pelo desenvolvimento econômico capitalista:

Não é o proletariado obrigado por lei alguma a submeter-se ao julgo do capital e sim pela miséria, pela falta de meios de produção. Mas, nos quadros da sociedade burguesa, não haverá no mundo lei que lhe possa proporcionar esses meios de produção, porque não foi a lei, e sim o desenvolvimento econômico que lhos arrancou (LUXEMBURGO, 2010, p.102).

Tendo então realizado o processo de acumulação primitiva (a expropriação dos produtores diretos), as condições necessárias para a consolidação da relação social capitalista estavam postas, uma vez que o processo de valorização do valor, ou, como diz Marx, de transformação de dinheiro em capital, não aconteceria sem que o capitalista encontrasse a força de trabalho livre. Ou seja, sem que existissem sujeitos iguais, que se encontrem livre e espontaneamente no mercado. Com a *Acumulação Primitiva*, este problema estava resolvido:

[...] Para que, no entanto, o possuidor de dinheiro encontre à disposição no mercado a força de trabalho como mercadoria, diversas condições precisam ser preenchidas<sup>27</sup>. O intercâmbio de mercadorias não inclui em si e para si outras relações de dependência que não as originadas pela própria natureza. Sob esse pressuposto a força de trabalho como mercadoria só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida a venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é força de trabalho. Para que seu possuidor venda-a como mercadoria, ele deve dispor dela, ser, portanto, livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor do dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, sendo portanto ambas pessoas juridicamente iguais [...] Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias (MARX, 1988, p.135-136 )

Marx demonstra, então, munido de uma vasta literatura, bem como de documentos da época, que a sociedade capitalista precisa da formação de sujeitos livres e iguais (tão livres quanto o titã Prometeu, ao ser preso por Zeus ao rochedo<sup>28</sup>), enquanto condição para a

<sup>27</sup> Essas condições são expostas por Marx no capítulo da *A chamada acumulação primitiva*, no livro primeiro de O' Capital de Marx.

<sup>28</sup> Como diz Marx: “o escravo romano estava preso por grilhões a seu proprietário; o assalariado o está por fios invisíveis” (MARX, 2013, p.648). Mais fortes do que as correntes de Hefesto que, segundo a mitologia grega, prenderam o Titã Prometeu acorrentado a uma rocha no Cáucaso, são os fios invisíveis da exploração capitalista. Para ter seu fígado devorado cotidianamente por uma águia, Prometeu teve de ser acorrentado a uma rocha. Já o trabalhador, em regra, não vê as correntes de Hefesto que o prendem às rochas, mas, nem por isso, deixa de ter seu fígado devorado (metaforicamente). Prometeu, por fim, foi liberto por Hércules. Os trabalhadores, ao contrário, são os únicos responsáveis pela sua emancipação, por se livrarem de seus grilhões (fios invisíveis).

valorização do valor. Por esta razão, a acumulação primitiva é o ponto de partida do modo de produção capitalista. Marx demonstra que seria impossível desenvolver essa relação sem a expropriação do camponês de seus meios de produção. Certamente que os ex-camponeses e seus descendentes imediatos, expropriados de seus meios e instrumentos de produção, foram transformados em proletários. Com isto, o antigo camponês, como proletário, passou a ter apenas a sua força de trabalho para vender no mercado, sendo assim obrigado a vendê-la - o que não precisaria fazer se ainda fosse dono dos meios de produção. Como possuidor de mercadoria, no caso, proprietário de sua força de trabalho, o outrora camponês relaciona-se no mercado deparando-se com outro proprietário, igual possuidor de mercadoria, no caso, o burguês. Por consequência, sem esse processo de acumulação primitiva que forjou historicamente a força de trabalho livre e, concomitantemente, o *conceito de igualdade humana*, (formação de sujeitos livres, iguais e proprietários), haveria um entrave a esta relação, tal como ocorreu na colônia habitada por Wakefield:

[...] O segredo da expansão de valor, a igualdade e a equivalência de todos os trabalhos, porque e na medida em que são trabalho humano em geral, somente pode ser decifrado quando **o conceito de igualdade humana já possui a consciência de um preconceito popular**. Mas isso só é possível numa sociedade na qual a forma mercadoria é a forma geral do produto de trabalho, por conseguinte também **a relação das pessoas umas com as outras enquanto possuidoras de mercadorias** é a relação social dominante (MARX, 1988, p.62, grifo nosso).

Sobre a formação dos sujeitos livres, iguais e proprietários, entende-se que este foi um processo unitário entre a constituição da força de trabalho e da cidadania (igualdade jurídico-política), sobre a qual cabe situar a interpretação de Leda Paulani que interpreta esse processo histórico como a constituição do indivíduo. Em seu livro *Modernidade e discurso econômico*, mais especificamente no capítulo *Utilitarismo, Mill e o homem econômico*, Paulani afirma o seguinte:

O homem não nasce indivíduo enquanto tal (a não ser é claro, enquanto individualidade fisiológica). Ele é posto como indivíduo pelo processo histórico, através da igualdade jurídica que lhe concede a liberdade, e através do direito privado de posse que o liberta da comunidade. E, como já assinalamos, é na Inglaterra de Mill e Bentham que o homem veste primeiramente esse figurino (PAULANI, 2005, p.64).

Com isto, pode-se dizer que a constituição do indivíduo e do cidadão tem sua gênese na criação da força de trabalho livre e seu respectivo exército industrial de reserva<sup>29</sup> que requer, também, a conformação dos sujeitos a esta relação social, uma moralização. Desta forma a formação para a cidadania, é antes de tudo, a formação da força de trabalho na sua constante renovação:

[...] a força de trabalho precisa ser continuamente substituída, tendo em vista que seu proprietário é mortal, a produção e a reprodução da força de trabalho pressupõem a produção e reprodução da vida de seus filhos, vale dizer, de sua família. O valor da força de trabalho, pois, corresponde a um determinado quantum de trabalho abstrato socialmente necessário para produzir a massa de meios de subsistência necessária para a produção e reprodução normais da vida do trabalhador e de sua família em sua totalidade – alimentação, moradia, transporte, vestuário, saúde, educação, lazer etc. Note-se que o valor da força de trabalho não corresponde somente aos meios de subsistência necessários para que o trabalhador realize um determinado trabalho durante o tempo de trabalho que ele vendeu ao capitalista – sua jornada de trabalho –, mas àqueles necessários ao trabalhador e a sua família para a produção normal e digna da vida em sua integralidade durante 24 horas do dia, 365 dias no ano etc. Isso inclui, portanto, uma soma de meios de subsistência para além daqueles necessários ao tempo de trabalho vendido. Por exemplo, a alimentação e o vestuário devem suprir as necessidades não só do ‘tempo e espaço de trabalho’, mas também do ‘tempo e espaço do não-trabalho’, quer dizer, da vida da família do trabalhador, assim como a educação não pode restringir-se à formação ou qualificação para o trabalho, mesmo que tal formação tenha um sentido geral e abrangente, mas abarcar o acesso ao conhecimento e à cultura necessários à vida humana em determinado tipo de sociedade (TUMOLO, 2003, p.162).

Como visto, a lógica do capital requer “**a produção da vida integral do trabalhador na sociedade do capital, quer dizer, a formação do cidadão**” (TUMOLO, 2003, p.163, grifo nosso). Se a força de trabalho exigir um nível maior de cultura para sua atuação nos processos produtivos, a formação deste cidadão precisa lhe conceder isso. Mas, também, se sua função não lhe exige níveis mais qualificados de cultura ou formação técnica, sua formação se restringirá, em regra, aos aspectos mínimos destes elementos, tomando como preocupação os aspectos morais. Essa necessidade vai se dar de forma mais ou menos intensiva de acordo com as determinações históricas das lutas de classes.

<sup>29</sup> Sobre este conceito, cabe elucidar que “entende-se por ‘exército industrial de reserva’ ou ‘superpopulação relativa’ a camada da classe trabalhadora não empregada no mercado capitalista. Marx esmiúça esta questão no item 3 do Capítulo 23 d’O Capital (*A lei geral da acumulação capitalista*), intitulado *Progressão progressiva de uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva*. Grosso modo, a superpopulação relativa **desempenha um duplo papel no capital: ao mesmo tempo em que representa uma ameaça à coesão social, pressiona os trabalhadores empregados (aumentando a produtividade destes) e ainda oferece ao capitalismo uma fonte quase inesgotável de forças de trabalho prontas para serem imediatamente exploradas**” (BARBIERI, 2014, p.40, grifo nosso e itálico da autora).



Tendo apresentado alguns elementos de como a formação da cidadania moderna é condição indispensável para a produção e valorização do capital, pois forja o elemento central da forma capitalista, que é a força de trabalho livre<sup>30</sup>, será mostrado, a seguir, que a formação para a cidadania não se limita à formação dos sujeitos iguais, mas também a sua moralização. No próximo item será demonstrado que, no momento em que a classe trabalhadora se coloca na ordem do dia como *classe para si*<sup>31</sup>, identificando as mazelas da lógica capitalista e suas contradições, a tendência do capital é a intensificação na formação dos valores morais da ordem burguesa, ou seja, a formação para a cidadania, para a defesa da pátria, defesa do livre mercado, etc. Com isto, a proposta de formação para a cidadania moderna encontra-se diretamente relacionada à luta de classes. Sendo assim, a escola pública tem sua origem na necessidade última de conformar o cidadão.

## 1.2 Gênese e função social da educação para a cidadania moderna

*“[...] por mais que certos socialistas  
e certos anarquistas  
tenham denunciado a identidade de classe  
entre a escola laica e a escola confessional,  
a armadilha funcionou para a esquerda em geral”*

**Jean Foucambert**

Neste tópico, busca-se demonstrar que a gênese e função social da educação<sup>32</sup> para a cidadania moderna é ideológica, pois sua finalidade/função social é moralizar, ou seja,

<sup>30</sup> Tonet (2013, p.127), ao questionar sobre “qual é, porém, a lógica da transformação do indivíduo em cidadão?”, demonstra claramente a validade desta afirmação, ao indicar que a natureza da cidadania, sua origem histórico-ontológica **“se encontra exatamente naquele ato fundante da sociabilidade capitalista, que é o ato da compra e venda de força de trabalho”** (TONET, 2013, p.127, grifo nosso).

<sup>31</sup> Essa expressão, *classe para si*, é utilizada por Marx para explicar esse processo de amadurecimento do proletariado perante a ordem capitalista. A primeira vez que Marx faz menção a este processo é no texto *A miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon*, onde diz que “as condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. **A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe**” (MARX, 2009b, p.190, grifo nosso). Os termos “em si” e “para si” advêm, respectivamente, dos termos em alemão *an sich* e *für sich*, no primeiro termo a ideia de que “uma coisa tem existência determinada apenas na sua relação com as outras coisas” e na segunda “pressupõe autoconsciência” (IASI, 2002, p.131). A segunda se trata da autoconsciência do proletariado enquanto classe. Com isso, “esses termos assumem o significado de diferentes graus de amadurecimento do movimento da consciência, sendo que uma consciência em si indicaria uma classe que ainda se define pela sua simples existência no conjunto das relações capitalistas, e no interior destas expressa seus interesses imediatos (ou numa síntese pouco precisa: econômicos); ao passo que uma classe que adquire uma consciência além de sua posição imediata, mas de seu papel histórico para além de sua da ordem estabelecida, assumiria, assim, uma consciência para si” (IASI, 2002, p.131).

<sup>32</sup> Entende-se aqui que essa é uma forma particular que a educação assume em um determinado momento histórico. O surgimento da educação escolar não altera a essência da educação no que concerne à transmissão do

inculcar valores necessários para adaptar os sujeitos a cada momento histórico, de acordo com as necessidades de reprodução do capitalismo. Deste modo, a educação para a cidadania age ideologicamente, visando influenciar nas escolhas dos indivíduos em cada situação histórica.

A gênese da educação para a cidadania moderna é concomitante à gênese da escola para todos, a qual consiste na escola universal, gratuita, obrigatória e laica, que surgiu na França, no último quarto do século XIX, mais exatamente no ano escolar 1881/1882<sup>33</sup>, sob o título de *A escola de Jules Ferry*. Naquele contexto histórico, já existiam escolas, como por exemplo, as de caráter religioso. Todavia, a burguesia precisou de uma escola que pudesse moralizar todos os sujeitos, de acordo com a moral burguesa. Moralizar os cidadãos foi o fator decisivo para o surgimento da escola para todos, cuja finalidade era de formar para a cidadania como forma de inculcar a moral desejada - a moral burguesa.

Dois fatores principais faziam com que essa moralização fosse necessária e que, juntos, convergiam na necessidade da constituição da unidade nacional. A França naquele momento (século XIX) se deparava com problemas *externos* e *internos*. De um lado, havia a luta imperialista na busca da conquista de novos mercados, que exigia a defesa da pátria acima de qualquer outra instituição social, tal como a igreja. Por este motivo fazia-se imprescindível moralizar os cidadãos para que atuassem em nome da pátria, atrás da trincheira. Por outro lado havia, desde 1840<sup>34</sup>, o perigo do movimento revolucionário socialista, que ganha maior expressão com a Comuna de Paris em 1871. Em vista disso, era necessário moralizar os cidadãos para que não participassem dos levantes revolucionários. Está posto, então, aqui, o duplo aspecto da moralização que deu origem à formação da cidadania moderna.

Desta forma, a burguesia francesa republicana passou a ter em vista que o melhor meio de moralizar este cidadão seria a constituição daquilo que o próprio proletariado reivindicava, uma escola, uma educação para todos<sup>35</sup>. Foi por esta razão que teóricos como

---

“conjunto de conhecimentos necessários à existência do indivíduo e à reprodução social como um todo” uma vez que nos seres humanos, diferentemente dos animais, isso “não é dado biologicamente, então o homem deve produzi-los e transmiti-los, de tal modo que a educação é puramente social” (MACENO, 2011, p.32).

<sup>33</sup> A Lei final é de 28 de março de 1882, no entanto, até ser aprovada, passou por diversas instâncias, por cerca de um ano antes.

<sup>34</sup> Nesta década aconteciam diversas manifestações dos trabalhadores anteriores à “Primavera dos povos”, das quais podem ser citadas, de maneira ilustrativa, as greves dos operários de Manchester (Inglaterra), dos operários de Lyon (França) e dos tecelões da Silésia (Alemanha).

<sup>35</sup> Uma educação para todos, muito antes de sua origem na forma da escola universal, obrigatória e laica, foi pauta constante nas lutas do proletariado revolucionário, tendo como exemplo desse posicionamento o exposto no Manifesto Comunista (1848), nas Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório da AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores), escritas em 1868, bem como na Crítica ao Programa de Gotha (1875). Todavia, uma educação para todos não era pauta apenas do movimento operário. Tomando o período da Revolução Francesa, representantes burgueses como Condorcet (1743-1794) (*Marie Jean Antoine Nicolas*

Félix Pécaut (1828-1898), Gabriel Compayré (1843-1913), Eugène Rendu (1820-1864), Paul Bert (1833-1886) e Jules Ferry (1832-1893) defenderam acirradamente a escola para todos como uma instituição de formação do cidadão, necessária ao projeto histórico burguês.

Até mesmo a burguesia liberal, que era majoritariamente contrária à escola para todos, a cargo do Estado, passa a perceber que esta seria uma forma possível (uma alternativa) de resolver os problemas advindos, principalmente, da luta de classes. Entretanto, esse processo não foi simples. Conforme Leonel (1994), logo após a Revolução Francesa, o alto clero católico, por um lado, e a maioria dos liberais, por outro, posicionavam-se contrários à criação da referida escola. Naquele momento, o partido conservador, constituído em sua maioria por católicos, acreditava e justificava que a escola surgiria de um processo natural e evolutivo e que havia um crescimento na demanda escolar, o que fazia desnecessária a intervenção do Estado. Neste âmbito estava também a direita tradicional, que era a burguesia ruralista e comerciante. Estes temiam uma educação para todos por entendê-la como perigosa se destinada às “raças” inferiores. Nas palavras do historiador francês Foucambert:

A direita tradicional é a burguesia ruralista e comerciante, aquela que, após ter feito revolução, tentou salvaguardar seus ganhos, colaborando com regimes fortes. Considera com pavor a desestabilização social e política que as escolhas econômicas da sua irmã caçula não vão deixar de causar. **Particularmente, ela persiste na ideia de que a ignorância e a religião representam os baluartes mais seguros contra uma rale que vive na miséria.** Difundir um pouco de saber é jogar tições sobre a palha seca e correr o risco de uma guerra civil. Esse sentimento é constante e se expressa da mesma forma ao longo dos anos, tanto em relação ‘ao povo’ quanto em relação às ‘raças inferiores’<sup>36</sup> nas terras colonizadas (FOUCAMBERT, 2010, p. 45-50).

Mas, quando a luta de classes se tornou mais clara (1848-1871), até mesmo a burguesia mais relutante aceitou o projeto da escola para o povo. Félix Pécaut foi um dos grandes teóricos da burguesia que buscou afirmar que a necessidade da escola ocorria devido aos perigos internos e externos, pois ao fazer a crítica aos contrários à nova educação para todos como dever do Estado, aponta que: **“eles não se dão conta a que ponto a educação**

---

*Caritat*) e *Lepelletier* (1760-1793) (*Louis Michel Leppelletier de Saint Fargeau*) apontavam os benefícios que uma escola para todos traria à nova república. Entretanto, nem os argumentos de alguns representantes da burguesia mais avançada da Revolução Francesa e nem mesmo os do Movimento operário foram suficientes para a implantação da Escola pública, tal como se tem na atualidade. A necessidade de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, não foi justificativa suficiente para a burguesia colocar a cargo do Estado a tarefa de educar as classes populares.

<sup>36</sup> Essa fração da burguesia entendia que: “a instrução é capaz de dar aos negros aqui uma abertura que pode conduzi-los a outros conhecimentos, a uma espécie de raciocínio. A segurança dos brancos, menos numerosos, rodeados em suas habitações por essas pessoas, entregues a eles, exige que os mantenhamos na mais forte ignorância” (MARQUES DE FÉNELON, Apud FOUCAMBERT, 2010, p.50).

**escolar é urgente, quanto importa, seja para os perigos de fora, seja para as necessidades e os perigos de dentro**” (PÉCAUT Apud LEONEL, 1994, p.178-179, grifo nosso). Aqui estão os dois fatores citados anteriormente, a luta de classes e as lutas imperialistas.

Evidentemente, Pécaut apresenta uma preocupação com o contexto marcado pelo acirramento da luta de classes entre burguesia e proletariado e pelas disputas entre os Estados imperialistas por mercados e fontes de matérias-primas. Este cenário expressava a necessidade que têm os capitalistas em ampliar suas áreas de influência em âmbito mundial, a partir da criação dos mercados nas antigas colônias e pela disputa entre países por novas colônias. Esta busca por colônias e áreas de influência econômica ocasionou grandes disputas entre as nações capitalistas industrializadas, desenvolvendo assim o militarismo, com o predomínio do exército e o fortalecimento do nacionalismo.

Havia, então, a necessidade de se forjar um cidadão sob as bases do amor à pátria<sup>37</sup>, combinando as ideias da participação dos cidadãos trabalhadores nas lutas imperialistas do “seu país” e a concomitante não participação no movimento operário. Essa prioridade de implantação da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica para, justamente, afirmar o nacionalismo expansivo se dá pelo seguinte fato:

Nesse tempo, em que não existia ainda o poder dos meios de comunicação para cimentar a unidade social, **a escola foi pensada para desempenhar tal função [...] O espaço aberto ao nacionalismo possuía dupla finalidade: enfraquecer o internacionalismo do movimento operário e fortalecer a unidade nacional necessária à guerra entre nações para a internacionalização do capital.** A campanha universal pela organização dos Sistemas Nacionais de Educação, a começar pela criação da **escola primária de ensino obrigatório, tinha a função de mediar essas contradições na prática social.** O século XIX não podia conceder o voto universal, sem conceder à nova classe revolucionária escola gratuita de ensino obrigatório. **A escola primária foi criada para educar o novo cidadão e não apenas**

<sup>37</sup> Neste momento a educação física, enquanto ginástica, passou a ser vista na escola como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício físico, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da sociedade crescente, principalmente com o exército, tornando-se “a própria expressão física da sociedade do capital” (SOARES, 1994, p.6). Um exemplo disso é o caso da França analisado por Goellner (1992 p.62-63): “no ano de 1870, a França sofreu uma derrota para o exército Prussiano, o que fez com que emergisse uma nova onda de patriotismo no país, a qual reforçou o papel da Ginástica junto a recuperação da população e preparação dos militares. Aliás, uma parcela desta derrota foi atribuída a pouca preparação física dos soldados franceses comparados com os alemães”. Essa derrota ocorreu na batalha de Sedan, que foi um marco da vitória dos Prussianos sobre os franceses. O Motivo principal da Guerra franco-prussiana (1870-1871) foi a disputa entre a Prússia e a França pelas abundantes riquezas minerais e pelos mercados da região das províncias da Alsácia e Lorena. Petitat (1994) também apresenta um evento histórico que apresentou aos Franceses em guerra a necessidade da educação pública que desse um preparo físico aos futuros soldados: “[...] A derrota de Sadowa (1866) é, parcialmente, explicada pela inferioridade de instrução do soldado francês. Palavras de Bismark: “**duas coisas fizeram a Prússia: o serviço militar obrigatório e o serviço escolar obrigatório**” (PETITAT, 1994, p.157, grifo nosso).

**instrui-lo. Sob tais circunstâncias, é compreensível que o capitalismo abrisse mão de alguns de seus princípios concebidos até então como sagrados, para abrandar contradições que ameaçavam sua existência.** Por exemplo, passou-se a discutir e a se defender a responsabilidade do Estado na educação das futuras gerações, antes de inteiro controle das famílias (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010, p.46-47, grifo nosso).

Um exemplo disso é a carta de Félix Pécaut, de 23 de maio de 1871, enviada a um amigo da Assembleia Nacional, endereçada da seguinte forma: “Ao senhor “X”, membro da Assembleia nacional”. Nesta carta, o autor faz um breve apontamento sobre os “*insurretos*” da Comuna de Paris, onde afirma o seguinte:

Mas como desviar os olhos desse desolante espetáculo! Vejo dia e noite essas ruas cheias de mortos, e esses mortos são cidadãos! Pensamento amargo entre todos! Certamente, desejei tanto quanto você o restabelecimento da ordem, condenei as pretensões da Comuna, dei razão à assembleia, aprovei as medidas energéticas tomadas por Thiers (PÉCAUT, 1871, p.2).

No entanto, Pécaut afirma que esse processo poderia ter sido evitado se houvesse na França uma educação para a conformação desses cidadãos, ou melhor, desses proletários:

Esses insurretos são cidadãos desviados por uma educação de sofismas e abandonados há muito tempo a influências perniciosas e que, se influenciados por uma boa educação, teriam sido capazes de canalizar todos os seus esforços para sofrer e morrer pela pátria (PÉCAUT, 1871, p.2).

Pécaut (1871, p.3) demonstra claramente que estes cidadãos insurretos eram aqueles não proprietários dos meios de produção, ou seja, a massa de trabalhadores que, naquele momento: “viviam lado a lado conosco, no seio da mesma cidade; nós os víamos cada dia construir nossas casas, fabricar nossos móveis, cinzelar nossas jóias, servir nossas necessidades de comodidade ou de luxo”.

É evidente a importância dada à *Comuna de Paris* pelos intelectuais defensores do capitalismo no final do século XIX. A Comuna representou a força do movimento revolucionário e o perigo da Revolução Socialista, sendo que movimentos como este deveriam ser contidos por todos os meios possíveis.

Por consequência, a escola pública só foi aceita como meio de moralizar os cidadãos (que em última instância tinha como prioridade atender àqueles que só possuíam a sua força de trabalho como única mercadoria), ou seja, como formação do cidadão necessário, tornando essa a sua finalidade histórica. Nestes termos, a burguesia tinha claro que uma educação

apenas com caráter de instrução não era suficiente aos seus objetivos de classe. Para Gabriel Compayré, Paul Bert e Félix Pécaut, a instrução, por si só, não garantia a realização dos propósitos do ensino burguês. Deste modo, estes pensadores defendiam que o ensino não deveria se limitar à instrução. Nas palavras de Compayré<sup>38</sup> (1908, p.1) “a educação moral é mais importante ainda que a educação intelectual [...] a instrução não vale senão quando se encaminha ou se limita a fins morais”. Segundo o autor:

[...] as condições à suprir para organizar a moralidade são mais numerosas e mais delicadas do que aquelas que bastam para propagar a instrução e esclarecer a inteligência. Bain tem dito isso antes de nós: não é nem do mestre escola, nem de uma fonte única, que a moral depende; ela deriva na realidade de muitas fontes diversas, entre as quais a escola não é mesmo a principal (COMPAYRÉ, 1908, p.1).

Essa questão decisiva, da centralidade da educação moral sobre a instrução, se apresenta da seguinte forma para Bert:

Nós sabemos bem que a instrução não é por ela mesma, e a título teórico, uma causa de moralização; nós sabemos bem que a instrução é somente um crescimento das forças que traz em si o indivíduo, e que esse crescimento das forças, ele pode aplicar ao mal como ao bem, é incontestável (BERT, 1880, p.371 Apud LEONEL, 1994, p.199).

Para Petitat (1994, p.142), “a estatização da escola relaciona-se com uma profunda transformação nas concepções relativas à moral”. Para este e outros teóricos, a intervenção do Estado na educação só seria de interesse se houvesse a finalidade de se desenvolver um *caráter moralizante* da classe trabalhadora ao capitalismo. Por isso:

A discussão entre instrução e educação ganhou expressão na época e ligava-se à luta de classes [...] Se os conhecimentos positivos, advindos da instrução, bastavam na luta pela vida, a luta de classes, que rompe com a unidade nacional exigia mais do que isso: exigia solidariedade, benevolência, complacência, ou seja, todas as virtudes do cidadão [...] Para seus defensores a intervenção do Estado na educação estaria calcada nas finalidades moralizantes da escola pública (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010, p.49-50).

Portanto, a burguesia tinha clareza do que queria da educação. Conforme Leonel (1994, p.205), o pensamento dos teóricos burgueses acima citados, era de que “uma educação voltada para o livre desenvolvimento das forças individuais é uma ameaça se não vier

---

<sup>38</sup> A tradução deste texto é de autoria de Zélia Leonel. Se refere ao texto *L'Education Intellectuelle et morale*.

acompanhada da educação moral”. Afirmava Compayré (1908, p.227 Apud Leonel 1994, 201): “[...] a educação moral é mais importante ainda que a educação intelectual”. A instrução, por si só, era insuficiente para afirmar os sentimentos morais (moral laica), principalmente dos não proprietários e camponeses.

A escola, então, foi a maneira mais eficaz encontrada para formar o cidadão, em seus três aspectos decisivos. Primeiro, como mencionado, o surgimento dos Sistemas Nacionais de Ensino no final do século XIX foi, também, amplamente motivado devido às guerras imperialistas<sup>39</sup>. Este foi um dos motivos que fizeram com que importantes setores da burguesia, de diferentes países, defendessem a necessidade de promover a universalização de ensinamentos básicos e sistemáticos para a formação do futuro cidadão-soldado a serviço da pátria. Esse é o caso da França:

[...] saindo derrotada pela Alemanha pré-imperialista, a sociedade francesa encontra na escola alemã a explicação para a superioridade de seus exércitos e na escola francesa a causa de sua derrota. Assim, passa a ver na criação de um sistema nacional de educação a solução de seus problemas. **O novo soberano da nova república, sob os cuidados da escola laica estaria protegendo tanto da influência doutrinária das congregações religiosas como da influência perniciosa das doutrinas revolucionárias** (LEONEL, 1994, p.9, grifo nosso).

Com o imperialismo<sup>40</sup>, a burguesia via a necessidade de se formar o cidadão, pois “a educação seria um meio de desenvolver nos indivíduos virtudes para conter as guerras civis, para aproximar as classes e fortalecer a unidade nacional necessária ao enfrentamento das guerras imperialistas” (GALUCH, 2013, p.19).

A partir de então, outra questão estava posta, referida à função da escola que, na compreensão dos teóricos burgueses, a educação do novo soberano<sup>41</sup>, do novo cidadão, não poderia ficar sob o controle da congregação católica, devido aos objetivos principais desta escola estarem em contradição com os princípios religiosos. Esse é o caráter moral da formação da cidadania, que não é qualquer moral, é a moral burguesa.

<sup>39</sup> É possível, para exemplificar algumas guerras imperialistas ocorridas, citar os casos de 1898, conhecida como a Guerra Hispano-Americana, na qual os Estados Unidos da América tomaram as Filipinas, Cuba e Porto Rico, o Imperialismo Britânico na Índia, com início em por volta de 1850 e, por fim, a Guerra franco-prussiana (1870-1871).

<sup>40</sup> O imperialismo é o conceito que se dá ao estágio capitalista também chamado de fase monopolista do capitalismo. Segundo Castelo (2013, p.35) “o imperialismo, segundo Lênin, baseia-se em cinco pontos centrais: 1) a concentração da produção e formação dos monopólios empresariais; 2) a concentração do setor bancário, a formação do capital financeiro e da oligarquia financeira; 3) a exportação de capital; 4) a partilha do ‘território econômico’ pelas associações monopolistas internacionais; e, por último, 5) a partilha territorial das colônias pelas grandes potências mundiais”.

<sup>41</sup> A soberania é atributo do povo, e não de um príncipe ou monarca.

Foi imprescindível se forjar os valores morais necessários à própria reprodução capitalista. Neste contexto, os valores passaram a ser empregados de acordo com os interesses desta nova forma social, pois, como afirma Galuch (2013, p.17), por um lado:

[...] a livre concorrência entre indivíduos na luta pela vida demandava as virtudes individuais, como trabalho, esforço, vontade, disciplina, caráter, perseverança; por outro lado, era preciso cultivar virtudes cívicas, como solidariedade, fraternidade, harmonia, cooperação, devotamento, abnegação e piedade, para garantir à conservação da sociedade.

Por outro lado, como descreve Leonel (1994), essas mesmas virtudes cívicas deveriam ser relacionadas ao patriotismo, nacionalismo e a liberdade:

Ameaçada na sua fronteira geográfica, pela Alemanha, e na sua fronteira econômica, pelo proletariado, não há outro remédio senão criar a unidade nacional para assegurar essas duas fronteiras e o melhor de todos é ainda se assenhorar da educação do novo soberano. Mas, unir sob quais princípios, se a educação desse novo soberano está sob a direção das congregações católicas que só têm deveres para com Deus e para com o papa? (LEONEL, 1994, p.187).

Como diz Foucambert (2010, p.72):

A pátria substitui Deus e essa armadilha vai funcionar como uma réplica contra os conluios do internacionalismo socialista temeroso: Proletários de todos os países, unam-se. A escola desempenha um papel importante nessa transformação das mentalidades, impondo a ideia de que não há operários ou patrões.

Essa incompatibilidade entre a educação necessária ao novo soberano e os preceitos religiosos é evidente nos teóricos como Gabriel Compayré, segundo o qual, “a pátria deve ser o dogma laico, a religião de todos os franceses [...] Contentemo-nos de um ato de fé: digamos: **minha pátria, como se disséssemos: minha mãe**” (COMPAYRÉ, 1908, p.439 Apud Leonel 1994, p.207, grifo nosso). O autor diz ainda que, “comentando a Lei de 28 de Março, o ministro [Jules Ferry] dizia: A lei de 1882 tem colocado em primeiro lugar o ensino moral e cívico. A instrução religiosa pertence às famílias e à igreja, a instrução moral à escola<sup>42</sup>” (COMPAYRÉ, 1908, p.10). Sobre esta questão, Leonel (1994) faz a seguinte exposição:

---

<sup>42</sup> Isto foi dito por Jules Ferry na *Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción pública*. O trecho é o seguinte: “[...] de outra, pone em el primer plano el enseñanza moral y cívica. La instrucción religiosa pertenece a las familias y a la iglesia; la instrucción moral a la escuela” (FERRY, 1945, p.14).



A unidade desse ensino moral, cívico e militar deverá desenvolver na criança o dever de honra, de amor à pátria; e o verdadeiro patriota<sup>43</sup> é aquele que traz no seu coração o culto da pátria: que está decidido a sacrificar tudo por ela, mesmo a sua vida. A formação desse cidadão é a finalidade última da escola e todas as disciplinas deverão concorrer para esta educação (LEONEL, 1994, p.207).

Petit (1994), em sua análise sobre o surgimento dos sistemas escolares estatais, explica que a compreensão de parte da burguesia daquele momento era de que a Escola se constituía em algo de suma importância para a nação, devido a sua fundamental *contribuição na formação do cidadão*. Nesse sentido:

[...] a nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria [...] a estatização da escola relaciona-se com uma profunda transformação nas concepções relativas à moral, que tende a separar de uma definição estritamente religiosa (PETITAT, 1994, p.142).

Por fim, o último aspecto, além da questão imperialista e da educação laica, é o desígnio de moralizar para um fim específico que, conforme Foucault (2010, p.9), “não é instruir, mas fechar a era das revoluções”. O autor afirma ainda que o objetivo é educar, para que a classe trabalhadora não se revolte, uma vez que esta classe já se colocava contra esta sociedade, pois compreendia a lógica irracional e contraditória da sociedade burguesa nascente:

A neutralização vai se operar negando-se o caráter de classe da sociedade moderna e afirmando-se a unicidade do corpo social. Unicidade comprovada através do sucesso escolar individual, pelas possibilidades de ascensão social. A prova de que não existem classes antagônicas é que um filho de operário poderá tornar-se banqueiro ou presidente da república. O abandono que deverá fazer dos seus próprios valores de classe será então denominado cultura. Ao invés de impor a dominação de classe pela sua origem, a burguesia afirma que aquilo que ela representa é universal (FOUCAULT, 2010, p.50-51).

Eugène Rendu, Inspetor Geral da Instrução Pública em 1872, logo após a Comuna de Paris, afirmava que naquele momento não se tratava mais apenas de discutir se a educação popular representava algum perigo à sociedade. Nas palavras de Rendu:

---

<sup>43</sup> Para isso, é preciso separar a vida patriótica da vida religiosa: “Na vida dos religiosos é incompatível com a formação do cidadão a começar pelo **nome de guerra** que eles adotam renegando o nome do pai e, que é mais sério, enquanto o cidadão deve se submeter às leis civis, eles mesmos são independentes dessa hierarquia e dessas leis” (LEONEL, 1994, p.188, grifo nosso).

Não se trata simplesmente de decidir se as crianças deverão de acordo com a lei, saber ler ou escrever. Os povos, afinal de contas, têm vivido sem essa ciência! **A questão é mais elevada. Trata-se de saber se a escola será o instrumento pelo qual a lei moral conservará ou retomará seu império, e assegurar para ela a transmissão dos princípios conservadores de toda a sociedade** (RENDU 1872, p.42 Apud Leonel 1994, p.187, grifo nosso).

A afirmação de Rendu se dá, principalmente porque uma das preocupações centrais da burguesia naquele momento era impedir uma possível Revolução Socialista. Para a conclusão de seu objetivo contrarrevolucionário, a burguesia toma a proposta de *escola do povo*, tal como foi exposta pela primeira vez na Comuna de Paris, e a direciona para *escola para o povo*:

[...] a França era alfabetizada quando a escola “pública, laica e obrigatória”, foi implantada. Dissimula-se que sua criação corresponde à vontade, politicamente alertada, de controlar o processo educativo, retirando-o, certamente, das forças reacionárias e religiosas, reticentes diante dos avanços da industrialização, mas, sobretudo das classes perigosas, que tinham sido vistas em ação pouco antes, durante o episódio da Comuna de Paris. **O projeto não é instruir, mas ‘fechar a era das revoluções’**, ou seja, instruir desviando contra ele a instrução que o povo reivindica para sua emancipação. O Estado republicano, em comunhão com as monarquias Europeias, se propõe a combater o internacionalismo, a anestesiar o corpo social e a acabar com o espectro do comunismo. Trata-se de substituir o projeto da escola do povo, que amadureceu no proletariado, por uma escola *para o povo*, a fim de ‘ensinar’ a essas classes que lutam no cotidiano por uma ordem do mundo, por uma organização social e econômica (FOUCAMBERT, 2010, p.9, grifo nosso).

Quando se indica que a escola do povo foi proposta pela primeira vez na Comuna de Paris, o objetivo é chamar atenção para sua importância decisiva no processo de implantação da escola pública pela burguesia, uma vez que foi o primeiro exemplo histórico de uma escola obrigatória, gratuita, universal e laica:

[...] durante a breve existência da Comuna, os revoltosos encontraram tempo para reformar o ensino popular. Ensino obrigatório, gratuito laico e dotado de formação profissional elementar é uma ideia cujos princípios encontraram enfim um início de aplicação (PETITAT, 1994, p.157).

As palavras de Petitat (1994) são a indicação de que a breve experiência da Comuna de Paris serviu de exemplo à burguesia Francesa, ao se pensar a escola pública e a sua função social. Portanto, como afirma Coggiola (2002, p.54), a Comuna buscou modificar o ensino bem antes da democracia burguesa:

Notemos que, a 9 de Maio de 1871, a sessão das grandes carreiras da Internacional parisiense havia pedido a Comuna para perseverar na via do progresso do espírito humano, decretando a instrução laica, primária e profissional, obrigatória e gratuita em todos os graus.

A Comuna de Paris foi a primeira tentativa real<sup>44</sup> de educação para todos que buscou eliminar da educação a influência religiosa e a doutrinação burguesa. Em outras palavras, buscou se pautar por uma moral socialista. Com a Comuna de Paris e, sobretudo devido à força do Movimento Operário na Europa e na França, em particular desde 1830, tornou-se evidente quem era o inimigo real de classe dos vários setores da classe dominante.

Por isso, as divergências entre liberais, católicos e republicanos burgueses se mostraram secundárias perante a contradição fundamental da classe dominante com o proletariado. Só a partir daí, com o acirramento da luta de classes, tornou-se possível a implantação desse projeto de escola para o povo, uma vez que, se ainda restavam dúvidas sobre a importância da escola para o projeto burguês, a Comuna de Paris tratou de demonstrar historicamente para a burguesia o que realmente estava em jogo, ou seja, seu poder de classe. Além disso, Jules Ferry foi quem demonstrou à burguesia que a implantação da escola se tratava de uma necessidade da classe:

[...] Lembremo-nos da ameaça que Jules Ferry fez a direita conservadora: em resumo, se vocês não aceitam criar uma escola para o povo, não poderão impedir que o povo crie sua escola, e então nada poderá impedir que se propague uma ideologia socialista ou comunista que levará inevitavelmente a uma subversão tão deplorável quanto aquela que tivemos que combater na Comuna<sup>45</sup>. Missão cumprida! Em 80 anos, a despolitização foi um sucesso. Desapareceu a sensação de pertencer a classes sociais antagônicas (FOUCAMBERT, 2010, p.134).

Dessa forma, e por estes motivos, os católicos e a maioria dos liberais, que se constituíam na maioria político-representativa da sociedade francesa naquele período, foram derrotados pela minoria que defendia a criação da referida escola.

<sup>44</sup> Foi uma tentativa real porque buscou pôr em prática essa educação. Entretanto não foi possível completar essa tarefa histórica, uma vez que a Comuna foi derrotada em 23 de Maio de 1871, tendo duração de 72 dias.

<sup>45</sup> Havia, por parte da burguesia, um temor de que surgisse uma escola socialista, tal como ocorrido em 1871 durante a Comuna de Paris. Isto é perceptível nas palavras do próprio Jules Ferry, no que diz “[...] há que se temer que outras escolas se constituam, abertas aos filhos de operários e camponeses, onde serão ensinados princípios diametralmente opostos, inspirados talvez em um ideal socialista ou comunista na esteira de movimentos mais recentes, como por exemplo, dessa época violenta e sinistra entre 18 de março e 24 de maio de 1871” (FERRY Apud FOUCAMBERT, 2010, p.70).

Decorre deste contexto a finalidade da escola de formar para a cidadania, assim sendo, de inculcar uma moral desejada. Este intento, a cada momento histórico, obtém objetivos diversos, mas mantém a substância central da formação para a cidadania, ou seja, seu caráter moralizador, de classe. Moralização, é um processo que se materializa enquanto uma necessidade da sociedade capitalista. É um imperativo forjar sujeitos devidamente amoldados à lógica social do capital, em todos os locais possíveis, isto é, dentro e fora da escola. Esta questão será discutida no item a seguir, no qual será abordado, também, o fato de que as modificações nas relações de produção exigem uma mudança no padrão de conformação social e, portanto, na formação moral dos cidadãos.

### 1.3 Relações de produção, conformismo social e cidadania

Na sociedade burguesa, cada época histórica tem então o seu modo de viver, ou melhor, o seu padrão de conformismo social/sociabilidade<sup>46</sup>, transmitido pela educação, tradição, normas e hábitos de convivência, que confere aos sujeitos determinados deveres e responsabilidades sociais. Toda mudança de padrão produtivo, sob a sociedade capitalista, precisa de uma nova formação/moralização da classe trabalhadora, de um novo tipo de cidadão, uma vez que a sociedade capitalista sempre exigiu uma formação moral e, portanto, como diria Leonel (1994, p.45) “o ser moral é o cidadão”.

Essa questão pode ser compreendida claramente em *Americanismo e Fordismo*, de Gramsci (1891-1937), texto em que o revolucionário sardo demonstra que “[...] os novos métodos de trabalho estão indissolivelmente ligados a um determinado **modo de viver, de pensar e de sentir a vida**; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 1980, p.396, grifo nosso). Este seria o processo de construção de uma determinada forma de conformismo social:

[...] Toda sociedade produz um determinado tipo de conformismo: dos mais velhos sobre os mais jovens, do Estado sobre a sociedade sempre existe um processo que visa adaptar e educar os indivíduos para dominar o ambiente, para gerar hábitos e automatismos, para promover a inclusão ativa do homem singular nas normas de civilidade social. No passado ou no presente um mínimo de conformismo sempre foi necessário para produzir a sociabilidade, porém a tendência ao conformismo no mundo contemporâneo

---

<sup>46</sup> Utiliza-se aqui o termo conformismo conforme as anotações de Gramsci. Neste sentido, “conformismo para Gramsci é sinônimo de sociabilidade” (VIEIRA, 1999, p.175). Isto significa, para Gramsci (1981, p.12), que: “pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo”.

é mais ampla que no passado: ‘a estandardização do modo de pensar e de atuar assume dimensões nacionais ou definitivamente continentais’ (VIEIRA, 1999, p.172-173, grifo nosso).

Neste aspecto, exige-se uma forma específica de moralização com o objetivo de internalizar os valores da lógica capitalista, posto que o capitalismo é produção e reprodução, não só das relações econômicas, mas também dos aspectos sociais e culturais que refletem a lógica capitalista. Como diz Marx:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábitos, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas (MARX, 2013, p.808).

O século XX é ilustrativo, visto que o método de trabalho baseado no binômio taylorismo/fordismo necessitou de uma forma específica de moralização. Por padrão de acumulação entende-se, aqui, o taylorismo, o fordismo e o toyotismo, etc. Cada padrão, conforme a sua especificidade e condições históricas, visa intensificar ao máximo a combinação entre maquinaria e força de trabalho para, assim, aumentar a produtividade do trabalho a favor do capital. Desta forma, todo padrão produtivo busca o desenvolvimento dos métodos de organização do trabalho.

O binômio taylorismo/fordismo, implementado a partir de 1914, representou o padrão utilizado por Ford com base no parcelamento taylorista e depois a combinação deste com a esteira rolante. O primeiro aspecto desse binômio, o Taylorismo, refere-se a uma estratégia, um sistema de organização do processo de trabalho. O nome Taylorismo refere-se a Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o pai da administração científica. Taylor identificou que uma maior destreza dos trabalhadores aumentava a produtividade do trabalho, ao mesmo tempo, que a troca constante de operações e ferramentas diminuía essa produtividade. A ideia de Taylor foi, principalmente, a de subdividir ao máximo as tarefas, sejam elas no âmbito da produção ou da administração (PINTO, 2010). Visava-se, então, combater o desperdício de tempo (os “poros” do trabalho) e aumentar o ritmo, por meio de um trabalho cada vez mais parcelar e fragmentado. Portanto, o taylorismo se refere a essa organização de métodos de trabalho, por meio do controle dos tempos e movimentos. Nas palavras de Lazarini (2010, p.300):

[...] o taylorismo e posteriormente a sua aplicação fordista se inscrevem historicamente como formas de organização dos processos de trabalho que objetivam prioritariamente contribuir com a ampliação do controle sistematizado do capital sobre o trabalho, aumentando a subsunção real deste para aquele, com o fito de maximizar a valorização do capital.

Portanto, o taylorismo prescreve um controle sistemático dos tempos e dos movimentos necessários à consecução das atividades produtivas que cada trabalhador exerce nas atividades produtivas das empresas capitalistas. Uma verdadeira padronização dos processos. Pode-se dizer, assim, que a novidade da proposta taylorista que tanto interessou aos capitalistas estava justamente em fazer com que as atividades de projeção e comando pudessem ter “o máximo de eficácia de controle dos trabalhadores imediatamente envolvidos nos processos de produção e, a partir disso, aumentar a produtividade do trabalho deles, dentro dos princípios de ‘harmonia’ e ‘solidariedade’” (LAZARINI, 2010, p.303).

O fordismo, de Henry Ford (1862-1947), utilizou-se das técnicas tayloristas, mas de forma singular. As ideias de Taylor, quanto à padronização, a divisão técnica do trabalho, foram mantidas. Porém, Ford aplicou-as na linha de montagem associando-as à introdução da esteira rolante. Assim, “no lugar dos homens responsáveis pelo desdobramento dos materiais e objetos de trabalho, máquinas automáticas passaram a se encarregar por tal” (PINTO, 2010, p.36). Desse modo:

A ideia básica era a seguinte: padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo, proporcionando, por sua vez, a elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais (PINTO, 2010, p.34).

Harvey (2013), utilizando-se da discussão feita por Gramsci, explica este processo, deixando claro que as mudanças no trabalho envolvem mudanças na conformação ideológica, como o caso da Ford:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, **um novo sistema de reprodução da força de trabalho**, uma nova política e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, **um novo tipo de sociedade democrática**, racionalizada, modernista e popularista. O líder comunista Italiano Antônio Gramsci, jogado numa das prisões de Mussolini umas duas décadas mais tarde, extraiu exatamente essa implicação. O americanismo e o fordismo, observou ele em seus cadernos de cárcere,

equivaliam ao ‘maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, **um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem**’ (HARVEY, 2013, p.121-122, grifo nosso).

Consequentemente, todo e qualquer método de trabalho tem como necessidade a formação de sujeitos adequados a sua estrutura. Por isso, é imprescindível formular um novo padrão de conformismo social, de cultura, que significa, segundo Gramsci, uma determinada tarefa que o Estado assume:

[...] tarefa educativa e formativa do Estado que tem sempre o objetivo de criar novos e mais altos tipos de ‘civilização’, de adequar a ‘civildade’ e a moralidade das massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparato econômico de produção e, por isso, de elaborar, até fisicamente, novos tipos de humanidade (GRAMSCI, 2012, p.96).

Harvey (2013), do mesmo modo que Gramsci, afirma que todo regime de acumulação necessita de um modo de regulamentação social e político próprio (como o fordismo necessitou do americanismo e do keynesianismo), como uma materialização do regime de acumulação, na forma de normas, hábitos, leis, valores, etc. Nas palavras do autor:

**Os novos métodos de trabalho ‘são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida’.** Questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam vinculadas, ao ver de Gramsci, **ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador ‘adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo’** (HARVEY, 2013, p.121-122, grifo nosso).

Harvey (2013) assegura que, em geral, a reprodução do cidadão é a reprodução da força de trabalho, seja na sua forma empregada ou na forma de exército industrial de reserva. Além disso, todo novo padrão produtivo precisa de uma nova conformação do trabalhador, que pode se dar diretamente no processo de trabalho ou fora dele. Essa necessidade ocorre como uma lei histórica, imanente ao capitalismo. A esse respeito, o autor afirma:

A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser **renovado com a incorporação de cada geração de trabalhadores à força de trabalho**. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital – um processo a que vou me referir, de modo geral, como “controle do trabalho” – é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, **elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo** (HARVEY, 2013, p.119, grifo nosso).

Tendo isso em vista, outro autor que pode ajudar a compreender esta relação é Paulo Tumolo (2003). Este autor deixa claro que a necessidade de formar o cidadão é a necessidade de conformar a mercadoria força de trabalho na sua contínua reprodução. Por consequência, a renovação constante dessa mercadoria, chave do processo de valorização do capital, tem como pressuposto a igualdade jurídica e a liberdade:

Em suma, do ponto de vista do capital, a produção e a reprodução da força de trabalho pressupõem a produção, na sua totalidade e em todas as dimensões, da vida da família do trabalhador, ‘dentro e fora do trabalho’, ou, em outras palavras, a constituição do trabalhador implica a constituição do cidadão. É como ser que vive integralmente na sociedade do capital, satisfazendo as necessidades de todas as dimensões humanas – do estômago à fantasia –, ou seja, **é como cidadão** e, por conseguinte, consumidor de todos os meios de subsistência necessários à sua vida, que o sujeito produz a força de trabalho, para ‘depois’, na condição de proletário, vendê-la ao seu comprador. Assim, livre e proprietário de uma única mercadoria, sua força de trabalho, que como cidadão a produziu, o vendedor comparece à esfera da circulação para vendê-la ao proprietário do dinheiro e dos meios de produção (TUMOLO, 2003, p.162, grifo nosso).

Gramsci afirmou o mesmo em *Americanismo e Fordismo*, ao apontar que a adaptação dos trabalhadores aos novos métodos de produção é um imperativo do capitalismo. Não obstante, o autor afirma que essa adaptação não pode (e não pôde na história) se dar unicamente de maneira coercitiva, pois **“a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consentimento”** (GRAMSCI, 1980, p.405, grifo nosso). O exemplo desse processo foi a política salarial da Ford no ano de 1914 e a Lei Seca<sup>47</sup> de 1933 nos Estados Unidos da América, que tratavam-se de esforços para conseguir a conformação da classe trabalhadora estadunidense. O primeiro se refere à resistência dos trabalhadores contra as mudanças introduzidas por Ford em sua fábrica por meio, principalmente, do parcelamento taylorista e depois a combinação deste com a esteira rolante:

Essa resistência se deu desde ações deliberadas de boicotes no âmbito da produção imediata, passando pela rejeição dos trabalhadores em continuar ou de ingressar na Ford. Como a empresa pretendeu continuar pagando os salários dos trabalhadores nos mesmos patamares dos seus concorrentes, ou seja, \$ 2,34 por dia, a Ford teve dificuldades em manter a força de trabalho (LAZARINI, 2010, p.315).

---

<sup>47</sup> O álcool degrada a força de trabalho e combatê-lo, quando necessário, foi papel do Estado. Isso porque o trabalhador necessário era aquele que, além de não ser mulher, deveria não beber. No caso, este era o padrão do proletário da Ford.



A resistência e a fuga dos trabalhadores, em relação a Ford, teve como contraposição uma nova política salarial de US\$ 5,00 dólares por dia com jornada de 8 horas de trabalho. Essa política permitiu a Ford impor condições morais de conduta para o trabalhador receber o salário, como exemplifica Gounet:

[...] Dobrando a remuneração, Ford pensa atrair os operários que lhe faltam. O que ele não diz é que, para receber seus 5 dólares, o trabalhador deve dar provas de boa conduta, ou seja: não ser uma mulher, não beber, destinar seu dinheiro à família [...] A empresa cria um serviço social para controlar a situação nas casas dos beneficiários do prêmio Ford e, nos primeiros anos, ele recusará os 5 dólares a 28% do pessoal<sup>48</sup> (GOUNET, 1999, p. 20).

Já a Lei Seca, Lei Federal que vigorou nos Estados Unidos entre os anos de 1919 e 1933, proibia a fabricação e o consumo de bebida alcoólica no país. A intervenção do Estado, demonstrando sua função, visava conformar o trabalhador às necessidades do processo produtivo, pois a própria política salarial de Ford permitia que os trabalhadores tivessem dinheiro para obter vícios que poderiam ser prejudiciais ao processo de trabalho. Quem explica esse conflito é Gramsci:

[...] o salário é uma arma de dois gumes: é preciso que o trabalhador gaste ‘racionalmente’ o máximo de dinheiro para manter, renovar e, se possível, aumentar sua eficiência muscular nervosa, e não para destruí-la diminuí-la. Eis então a luta contra o álcool, o mais perigoso agente de destruição das forças de trabalho, a se torna função do Estado (GRAMSCI, 1980, p.398).

Algo semelhante ocorre com o contexto de maior utilização do padrão, que será intitulado aqui na concepção de David Harvey como *acumulação flexível*, em relação ao padrão de acumulação taylorista/fordista, uma vez que, conseqüentemente, outra moralização passa a ser necessária. Esse novo padrão que se origina é entendido aqui como *Acumulação flexível*, como apresentado por David Harvey em *Condição pós-moderna* que vem se consolidando após a crise da década de 1970:

---

<sup>48</sup> Na obra *O Capital*, Marx esclarece que a disposição do capital de abaixar os salários acaba, em um determinado estágio, limitando a capacidade do mercado e dos trabalhadores de absorver as mercadorias. Henry Ford, com o ato de colocar o salário de cinco dólares, reconhece esse dilema, da circulação do capital, como Marx o esboça na seção VII (d'O Capital) *O processo de acumulação do capital*. O processo de circulação do capital possui três momentos: (a) aquele que vai desde a transformação de uma quantia de dinheiro em meios de produção e força de trabalho e, em seguida; (b) passa pelo processo de produção onde produz as mercadorias cujo valor contém o capital original acrescido de um mais-valor, até, por fim, (c) o momento final cujo objetivo é vendê-las, para realizar o valor em dinheiro e converter o dinheiro em capital e assim consecutivamente. Todo esse processo (intitulado de circulação do capital) tem esse terceiro momento como condição para a acumulação. Como diz Marx: “a primeira condição da acumulação é que o capitalista tenha conseguido vender suas mercadorias e reconverter em capital a maior parte do dinheiro obtido” (MARX, 2013, p.639). Neste processo, vê-se a importância do ato de Ford.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2013, p. 140).

Primeiramente, deve-se partir do objetivo central, não só deste novo padrão, mas de todos os padrões, que é: [...] a superação da crise e a decorrente continuidade da acumulação capitalista, sob um novo patamar, sobretudo por meio da intensificação da exploração sobre a força de trabalho (TUMOLO, 2001, p.78-79).

Esta crise a qual o autor se refere é a que ocorreu na década de 1970, que é constantemente entendida por muitos autores como a *crise do petróleo* (crise deflagrada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), pois teria sido eclodida por conta do aumento do preço deste insumo. A esse respeito, Tumolo (2001, p.16) esclarece que: “embora tenha características particulares que a distinguem de outras, [a crise de 1970] trata-se essencialmente de uma crise típica de superprodução de capital, sendo o choque do petróleo apenas uma de suas manifestações aparentes”. Ainda, conforme este autor, é possível entender que as crises capitalistas acontecem devido à:

[...] necessidade de investimento cada vez maior em capital constante em relação ao capital variável, ou seja, um aumento da composição orgânica do capital; resulta daqui uma queda tendencial da taxa de lucro que evidentemente não ocorre de maneira uniforme e que se constitui como um dos elementos centrais das crises capitalistas. Dessa forma, é possível perceber que se de um lado o aumento da composição orgânica do capital encaminha soluções para os capitalistas no que diz respeito à concorrência intercapitalista, de outro, causa problemas no processo de acumulação do capital, na medida em que provoca uma tendência de queda da taxa de lucro, cujo desdobramento mais grave é a eclosão das crises cíclicas de superprodução de capital (TUMOLO, 2001, p. 10).

O objetivo central é o de intensificar a exploração sobre a força de trabalho, com o propósito de recuperar as taxas de lucro anteriores. O que não é nenhuma novidade na história, visto que, segundo o referido autor, este novo padrão é apenas a forma histórica encontrada pelo capital, com o propósito de consolidar o processo de intensificação da exploração já existente:

[...] a busca do incremento da exploração da força de trabalho é o elemento central na constituição histórica das diversas fases do capitalismo, bem como de seus variados padrões de acumulação, desde os seus primórdios, na cooperação simples, até o keynesiano-fordista e o padrão que daí vem se originando (TUMOLO, 2001, p.82).

Por consequência, a busca da recuperação da taxa de lucro anterior desemboca, então, por um lado, em uma necessária destruição de capital constante: eliminação de empresas, mercadorias, falência e absorção de empresas por outras; já por outro lado, é preciso ocasionar uma destruição de capital variável (força de trabalho), via rebaixamento de salários, demissão de trabalhadores (aumento do exército industrial de reserva), que tem como resultado “normal” o aguçamento da luta de classes. Recorre-se à análise de Tumolo (2001) sobre esse processo:

Por causa da concorrência, que é um elemento inerente a esse modo de produção, os capitalistas – desde os capitalistas individuais até os grandes conglomerados globais – são constrangidos a fazer investimentos proporcionalmente maiores em capital constante em relação ao capital variável, o que diminui o valor unitário das mercadorias produzidas, proporcionando àqueles que primeiramente assim o procedem uma condição favorável, mesmo que momentaneamente, na concorrência do mercado e, ao mesmo tempo, permitindo-lhes auferir, durante um certo tempo, um lucro extra. Estas condições favoráveis são anuladas tão logo outros capitalistas implementam as mesmas – e até outras – inovações, o que gera uma diminuição generalizada do valor unitário das mercadorias e, portanto, de seu valor, neutralizando aquelas vantagens obtidas pelos primeiros. Todavia, o processo se reinicia de forma constante e ininterrupta, o que acaba por gerar uma contradição inerente à acumulação capitalista, qual seja, uma tendência à queda da taxa de lucro, mesmo que a massa de lucro possa até aumentar (TUMOLO, 2001, p.79-80).

Tumolo (2001) esclarece que a própria busca constante pela redução do valor unitário das mercadorias ocasiona uma ampla concorrência. Com efeito, tão logo esta última cause a diminuição generalizada do valor das mercadorias de um determinado setor, acaba por gerar uma contradição, pois ocasiona aquilo que se pretendia evitar, quer dizer, a queda da taxa de lucro:

Tal fenômeno pode ser mais bem apreendido por meio do que se segue:

1. Como a taxa de lucro é resultante da relação entre a mais-valia e a soma do capital constante e variável;
2. Como a mais-valia e, por decorrência, o lucro só podem ser produzidos pela força de trabalho, ou seja, pelo capital variável e nunca pelo capital constante; e
3. Como há uma necessidade de investimento cada vez maior em capital constante em relação ao capital variável, ou seja, um aumento da

composição orgânica do capital; resulta daqui uma queda tendencial da taxa de lucro que, evidentemente, não ocorre de maneira uniforme, e que se constitui como um dos elementos centrais das crises capitalistas (TUMOLO, 2001, p.79).

A consequência direta da queda da taxa de lucro é a eclosão das chamadas crises cíclicas do capital:

Dessa forma, é possível perceber que, se de um lado o aumento da composição orgânica do capital encaminha soluções para os capitalistas no que diz respeito à concorrência intercapitalista, de outro, causa problemas no processo de acumulação do capital, na medida em que provoca uma tendência de queda da taxa de lucro, cujo desdobramento mais grave é a eclosão das crises cíclicas de superprodução de capital (TUMOLO, 2001, p.79-80).

A busca pela diminuição do valor unitário das mercadorias, pelo investimento cada vez maior em capital constante em relação ao capital variável, gera níveis altíssimos de desemprego, que é uma das causas principais dos descontentamentos do proletariado mundial. Neste período, pode-se ver que uma alta taxa de desemprego assolava o mundo todo, desde países como Japão e EUA, aos países da OCDE e União Europeia. Os dados a seguir demonstram o aumento mundial do desemprego:

**Tabela 1: Taxa de desemprego e de criação de emprego no período de 1974-1990**

|                       | <i>Desemprego</i> |                  | <i>Criação de empregos por ano (% sobre a população)</i> |                  |
|-----------------------|-------------------|------------------|----------------------------------------------------------|------------------|
|                       | <b>1974-1979</b>  | <b>1980-1990</b> | <b>1973-1979</b>                                         | <b>1979-1988</b> |
| <b>EUA</b>            | 6,7               | 7,2              | 0,9                                                      | 0,7              |
| <b>Japão</b>          | 1,9               | 2,5              | 0,1                                                      | 0,2              |
| <b>OCDE</b>           | 4,2               | 7,4              | -0,1                                                     | -0,1             |
| <b>União Europeia</b> | 4,4               | 7,9              | -0,5                                                     | -0,6             |

**Fonte:** BEHRING; BOSCHETTI, (2008, p.129), com base nos estudos de Navarro (1998).

Sobre essa realidade, Tumolo (2001) afirma, ainda, que além do desemprego, o novo padrão de acumulação do capital generaliza, ainda mais, a extração de mais valia absoluta e relativa<sup>49</sup> por todo o mundo:

Não obstante, para além do desemprego, que assola também o centro do sistema, convertendo-se num dos problemas mais graves da atualidade, e do conjunto de perdas sofridas pelos trabalhadores, uma das principais especificidades do atual padrão de acumulação tem sido a generalização mundial da extração da mais-valia absoluta, inclusive nos países centrais.

<sup>49</sup> Para ampliar a exploração, o capitalista pode aumentar a jornada de trabalho (mais valia absoluta) ou pode se utilizar do avanço das forças produtivas, as novas tecnologias, maquinários, para diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da força de trabalho (mais valia relativa).

Desde o período da subsunção real do trabalho ao capital e do advento do imperialismo, que propiciou uma determinada divisão internacional do trabalho, a extração preponderante de mais-valia absoluta foi se circunscrevendo à periferia do sistema, de tal maneira a permitir, nos países centrais, a preponderância da extração de mais-valia relativa. Tal quadro se altera com o novo padrão de acumulação, que tem como uma de suas características mais marcantes a globalização da extração de mais-valia absoluta, o que implica a globalização da superexploração da força de trabalho (TUMOLO, 2001, p.82).

Esse processo tem tomado dimensões singulares na história, tendo por base o processo de *mundialização* das condições de maior exploração da força de trabalho que, nos tempos do *Welfare State*<sup>50</sup>, situavam-se em maior parte nos países periféricos, agora se encontram também nos países centrais do capitalismo.

Essa mundialização nada mais é do que a confirmação do movimento de expansão do capital, já preconizado por Marx e Engels no *Manifesto Comunista* (1848). A comprovação disso pode ser constatada pelo aumento da produção especificamente capitalista em larga escala no Leste Europeu, Ásia, América Latina, África e Oceania de tal maneira que, apesar do aumento relativo do exército industrial de reserva, houve, neste momento, um aumento considerável no número de trabalhadores assalariados:

**Tabela 2 - Força de trabalho mundial, por região e grupo de renda**

| Grupo de Renda ou Região        | Milhões de Trabalhadores<br>(Faixa etária de 15 a 64 anos) |       |       | Porcentagem do total |      |      |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|------|------|
|                                 | 1965                                                       | 1995  | 2025  | 1965                 | 1995 | 2025 |
| Mundo                           | 1.329                                                      | 2.476 | 3.656 | 100%                 | 100% | 100% |
| Alta Renda (OCDE)               | 269                                                        | 373   | 384   | 20%                  | 15%  | 10%  |
| América Latina e Caribe         | 73                                                         | 166   | 270   | 5%                   | 6%   | 7%   |
| África Subsaariana              | 102                                                        | 214   | 537   | 8%                   | 9%   | 15%  |
| Ásia Oriental e Pacífico        | 448                                                        | 964   | 1.201 | 34%                  | 39%  | 33%  |
| Ásia Meridional                 | 228                                                        | 440   | 779   | 17%                  | 18%  | 21%  |
| Europa e Ásia Central           | 180                                                        | 239   | 281   | 14%                  | 10%  | 8%   |
| Oriente Médio e África do Norte | 29                                                         | 80    | 204   | 2%                   | 3%   | 6%   |

FONTE: Martins, J. (1999, p. 88).

Esse processo de maior exploração da força de trabalho aparece em meio a uma mudança no processo produtivo, por meio de novas formas de organização dos processos de trabalho, conhecida por *reestruturação produtiva*, bem como por meio da utilização de uma

<sup>50</sup> Lessa (2013), em seus estudos, demonstra que a possibilidade do *Welfare State* se deu, nos parques locais em que existiu, somente porque a exploração ocorreu via imperialismo –, ou seja, foi dimensionada para os países da periferia. Nas palavras do autor: “**a política externa dos países que conheceram o Estado de Bem-Estar continuou a mesma, com idêntica finalidade: retirar do restante do mundo a maior quantidade possível de riqueza**” (LESSA, 2013, p.143, grifo nosso).

nova maquinaria, que acaba por reduzir o valor e o preço da força de trabalho. Essa reestruturação permite uma maior exploração da força de trabalho, que é a principal forma de retomar a taxa de lucro da acumulação capitalista. Aqui se apresenta um dos aspectos da lógica do capital pois, ao mesmo tempo em que há um aumento absoluto da força de trabalho (empregada), há uma diminuição relativa da mesma (aumento do exército industrial de reserva).

A classe trabalhadora não aceita passivamente esse processo, como pode ser constatado na reestruturação produtiva no Japão, onde a luta de classes entre a burguesia e o proletariado japonês, presente no momento da implantação do toyotismo, teve como resultado a destruição dos partidos e sindicatos de esquerda, num processo histórico conhecido como *expurgos vermelhos*. O contexto que demarcou isso foi o seguinte:

[...] nenhuma apreciação crítica da implantação e do desenvolvimento do toyotismo pode perder de vista os seguintes eventos históricos que estão na base da sua estruturação e desenvolvimento: 1) a luta de classes renhida entre a burguesia e o proletariado japonês que está presente no momento da sua implantação; 2) a implementação deste modelo particular de produção foi feita sob as condições do pós-guerra imperialista, quando a burguesia japonesa derrotada se uniu subordinadamente ao seu principal algoz da guerra (a burguesia e o Estado estadunidense) e derrotaram os setores organizados da classe trabalhadora local, a fim de possibilitar o desenvolvimento do capitalismo no Japão contra a ‘ameaça socialista’; 3) a referida união varreu os principais partidos e sindicatos de esquerda do País do Sol Nascente, ficando conhecidas sob a designação de ‘expurgos vermelhos’; 4) a criação dos sindicatos colaboracionistas chamados de ‘sindicatos por empresa’; 5) além da repressão direta às organizações combativas da classe trabalhadora japonesa, o Estado japonês deu sustentação direta ao desenvolvimento capitalista daquele país, por meio da criação de órgãos financiadores e planificadores, tais como o MITI (Ministério do Comércio Internacional e Indústria), criado em 1949; 6) as vantagens econômicas advindas da guerra imperialista que os Estados Unidos moveram na Coreia entre 1950 a 1953, quando empresas como, por exemplo, a Toyota foram as principais fornecedoras para o Exército dos Estados Unidos (LAZARINI, 2010, p.334).

Esta situação histórica, descrita pelo autor, desmistifica todo o discurso da suposta passividade dos trabalhadores durante o processo de reestruturação produtiva no Japão, principalmente pela ideia de que há uma cultura japonesa de apassivamento:

Essas brevíssimas indicações históricas servem, de partida, para descartar qualquer tipo de explicação de cariz teórico naturalizante e/ou culturalista para o desenvolvimento do capitalismo japonês (e, por conseguinte, ao modelo toyotista de organização da produção) no pós-Segunda Guerra. Teorias sociais baseadas nos mencionados referenciais procuram ‘explicar’ prioritariamente aquele desenvolvimento pela ‘natureza pacífica’ dos

japoneses ou pela ‘cultura subserviente’ dos seus trabalhadores (LAZARINI, 2010, p.334).

A aplicação do toyotismo trouxe também consigo uma vitória política do capital sobre o trabalho, pela destruição das formas de resistência e organização dos trabalhadores, que deu-se por meio de cooptação de sindicatos, da criação do consenso e da desarticulação das organizações combativas. Conforme Tumolo (2001):

[...] as empresas capitalistas têm procurado implantar os mais variados<sup>51</sup> processos de trabalho – inovações tecnológicas articuladas com novas formas de organização e gestão do trabalho –, inclusive misturando características dos diversos ‘modelos’, com o objetivo de intensificar a exploração sobre a força de trabalho e, ao mesmo tempo, lograr uma vitória política sobre os trabalhadores, na medida em que conseguem conquistar suas mentes e corações, concomitantemente à neutralização e possível destruição de qualquer forma de organização destes, principalmente aquelas de cunho mais combativo. Isso explica porque não tem sido possível encontrar um ‘padrão produtivo’ único ou mesmo uniforme nos vários países capitalistas, nem entre as próprias empresas e nem mesmo no interior delas. Na verdade, as empresas capitalistas vêm buscando a combinação mais adequada de ‘modelos produtivos’, de acordo com as características de conjuntura – situação do país ou região onde estão instaladas, perfil da força de trabalho, histórico das lutas e formas de organização dos trabalhadores etc. – com o propósito de atingir os objetivos supra-expostos (TUMOLO, 2001, p.81).

Considerando que a classe trabalhadora, a exemplo do ocorrido no Japão, não aceita a sua exploração passivamente, esse processo precisa ser justificado e legitimado, não só nas mentes e corações dos atuais trabalhadores, mas dos futuros também, pois a força de trabalho precisa ser constantemente renovada. Os sujeitos precisam aceitar não só a relação de venda da força de trabalho como coisa natural, mas também as condições atuais em que se estabelece essa relação.

Além disto, como este novo padrão exige que sejam criadas novas “avenidas” para o capital, que vêm, na atualidade, principalmente sob a forma da globalização e do afastamento do Estado nas áreas sociais, acaba sendo imprescindível forjar um novo cidadão que seja também global/mundial, ativo, autônomo e responsável. Não obstante, **“aquele trabalhador coletivo que fora educado no pós-guerra para se adequar a uma certa disciplina**

---

<sup>51</sup> Lazarini (2010, p.343) evidencia que, “no Brasil, a implantação integral de práticas de controle dos processos de produção toyotistas não foi encontrada nem mesmo nas fábricas da Toyota no país. O que não significa que parte do seu receituário não tenha sido adaptada às condições do capitalismo brasileiro” (LAZARINI, 2010, p.343).

**produtiva e social [...] havia entrado num período de incertezas”** (MARTINS, 2007, p.27, grifo nosso). Um processo que não é novo, apenas ganhou amplitude:

[...] desde o período da grande indústria, o capital, pela própria lógica de seu movimento, vem se ampliando, estendendo seus tentáculos não só por todos os quadrantes do mundo, cuja expressão mais significativa é o advento do imperialismo, mas também por todas as atividades econômicas e ramos da produção. Da atividade fabril, que era, no século XIX, praticamente o único espaço econômico onde se estabelecia a relação especificamente capitalista e, por conseguinte, a produção da mais-valia, o capital penetrou e dominou quase todos os outros setores e atividades: agricultura, transportes, pesquisa e tecnologia, comunicações, saúde, educação, serviços, cultura, entretenimento e esporte etc., sem contar com um dos ramos mais cobiçados e lucrativos, a saber, a indústria bélica. Na medida de sua penetração, em tais atividades econômicas passa a prevalecer a relação capitalista e, portanto, a produção de mais-valia e, conseqüentemente, de capital (TUMOLO, 2003, p.173).

Entende-se que a globalização foi uma necessidade do capital, já como dizia Marx (1975), sobre o imperativo de se constituir um único mercado global como tendência inexorável do capitalismo, pois a conquista de novos mercados é necessária para a acumulação ampliada do capital. Observa-se que o fenômeno da globalização na atualidade é parte deste processo histórico. Por conseguinte, a globalização nada mais é do que uma forma de superar a crise do capital, por meio de obtenção de novos mercados para a burguesia. Ela proporcionou uma maior liberdade de fluxo de mercadorias, proporcionando também mercados internos livres de regulamentações estatais, livre competitividade entre capital interno e externo sem interferência dos governos. Deste modo:

Para superar suas crises periódicas de superprodução de capital, o sistema imperialista expande para todos os poros do mundo criando novos e ampliando antigos espaços de valorização, espaços planetários de produção de valor e de mais-valia. Na esteira dos ciclos periódicos de expansão e de crises internacionais a crosta econômica terrestre é revolucionada por uma formidável e moderna construção de novas avenidas do capital em todos os poros do mundo (MARTINS, J. 2013, p.2).

Nesse processo, os bens necessários à reprodução da força de trabalho são cada vez menos advindos da intervenção estatal. Assim, cobra-se que o cidadão tome para si as responsabilidades de manter o seu bem estar, assim como o da sua comunidade, fazendo, ele mesmo o que preciso for, transformando a solução dos problemas sociais em uma questão de capacidade individual. Isto permite que ocorra uma maior penetração do capital às áreas anteriormente delegadas como direitos sociais, mantidas pelo Estado burguês.



Dessa maneira, a formação deste novo cidadão corresponde às mudanças sociais necessárias ao padrão de acumulação capitalista:

Como desdobramento, assim como o modelo keynesiano-fordista demandou um novo tipo de Estado e um novo tipo de homem, o atual padrão de acumulação exige, por sua vez, um novo tipo de Estado, nos moldes do chamado ‘neoliberalismo’ e um novo tipo de homem, integrado na lógica societal do capital. Trata-se de um sujeito que não apenas ‘veste a camisa da empresa’ mas, acima de tudo, um ser humano que, premido pelas condições materiais, ‘veste a camisa do capital’ (TUMOLO, 2003, p.175).

O novo padrão de acumulação, portanto, tornou indispensável uma nova atuação do Estado mantendo, a despeito do discurso neoliberal, aquilo que lhe era fundamental, ou seja, uma forte intervenção na economia de acordo com as necessidades do capital:

Além disso, a agudização das contradições do movimento do capital, elencadas ao longo do texto, vem exigindo que o Estado capitalista intervenha cada vez mais no processo de produção e acumulação de capital, destinando-lhe vultosos recursos, na tentativa de salvaguardar a reprodução capitalista. Isso pode ser evidenciado por alguns exemplos. Primeiramente o financiamento subsidiado e, em alguns casos, a doação parcial ou total – por intermédio da construção de infra-estrutura ou da redução e até isenção de impostos, entre outros mecanismos – oferecidos pelo Estado aos capitais privados, que acaba por responder, dessa forma, pelo investimento em parte do capital constante (TUMOLO, 2003, p.172).

Estas medidas, segundo o autor, servem para atenuar temporariamente a queda da taxa de lucro pós 1973, de modo que a atuação estatal ganha função preventiva, ainda que precária, em relação à eclosão das crises capitalistas. Tumolo (2003) afirma, então, que essa necessidade de injeção de volumosos recursos estatais se dá, principalmente, por ocasião das crises e de seus desdobramentos com o escopo não só de prestar socorro, mas, sobretudo, de buscar a manutenção da reprodução do capital:

A necessidade de uma maciça e crescente intervenção do Estado na economia, bem como a utilização também ascendente de recursos para realização de suas outras funções precípuas, inclusive as de coerção e repressão, vêm obrigando o Estado a se desvencilhar de tarefas que a ele foram atribuídas por razões histórico-políticas, a saber, as chamadas políticas sociais – educação, saúde, previdência e seguridade social etc. Trata-se da constituição daquilo que vem sendo denominado de ‘Estado mínimo’. Contudo, é preciso salientar que este é apenas um dos ‘lados da moeda’, já que o ‘outro lado’ expressa o ‘Estado máximo’, ou seja, ele é ‘mínimo e máximo’ ao mesmo tempo. Para ser ‘máximo’ na sua função determinante de salvaguardar a reprodução do capital no seu movimento contraditório, o

Estado vê-se obrigado a ser ‘mínimo’ no atendimento às políticas sociais (TUMOLO, 2003, p.172-173).

Decorrentes da resposta do capital a sua crise de acumulação nos anos 1970, advinda por seu novo padrão, entendido aqui como acumulação flexível, as mudanças sociais passam a requerer a formação de um cidadão/trabalhador também flexível em todos os âmbitos.

O modelo japonês (*toyotista*<sup>52</sup>) de organização do trabalho exige novas aptidões, capacidades e atitudes que não se referem à qualidade técnica, mas a um conjunto de habilidades e competências comportamentais exigidas tanto no trabalho quanto fora dele. Dentre as competências, exige-se do sujeito, enquanto trabalhador e cidadão, responsabilidade, cooperação e disposição para continuar aprendendo. Sobre isso, mais uma vez recorre-se à explicação de Harvey:

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, **a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social)** desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2013, p.119, grifo nosso).

Esse é o imperativo que explica a necessidade, já citada anteriormente, de formação de um novo tipo de cidadão, que possa resolver conflitos, tomar decisões, estar em constante processo de aprendizado, que seja capaz de ser criativo, dinâmico e autônomo, em suma, o real trabalhador polivalente. Quem descreve este processo é Bem Watanabe, sindicalista e teórico da classe trabalhadora japonesa que vivenciou e analisou a produção de caráter toyotista no Japão e que chamou a atenção para o verdadeiro caráter da polivalência dos trabalhadores toyotizados. Em palestra realizada no Brasil em 1993, o autor afirma que os trabalhadores qualificados são, em tese, “executores de várias tarefas simples que, trabalhando em equipe, aumentam a produtividade do trabalho para o capital” (WATANABE apud LAZARINI, 2010, p.339). Esse é o caráter da qualificação do novo trabalhador sob as bases da chamada acumulação flexível:

---

<sup>52</sup> Cabe situar que o fordismo não se esgotou, bem como o Keynesianismo. Estes modelos foram readequados às novas condições de produção. Exemplificando, o fordismo/taylorismo se mantém intacto em algumas relações de produção ou combinando a outra forma, como o toyotismo, por exemplo.

A qualificação, por sua vez, deixa de significar apenas o domínio técnico de uma função e passa a ser compreendida como o conjunto de habilidades e de competências adquiridas pelo trabalhador, principalmente em relação às atitudes que possui diante do trabalho, como a responsabilidade, a cooperação, o engajamento com os objetivos da empresa, a disposição para continuar aprendendo e se adaptar às mudanças, a iniciativa de resolver problemas [...] a qualificação não se dá em aspectos técnicos ou de formação básica, mas possui caráter ideológico e disciplinador, tendo mais natureza comportamental do que técnica (HOTZ; ZANARDINI, 2012, p.81).

Percebe-se que a acumulação flexível exige a formação de trabalhador de novo tipo, polivalente, que precisa também ser participativo, solidário no trabalho em equipe, responsável pelas resoluções dos problemas da empresa e, principalmente, conformado com a lógica social capitalista e com as mudanças recentes nas relações sociais de produção, devido ao novo padrão de acumulação de capital. Assim sendo, além de expressar as novas necessidades oriundas das contradições da relação capital e trabalho, essa nova cidadania reproduz os valores necessários à força de trabalho no atual estágio produtivo:

[...] utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalhador em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semiautônomos’, além de requerer, ao menos no plano do discurso, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores (ANTUNES, 2009, p.54).

Desse modo, é necessário adequar o cidadão às novas necessidades de reprodução do capitalismo, para que, por um lado, ele aceite as mudanças que trazem a deterioração de suas condições de trabalho e vida e, por outro, para que ele não coloque empecilhos (lutas sociais) a esse novo padrão, tal como ocorreu no último quarto do século. Para atingir essa finalidade, a educação para o exercício da cidadania tem como escopo fundamental a formação moral, como será abordado no item a seguir.

#### **1.4 A educação para o exercício da cidadania como formação moral**

O princípio *educação para o exercício da cidadania e para a preparação para o trabalho* sintetiza a finalidade última da escola pública, desde sua origem no último quarto do século XIX até os dias atuais. O exemplo cabal disto é seu enunciado nos principais documentos oficiais educacionais, tanto no âmbito nacional quanto no internacional. No caso brasileiro, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre

outros. Trabalho e cidadania são, por isso, categorias-chave no entendimento da função social da escola universal e da perspectiva de formação que se delega a ela.

Todavia, na sociedade capitalista<sup>53</sup>, como apresenta Karl Marx (1818-1883) no livro primeiro de *O capital* – no capítulo XIII *Maquinaria e Grande Indústria*, situado na Seção VI – a preparação para o trabalho se torna um engodo<sup>54</sup> na maioria dos processos de trabalho. Acontece que, com o processo de maior utilização da maquinaria, devido ao constante avanço das forças produtivas, desqualifica-se a grande massa de trabalhadores, além de que uma imensa parte deles é substituída por máquinas. Ao mesmo tempo, exige-se uma maior qualificação de trabalhadores, apenas de alguns setores, para continuar o desenvolvimento das forças produtivas. Sendo assim, não é na escola pública que se forma essa parcela de trabalhadores qualificados, justamente porque não é preciso que todos sejam qualificados.

Então qual a necessidade da escola para todos? A extensão da escola para todos, sob o modo de produção capitalista, significa muito mais dar instrução básica e educação moral àqueles cuja função dentro da fábrica, nas mais variadas funções produtivas e improdutivas do capital, exige qualificações mínimas. Por isso, a escola é defendida como o local responsável por fomentar os valores sociais, indispensáveis à manutenção e reprodução da ordem social burguesa.

Atualmente um exemplo desta exigência é o que requer o Conselho da Europa, no que se refere à transmissão dos valores fundamentais da vida democrática, que devem ser internalizados pelos alunos na escola:

**As escolas são vectores importantes de preparação dos jovens para a vida de cidadãos activos.** Elas devem, por um lado, guiá-los e ajudá-los a adquirir instrumentos e a desenvolver as atitudes necessárias à vida em sociedade, em todos os seus aspectos, ou a propor-lhes estratégias para adquirirem os referidos instrumentos; por outro lado, as escolas devem

<sup>53</sup> Entende-se por sociedade capitalista aquela em que “a produção de mais valia é o objetivo determinante da produção” (MARX, 1988, p.177). A sociedade capitalista não se reduz à produção de mais valia, mas é esta a característica fundamental que a distingue das demais formas de sociedade.

<sup>54</sup> Um estudo sobre as bases históricas a partir das quais surgiu a educação pública formal moderna na Inglaterra no século XIX permitem constatar que, com a simplificação dos processos de trabalho, uma educação preparatória para tais atividades tornou-se desnecessária, uma vez que as tarefas se tornaram tão simples que os trabalhadores aprendiam a realizá-las no próprio processo produtivo. O exemplo clássico foi o de que, com o maior desenvolvimento da maquinaria, até mesmo o aprendizado da escrita, que antes era indispensável em alguns setores da indústria (nas gráficas inglesas de livro), tornava-se banal. Observa-se, portanto, que a educação para a classe trabalhadora inglesa surgiu com o intuito de compensar as degenerações ocasionadas pelo processo de trabalho simplificado e mecanizado, bem como para promover uma educação moral burguesa, uma vez que não há necessidade de qualificar a força de trabalho de uma grande parcela da classe trabalhadora. Essa perspectiva de análise contraria a tese muito disseminada segundo a qual a generalização da escola pública no século XIX teria ocorrido prioritariamente visando formar a classe trabalhadora para os processos de trabalho produtivo. Sobre isso ver, além do próprio Marx (1984; 1988), os estudos de Alves (2001) e Lazarini (2010).

ajudar os jovens a compreender e a **dominar os valores fundamentais da vida democrática** (CONSELHO DA EUROPA, 2009, p.38, grifo nosso).

Portanto, o que significa, então, afirmar que a função da escola é, em última instância, formar para a cidadania? Significa assegurar que a função desta é colocar todos os indivíduos a par da reprodução social, para que conservem e reproduzam, enquanto cidadãos, a organização social dentro e fora do processo de trabalho. Para isto, transmitem-se a estes indivíduos, os valores desta relação social compatíveis com este modo de vida social, conforme as necessidades de cada momento histórico e de acordo, em última instância, com a ideologia<sup>55</sup> dominante de cada época. Embora em civilizações anteriores já houvesse o princípio de formação para a cidadania, este apresentava significado próprio da sua organização social, diferente do que ocorre na atualidade.

Desta maneira, a formação para a cidadania abarca, em termos gerais, a função de inculcar uma determinada concepção do mundo<sup>56</sup>, uma determinada moral e certas normas de convivência humana, que sejam adequadas à relação social capitalista em seus diferentes estágios, forjando ininterruptamente determinados traços de caráter e criando certos hábitos sociais.

Assim sendo, a cidadania implica, também, no “saber-se membro de uma comunidade mais ampla e de que os indivíduos devem portar-se como cidadãos em todas as suas atividades, quer sejam políticas, econômicas, sociais, culturais, públicas ou particulares” (TONET, 2013, p.140). Por conseguinte, formar o cidadão é moralizá-lo, ensinar virtudes e valores para fortalecer a convivência de modo mais harmônico possível, conforme os interesses dominantes de cada época, por meio de virtudes como tolerância, altruísmo, solidariedade, cooperação, dentre outras. Consequentemente, discutir a educação para a cidadania significa refletir sobre os valores e normas sociais que configuram a ação cidadã, isto é, a conduta da força de trabalho empregada ou em posição de exército industrial de reserva. Por esta razão, educar para a cidadania é muito mais do que apenas dar a alguém *civitate donare*, isto é, a condição de cidadão, significa embutir uma condição de cidadão desejada. Assim, essa formação permite a continuação da cidadania, enquanto relação social de perpetuação dos sujeitos iguais e proprietários, um dos meios de produção, o outro da força de trabalho.

---

<sup>55</sup> Durante o estudo, utilizou-se o conceito de ideologia a partir de sua função social, ou seja, como conjunto de ideias que os homens lançam mão para interferirem nos conflitos sociais da vida cotidiana (LUKÁCS, 2013).

<sup>56</sup> O teórico e revolucionário explica que a concepção de mundo “se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1981, p.12).

A função social que cabe a formação para a cidadania, pode ser observada a nas recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na Declaração de Genebra (1994), a UNESCO recomendava que a educação para a cidadania fosse inserida nos currículos escolares, devido a sua vital contribuição na promoção dos valores necessários a ordem social vigente:

Para fortalecer a formação de valores e capacidades como solidariedade, criatividade, responsabilidade civil, capacidade de resolver conflitos por meios não violentos e espírito crítico, é necessário introduzir, nos currículos, em todos os níveis, verdadeira educação para a cidadania que inclua uma dimensão internacional (UNESCO, 1995, p.10).

Por conseguinte, percebe-se claramente a linha tênue entre educação para a cidadania e educação moral. Como afirmou Hayek, *a cidadania é prática de uma conduta moral*, justamente, porque cumpre uma necessidade específica na sociedade de classes de tipo capitalista, que é a de forjar comportamentos necessários para a reprodução da sociedade. O objetivo é sempre manter a chamada coesão social<sup>57</sup>, como também, conservar aquilo que lhe é central, ou seja, a força de trabalho moralizada e conformada. Nas palavras do autor:

Cidadania é a prática de uma conduta moral – uma conduta que se preocupa com os interesses dos outros – baseada no auto-desenvolvimento e na cooperação voluntária, em vez de uma intervenção do poder estatal repressiva e compulsiva (HAYEK, 1967 apud, CONSELHO DA EUROPA; COMISSÃO EUROPÉIA, 2003, p.19).

Hayek compreende bem o motivo da educação para a cidadania tornar-se central, em detrimento da educação para o trabalho. Ele identifica que a educação para cidadania cumpre o papel de moralizar os indivíduos. Alegar isto é declarar que o papel da educação e, consequentemente, da escola, sob a égide da sociedade de classes, é, antes de tudo, o de transmitir valores necessários à reprodução social capitalista. O acesso ao conhecimento sistematizado é, assim, não só submetido a essa máxima, mas também extremamente prejudicado, uma vez que diante da não necessidade de uma formação cultural para a força de

---

<sup>57</sup> A *coesão social*, segundo a definição do Conselho da Europa, designa a capacidade de uma sociedade de garantir o bem-estar de todos os seus membros, reduzindo ao mínimo as disparidades e evitando polarizações. Uma sociedade coesiva é uma comunidade solidária de indivíduos livres que lutam por estes objectivos comuns através de meios democráticos” (CONSELHO DA EUROPA, 2009, p.14). Apesar de tal definição, entende-se esse conceito de forma distinta. A coesão social significa a manutenção da sociedade de classes do tipo capitalista, com o maior nível possível de tranquilidade na relação capital e trabalho e com o maior grau de exploração de mais valia possível sem contestação por parte dos trabalhadores.

trabalho, a educação acaba tendo pouca importância de investimento por parte do capital. Ao mesmo tempo, a conformação moral não precisa de muito investimento para ocorrer.

Em *A educação para além o capital*, o autor István Mészáros (2008) deixa essa questão muito clara. Ao tratar da *incorrigível lógica do capital*<sup>58</sup> e seu impacto sobre a educação, Mészáros (2008) aponta que, os processos educacionais são ligados ao processo mais abrangente de reprodução social que na atualidade possui a forma social do capital. Por isso, da mesma forma que a educação na sociedade feudal não podia deixar de preparar os homens para serem servos e nobres, não é possível a educação no capitalismo deixar de preparar burgueses e trabalhadores, que abstraídos das classes, são tidos, ambos, apenas como cidadãos:

Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a relação entre capital e trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (MÉSZÁROS, 2008, p.26).

Mészáros (2008) aponta que o interesse de classe, ontologicamente, se sobrepõe aos desígnios mais bem intencionados daqueles que ele intitula de *personificações carinhosas do capital*<sup>59</sup>. O autor se refere, com este termo, aos burgueses que possuem intenções humanistas, mas sem um compromisso com o rompimento das relações capitalistas de produção. Um exemplo é o do iluminista Robert Owen (1771-1799), que tentou combater o processo desumano de reprodução capitalista por meio de um projeto reformista:

Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da

<sup>58</sup> Cabe mencionar que essa interpretação de Mészáros não corresponde a um pessimismo à la *Jaula de aço*, metáfora com que Max Weber analisa o capitalismo, com o objetivo de apontar que a lógica capitalista prende os indivíduos num sistema no qual não há escapatória. Weber é um pessimista (e também fatalista), uma vez que acredita que se está condenado a viver nessa Jaula. Diferentemente de Weber, Mészáros vê que a lógica do capital é incontrolável e por isso incorrigível. Longe de Weber, que aceita o capitalismo como uma fatalidade, o autor Húngaro identifica a possibilidade (e necessidade histórica) de romper com essa lógica. Sobre os pressupostos de Weber sobre a Jaula de Aço, ver o livro de Michael Löwy: *A Jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano*, publicado em 2014.

<sup>59</sup> Mészáros (2008), entende que o capitalista é apenas uma personificação desta relação social, ele incorpora em si a lógica do capital. O teórico Húngaro incorpora esse conceito do próprio Marx. De acordo com o teórico Alemão: “como capitalista ele é apenas capital personificado. Sua alma é a alma do capital. O capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho” (MARX, 1988, p.180).

ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p.26).

Não se pode perder de vista que essa formação moral se faz necessária tendo em vista que, por ser incorrigível, o capital deve impor aos membros da sociedade, incluindo as personificações carinhosas como Owen, os imperativos estruturais do sistema. Por consequência, o capital deve se manter, independente de seus problemas estruturais, como única e incontestável opção de reprodução social. Sobre isso Mészáros (2008) faz a seguinte exposição:

Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus parceiros, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Nesses termos, o objetivo da educação (principalmente escolar) é formar o cidadão, tecendo a conformação necessária, que será diferenciada de acordo com o momento histórico e que exigirá um tipo determinado de cidadão. Pautando-se nas afirmações de Mészáros, pode-se dizer que, para a burguesia, o objetivo é, em regra, atingir a moralização desejada por via da educação. Para o teórico:

[...] Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos – tal como indicado no segundo parágrafo desta seção – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’ (MESZÁROS, 2008, p.44).

Portanto, ao invés de impor os seus valores de forma sempre coercitiva e violenta (física), o sistema capitalista utiliza-se da educação como uma forma possível para a internalização dos valores burgueses e, dessa forma:

[...] enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de



crise aguda volta prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores, como o demonstraram em tempos recentes as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina (MESZÁROS, 2008, p.44).

Entende-se que essas são as motivações da proposta de educação para a cidadania na atualidade. Proposta essa, que se modifica e reestrutura de acordo com as atuais necessidades de reprodução social, ganhado novos contornos nas formulações da política educacional internacional e brasileira.

## SEÇÃO II A FUNÇÃO SOCIAL E OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA

### 2.1 O contexto histórico: da inflexão neoliberal à alternativa da Terceira Via

Neste item, o objetivo é analisar qual é o projeto de sociedade contido na perspectiva de educação para a cidadania ativa. Para isto, é preciso abordar o processo de constituição do projeto neoliberal ortodoxo e o seu correlato projeto, a Terceira Via. Neste último, identificamos as bases e os fundamentos do que entende-se hoje de cidadania ativa. Estas questões são pontuadas a seguir.

#### 2.1.1 O projeto neoliberal

O *projeto-político neoliberal*<sup>60</sup> (ou neoliberalismo<sup>61</sup>) é uma doutrina de administração da economia capitalista, ou seja, uma “teoria das práticas político-econômicas” (HARVEY, 2013b, p.12). Sua premissa fundamental é a de que o livre mercado é um sistema perfeito, no qual os indivíduos, agindo em função de seus próprios interesses e desejos, criam o máximo benefício para todos.

Esta teoria política recebe fundamentação na década de 1930, principalmente com a publicação do livro *The road of Serfdom (O caminho da Servidão)*, do filósofo austríaco Friedrich Von Hayek (1899-1992)<sup>62</sup>. A partir de então, se formaram as “escolas neoliberais”, como a *Escola austríaca*, liderada por Hayek; a *Escola de Chicago*, liderada por Schultz, Becker (ligados à teoria do capital humano<sup>63</sup>) e por Milton Friedman (1912-2006) e seus *Chicago Boys*; além da *Escola de Virgínia* ou *public choice*, liderada por James Buchanan (1919-2013) (MORAES, 2001). Deste modo, é possível perceber que o neoliberalismo, enquanto projeto político e ideológico, possui diferentes escolas com especificidades e

<sup>60</sup> O termo *projeto político neoliberal* é utilizado porque compreende-se o neoliberalismo, em suas diversas formas, como “um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital” (HARVEY, 2013b, p.27). Desse modo, mais que um ideário, o neoliberalismo se configura como um programa de ação do capital, um receituário, com medidas a serem implementadas.

<sup>61</sup> O prefixo “neo” caracteriza uma nova leitura (ressurgimento) do liberalismo para as condições do capitalismo no século XX. O liberalismo, por sua vez, é uma doutrina política formulada no século XVIII, tendo como principal teórico Adam Smith, em seu clássico *A riqueza das nações*. O Liberalismo surgiu como uma doutrina que desafiava as restrições feudais ao comércio, momento em que desempenhou um papel revolucionário.

<sup>62</sup> Foi diretor do Instituto Austríaco de Pesquisas Econômicas (1927-1931) e docente da *London School of Economics* (1931-1950) e da Universidade de Chicago (1950-1962).

<sup>63</sup> Esta teoria parte do pressuposto de que “muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde” são exemplos (SCHULTZ, 1973, p.31). Toda “utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos” com vistas ao rendimento do trabalhador seria um investimento em capital humano (SCHULTZ, 1973, p.32). O investimento em capital humano contribuiria com o crescimento econômico.

fundamentos singulares que, além das diferenças teóricas, são também adaptados às necessidades e possibilidades de cada país. Todavia, pode-se afirmar que o conjunto do projeto neoliberal possui teses principais e homogêneas entre as diferentes escolas.

O conjunto das teses neoliberais é muito antigo. Estas teses emergiram entre as décadas de 1930 e 1940, em um momento decisivo para a ordem mundial. Ocorria, nesta conjuntura, diversos processos históricos que eram vistos como perigosos para a reprodução e hegemonia do capital. Exemplos de acontecimentos deste período são a descolonização da Ásia e da África, a consolidação da URSS no bloco dos vencedores da segunda guerra mundial (1939-1945), a Revolução chinesa à espreita (1949) e, ainda, os processos posteriores que afirmariam a validade e o temor liberal, como a Revolução cubana de 1959, além dos diversos governos socialdemocratas em todo o globo (baseados, principalmente, nas propostas de John Maynard Keynes) e também a participação efetiva de partidos comunistas.

Com tais ameaças postas aos valores centrais de sua civilização, os liberais trataram de se organizar e, assim, criaram a *Mont Pelerin Society* em 1947 (um clube de economistas de livre mercado). Entre estes liberais encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros, que discutiram, na Suíça, uma **“estratégia necessária para enfrentar essa avalanche de regulação e intervencionismo que assolava o capitalismo”** (PAULANI, 2006, p.70, grifo nosso). É aí, então, que Hayek publica seu livro *O Caminho da Servidão* (a servidão era o comunismo). Este livro não se tratava de uma publicação sobre o comunismo, sua preocupação relacionava-se ao caminho que levava à servidão sendo, esse caminho, a socialdemocracia. Portanto, as teses neoliberais surgem como um ataque à política socialdemocrata, que buscava manter a reprodução capitalista por meio da intervenção do Estado, especialmente por meio de políticas redistributivas, com vistas a atenuar as desigualdades sociais do capitalismo (pouco a pouco).

O maior teórico representante da socialdemocracia era John Maynard Keynes (1883-1946). As propostas de Keynes surgem no ano de 1930, visando a superação da “Grande Depressão” norte-americana pós crise de 1929. Keynes propõe o fim o *laissez-faire*, ou seja, o fim do mercado autorregulado, pois “[...] segundo a análise Keynesiana, a operação mão invisível do mercado não necessariamente produziria harmonia entre o interesse egoísta dos agentes econômicos e o bem-estar global, como o demonstram a grande depressão e a guerra” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.85). Não obstante:

Na contramão do que pensava Hayek, Keynes desenvolveu uma teoria para mostrar justamente que o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar o péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível de pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por tempo indefinido, visto que não tinha condições de, por si só, sair desse tipo de armadilha que seu próprio funcionamento montava (PAULANI, 2006, p.70).

A tese keynesiana é a de que o Estado tem que promover medidas para atenuar a crise do capital. A socialdemocracia ao estilo keynesiano deixava clara a ideia mítica de que a economia capitalista é a melhor forma de produzir, em grande escala, a riqueza e desenvolvimento, mas infelizmente distribui mal e gera desigualdade<sup>64</sup>. A socialdemocracia afirma, ainda, que o socialismo distribui muito bem, mas é ruim para gerar riqueza, sendo assim ineficiente na economia. A solução, de modo geral, seria a economia capitalista e um governo que distribuísse políticas públicas, dentre elas, as políticas públicas de corte social.

É principalmente sobre essa tese que Hayek e Friedman e os demais liberais teceram suas críticas, partindo do pressuposto de que este tipo de ação quebraria a economia ocidental e abriria o “caminho” para o socialismo. A doutrina neoliberal constitui-se numa aguda reação teórica e política contra a estratégia welfare do Estado burguês. Todavia, os neoliberais não obtiveram sucesso. As políticas Keynesianas prevalecem no pós-guerra, juntamente com a socialdemocracia e o alerta sobre o caminho da servidão caiu no esquecimento, “quase<sup>65</sup> ninguém estava interessado nas ideias audaciosas de Friedman” (KLEIN, 2008, p.72). O principal motivo desse desinteresse foi que a burguesia mundial percebeu que a socialdemocracia e sua intervenção keynesiana não era um caminho para o socialismo, pelo contrário, era a mais eficiente alternativa para evitá-lo.

Klein (2008, p.70) deixa claro esse caráter das políticas keynesianas, de “prevenir que um número maior de pessoas migrasse para o radicalismo de esquerda [...] impedir que os cidadãos desiludidos encontrassem uma ideologia mais atraente, o fascismo ou comunismo”. Além do mais, estas políticas eram possíveis, principalmente por estarem em um momento de auge do capitalismo monopolista no seu estágio imperialista, com alto grau de concentração e centralização da produção, além do crescimento do capital financeiro (união de capital bancário e industrial) e a mundialização do capital pela partilha do mundo.

---

<sup>64</sup> Esta ideia de que o capitalismo é a melhor forma de produção e seu problema consiste apenas na má distribuição que, por sua vez, gera a desigualdade, é errônea, um mito, pois a má distribuição não é apenas um problema neste modo de produção, mas fruto de sua própria lógica, ou seja, é essencial a seu funcionamento. Esta questão será discutida mais a frente com base nas anotações de Marx sobre *A Lei Geral da Acumulação Capitalista*.

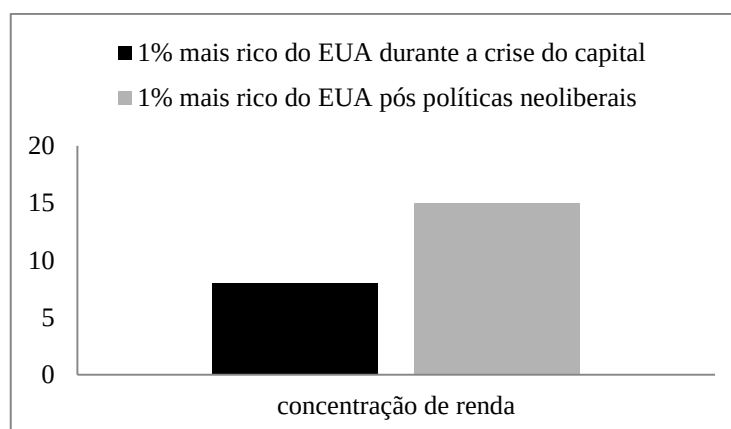
<sup>65</sup> Segundo Klein (2008, p.72) “havia, no entanto, umas poucas pessoas que mostravam um agudo interesse nas ideias da Escola de Chicago – e elas eram muito poderosas”.

Somente após a crise de acumulação do capital na década de 1970<sup>66</sup>, o neoliberalismo pôde ser implantado, pois ganhou as justificativas de que precisava para a busca de sua alternativa político-econômica. As ideias de Friedman, postas em seu principal livro, *Capitalismo e Liberdade*, poderiam então se materializar.

Para Friedman, os governos deveriam abolir todas as regulamentações que se colocassem no caminho da acumulação de lucros, todos os preços, inclusive os salários deveriam ser definidos pelo mercado, tanto que, o salário mínimo deveria ser abolido. Assim, “o mercado seria o comandante indisputado de todas as insistências do processo de reprodução material da sociedade” (PAULANI, 2006, p.71).

Este momento ganhou contornos mais claros a partir de 11 de setembro de 1973, com o golpe de Estado no Chile que retirou do poder o então presidente eleito Salvador Allende. Um golpe orquestrado pelos Estados Unidos e que serviu de experiência (laboratório) para as medidas neoliberais, implantadas ali pela primeira vez com o apoio do guru neoliberal, Milton Friedman e seus garotos, os *Chicago boys*, sob o amplo patrocínio dos EUA e de sua burguesia.

Patrocínio que tinha um interesse claro e que foi concretizado, principalmente, nos ganhos da burguesia norte-americana, o que demonstra a assertiva de Harvey (2013b, p.27) ao afirmar que “a virada neoliberal está de alguma maneira e em algum grau associada à restauração ou reconstrução do poder das elites econômicas”. Como “elite” é um termo impreciso para a análise da luta de classes, pode-se afirmar que a burguesia ganhou muito com o neoliberalismo, como, por exemplo, a burguesia norte-americana:



Fonte: Harvey (2013b, p.25-26).

<sup>66</sup> Esse momento contou, também, com a insatisfação generalizada, tendo como resultado os vários movimentos sociais por todo o mundo, a exemplo do *maio de 1968*. Não obstante, a crise econômica deixou os líderes norte-americanos preocupados, uma vez que houve uma queda na acumulação de riqueza.

Depois de Pinochet, no Chile em 1973, ocorreria um processo de disseminação da doutrina neoliberal, que teria como principais personalidades Deng Xiaoping, na China em 1978, Margareth Thatcher na Grã-Bretanha, em 1979; Ronald Reagan, nos EUA em 1980, Mandela, na África do Sul (pós Apartheid); Bush, nos EUA, e também em suas políticas “libertárias” contra o terror, como no Iraque, em 2004<sup>67</sup>. Pode-se afirmar, então, que o neoliberalismo se disseminou<sup>68</sup> por diversas vias, das quais pode-se citar a *coerção* o que Naomi Klein intitula de *capitalismo de desastre* e a via do *consenso*.

A via do *capitalismo de desastre* é uma especificidade da implantação das medidas neoliberais, que se utiliza de um estado de choque (de crise), para programar suas medidas. De acordo com a autora, certa vez, Friedman afirmou que:

[...] somente uma crise – real ou pressentida – produz mudança verdadeira. Quando a crise acontece, as ações que são tomadas dependem das ideias que estão à disposição. Esta, eu acredito, é a nossa função primordial: desenvolver alternativas às políticas existentes, mantê-las em evidência e acessíveis até que o politicamente impossível se torne o politicamente inevitável (FRIEDMAN, apud KLEIN, 2008, p.16).

Neste momento de crise, o capitalismo encontra uma oportunidade para criar novos mercados. Essa crise pode ser dada por um choque, como uma guerra, ataque terrorista, golpe de Estado ou desastres naturais. Segundo a autora:

Eu chamo esses ataques orquestrados à esfera pública, ocorridos no auge de acontecimentos catastróficos, e combinados ao fato de que os desastres são tratados como estimulantes oportunidades de mercado, de ‘capitalismo de desastre’ (KLEIN, 2008, p.15).

Friedman explorou um estado de choque pela primeira vez no Chile, pós 11 de setembro de 1973, como golpe de Estado, quando atuou como conselheiro do ditador chileno Augusto Pinochet. Naquele momento, “os chilenos de encontravam em estado de choque [...] Friedman aconselhou Pinochet a impor uma reforma econômica bastante rápida” (KLEIN, 2008, p.16).

Além do desastre provocado por uma “Guerra”, como nos casos de Chile e Iraque, havia também as oportunidades advindas dos desastres naturais. O exemplo disto foi o ocorrido a partir do desastre em Nova Orleans, após o Furação Katrina. No episódio,

<sup>67</sup> Harvey (2013b) traz também os exemplos da Coreia do Sul, México, Suécia,

<sup>68</sup> Outros países, como Índia em 1980 e Suécia em 1990, aderiram, ao consenso da doutrina neoliberal.

Friedman deixou claro a sua ideia de papel do Estado na sociedade e a sua consequência, mais exata, no campo da educação e dos demais direitos civis. Para Friedman:

[...] as únicas funções do Estado seriam ‘proteger a nossa liberdade, tanto contra os inimigos externos quanto contra os nossos próprios concidadãos: preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados, fomentar os mercados competitivos’. Em outras palavras, suprir as necessidades policiais e dos soldados – qualquer outra coisa, inclusive a garantia de uma educação livre, seria considerada uma interferência injusta no mercado (KLEIN, 2008, p.14-15).

Friedman via a tragédia como uma oportunidade de reformar o sistema de ensino de Nova Orleans. Segundo Klein (2008, p.14) Friedman sustentava que em vez de gastar uma parte dos bilhões de dólares do dinheiro da reconstrução refazendo e melhorando o sistema escolar público preexistente em Nova Orleans, “o governo deveria fornecer vouchers para as famílias, os quais elas poderiam gastar nas instituições privadas”. Foi assim que criaram em Nova Orleans as escolas licenciadas, num rápido processo que durou 19 meses. Klein (2008, p.15) aponta que “antes do furacão Katrina, o conselho de educação administrava 123 escolas públicas; agora cuidava de apenas quatro”. O capitalismo de desastre é, assim, uma estratégia para o próprio capitalismo:

Por mais de três décadas, Friedman e seus poderosos seguidores se dedicaram a aprimorar essa estratégia: esperar uma grave crise, vender partes do Estado para investidores privados enquanto os cidadãos ainda se recuperavam do choque, e depois transformar as ‘reformas’ em mudanças permanentes (KLEIN, 2008, p.16).

Klein demonstra que as medidas neoliberais puderam ser impostas em Nova Orleans, a partir da sua inundação, que abriu novas avenidas para o capital. Devido a limpeza dos prédios públicos, “feita por Deus”, como se referiu Richard Baker, congressista norte-americano, ao caos na cidade, Klein (2008, p.13) diz que muitas empresas olhavam para o caso de Nova Orleans como uma grande oportunidade de conseguir “impostos menores, pouca regulamentação, trabalhos mais baratos [...] o que, na prática, significava planos para derrubar os projetos públicos de construção de moradias, substituindo-os por condomínios”. A autora afirma ainda que “entre os que vislumbraram uma oportunidade nas inundações de Nova Orleans estava Milton Friedman, grande guru do movimento pelo capitalismo sem grilhões” (KLEIN, 2008, p.14). Friedman é o exemplo mais claro de que para o capital uma tragédia vira oportunidade.

Como observou Marx (2001, p.25) “em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. Novamente, em um 11 de setembro, o EUA de Bush aproveitou do desastre do ataque às torres gêmeas para deslanchar sua “Guerra ao Terror”, e “garantir que ela fosse uma empreitada voltada completamente para o lucro” (KLEIN, 2008, p.22), ou como diria Marx, para a produção e valorização de capital.

Conforme Klein (2008, p.22):

[...] a manutenção das forças armadas dos Estados Unidos é agora uma das atividades econômicas em maior crescimento no mundo [...] antes, guerras e desastres ofereciam oportunidades a um pequeno setor da economia – os construtores de aviões de combate, por exemplo, ou as empreiteiras que reconstruíram pontes bombardeadas. O papel primordial das guerras, portanto, era o de abrir os mercados que estavam fechados e o de gerar novos surtos de crescimento no pós-guerra. Agora, as guerras e o enfrentamento dos desastres estão de tal maneira privatizados que se tornaram, eles próprios, os novos mercados; não há mais necessidade de esperar o fim da guerra para obter crescimento – o meio é a mensagem.

Exemplo disto é que, juntamente com os soldados norte-americanos que invadiram o Iraque, o exército levou a reboque as empresas Burger King e Pizza Hunt.

Percebe-se que o processo de implantação de políticas neoliberais requer, também, a criação de um consenso. Diferentemente do processo de neoliberalização ocorrido em países como o Chile, que aconteceu de maneira rápida e brutal, a instauração destas políticas nas democracias, principalmente com Reagan e Thatcher, “exigia que se construísse antes o consentimento político [...] aquilo que Gramsci denomina como ‘senso comum’ (HARVEY, 2013b, p.49). Aqui o autor se vale de Gramsci, quando este conclui que “que as questões políticas, quando ‘disfarçadas como culturais’, se tornam insolúveis”, pois elas são incorporadas como naturais (são naturalizadas) (HARVEY, 2013b, p.49).

A neoliberalização precisou, assim, da construção de um consentimento popular e contou com diversos patronos. Segundo Harvey (2013b, p.13) “os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência”, no campo da educação (como o Universidade de Chicago), comunicação, sociedade civil, igrejas e, principalmente, em instituições internacionais como o FMI, OMC, BM, que contribuíram para a disseminação do consenso neoliberal. Criou-se, assim, um consenso a partir de alguns slogans, no mínimo atraentes. Um deles, o da liberdade individual:



O projeto declarado de restauração do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular. Mas um esforço programático de defesa da causa das liberdades individuais poderia constituir um apelo a uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe (HARVEY, 2013, p.50).

O autor afirma também que **“a neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal”** (HARVEY, 2013b, p. 52, grifo nosso). Foi assim que o neoliberalismo foi incorporando diversos movimentos que lutavam pelas liberdades individuais. Nesse bojo, o autor cita os levantes de 1968 na França por maior liberdade de expressão, que foram tomando proporção e passaram a ganhar novas pautas em torno da liberdade, como “educacionais, corporativas, burocráticas e do Estado” (HARVEY, 2013b, p.51). Além destes, as pautas de justiça social, ligadas ao fim da opressão de gênero e “raça” e da destruição do meio ambiente, a defesa da liberdade de expressão, de pensamento e de comportamento, o desarmamento nuclear, a libertação do Terceiro Mundo do jugo colonial e imperialista, os direitos humanos e muitos outros como o reconhecimento das identidades (que se ligavam a liberdade), não foram criadas pelos neoliberais, pois como diz Harvey (2013b, p.51) “o neoliberalismo não criou essas distinções, mas pôde facilmente explorá-las, se não fomentá-las”. Diversos grupos relacionados ao movimento de maio de 1968, incorporaram assim a ideia de que **“o Estado intrusivo era o inimigo e tinha de ser reformado”** (HARVEY, 2013b, p.52, grifo nosso). Nesse impulso, então, de construção de uma cultura populista, o neoliberalismo:

[...] se mostrou mais que compatível com o impulso cultural chamado ‘pós-modernismo’, que havia muito espreitava no ninho, mas agora podia surgir, emplumado, como dominante tanto cultural como intelectual. Foi esse o desafio que as corporações e as elites de classe se propuseram a aprimorar nos anos 1980 (HARVEY, 2013b, p.52).

Esse pensamento pós-moderno que é totalmente funcional ao capitalismo contemporâneo, significa, em termos gerais:

‘Pós-moderno’ quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade do conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (EAGLETON, 2005, p.27).

Sobre a produção teórica da pós-modernidade, cabe apenas situar que ela surge como resposta a uma suposta crise dos pressupostos da modernidade, que teria ocorrido a partir da década de 1960 e, mais especificamente, devido à crise capitalista dos anos 1970 (WOOD, 1999). O movimento pós-moderno não é um movimento unificado de conceitos ou ideias. Todavia, algumas teses comuns podem ser elencadas. Identifica-se nesse movimento uma exacerbação (centralidade) da subjetividade, tendo a linguagem enquanto elemento fundante da realidade social, concomitantemente a uma ideia de impossibilidade da compreensão da realidade, como uma crítica das perspectivas totalizantes, pelo fato de que o contexto atual estaria marcado pela inconstância dos fatos (crítica às chamadas metanarrativas), definindo a impossibilidade de um conhecimento universal da realidade (ANDERSON, 1999; HARVEY, 2013; ZANARDINI, 2006).

Nestas bases, o pós-modernismo procedeu como a ponta de lança ideológica do neoliberalismo para contra-atacar a radicalidade dos movimentos de Maio de 1968 e explorar suas contradições internas no campo das liberdades e das subjetividades. Suas teorias moldaram, sob a concepção burguesa do mundo, “uma ideologia capaz de orientar práticas individualistas e de consumo articuladas às políticas de identidades multiculturais esvaziadas de qualquer transversalidade classista” (CASTELO, 2013, p.159-160).

Esses objetivos libertários eram claros “mesmo para aqueles que nunca tinham lido Hayek” (HARVEY, 2013, p.53). A utilização deste discurso serviu para a crítica de todo impedimento a liberdade, portanto, para a crítica do Estado na concepção neoliberal. Como interpreta Harvey (2013, p.50), foi no bojo desse processo que “o neoliberalismo penetrou nas compreensões do senso comum” e “se tornou hegemônico” (HARVEY, 2013, p.13). Neste contexto, “a teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganham o prêmio Nobel de economia” (HARVEY, 2013, p.31).

O conjunto da doutrina neoliberal passou a atuar ideologicamente, afetando **“tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo”** (HARVEY, 2013, p.13, grifo nosso). Essa doutrina, como todo modo de pensamento, criou “um aparato conceitual” que mobilizou os valores e desejos dos indivíduos (HARVEY, 2013, p.15).

É claro que as condições da política neoliberal variam de país para país. Dentre as diversas condições, é possível enunciar algumas das premissas neoliberais empregadas, além de orientações ideológicas mais gerais:

- A ideia de que o bem estar é melhor provido pelo direito à propriedade privada, em uma sociedade de livre mercado;
- O papel do Estado<sup>69</sup> é de criar e preservar uma estrutura social adequada as práticas do livre mercado;
- Contribuir com a expansão do mercado (como, por exemplo, pelo processo de afastamento do Estado na intervenção em educação, saúde, segurança, deixando estas áreas ao setor privado);
- Política de abertura da economia ao capital internacional via eliminação das reservas de mercado e do protecionismo econômico;
- Política de desregulamentação, isto é, redução da atividade reguladora do Estado na economia em geral e particularmente nas relações trabalhistas;
- Política de privatização das atividades via desestatização de empresas públicas;
- Ética de mercado, segundo a qual o mercado é capaz de servir de guia a ação humana;
- Manutenção da ideia liberal de que os seres humanos são iguais e livres, por natureza, e dotados de aptidões e talentos<sup>70</sup>. Uma injustiça aconteceria na medida em que se atribui privilégios a alguém. Por isso, a ideia de que a retirada do Estado é correta para que ele não privilegie nenhum dos indivíduos, pois a relação de livre concorrência de condições e acesso conduza ao bem estar;
- A ideia de que todas as desigualdades, as diferenças sociais, materializadas pela falta de acesso a bens e serviços serão oferecidos pelo mercado;

Essas premissas são a base do que se conhece como medidas do *Consenso de Washington*. Em 1989 foi realizada uma reunião em Washington, nos Estados Unidos da América, em que participaram o BM, BID, FMI e economistas latino-americanos, com vistas a avaliar e incentivar medidas para a reforma econômica mundial e, principalmente, na América Latina. As conclusões desse encontro ficaram conhecidas como *Consenso de*

---

<sup>69</sup> O Estado nunca ficou fora da economia. Este é outro mito liberal que diz que a economia funciona melhor quando o Estado se afasta, atuando apenas nas funções de garantia da ordem jurídica e repressiva e deixando toda a economia por conta do mercado. Cabe mencionar que para funcionar o capitalismo precisa que o Estado atue em várias frentes como, por exemplo, na criação de uma infraestrutura a serviço dos capitalistas. O Estado disponibiliza, então, portos, armazéns, estradas, aeroportos, (produção de) energia. Toda uma infraestrutura com baixos custos. Portanto, quando os liberais afirmam que o Estado não intervém na economia, é imprescindível apontar que o Estado nunca deixou de intervir na economia. Aliás, o Estado é *conditio sine qua non* da reprodução capitalista. No artigo intitulado *Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização*, publicado em 2004, Mészáros, afirma que “o Estado se empenha firmemente em assegurar o funcionamento e desde logo a própria sobrevivência do sistema do capital. Na actualidade, nenhuma medida de ‘ajuda extra-económica’ de garantias políticas, nem mesmo quando é acompanhada de financiamentos estatais calculados em números astronómicos (de muitos milhares de milhões de dólares) pode ser considerada suficiente para satisfazer a voracidade do sistema. A hibridação do capitalismo, cada vez mais intensificada no século XX, através da injeção da contínua ‘ajuda extra-económica’ e económica mais ou menos oculta, não tem aparentemente limites, **embora seja apresentada com a falsa moralidade — e na verdade também de má fé — da ‘retirada do Estado dos assuntos económicos’**” (MÉSZÁROS, 2004, p.1).

<sup>70</sup> Dada a diferença de aptidões, os neoliberais identificam que parte da humanidade acaba adquirindo riqueza suficiente para deter a propriedade privada. Nesta ideia, a outra parte é obrigada a viver pelo seu próprio trabalho. As duas partes se satisfazem e todos os interesses são contemplados, então, no mercado. A desigualdade passa a ter origem nas diferentes aptidões. Cabe ressaltar que esse é um postulado liberal, que como demonstra Joseph Ernest Renan (1823-1892), um teórico liberal e positivista do século XIX, “a desigualdade está inscrita na natureza; é a consequência da liberdade” (RENAN, 1950, p.4).

*Washington*, e avaliavam a necessidade de uma abertura da economia dos países da América latina ao mercado estrangeiro, como uma forma de modernização pelo mercado. As premissas principais eram, principalmente, sobre o “excessivo crescimento do Estado [...] excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo” (BRESSER-PEREIRA, 1991, p.6). Portanto, o Consenso definia a necessidade de afastamento do Estado no que concerne a formulação e execução de políticas em determinadas áreas, por exemplo, nas áreas ligadas a saúde, educação, dentre outros, que deveriam ser resolvidos pela liberalização econômica, ou seja, deixados a cargo do mercado. Os fatos como a queda do Muro de Berlim, a desintegração da União Soviética e o colapso do comunismo na Europa Oriental criaram um ambiente propício aos interesses norte-americanos e a implantação destas medidas conhecidas como Consenso de Washington. Essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen) (BRESSER-PEREIRA, 1991, p.5). O autor define as principais medidas do consenso em dez, com base na afirmação do economista Williamsom do *Institute for International Economics*:

Segundo Williamson (1990, p. 8-17), o ‘Consenso de Washington’ é constituído de 10 reformas: a) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e educação; c) reforma tributária, aumentando os impostos se isto for inevitável, mas “a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas”; d) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; e) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capitais); g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) o direito de propriedade deve ser tornado mais seguro (BRESSER-PEREIRA, 1991, p.6).

Todavia, o conjunto de medidas neoliberais não trouxe uma base econômica sólida para a manutenção da coesão social, como será apresentado no item a seguir. O resultado disso foi uma inflexão no projeto neoliberal ortodoxo e o aparecimento de uma vertente teórica denominada social-liberalismo, com vistas à manutenção da coesão social.

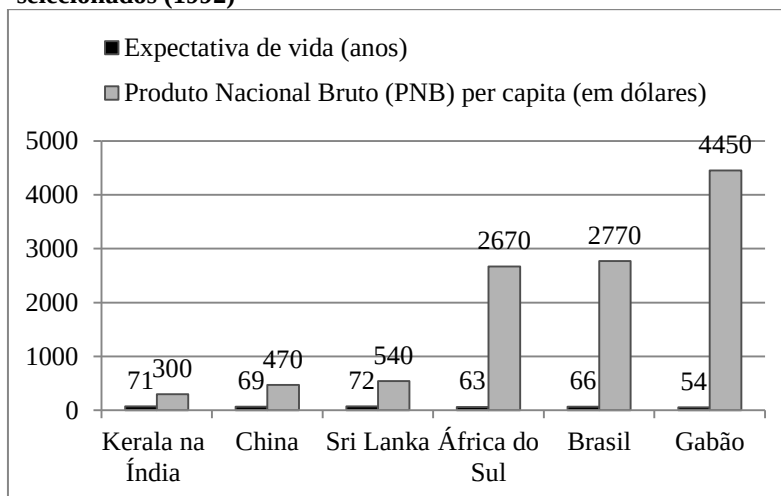
### 2.1.2 A inflexão neoliberal

Os últimos dez anos do século XX revelaram os limites políticos e econômicos da perspectiva neoliberal em sua aplicação pura, como fundamentada por Hayek e Friedman. Este período revela que a ideologia do livre mercado não cumpriu sua promessa de benefícios globais, pois, “na visão convencional, supunha-se que, alcançando taxas significativas de crescimento econômico, o mesmo se ‘derramaria’ para os setores mais desfavorecidos e os tiraria da pobreza. O crescimento seria, ao mesmo tempo, desenvolvimento social” (KLIKSBURG, 2001, p.113). Portanto, pode-se afirmar, como bem assevera Martins (2007, p.58) “o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal não criou uma base estável como pensava seus idealizadores e adeptos”.

Nem mesmo o crescimento econômico dado na época caracterizou uma melhora nas condições de vida da classe trabalhadora. Como diz Kliksberg: “não basta o crescimento para solucionar a pobreza” (KLIKSBURG, 2001, p.114). O exemplo disto foi o fato de que até mesmo os países com maior desenvolvimento econômico no início dos anos 1990, tinham um índice menor de expectativa de vida quando comparados aos países que tiveram um crescimento econômico menor.

Por exemplo, o produto bruto de Brasil, África do Sul e Gabão são maiores do que a de muitos outros países pobres (ou melhor, mais pobres que estes). Todavia, a população destes países ainda mais pobres, naquele momento, possuía uma maior expectativa de vida:

**Gráfico 1: Produto Nacional Bruto e Expectativa de vida em países selecionados (1992)**



**Fonte:** Amartya Sen apud Kliksberg (2001, p.25)

Decerto, a perspectiva de retomada econômica proposta pelos neoliberais não se concretizou. Os resultados das políticas neoliberais, pós 1980, demonstram o aumento da pobreza em todo o mundo, desde os países da periferia aos países do chamado “primeiro mundo”. Neste aspecto, os números da pobreza na América Latina são ilustrativos:

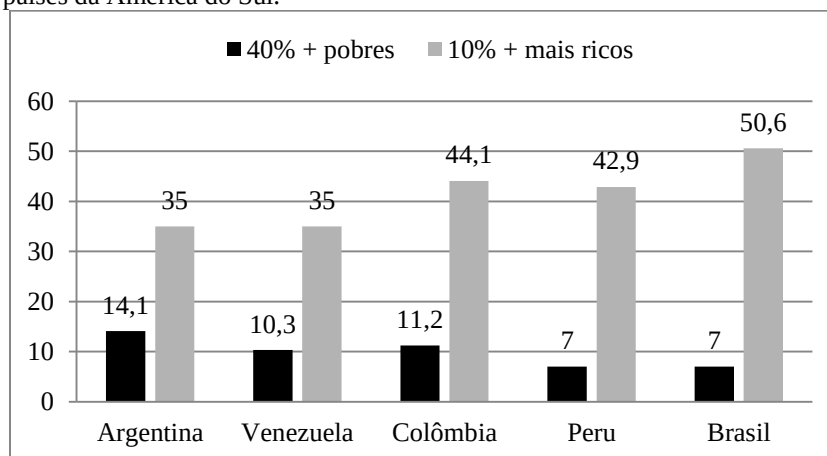
**Tabela 3: Pobreza e indigência na América Latina (1980-2001)**

| Anos        | População pobre |         | População indigente |         |
|-------------|-----------------|---------|---------------------|---------|
|             | Percentual      | Pessoas | Percentual          | Pessoas |
| <b>1980</b> | 40,5            | 136,0   | 18,6                | 62,4    |
| <b>1990</b> | 48,3            | 200,2   | 22,5                | 93,4    |
| <b>1994</b> | 45,7            | 201,5   | 20,8                | 91,6    |
| <b>1997</b> | 43,5            | 203,8   | 19,0                | 88,8    |
| <b>1999</b> | 43,8            | 211,5   | 18,5                | 89,4    |
| <b>2000</b> | 42,5            | 207,1   | 18,1                | 88,4    |
| <b>2001</b> | 43,2            | 213,9   | 18,5                | 91,7    |

Fonte: CEPAL (2007) apud Nogueira e Rizzotto (2012, p.53).

Na América Latina, pode-se visualizar neste período um elevado grau de desigualdade de renda (com altos índices de concentração de renda), se comparado com outros países no mundo para os quais existem dados sobre a distribuição de renda. Utilizando como medida de desigualdade a razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção apropriada pelos 40% mais pobres, o IPEA (1995), compara o grau de desigualdade de renda entre 55 países no mundo. Apresentam-se aqui os dados referentes apenas aos países latino-americanos, para demonstrar o nível de desigualdade de renda:

**Gráfico 2:** Razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção da renda apropriada pelos 40% mais pobres em 1989, em países da América do Sul.

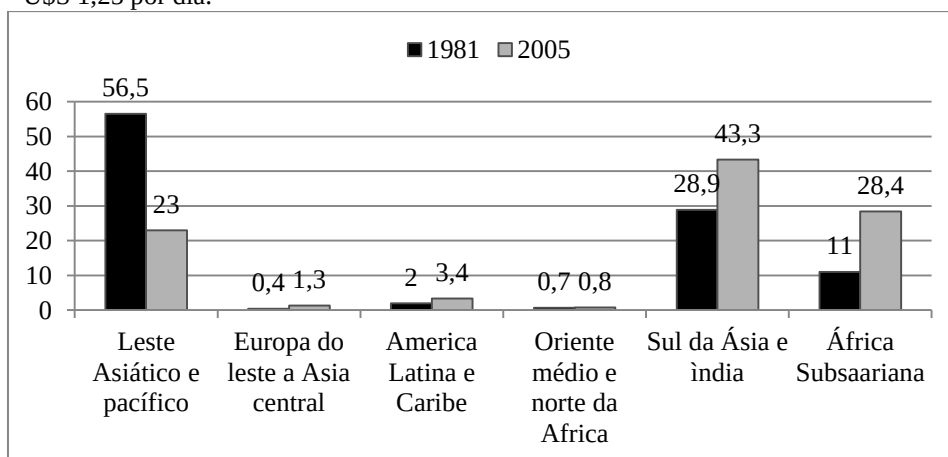


Fonte: IPEA (1995, p.8).

Neste período, a distribuição da pobreza se tornou mais equitativa, alcançando amplamente os países ricos, em maior proporção do que nos anos anteriores e, assim, como se

pode perceber pelos dados, houve um aumento na distribuição da desigualdade na Europa e no sul da Ásia. Houve entre 1981 e 2005, um acréscimo de 176,9 milhões de pessoas a condição de pobreza na África Subsaariana; de 47,3 milhões a mais no Sul da Ásia; de 10,2 milhões na Europa do Leste e Ásia Central; e de 4,1 milhões adicionais na América Latina e Caribe, como apontam os dados do IPEA (2010):

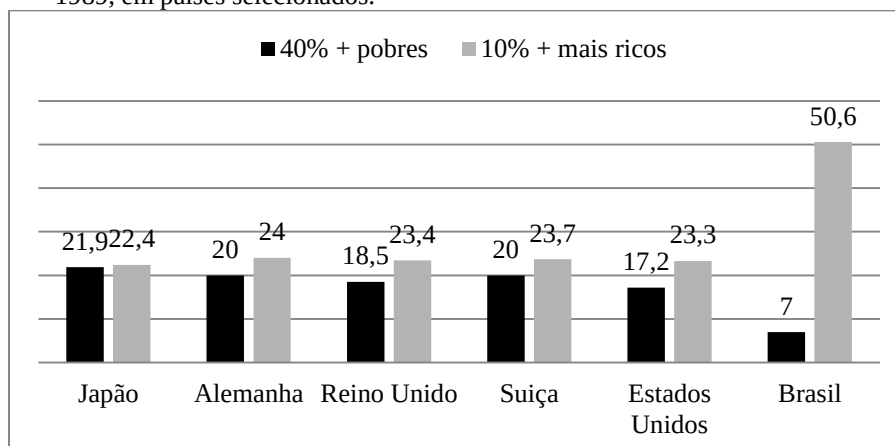
**Gráfico 3:** Evolução da distribuição do número de pobres no mundo. Elaboração do Ipea com base no Banco Mundial. Considerado pobre o indivíduo com renda de até U\$S 1,25 por dia.



Fonte: IPEA, 2010, p.5

A renda de um indivíduo entre países ricos como selecionados, dentre os 55 analisados pelo IPEA, demonstra quantas vezes maior é a renda, em média, dos os 10% mais em relação aos 40% mais pobres destes mesmos países. No Japão essa diferença chega a ser 4 vezes maior (exatos 4,1), na Alemanha a 4,7; Reino Unido 5,1; Suíça 4,7; Estados Unidos 5,4 e no caso do Brasil, para comparar com essas nações, chega a quase 30 vezes (exatos 28,9%):

**Gráfico 4:** Razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção da renda apropriada pelos 40% mais pobres no ano de 1989, em países selecionados.



Fonte: IPEA (1995)

De fato, os dados apresentados demonstram claramente que a desigualdade, aumentou de forma diferenciada no início do século XXI, não só no interior dos países periféricos, mas, também, nos países de economia central. Isto é, a pobreza tem aumentado até mesmo nos países mais ricos do mundo. Esses altos índices de pobreza, colocam na ordem do dia um problema sério ao projeto burguês. Os problemas sociais, quando alarmantes, colocam em “xeque” a coesão social tão imprescindível ao projeto capitalista. Por isso, esse processo causou preocupação por parte de diversos ideólogos burgueses:

[...] as desigualdades podem ameaçar a coesão social e podem ter outras consequências socialmente indesejáveis (como provocar altas taxas de criminalidade). [...] Uma sociedade democrática que gera desigualdade em larga escala tende a produzir descontentamento e conflitos generalizados (GIDDENS, 2001, p.52).

Por isso, um posicionamento se tornou necessário:

A burguesia não poderia mais fechar os olhos para a situação de miséria, exploração e degradação da vida humana exposta pelos movimentos sociais. O silêncio contra as perdas sociais promovidas por 20 anos da supremacia neoliberal foi rompido, e os protestos transbordaram os limites das organizações antissistêmicas e ganharam força em espaços públicos internacionais. O progresso dos movimentos antiglobalização foi evidente, e o sinal de alerta soou nos principais centros econômicos do mundo (CASTELO, 2013, p.272).

Nesse contexto, emerge a necessidade hegemônica de se construir novas alternativas políticas para conter o aprofundamento<sup>71</sup> da pobreza e das desigualdades sociais, que se acentuaram devido as orientações políticas neoliberais:

Nesse contexto, é difundida a ideia da necessidade de se construir novas alternativas políticas de bases ideológicas diferenciadas para conter o aprofundamento da pobreza e das desigualdades sociais resultantes das orientações de políticas macroeconômicas neoliberais (MOTTA, 2007, p.55).

Este foi o quadro histórico que deu origem ao revisionismo do modelo político vigente. Surge aqui um novo projeto de sociabilidade que, tinha como um de seus objetivos,

---

<sup>71</sup> Não é demais ressaltar que a pobreza não é um problema de ordem política. O neoliberalismo não é o causador da pobreza. Esse programa político ajudou a aprofundar esse problema que é da própria lógica social do capital.



recuperar o crescimento da economia, mas com uma base política que não obtivesse tanta resistência quanto a neoliberal ortodoxa, nem os consequentes abalos na coesão social.

Houve então uma inflexão no projeto neoliberal (CASTELO, 2013; MARTINS, 2007; MOTTA, 2012). Esta ocorreu, por meio de uma estratégia que, primeiro, neutralizasse quaisquer reivindicações da classe trabalhadora. Segundo, buscava-se uma estratégia que permitisse e legitimasse a continuação do novo padrão de acumulação capitalista e suas consequências sociais, como o afastamento do Estado das áreas sociais, a maior exploração da força de trabalho e a consequente exploração de mais-valia, a universalização do capital a áreas antes não exploradas com baixos níveis salariais, etc.

Surgem diversas críticas ao neoliberalismo do movimento hegemônico, propondo um *capitalismo mais humano*<sup>72</sup> (MOTTA, 2012; CASTELO, 2013; MARTINS, 2007). Essas críticas, de intelectuais ligados à reprodução capitalista, aparece como uma das formas empreendidas pelo capital para administrar os conflitos sociais, cada vez mais agudizados pelo aprofundamento das contradições do sistema e seus conflitos, que, se não controlados, podem colocar entraves ao processo de acumulação capitalista.

Os próprios intelectuais associados ao pensamento burguês passam, no final do século XX, a tecer críticas ao projeto neoliberal ortodoxo e incentivando um novo programa político para o novo milênio. Como será demonstrado a seguir, o principal representante desse grupo é Anthony Giddens, com a sua proposta de Terceira Via. Não só ele, mas outros intelectuais passam a tecer críticas a forma com que a política foi tratada até então.

Dois exemplos são as críticas de Francis Fukuyama ao Banco Mundial (pela adoção das recomendações do Consenso de Washington) e de Joseph Stiglitz diretamente ao Consenso de Washington (MOTTA, 2012). Este último, Joseph Stiglitz<sup>73</sup>, segundo Castelo (2013, p.310) “posiciona-se no campo de uma Terceira Via como saída reformista-restauradora para os problemas gerados pela globalização capitalista”. Stiglitz, ao ser

<sup>72</sup> De acordo com Castelo (2013, p.261): “Giddens, por exemplo, fala em um capitalismo responsável; outros falam em um capitalismo humanizado, ou de uma globalização com face humana”. Motta (2012, p.140) identifica claramente, ao trazer a formulação de Tarso Nuñez sobre capital social, que esta teoria é fundante da ideia de capitalismo de face mais humana, pois é o capital social que dá a dimensão humana no processo social, parafraseando o sociólogo Tarso Nuñez. Além disso, **“a expressão ‘face mais humana’ foi inspirada no livro de Bernardo Kliksberg, Por uma economia de face mais humana, editado pela UNESCO em 2003”** (MOTTA, 2012, p.15, grifo nosso e itálico da autora).

<sup>73</sup> Stiglitz atuou como professor e pesquisador em Oxford e Cambridge, na Inglaterra, e Princeton, Stanford e Columbia, nos Estados Unidos. Entre os anos de 1993 e 1997 ocupou o posto de chefe do conselho de assessores econômicos do governo Bill Clinton, na Presidência dos Estados Unidos. A partir de 1997, “assumiu a cadeira de economista-chefe do Banco Mundial, de onde saiu em 2000, depois de criticar publicamente as políticas adotadas tanto pelo próprio banco quanto pelo Fundo Monetário Internacional. Ele discordava dos modelos neoliberais impostos aos países em desenvolvimento, que não consideravam prioritários os aspectos humanos” (IPEA, 2005). Além disso, foi prêmio Nobel de economia em 2001. Atuou no Banco mundial de 1997-2000. Escreveu um livro intitulado: *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais*.

entrevistado e perguntado sobre o Consenso de Washington, por Maysa Provedello do IPEA, teve severas críticas aos postulados ali desenvolvidos:

O Consenso de Washington já nasceu cheio de erros, e não sou apenas eu quem diz isso. Costumo destacar três pontos principais em relação a essa questão. O primeiro é a importância da equidade para o desenvolvimento, completamente ignorada quando foi elaborado o Consenso de Washington - ela não é sequer citada. O segundo é a relevância do emprego, fundamental para promover a igualdade e para atribuir poder às pessoas, mas desconsiderado no Consenso de Washington. Por fim, também é primordial pensar cada vez mais no papel do Estado. Eu não acredito que os governos devam cuidar de tudo, mas também rejeito totalmente a ideia de que o Estado não precisa fazer nada. É o que costumam chamar de Terceira Via. Uma das críticas ao consenso é o fato de ter subestimado o papel do Estado. Hoje, percebemos que o consenso, que nasceu como uma solução, não se mostrou uma condição necessária ou suficiente para o sucesso do desenvolvimento (STIGLITZ, 2005, p.1).

Alguns autores, como Castelo (2013), denominam este momento histórico como *crise de hegemonia neoliberal* tendo em vista que emerge aqui uma crise de direção política, moral e cultural do projeto burguês. Na verdade, o que se verifica aqui é uma nova proposta para administrar o capitalismo, a ponto que se permita manter a sua lógica central. Neste bojo, são redefinidas as concepções de Estado, sociedade civil e cidadania, incorporando a esta última, elementos de teorias que tem em seu aspecto central, o desenvolvimento social via ênfase na atuação ativa da sociedade civil por meio de suas ações voluntárias como meio mais eficaz para combater as expressões da questão social. O objetivo é, dentre outros, indicar um pacto social supostamente mais eficiente.

No item a seguir será apontado algumas das características centrais desse novo projeto político intitulado por seus adeptos de “Terceira Via” e suas respectivas implicações e desdobramentos sobre o objeto deste estudo.

### 2.1.3 A Terceira Via

*“Abra os olhos e o coração. Estejamos alertas.  
Porque o terror continua, só mudou de cheiro.  
E de uniforme”*

#### Legião Urbana – La Maison Dieu

A perspectiva política da Terceira Via<sup>74</sup> foi formulada, principalmente, pelo sociólogo britânico Anthony Giddens<sup>75</sup>. Este programa político se edificou no movimento dos *Novos Democratas*, nos Estados Unidos e no *Novo Trabalhismo*, na Inglaterra, ligados, respectivamente a Bill Clinton e Tony Blair, eleitos, em 1992 e em 1997.

Tal programa político se estabeleceu em um contexto em que o projeto ortodoxo neoliberal (pautado nos ideais de Hayek e Friedman), era questionado por não conseguir recuperar as taxas de crescimento do conjunto da economia dos anos do *Welfare State*. Além disso, o fato de, na atualidade a desigualdade tem aumentado cada vez mais e de forma diferenciada no início do século XXI, não só no interior dos países da periferia, mas também nos capitalistas avançados, colocou em xeque a coesão social tão imprescindível à reprodução do capital.

A análise conjuntural feita pelos teóricos da Terceira Via, principalmente por Giddens, entende que devido às mudanças ocorridas mundialmente, tanto a esquerda, representada pela velha socialdemocracia<sup>76</sup>, quanto a direita, representada pelo neoliberalismo ortodoxo não representam alternativas viáveis para conduzir a política econômica mundial na virada do milênio.

Giddens (2001) argumenta que a esquerda se resumiu-se a socialdemocracia de velho tipo. A direita se converteu ao neoliberalismo, que fracassou. As forças anticapitalistas não existem mais<sup>77</sup>, pois foram enterradas com o muro de Berlim. Ou seja, Keynes está defasado, Hayek fracassou e Marx se foi nos escombros do muro. Por isso, Giddens (2001) entende que

<sup>74</sup> Este não foi o único termo utilizado para expressar este movimento de renovação do projeto neoliberal. Segundo Martins (2007), outros foram: *Centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social democracia modernizadora, governança progressista*.

<sup>75</sup> Anthony Giddens, nascido em 1938, é o principal organizador da teoria política da Terceira Via. Ele foi assessor do ex-primeiro-Ministro inglês Tony Blair e passou a ocupar em 1996 o cargo de reitor da *London School of Economics*. O construto teórico da Terceira Via está organizado especialmente em três obras de Anthony Giddens: *Para Além da Esquerda e da Direita: o futuro da política radical* (1996), *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia* (2001) e *A Terceira Via e seus críticos* (2001b).

<sup>76</sup> Historicamente, a social-democracia se formou em meados do século XIX, como resultado da organização dos partidos de tendência comunista. Durante o século XX, os partidos social-democratas perdem seu objetivo revolucionário e passam a defender um caminho reformista do capitalismo.

<sup>77</sup> Neste aspecto, a Terceira Via se identifica como “um fenômeno ‘pós-ideológico’” (LESTER, 2002, p.2). Isto é, um fenômeno que se coloca para além das ideologias.

é necessário e imprescindível criar uma nova alternativa política. Essas são as premissas de Anthony Giddens:

Vou supor que ‘Terceira Via’ se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a socialdemocracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p.36).

O programa político da Terceira Via se apresentava então como uma alternativa que, segundo o que asseguravam seus ideólogos, era um programa diferente do convencional, ou melhor, do modelo neoliberal. Um exemplo claro é o que dizem Tony Blair e Gerhard Schoroeder:

[...] Social-democratas modernos não são neoliberais passivos. Mercados flexíveis devem ser combinados com um papel inovadoramente definido para um estado ativo. A mais alta prioridade deve ser o investimento em capital humano e social (BLAIR; SCHROEDER, 1999, p.6).

Os objetivos deste programa são claros: (a) recuperar o crescimento da economia; (b) formular uma estrutura política que não gere tanta resistência e abalos a coesão social (quanto a neoliberal ortodoxa); (c) manter os parâmetros de reprodução do capitalismo como único modo de vida possível; (d) difundir parâmetros de uma nova forma de sociabilidade (nova conformação social) (NEVES, 2005; MARTINS, 2007).

De acordo com Anthony Giddens, seu objetivo foi contribuir para o debate, que na sua compreensão, se desenrolava em muitos países sobre o futuro dos princípios políticos social-democráticos. Em sua argumentação, Giddens afirma que este é um debate necessário devido à dissolução do Welfare State na década de 1970 e o descrédito na teoria marxista:

Pretendo que este livro seja uma contribuição para o debate que hoje se desenrola em muitos países sobre o futuro dos princípios políticos socialdemocráticos. As razões para o debate são suficientemente óbvias – a dissolução do consenso do ‘welfare’ que dominou os países industrializados até o final da década de 1970, o descrédito final do marxismo e as mudanças muito profundas, econômicas e tecnológicas, que contribuíram para que tudo isso ocorresse (GIDDENS, 2001, p.7).

A Terceira Via surge, então, como um programa político de perspectiva bem definida: a perpetuação do capitalismo. Além disso, o programa se coloca como distante dos neoliberais, mas, possui os mesmos objetivos (reprodução do capital), mas seguidos por

estratégias diferentes (MARTINS, 2009). Aqui uma digressão se faz necessária a respeito da suposta diferença da Terceira Via e do neoliberalismo.

Ricardo Antunes, em seu texto *Os Sentidos do Trabalho*, mais especificamente na parte *O new Labor e a 'Terceira Via' de Tony Blair* afirma que a Terceira Via não só redefiniu aspectos do plano econômico como manteve todos os preceitos ortodoxos que eram convenientes. Exemplos disto são os movimentos de privatização e precarização das condições de trabalho. Nas palavras do autor:

A Terceira Via tem se configurado, portanto, como uma forma de continuidade do que é essencial da fase thatcherista. Isso porque, com o enorme desgaste que o neoliberalismo clássico acumulou ao longo de quase vinte anos, era necessário buscar uma alternativa que preservasse o essencial. A vitória eleitoral do NL de Tony Blair, no início de 1997, apesar de canalizar um enorme descontentamento social e político, já trazia em seu conteúdo programático a preservação do essencial do projeto neoliberal. Não haveria revisão das privatizações; a flexibilização (e precarização do trabalho) seria preservada e em alguns casos intensificada [...] O NL que emergiu vitorioso no processo eleitoral de 1997, despojado de vínculos com o seu passado reformista-trabalhista, converteu-se no New Labour pós-Thatcher, 'moderno', defensor vigoroso da 'economia de mercado', da flexibilização do trabalho, das desregulamentações, da 'economia globalizada e moderna', enfim, de tudo o que foi fundamentalmente estruturado durante a fase clássica do neoliberalismo (ANTUNES, 2009, p.98).

Eis uma relação contraditória. A Terceira Via se apresenta como, supostamente, superior ao neoliberalismo ortodoxo, mas, por diversas ocasiões, volta-se para as tarefas a serem resolvidas por meio dos mesmos instrumentos. A crítica à atualidade política da Terceira Via é, também, a crítica do passado em uma nova roupagem. Manteve-se a flexibilização do processo de produção referente a contratos de trabalho, intensificação e mundialização da produção e, principalmente, orientação de acordo com a lógica do mercado – guardadas as devidas proporções. Concomitantemente a isso, manteve-se a desregulamentação do mercado de trabalho e de todas as relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações). Em síntese: “a proposta de renovação da sociabilidade do capital [...] não consiste numa alternativa às proposições da direita e da esquerda como divulgado, mas sim na afirmação da validade do neoliberalismo” (MARTINS, 2007, p.3).

Uma coisa é certa: “as diferenças da Terceira Via em relação aos neoliberais não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e de estratégia” (MARTINS, 2007, p.67). Essa proposta se coloca, então, como uma nova forma de administrar o capitalismo, dando a ele

uma *face mais humana*. Para isso, esse programa utilizou-se de diversas estratégias políticas para a criação de um consenso (acordo de pessoas relativo a valores, princípios, regras sociais, em torno de algo) a ser alcançado sobre seus valores e parâmetros de reprodução social. Dentre as estratégias políticas da Terceira Via, pode-se citar:

- Criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos 1980;
- Criar uma agenda internacional da Terceira Via (um consenso internacional de centro esquerda);
- Manter o Estado como principal agente de regulação e organização da sociedade (Um estado reformulado, mais democrático);
- Renovar a cultura cívica (fazer com que as organizações da sociedade civil atuem em parceria com o aparelho do Estado);
- Criar uma sociedade civil ativa;
- Forjar um novo tipo de cidadão.

Criou-se, então, uma agenda internacional, de disseminação dos parâmetros deste projeto político, com vistas à construção de uma nova forma de *conformismo social*. As recomendações deste programa foram amplamente disseminadas por intelectuais e organizações internacionais. Assim, essa agenda se configurou, principalmente, pelas reuniões que desencadearam na criação da Cúpula da governança progressista, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Construção da agenda internacional da Terceira Via

| Construção da agenda internacional da Terceira Via |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                                | Local                                                                                                                               | Participantes                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1992                                               | Eleição de Bill Clinton nos EUA                                                                                                     | Anthony Giddens foi seu assessor.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1994                                               | Publicada a obra <i>Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical</i> de Giddens. É publicada no Brasil em 1996. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1998                                               | Publicada a obra <i>A terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia</i> de Giddens.         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1998                                               | 1º seminário realizado em Washington (EUA)                                                                                          | Reuniram-se os dois partidos: novos trabalhistas ingleses e os novos democratas estadunidenses. O objetivo era trocar experiências para uma frente política internacional.                                                                                                                        |
| 1999                                               | 2º reunião realizada em Washington (EUA)                                                                                            | Participaram Bill Clinton, Tony Blair (Grã-Bretanha); Gerhard Schoroder (Alemanha), Wim Kok (primeiro ministro da Holanda) e Máximo D' Alema (primeiro ministro da Itália) ampliaram a agenda da Terceira Via.                                                                                    |
| 1999                                               | Florença (ITA)                                                                                                                      | Cria-se a Cúpula da Governança Progressista                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2000                                               | Berlim (ALE)                                                                                                                        | Reunião da Cúpula da Governança Progressista                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2002                                               | Estocolmo (SE)                                                                                                                      | Reunião da Cúpula da Governança Progressista                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2003                                               | Londres (ING)                                                                                                                       | Reunião da Cúpula da Governança Progressista                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2004                                               | Londres (ING)                                                                                                                       | Lula (Brasil); Tony Blair (Grã-Bretanha); Gerhard Schoroder (Alemanha); Thabo Mbeki (África do Sul); Néstor Kirchner (Argentina); Ricardo Lagos (Chile); Jean Chrétien (Canadá); Vladimir Spidla (República Checa); Leszek Miller (Polônia); Meles Zenawi (Etiópia); Helen Clark (Nova Zelândia). |
| 2006                                               | Hamarskraal                                                                                                                         | Reunião da Cúpula da Governança Progressista                                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |                 |  |
|--|-----------------|--|
|  | (África do sul) |  |
|--|-----------------|--|

**Fonte:** quadro elaborado com base em MARTINS (2007, 62-64).

Tendo feitos tais apontamentos, cabe agora, no que diz respeito ao objeto deste estudo, a cidadania ativa, apresentar os fundamentos da Terceira Via que incidem diretamente sobre o mesmo.

### 2.1.3.1 – A educação para a cidadania ativa na agenda da sociabilidade neoliberal da Terceira Via

Neste item, será discutido a relação entre os pressupostos da ideologia da cidadania ativa e as formulações da política da Terceira Via. Por isso, será primeiramente abordado a cidadania ativa como ideologia e, em seguida, as afinidades entre os fundamentos da Terceira Via e a proposta de educação para a cidadania ativa.

#### 2.1.3.1.1 A função social da cidadania ativa<sup>78</sup>

Na medida em que se fez necessário, segundo Giddens (2001), que a socialdemocracia repensasse as suas políticas, a Terceira Via se tornou a alternativa para a mudança na ordem global. Esse programa político, como já revelado, redefiniu diversos conceitos políticos. Dentre as redefinições realizadas por este programa em curso, percebe-se a mudança da definição de cidadania e, portanto, do papel dos cidadãos na reprodução social.

Por isso, uma das características desse programa político é a afirmação e disseminação de parâmetros e valores para uma nova concepção e novas práticas de cidadania, uma vez que “a sociabilidade neoliberal do século XXI (ou sociabilidade neoliberal da Terceira Via) é definida como a nova ‘cidadania ativa’<sup>79</sup>, caracterizada pelo empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social” (MARTINS, 2009a, p.368).

<sup>78</sup> Neste tópico, aponta-se que a ênfase na formação da cidadania “mais ativa” (cidadania ativa) é uma questão que ganha expressividade enquanto uma pauta ligada a teóricos da Terceira Via e ao social-liberalismo. Vale situar que diversos teóricos não se colocam neste campo, mas fundamentam também uma educação para a cidadania ativa. Este é o caso de Philippe Perrenoud, no livro *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, segundo qual “a expressão ‘educação para a cidadania’ serviria para: revigorar uma educação moral e cívica tradicional, que ficou um pouco em desuso durante décadas, dando-lhe uma nova denominação; **designar uma nova concepção da cidadania, mais formal, mais ética, mais ativa**, mais planetária; enfrentar uma crise da cidadania, anunciada ou atual” (PERRENOUD, 2005, p.21, grifo nosso).

<sup>79</sup> É importante compreender que assim como o conceito de cidadania não é uma novidade na história, a sua adjetivação de “ativa” também não é. A Revolução burguesa (1789), que rompia com os títulos e privilégios da nobreza tratou de distinguir os direitos dos recém forjados cidadãos. Com a 1ª constituição pós-revolução, de 1791, demonstrou a limitação que a burguesia tratou de impor, uma vez que ela “tratou de definir **cidadãos ativos e passivos**. Os primeiros tinham direito de votarem e serem votados. Os segundos, de acordo a um critério de rendimentos, não poderiam fazê-lo” (WELMOWICKI, 2004, p.24, grifo nosso).

Segundo Martins:

A partir dos anos de 1990, o programa neoliberal da Terceira Via tornou-se uma referência indispensável para as forças do capital que romperam com a ortodoxia neoliberal. Aplicado em diversos países, **o programa vem orientando a edificação de uma nova cidadania** a partir da redefinição da sociedade civil, da reforma do aparelho de Estado e do reforço à economia de mercado, firmando-se como uma proposta para o século XXI (MARTINS, 2007, p.95, grifo nosso).

Neste contexto, a função social da educação para a cidadania ativa é a de atuar como uma das estratégias educacionais para difundir os conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade, com o objetivo de levar os indivíduos a seguir determinados parâmetros para resolução dos seus respectivos problemas e dos conflitos sociais a que se deparem. Ou seja, o cidadão ativo deve agir de uma determinada forma e não de outra.

Uma das preocupações era formar um cidadão condizente com o projeto da suposta *nova socialdemocracia*. Nas palavras de Giddens (2001, p.16): “social democracia é um termo ainda amplo e mais ambíguo. Eu o utilizo para designar partidos e outros grupos da esquerda reformista, inclusive o Partido Trabalhista britânico”. Desse modo, “a Terceira Via tem reinventado a si mesma como a nova face da socialdemocracia”<sup>80</sup> (LESTER, 2002, p.1).

O objetivo desta nova socialdemocracia é “**criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos 1980**” (MARTINS, 2007, p.58, grifo nosso). Por consequência, é imprescindível, para o projeto neoliberal de Terceira Via, criar um homem novo/cidadão novo. É exatamente essa a função que a ideologia da cidadania ativa exerce, atuando como um conjunto de princípios para a formação da consciência do sujeito socialdemocrata de novo tipo, levando o sujeito a agir perante a sociedade de acordo com os valores e parâmetros da nova forma de conformismo social<sup>81</sup>. Por isso, pode-se afirmar que a função da educação para a cidadania ativa é ideológica.

### **A cidadania ativa como ideologia**

Ao tratar a cidadania ativa como ideologia, toma-se a categoria ideologia no sentido posto por Lukács, a partir de sua função social, “enquanto meio de enfrentamento para resolver os respectivos problemas e conflitos” (LUKÁCS, 2013, p.495).

<sup>80</sup> Todavia, para este autor ela é “em si mesma nada mais é do que pura fabricação, uma quimera geneticamente modificada” (LESTER, 2002, p.1).

<sup>81</sup> Cabe situar que “o novo tipo de sujeito ideológico não é uma vítima infeliz da falsa consciência, mas sabe exatamente o que está fazendo e, mesmo sabendo, continua a fazê-lo” (EAGLETON, 1997, p.46).



Trazer esta definição se faz importante, visto que, a concepção de ideologia elaborada por Gyorgy Lukács, especialmente em *Para uma Ontologia do Ser Social*, se opõe ao conceito de ideologia habitualmente presente em outras obras de tradição marxista, até mesmo, por não haver um consenso sobre este conceito. Como esta explicitação não é o objetivo, cabe situar brevemente o entendimento de ideologia que se adota neste estudo, trazendo assim o complexo da ideologia na obra de Lukács, tendo em vista sua contribuição para a nossa problemática. Todavia, durante a apresentação, utilizar-se-á também as contribuições de Michael Löwy (1988), Terry Eagleton (1997) e István Mészáros (2012).

Como ponto de partida, cabe situar que Lukács distingue a atividade humana em duas posições teleológicas. Primeiramente, o estudioso húngaro cita a posição primária (fundante), a que busca a transformação dos objetos naturais em valores de uso, com vistas à satisfação da necessidade humana, ou seja, o trabalho, protoforma do ser social:

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso (LUKÁCS, 2013, p.83).

Conforme Lukács (2013), o trabalho é o modelo das práxis sociais, que se originam do próprio ato do trabalho, mas que assumem uma autonomia relativa em relação a ele. Toda ação humana é uma ação teleológica que age sobre uma causalidade. Essa é a unidade que determina o que é uma práxis social, sendo o trabalho, a protoforma de todas as práxis. Todavia, deste modelo originário, surgem novas práxis, mais complexas. O trabalho é o ponto de partida sobre o qual se organizam as demais formas de sociabilidade. É por meio do trabalho que o homem estabelece o intercâmbio com a natureza e dela extrai os elementos necessários às suas sobrevivência e reprodução. O trabalho caracteriza-se por sua condição de atividade previamente ideada, pois distingue-se das atividades meramente instintivas dos animais. Segundo Lukács (2013), o trabalho possui um agir teleologicamente deliberado em que o objetivo a ser alcançado já se estabelece na consciência do autor antes mesmo de efetivá-lo. Desta forma, pelo trabalho, ficam estabelecidas as mediações entre o homem e a natureza.

Não obstante, as demais práxis não podem ser confundidas com trabalho. Elas são as posições teleológicas secundárias, que não visam transformar a natureza como as posições primárias, mas sim, visam transformar a consciência dos outros homens, que tem como

gênese a necessidade de convencer os outros, a atuarem de determinadas formas no processo de trabalho:

Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro a ação sobre os outros homens, cujo objetivo é, em última instância -, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é **a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupos de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos**. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo valores de uso. Por isso, **esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens**, já pode existir em estágios muito iniciais (LUKÁCS, 2013, p.83, grifo nosso).

Sobre a afirmação de Lukács, percebe-se que uma posição teleológica secundária, que visa induzir os outros homens a realizar determinados *pores teleológicos*, ao invés de outros, é uma ação do próprio ser social, sendo originariamente resultado das necessidades sociais surgidas com o ser social. Um exemplo disto é o do próprio conflito que surge na esfera do trabalho, como, por exemplo, na caça na sociedade primitiva. Muitas vezes exigiam-se determinados comportamentos, habilidades que precisam ser aprendidas<sup>82</sup>. Além disso, a incorporação de valores necessários ao gênero humano também precisam ser internalizados. Por exemplo, ainda no caso da caça na sociedade primitiva, a decisão de o indivíduo de assumir uma determinada posição social na divisão do trabalho (que muitas vezes pode colocar a sua vida em risco), que é uma alternativa – como, por exemplo, em ser aquele que vai atrair a caça para que os outros possam abatê-la - pode não ser aceita, por isso que, de acordo com as necessidades do grupo, esse conflito precisa ser resolvido.

Este é apenas um exemplo da contradição objetiva entre o singular e o universal, o fundamento ontológico mais geral, que leva então, “os indivíduos a optar entre alternativas que contemplem primordialmente as necessidades genéricas ou particulares” (LESSA, 2007, p.19). Tomando o exemplo da caça na sociedade primitiva, atuar, induzindo os outros homens a perceberem a necessidade desse papel histórico, é um pôr teleológico secundário, pois

<sup>82</sup> Aqui já há indícios sobre a função social originária da educação, como uma necessidade da reprodução social. Todavia, quanto mais a sociedade fica complexa, mais distante ela fica da sua função originária, aumentando assim a sua autonomia relativa. A educação é, dessa forma, uma atividade humana, uma práxis social (teleologia e causalidade) que possui sua gênese no trabalho, mas que não pode ser confundida com o trabalho.

modifica a consciência do outro sujeito, influenciando suas escolhas entre as alternativas, que neste caso, coloca os interesses do gênero acima dos seus.

Pensamos na caça no período paleolítico. As dimensões, a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com as funções (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel e a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural. Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico [...] (LUKÁCS, 2013, p.83-84).

Vale situar que essa contradição não se dá apenas na esfera do trabalho. Na vida cotidiana, em todas as formas sociais, existe a contradição entre indivíduo e sociedade (singularidade e universalidade). Conforme Lessa:

[...] não há relação social, por mais primitiva ou por mais desenvolvida, que não articule contraditoriamente o ato singular com a história do gênero humano por um lado e, por outro, que não contraponha, no interior de cada ato humano, os elementos singulares aos elementos genéricos (LESSA, 2007, p.13).

Lukács deixa claro, em sua *Para uma ontologia do ser social*, que com o surgimento ontológico do ser social, desenvolvem-se formas de conflitos sociais, que se relacionam tanto ao ato do trabalho, ou seja, a relação homem e natureza, sobre a melhor forma de atuação para a reprodução neste aspecto, como também, para a reprodução na esfera do cotidiano, sobre como agir perante os demais indivíduos. Dessa forma, o cotidiano coloca, constantemente, conflitos a resolver:

Logo, a existência social da ideologia parece pressupor os conflitos sociais, que precisam ser travados, em última instância, em sua forma primordial, isto é, socioeconômica, mas que desenvolvem formas específicas em cada sociedade concreta: justamente as formas concretas da respectiva ideologia (LUKÁCS, 2013, p.471).

Lukács aponta que o conflito entre homem singular e a comunidade é um dos aspectos da ideologia, pois: “assumir que tenha havido uma identidade total da consciência social de cada homem constituirá um preconceito metafísico” (LUKÁCS, 2013, p.475). Desse modo, é

impossível que haja uma identidade total do sujeito com qualquer forma social, ou seja, sempre há algo não aceito por alguém. Isso significa que:

No plano imediato, todos os conflitos também se manifestam como embates de interesses entre homens singulares ou então entre estes e grupos humanos ou entre dois grupos desse tipo. Nesse tocante, está bem claro que esses grupos, nos casos dados, surgem do fato de que os interesses vitais dos homens singulares que os compõe são os mesmos ou são fortemente convergentes e se mostram antagônicos aos interesses vitais de outros grupos. Nessa situação já está contido, de certo modo, o modelo mais geral possível do surgimento das ideologias, pois **esses antagonismos só podem ser enfrentados eficazmente na sociedade quando os membros de um grupo conseguem convencer a si mesmos de que seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade como um todo**, portanto, de que cada um deles que defende esses interesses, simultaneamente faz algo útil para a sociedade como um todo (LUKÁCS, 2013, p.471-472, grifo nosso).

A ideologia visa influenciar a decisão dos indivíduos, nas suas escolhas entre as alternativas possíveis, tanto na esfera do trabalho, como no cotidiano, para agir de modo a objetivá-las. Conforme Lukács, (2013, p.91) “os pores que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas [...] esse tipo de posição pretende mudar, isto é, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens”. Agir, então, mediando às escolhas dos sujeitos é o objetivo das diversas formas de ideologia:

Referimo-nos ao fato de que algumas ideias desempenham um papel chave na escolha das alternativas a serem objetivadas em cada momento histórico. Tais ideias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição diante dos grandes problemas de cada época bem como ante os pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana. Na literatura em geral, e também em Lukács, esse conjunto de ideias é denominado ideologia (LESSA, 2012b, p.64).

O complexo da ideologia é, portanto, um complexo do ser social, anterior à sociedade de classes e com uma função social bem clara. Como assevera Lukács: “o que nos interessa aqui é apenas mostrar que muitos elementos da ideologia de algum modo já estavam presentes nos estágios mais iniciais do desenvolvimento social” (LUKÁCS, 2013, p.478).

Entretanto, para nós, essa determinação da ideologia em sua forma genérica não basta para compreender a questão da cidadania ativa se constituir como uma ideologia. Em vista disto, é preciso compreender as especificidades que a ideologia adquire com o surgimento das sociedades de classe, pois, “a partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não

apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe” (LESSA, 2012b, p.69). Por isso:

[...] pode-se dizer em síntese que alguns tipos de produção de ideologias remontam aos primórdios do desenvolvimento social. Isso não contradiz o fato de que os problemas propriamente ditos da ideologia, oriundos da luta de classes, sejam resultados de tempos posteriores, mas requer, ao mesmo tempo, que sua função social e, por isso, sua gênese e seu efeito sejam determinados de modo um pouco mais amplo (LUKÁCS, 2013, p.478).

Decorre, então, que uma ideologia, ou um complexo ideológico, visa influenciar as escolhas dos indivíduos, dizendo a eles como devem agir. As escolhas são fundamentadas em juízos de valor, os objetos e as ações são avaliados como úteis, inúteis, válidas ou não válidas, corretas ou incorretas. Os complexos ideológicos almejam induzir os indivíduos, de acordo com as alternativas, a escolher uma opção e não outra, segundo valores que essa ideologia apresenta. Um complexo ideológico influencia na avaliação que o sujeito faz sobre o que fazer em cada situação concreta.

Conforme Lessa (2012, p.67): “essa nova forma de posição teleológica [...] tem por objetivo influenciar na escolha das alternativas a serem adotadas pelos outros indivíduos, visando a convencer os indivíduos a agir em um dado sentido, e não em outro”. Acontece que, com o surgimento da sociedade de classes, a ideologia tem como fundamento o interesse de classe, que busca ser colocado como um interesse superior, como do próprio gênero humano.

Esse fato decorre da complexificação que se dá na sociedade, com o surgimento das classes sociais. Desta forma, a ideologia busca direcionar a práxis social, ou seja, sua finalidade, seu “fim teleológico é o de induzir outros homens a pores teleológicos que eles mesmos deverão realizar” (LUKÁCS, 2013, p.105). Por isso:

A ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir [...] desse modo, surgem a necessidade de universalização de concepções para dar conta dos conflitos do ser social, nesse sentido, toda ideologia possui o seu ser-propriadamente-social (LUKÁCS, 2013, p.465).

Toda ideologia tem por objetivo responder às demandas específicas do desenvolvimento da sociedade, tanto de forma geral, como em sua forma particular, classista. Nesta última, a ideologia passa não somente justificar a práxis cotidiana, como também, a fazê-la de modo a atender aos interesses da classe dominante. Todavia, cabe mencionar que “se, por exemplo, ideologia significa qualquer conjunto de crenças motivadas por interesses

sociais, então não pode simplesmente representar as formas de pensamento dominantes” (EAGLETON, 1997, p.16). Ou seja, por mais que a ideologia dominante seja a ideologia da classe dominante, como afirmou Marx (2009) em *A ideologia Alemã*, existem na sociedade diversas ideologias<sup>83</sup>.

Sobre a compreensão de Marx sobre a Ideologia, cabe dizer que é muito comum, no campo Marxista, identificar ideologia como como restritamente falsa-consciência, ou seja, a função das ideologias seria a de produzir uma visão falsa ou equivocada do mundo (uma falsa consciência) sendo esta a interpretação de Marx, na obra *A Ideologia Alemã*. Todavia não pode se perder de vista que na obra em questão, Marx está travando um debate, em parceria à Engels, à compreensão dos teóricos alemães sobre a realidade alemã. As ideias destes eram, para Marx e Engels, equivocadas, logo eram falsas compreensões sobre a realidade e, por isso, o caráter de falsa-consciência.

Em *A Ideologia Alemã*, o conceito de ideologia aparece como equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real. Mais tarde Marx amplia o conceito e fala das formas ideológicas através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real, ou melhor, a sociedade toma consciência da vida real (LÖWY, 1988, p.12).

Um exemplo de que para Marx<sup>84</sup> as ideias de uma classe não são, simplesmente uma falsa consciência é posta na discussão que ele faz no *18 Brumário de Luís Bonaparte*. Nesta obra, Marx deixa claro que:

[...] sobre as condições sociais da existência se eleva uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes (MARX, 2011, p.60).

<sup>83</sup> Gramsci utiliza o conceito de *ideologias orgânicas*, para indicar aquelas ideias que expressam de modo claro e sistemático, a concepção do mundo das classes sociais fundamentais (burguesia e proletariado). Todavia, no seio destas ideologias surgem outras formas de enfrentamento dos conflitos sociais, como, por exemplo, a ideologia nazista, a ideologia racista, a multicultural, a pós-moderna, etc.

<sup>84</sup> Para entender a questão da ideologia em Marx, é preciso distinguir os fenômenos dos quais se trata. Segundo Löwy (1988, p.12), “quando Marx, na primeira metade do século XIX, encontra o termo em jornais, revistas e debates, ele está sendo utilizado em seu sentido napoleônico, isto é, considerando ideólogos aqueles metafísicos especuladores, que ignoram a realidade. É nesse sentido que Marx vai utilizá-lo a partir de 1846 em seu livro chamado *A Ideologia Alemã*”. O sentido *napoleônico* se refere ao fato de que Napoleão, em 1812, entra em conflito com o grupo de Destutt Tracy, autor que em 1801 havia publicado um livro sobre Ideologia, sendo o primeiro a cunhar um significado ao termo. Neste embate, napoleão entendendo Tracy e seus seguidores como metafísicos, vivendo em um mundo especulativo, os chamou de ideólogos. Devido ao peso histórico de napoleão, foi o seu significado ao termo que ganhou notoriedade na época.

Portanto, ideologia caracteriza para Marx uma visão de mundo e, por isso, as ideologias “[...] são sobretudo, ‘uma maneira de pensar’” (LÖWY, 1988, p.95). Sobre essa concepção de Marx sobre a ideologia no *18 Brumário*, Löwy faz a seguinte observação:

O que Marx escreve se refere à pequena burguesia, mas considero que tem um significado metodológico mais geral ele observa que quem cria as ideologias são as classes sociais: o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolve, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos, etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses de classes (LÖWY, 1988, p.95).

Uma ideologia pode, assim, partir de uma ilusão, mas não se reduz a ela. No que concerne a necessidade de justificar a práxis cotidiana, pode-se afirmar que é exatamente esse papel que assume a cidadania ativa. Ela busca fazer com que os indivíduos atuem na sociedade de uma determinada maneira. Não se trata de uma questão de falsa consciência, ou seja, de uma compreensão equivocada da realidade, justamente, porque a questão não é gnosiológica, entre conhecimento verdadeiro e outro falso. Como diz Lukács: “é errôneo compreender o conceito de ideologia em seu uso pejorativo, que representa uma realidade social indubitavelmente existente, como formação arbitrária do pensamento de pessoas singulares” (LUKÁCS, 2013, P.464).

Na maioria das vezes, a compreensão da ideologia como falsa consciência ocorre, inclusive no campo marxista, por ser entendida como contraposta a ciência. Assim, conforme Lessa (2012, p.64): “o fenômeno ideológico é comparado a uma câmara escura que inverte o real, de forma a mascarar as contradições entre homens e legitimar relações de dominação e exploração”. Não obstante, “**que a ideologia pode cumprir semelhante papel é óbvio**” (LESSA, 2012b, p.65, grifo nosso). Caso contrário, a ciência seria uma instância neutra, o que ela não é. No mesmo sentido que Lukács (2013) e Lessa (2012), segue Eagleton:

Aqueles que se opõem à ideia de ideologia como falsa consciência estão certos ao observar que a ideologia não é uma ilusão infundada, mas uma sólida realidade, uma força material ativa<sup>85</sup> que deve ter, pelo menos,

---

<sup>85</sup> Conforme Marx (2010, p.44), em a Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução, “a teoria se transforma em poder material assim que se apodera das massas”.

suficiente conteúdo cognitivo para ajudar a organizar a vida prática dos seres humanos (EAGLETON, 1997, p.36)<sup>86</sup>.

Como bem assevera Lukács, um pensamento científico pode vir a ser ideologia, sendo que, do mesmo modo, uma compreensão equivocada da realidade, uma falsa consciência,<sup>87</sup> também pode vir a ser. No entanto, ser uma representação falsa ou verdadeira não faz de uma teoria uma ideologia:

[...] vimos que o seu funcionamento como ideologia não depende de ela ser verdadeira ou falsa, cientificamente fundamentada ou de constituição mitologizante<sup>88</sup>, mas primordialmente de que um estrato social vislumbra nela o meio apropriado para enfrentar e resolver suas colisões sociais, que naturalmente chegam até o nível da intimidade pessoal (LUKÁCS, 2013, p.489).

Uma teoria científica não é, mas pode vir a ser e atuar ideologicamente. Esse fato, de uma teoria se tornar ideologia, não é novidade na história. Lukács (2013) cita o exemplo da utilização do Darwinismo como ideologia. Afirma ele que um pensamento científico pode vir a ser uma ideologia, dependendo do efeito que ela exerce na realidade social:

[...] os adeptos liberais de Hebert Spencer transformaram o darwinismo em ideologia do mesmo modo que fez o séquito reacionário do “Darwinismo social” no período imperialista. Ou seja, o darwinismo enquanto ideologia, foi utilizado de modo progressista e reacionário, não alterando em nada seu caráter de ideologia (LUKÁCS, 2013, p.468).

Lukács utiliza o exemplo da *Teoria Heliocêntrica* que, como uma teoria científica, independentemente de ser verdadeira ou falsa, não é em si uma ideologia. Todavia, em determinado momento ela adquiriu status de ideologia, mas isso só se deu quando os posicionamentos de Galileu se “converteram em meios para travar os embates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes – nesse contexto – como ideologias” (LUKÁCS, 2013, p.467). A atuação filosófica de Galileu adquiriu, então, força ideológica, logo que assumiu tal função social influenciando os conflitos de seu tempo:

<sup>86</sup> É nesse sentido que o marxismo é a ideologia do proletariado. Dessa forma, “o marxismo se concebeu como um instrumento, como órgão para dirimir conflitos do seu tempo, sobretudo o conflito central entre burguesia e proletariado [...] O marxismo, portanto, jamais escondeu a sua gênese e função ideológicas: é possível encontrar em seus clássicos frequentes formulações no sentido de que ele justamente seria a ideologia do proletariado” (LUKÁCS, 2013, p.569).

<sup>87</sup> Diz Lukács: “Em primeiro lugar, há muitas realizações da falsa consciência que jamais se converteram em ideologias e, em segundo lugar, aquilo que se converteu em ideologia de modo algum é necessária e simplesmente idêntico à falsa consciência” (LUKÁCS, 2013, p.481).

<sup>88</sup> Lukács (2013, p.481) refere-se a atuação ideológica do *Oráculo de Delfos* na vida dos gregos: “eles figuravam como poderes realmente operantes – justamente como poderes ideológicos”.



Não existe filósofo<sup>89</sup> que realmente mereça essa designação, não só no sentido estritamente acadêmico, cujo pensamento não esteja direcionado para interferir decisivamente nos conflitos decisivos de seu tempo, elaborar os princípios de seu enfrentamento e resolução e, por essa via, imprimir a esse enfrentamento um rumo mais decidido. Apontamos repetidamente para o importante papel desempenhado pelo significado ideológico das pesquisas científicas de Galileu Galilei no período crítico de transição entre feudalismo e capitalismo (LUKÁCS, 2013, p.541).

As ideologias originam-se de teorias ou filosofias, isto é, elaborações teóricas que explicitam os fundamentos da sociedade sob uma perspectiva, que em uma sociedade de classes, é a perspectiva de uma classe específica. Com isto, quando estas [teorias ou filosofias] se tornam meio de enfrentamento (luta social) dos antagonismos elas se tornam ideologia. Como bem assevera Barroco (2010, p.162), “a luta social não visa apenas a transformação da sociedade; pode objetivar também a sua manutenção e legitimação”.

Conforme Lukács (2013, p.465), “toda reação humana ao seu meio ambiente socioeconômico, sob certas circunstâncias, pode se tornar ideologia“, essa possibilidade de virar ideologia reside no fato de o seu conteúdo resolver conflitos sociais. Aqui fica claro que, uma teoria, como a da educação para a formação da cidadania ativa, passa a atuar ideologicamente ao influenciar o modo com que indivíduos (cidadãos) atuam sobre a realidade.

Como afirma István Mészáros, “ideologia não seria nenhum tipo de superstição religiosa ou equívocos de pessoas mal-orientadas. **Ideologia seria uma forma específica de consciência social, materialmente sustentada**” (MÉSZÁROS, 2012, p. 65, grifo nosso). Na mesma direção, segue Michael Löwy:

[...] as ideologias não são simplesmente uma ou outra ideia, uma mentira ou ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias representações. A esse conjunto, a medida que seja coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, eu chamaria de visão de mundo (LÖWY, 1988, p.28).

A cidadania ativa visa induzir uma determinada forma de consciência social, de que a atuação da comunidade, enquanto *comunidade cívica*, pode resolver os problemas de cunho social e econômico. Desta forma, esta ideologia – como toda ideologia - procura impor

---

<sup>89</sup> Diz Lukács (2013, p.542): “As filosofias tampouco são efetivas por estarem sempre certas [...] mas porque à sua maneira promovem o enfrentamento e resolução desses conflitos [...] O papel da filosofia também pode, portanto, ser muito negativo do ponto de vista do desenvolvimento da humanidade”.

normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro como homem singular e inculca modelos positivos e negativos de tal comportamento. Sobre isso cabe retomar as afirmações de Lukács, ao citar a atuação ideológica da educação:

A educação, por mais ‘primitiva’ que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, **pressupõe um comportamento do indivíduo**, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas **normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento**. Essa socialização do comportamento individual atua diretamente como costume herdado, mas não se pode esquecer que ela tem de ser, inclusive no estágio mais primitivo do desenvolvimento da humanidade, um produto de pores teleológicos fundados em diversas formas de alienação (LUKÁCS, 2013, p.475, grifo nosso).

Sobretudo, a cidadania ativa age, ideologicamente, indicando formas de responder a demandas e dilemas postos pelo desenvolvimento da sociedade de forma a atender, especialmente, aos interesses da reprodução do capitalismo, ou seja, os interesses de uma classe determinada, transmitindo esses interesses como interesses do próprio gênero humano.

#### 2.1.4 As afinidades entre os fundamentos da cidadania ativa e da Terceira Via

A proposta de formação para a cidadania ativa contém elementos convergentes e análogos com os pressupostos do programa político da Terceira Via, principalmente no que se trata da atuação dos sujeitos. Essa afirmação corresponde aquilo que Löwy (2014) identifica, na mesma perspectiva de Max Weber, como *afinidade eletiva*<sup>90</sup>. Por isso, por opção didática, será apresentado as principais teses do programa da Terceira Via, que conferem fundamento a ideologia da cidadania ativa. Nesta exposição, serão recuperados alguns princípios do programa político da Terceira Via, que são importantes para a compreensão do objeto desta dissertação.

---

<sup>90</sup> Michael Löwy utiliza do conceito de afinidade eletiva para explicar como Max Weber discute a relação de convergência entre a ética protestante e o espírito do capitalismo. A ideia de afinidades eletivas seria, assim, uma categoria sociológica para compreender esse tipo de relação. Portanto, "a afinidade eletiva é o processo pelo qual a) duas formas culturais/religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas ou b) uma forma cultural e o estilo de vida e/ou os interesses de um grupo social entram, a partir de certas analogias significativas, parentescos íntimos ou afinidades de sentido, numa relação de atração e influência recíprocas, de escolha ativa, de convergência e de reforço mútuo (LÖWY, 2014, p.72).

## A cidadania ativa em contraposição a suposta existência de uma cidadania passiva

Pode-se situar que alguns autores “classificam a cidadania como **passiva**, a partir ‘de cima’, via Estado, e a **ativa**, a partir ‘de baixo’, de instituições locais autônomas” (LISZT, 1999, p.236, grifo nosso). Em outras palavras, os cidadãos que realizam as atividades referentes às suas necessidades são ativos, já os que necessitam ou esperam a intervenção estatal são passivos. Dentre os que identificam a existência de cidadania passiva, pode-se citar Anthony Giddens. O autor argumenta que houve um declínio cívico nas últimas décadas do século XX causado, principalmente, pela atuação desproporcional do *Welfare State*. A ideia consiste no suposto de que, nesse período, os direitos sociais ficaram acima das responsabilidades (deveres). Na interpretação do autor, essa teria sido a principal causa do declínio cívico que, segundo seus ideólogos, pôde ser constatado pelo aumento do vandalismo e da criminalidade, assim como pela perda do sentimento de responsabilidade. Conforme expressa Anthony Giddens:

**O declínio cívico<sup>91</sup> é real e visível em muitos setores das sociedades contemporâneas**, não uma mera invenção de políticos conservadores. Ele é visto no **enfraquecimento do senso de solidariedade** em algumas comunidades locais e áreas urbanas, nos elevados níveis de criminalidade e na dissolução de casamentos e famílias. [...] Não podemos lançar a culpa da erosão da civilidade sobre o *Welfare State*, ou supor que é possível revertê-la deixando a sociedade civil por sua própria conta. **O governo pode e deve desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica** (GIDDENS, 2001, p.89, grifo nosso).

Tendo em vista a nova exigência de fortalecer os laços de solidariedade e renovar a cultura cívica, o Estado precisaria formar então um novo tipo de cidadão, que não fosse tutelado e que fosse capaz de se responsabilizar por seus problemas sociais. Isto se deve à necessidade de reforçar a participação dos cidadãos, tendo em vista que a causa dos principais problemas foi delegada ao declínio cívico, ou seja, à falta de participação dos cidadãos:

O equilíbrio entre indivíduo e coletivo foi distorcido. Valores importantes para os cidadãos, como conquista pessoal e sucesso, espírito empreendedor, responsabilidade pessoal e espírito comunitário foram muitas vezes subordinados a proteções sociais universais [...] Muitas vezes os direitos foram elevados acima das responsabilidades, mas a responsabilidade do indivíduo para com sua família, bairro e sociedade não pode ser descarregada no Estado. Se o conceito de obrigação mútua é esquecido, o resultado é um declínio no espírito comunitário, falta de responsabilidade

<sup>91</sup> Para Giddens, este declínio cívico é, especialmente, um declínio moral.

para com os bairros, crime e vandalismo crescente e um sistema legal incapaz (BLAIR; SCHROEDER, 1999, p.2).

Com isto retira-se, portanto, a explicação da causa dos problemas sociais da própria base social e a transfere aos próprios indivíduos, como se estes problemas ocorressem em consequência da ausência dos valores humanos e do suposto declínio cívico, fundado por um declínio moral.

Cabe mencionar que outros teóricos deste momento situam os problemas sociais como de caráter decisivamente cultural. Estas afirmações apresentam aquilo que Marx dizia a respeito do intelecto político burguês, que é incapaz de identificar as raízes dos males sociais. O capital assenta a razão dos males sociais em todos os lugares, exceto onde ele verdadeiramente está, isto é, em sua lógica de produção e reprodução social. O exemplo sobre essa característica do intelecto político, segundo Marx (2010b, p.50) é o da compreensão de um teórico chamado por ele de Dr. Kay, que vê a falta de educação como motivo do pauperismo crescente na Inglaterra do século XIX. Dizia Marx:

Assim, por exemplo, o doutor Kay, no seu opúsculo *‘recente measures for the promotion of education in England’*, reduz tudo a uma educação descuidada. Adivinhe-se por que motivo! Com efeito, por falta de educação o operário não entende ‘as leis naturais do comércio’, leis que o reduzem necessariamente ao pauperismo. Daí sua rebelião (MARX, 2010b, p.50, grifo do autor).

Sobre essa característica da ciência burguesa, de atribuir os problemas da sociedade a outros motivos que não sua própria lógica, cabe ressaltar que a crítica de Marx se refere:

[...] à ciência social burguesa em seu conjunto. [...] E, com certeza, essa crítica pode ser estendida à ciência social burguesa até hoje. Pois, afinal, o que faz essa ciência senão atribuir os males sociais ora à imperfeição humana, ora à falta de recursos, a falha administrativas, à falta de vontade política, à insensibilidade do governo e/ou das classes dominantes, à indolência dos próprios pobres, à falta de educação, a políticas sociais equivocadas, à falta de assistência. Enfim, nenhuma novidade decisiva em relação a 400 anos atrás (TONET, 2010, p.14).

A comprovação de que a crítica de Marx pode (e deve) ser estendida à ciência social burguesa da atualidade é Francis Fukuyama. Como bem assevera Motta (2012, p.166-167), para este teórico, “os muitos problemas sociais que persistem [...] são mais de natureza cultural do que política, ideológica ou institucional. A pobreza ganha sentido de deficiência cultural”. E a educação é importante neste processo, pois segundo Motta (2012, p.164), para

Fukuyama, a *cultura*, compreendida como “um costume ético herdado das regras sociais de uma sociedade, é transmitida através de um processo educativo mais amplo – na vida familiar, na relação com amigos e vizinhos e na escola – que se transforma em hábito”.

### **Novo individualismo**

Um dos principais fundamentos desta cidadania é uma nova abordagem sobre a compreensão de *individualismo*. Este, em sua forma clássica, é “a crença na importância suprema do indivíduo acima de qualquer grupo social ou corpo coletivo” (HEYWOOD, 2010, p.41).

O individualismo, enquanto um tema típico da ideologia liberal, tem como pressuposto a primazia do indivíduo, que surge em contrariedade à posição do sujeito da ordem feudal, na qual “não se pensava em indivíduos, com interesses próprios ou com identidades pessoais e únicas. Ao contrário, as pessoas eram vistas como membros dos grupos a que pertenciam: a família, o povoado, a comunidade local ou classe social” (HEYWOOD, 2010, p.40). Segundo Paulani (2005, p.85): “nas formações anteriores, o homem não era livre, e se não era livre não podia lutar por seu próprio interesse, não era nesse sentido, indivíduo”.

Dessa forma, o individualismo compreende a sociedade como um conjunto de indivíduos, isolados (átomos), que buscam satisfazer as próprias necessidades por si mesmos (atomismo) e, por isso, “não cabe ao Estado garantir bens e serviços públicos para todos [...] Nessa perspectiva, cada um, individualmente, deve garantir seu bem-estar, o que levaria todos os indivíduos a atingir uma situação de bem-estar” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.62).

De acordo com Paulani (2005), um dos principais teóricos que fundamentaram tal concepção de que a sociedade é formada por indivíduos, na qual a comunidade se dá pela soma dos membros, foi o filósofo britânico Jeremy Bentham (1748-1832). A autora, fundamentada em Marx, demonstra os equívocos desta compreensão: “a autonomia e a independência do homem como indivíduo é apenas aparente. Para a efetiva realização de sua independência, ele depende como nunca de cada um dos outros indivíduos na sociedade” (PAULANI, 2005, p.40).

De acordo com a autora, nesta perspectiva teórica do individualismo metodológico, nem mesmo a existência do Estado coloca em xeque o status de centralidade metodológica no indivíduo, pois “o Estado surge como resultado de um ato intencional e deliberado dos indivíduos” (PAULANI, 2005, p.91).

Todavia, se o Estado não demonstra a falsa autonomia do indivíduo - o mercado o faz. De acordo com Paulani (2005, p.88-89) “a metáfora da mão invisível sugere precisamente – para usar uma expressão forte – que os indivíduos, que pensam estar agindo por si mesmos, autonomamente, estão, na realidade, obedecendo a uma coordenação que vem de fora, a uma força anônima chamada mercado”. Na mesma perspectiva de Paulani (2005), pode-se citar o que diz Mészáros (1981) sobre esse caráter da autonomia dos indivíduos:

A libertação do homem, frente ao domínio da natureza, é realizada através da sociedade, mas devido à alienação esta realização aparece não como uma independência relativa as necessidades naturais, mas como culto cada vez mais intenso da ‘autonomia individual’. Esse tipo de alienação e reificação, produzindo uma aparência enganosa de independência para o indivíduo, uma aparência de auto-suficiência e autonomia, transforma o ‘mundo individual’ num valor absoluto, em abstração da relação desse mundo com a sociedade, com o ‘mundo exterior’. A ‘autonomia individual’ fictícia representa o polo positivo da moral e as relações sociais contam apenas como ‘interferência’ como uma simples negatividade (MÉSZÁROS, 1981, p.233).

Em relação ao *novo individualismo*, dois aspectos são importantes, primeiro, que “**a Terceira Via apresenta o ‘individualismo como valor moral radical’ como um de seus princípios políticos de articulação das estratégias de ação do capital sobre a cidadania**” (MARTINS, 2009, p.88, grifo nosso). Segundo, porém, até mesmo o individualismo é reformulado de acordo com os pressupostos deste programa político, fundando, então, um *novo individualismo*. Giddens (2001b, p.309-310) argumenta que, é preciso reavaliar a natureza do individualismo, porque este deve ser identificado no “mundo de hoje - mais ativo e reflexivo, embora preocupantemente instável” como expansão da reflexividade social, que seria sinônimo de um novo individualismo. Ao invés do comportamento egoísta típico do individualismo, o novo individualismo deve levar em conta um novo compromisso social, a partir de uma atuação responsável em relação aos outros indivíduos. Nas palavras de Giddens (2001b, p.336):

[...] há um novo individualismo em toda a parte, que deve ser analisado por todos os partidos políticos mas que não é apenas resultado do *thatcherismo* nem a expressão de um *vale-tudo* egoísta. Os erros básicos do *thatcherismo* foram equiparar o novo individualismo com egoísmo do mercado e optar por uma teoria (a de Hayek) segundo a qual, via mercado, egoísmos múltiplos acabam servindo ao bem público.

Para o autor, “o novo individualismo segue de mãos dadas com pressões por maior democratização”, uma vez que “**cidadãos reflexivos, cada vez mais ativos, exigem**

**democratização**” (GIDDENS, 2001, p.47, grifo nosso). Essa questão vem no bojo da ideia de “democratização da democracia”. Para Favaro (2014, p.387-388) essa expressão “na acepção da Terceira Via em vigor, significa a reconstrução do Estado no sentido da abertura de canais de participação das organizações da sociedade civil na construção da cidadania reflexiva<sup>92</sup>”. Esta mudança condiciona, na compreensão da Terceira Via, a reformulação na compreensão de cidadania, para uma *cidadania ativa (e reflexiva)* e, portanto, supostamente mais livre.

### Reflexividade social

O cidadão ativo não seria o sujeito egoísta do individualismo<sup>93</sup> liberal, ou neoliberal. Neste mundo reflexivo, exige-se um aumento do que Giddens denomina de reflexividade social, ou seja, uma conduta social autônoma não pautada somente pelo comportamento egoísta:

A avaliação adequada da natureza do individualismo na sociedade atual constitui um ponto de partida. O neoliberalismo destaca a importância do individualismo, contrastando-o com o desacreditado ‘coletivismo’ da teoria socialista. Contudo, por ‘individualismo’ os neoliberais entendem o comportamento egoísta do mercado, voltado para a maximização dos lucros. Em minha opinião, trata-se de uma forma errônea de interpretar o que, mais apropriadamente, deveria ser concebido como **a expansão da reflexividade social** (GIDDENS, 2001b, p.317-318, grifo nosso).

O indivíduo continua sendo livre, tendo a oportunidade de ir atrás dos próprios interesses. No entanto, agora ele também é livre para ser reflexivo, ou seja, é livre para atuar na resolução dos problemas sociais. Como afirma Giddens (2001, p.301), “aqui ‘reflexividade’ diz respeito ao engajamento ativo”, marcada pela auto-organização, por meio da renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local com engajamento das associações voluntárias, sobretudo, em áreas mais pobres.

A tática indicada seria construir uma sociedade cada vez mais reflexiva, pois, para Giddens (2001, p.90), “é particularmente em comunidades mais pobres que o incentivo à

<sup>92</sup> Vale lembrar que de acordo com Martins (2007, p.186) “cidadania reflexiva (ou ativa)” possuem o mesmo significado.

<sup>93</sup> Como dito anteriormente, este seria um processo de ampliação do conceito de individualismo de Hayek, para um *novo individualismo*. Se para Hayek, o indivíduo e a sua liberdade (o valor mais essencial ao liberalismo) deveriam ser o centro das preocupações políticas, em oposição a todo e qualquer coletivismo que impedisse a liberdade dos indivíduos, uma vez que, segundo Hayek (apud PAULANI, 2005, p.100) “o verdadeiro individualismo acredita, ao contrário, que, se deixados livres, os homens frequentemente obtêm um resultado melhor”, para Giddens, a liberdade ganha novo significado.

iniciativa e ao envolvimento locais podem gerar o maior retorno<sup>94</sup>”. Na interpretação do autor, a questão da pobreza refere-se decisivamente a questão da moral, ou seja, é um problema cultural, pois o combate se dá, segundo ele, pela criação de novos hábitos de cooperação entre os próprios necessitados que seria uma deficiência histórica causada pelo Estado. Agora, é o cidadão que tem a liberdade e autonomia de não ser impedido de adquirir aquilo que lhe for necessário a sobrevivência, como também, de se tornar um cidadão reflexivo, ou seja, que compreende e leva em conta as necessidades da sua comunidade e busca atuar na busca da resolução dos problemas, em um exercício de solidariedade.

De acordo com Martins (2009, p.88) “o objetivo é criar uma geração nova de adultos com o **espírito empreendedor, iniciativa individual e com senso de responsabilidade social, isto é, um cidadão reflexivo**” (grifo nosso). O programa político da Terceira Via advoga, assim, a necessidade de uma “nova” cidadania, devido, dentre outros fatores, à “demanda por autonomia individual e a emergência de uma cidadania mais reflexiva<sup>95</sup>” (GIDDENS, 2001, p.81). Na estratégia traçada pela Terceira Via, a educação deve proporcionar ações voltadas à **reflexividade social**, que envolve um compromisso social de redução da intervenção estatal. Coloca-se, então, sobre o agir do indivíduo a possibilidade de enfrentar não só os seus problemas, como também os da comunidade.

### Autonomia de ação

A partir da expansão da reflexividade social, os indivíduos obteriam uma maior autonomia de ação, pois seriam autônomos para agir responsavelmente em relação a sociedade/comunidade em que vivem. A autonomia de ação significa que os indivíduos seriam capazes de prover suas necessidades, autonomamente:

Em um mundo de alta reflexividade, o indivíduo deve alcançar certo nível de autonomia de ação como condição para ser capaz de sobreviver e construir uma vida, entretanto, autonomia não equivale a egoísmo e, além disso, implica reciprocidade e interdependência (GIDDENS, 2001b, p.317-318, grifo nosso).

<sup>94</sup> O Banco Mundial incorpora (ou é contemplado com) essa ideia: “o aumento da participação dos pobres no desenvolvimento e a redução de barreiras sociais são complementos importantes da criação de um contexto no qual eles tenham maiores oportunidades e segurança” (BIRD, apud MOTTA, 2012, p.177). Segundo a autora, o Banco Mundial concebe capital social como “**a capacidade de a sociedade civil se associar para cumprir compromissos e controlar os estoques pessoais de ativos – saúde, educação, treinamento, capacidade inata do indivíduo e também a capacidade de controlar a criminalidade**” (MOTTA, 2012, p.176, grifo nosso).

<sup>95</sup> O termo *cidadãos reflexivos* pode ser encontrado no texto *em Defesa da sociologia*, de Giddens.



Uma comunidade de indivíduos autônomos seria autossuficiente, portanto, não precisaria de uma intervenção estatal. A terceira Via busca então forjar um determinado tipo de política para a criação da subjetividade de um cidadão deste tipo, por isso ela deixa que “os indivíduos e os grupos façam as coisas acontecerem, em vez de recebê-las já prontas” (GIDDENS, 2001b, p.321-322).

### **Liberdade para agir**

A cidadania ativa pressupõe um novo tipo de liberdade. A liberdade do cidadão ativo não se refere somente a liberdade para agir pelo seu bem estar. Como diz o próprio Giddens (2002, p.196) “**liberdade supõe agir responsavelmente em relação aos outros**” (grifo nosso). Reafirma-se, o cidadão ativo é livre para se mobilizar e resolver/solucionar não só os seus problemas, mas também os da sua comunidade. O sujeito ativo seria livre das supostas amarras que sufocam a sua autonomia de ação e, por isso, a cidadania ativa envolve uma liberdade cada vez maior. O cidadão ativo é aquele que é livre para ir atrás de seus próprios interesses, e como é um sujeito com alto grau de reflexividade social, seus interesses envolvem ser responsável socialmente em relação aos outros. O cidadão ativo é, portanto, livre e autônomo, uma vez que:

[...] liberdade para os social-democratas deveria significar autonomia de ação, o que por sua vez exige o envolvimento da comunidade social mais ampla. Tendo abandonado o coletivismo, a política de Terceira Via busca um novo relacionamento entre indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações (GIDDENS, 2001, p.74).

O conceito de liberdade sempre foi imprescindível ao capitalismo e, neste bojo, a compreensão de cidadania como sinônimo de liberdade atua ideologicamente, principalmente nesta nova configuração da atuação cidadã, que dá maior liberdade ao capital. No caso aqui exposto, a formação deste cidadão permite uma maior penetração do capital em áreas anteriormente de responsabilidade do Estado, como educação, saúde, segurança, lazer, que sob a tutela estatal já eram precarizadas. Estes direitos sociais, conquistados historicamente sobre a luta da classe trabalhadora, tidos outrora como direitos a serem efetivados pela intervenção estatal, são agora, de responsabilidade de cada cidadão.

A tese é de que os cidadãos agora tem uma maior liberdade de escolha de como prover o seu bem estar, como diz o ideário capitalista neoliberal. Desse modo, até os próprios direitos tradicionais de cidadania se perdem nesta nova concepção, mais ativa (para o capital).

A adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo o ideário político afinado com as necessidades da lógica capitalista contemporânea. Em outras palavras, por detrás do discurso que defende a liberdade individual, por meio da imagem do cidadão responsável, é evidente a defesa da liberdade plena para o capital, que muitas vezes, pode ser impedida pela ação do Estado. Trata-se de que, para a reprodução do capital na atualidade, torna-se necessário, manter e, quando possível, ampliar a liberdade de mercado estabelecida pela teoria liberal clássica, alcançando os setores que podem ser rentáveis e que estão sob tutela do Estado. Tanto que:

O objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na ‘questão social’ e de transferi-los para a esfera do ‘terceiro setor’ **não ocorre por motivos de eficiência** (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), **nem apenas por razões financeiras**: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. **O motivo é fundamentalmente político-ideológico**: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; **criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento** (MONTAÑO, 2010, p.23).

Em vista disso, a questão da cidadania é importante no projeto desta nova intelectualidade neoliberal, porque ela possibilita formar o cidadão e a sociedade civil responsável, a partir da perspectiva da comunidade cívica, extremamente funcional ao capital contemporâneo. Nas palavras de Montaña (2002, p.63):

Com o ‘terceiro setor’<sup>96</sup> tornado instrumento da estratégia neoliberal, este assume a função de transformar o padrão de respostas às sequelas da ‘questão social’, constitutivo de direito universal, sob responsabilidade prioritária do Estado, em atividades localizadas e de auto-responsabilidade dos sujeitos portadores das carências; atividades desenvolvidas por voluntários ou implementadas em organizações sem garantia de permanência, sem direito. Transfere-se, como vimos, o sistema de solidariedade universal em solidariedade individual.

Desenvolve-se juntamente com o novo padrão de sociabilidade neoliberal da Terceira Via, enquanto forma de administrar o capitalismo, um novo padrão de resposta às expressões do pauperismo, no qual o próprio pauperizado deve dar conta de responder a tais expressões:

<sup>96</sup> Conforme Montaña (2010, p.22) “[...] o que é chamado terceiro setor refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de respostas às sequelas da ‘questão social’, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda-mútua”.

O que era de responsabilidade do conjunto da sociedade passa a ser de (auto) responsabilidade dos próprios sujeitos afetados pela ‘questão social’; o que era sustentado pelo princípio da solidariedade universal passa a ser sustentado pela solidariedade individual, micro; o que era desenvolvido pelo aparelho do Estado passa agora a ser implementado no espaço local, o que era constitutivo de direito passa a ser atividade voluntária, fortuita, concessão, filantropia (MONTAÑO, 2002, p.63).

Como assevera Montaña, a resposta social à supostamente nova questão social tende a ser transferida para o âmbito imediato e individual, cabendo ao indivíduo agir por si mesmo com vistas a responder aos problemas sociais. É assim que, no que concerne ao novo trato da questão social, a orientação das políticas sociais estatais é alterada de forma significativa. Por um lado, elas continuam sendo retiradas paulatinamente da órbita do Estado, sendo privatizadas, transferidas para o mercado. Por outro, elas passam também a ser alocadas na sociedade civil, que assume a responsabilidade pelas demandas sociais. Grosso modo, transfere-se para a sociedade civil a iniciativa de responder as expressões da questão social, mediante práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, de ajuda mútua ou autoajuda.

Acontece, assim, uma clara transferência das responsabilidades estatais, já que, segundo Montaña (2010, p.190): “atribui-se ao próprio sujeito portador de necessidades a responsabilidade pela satisfação dos seus carecimentos, ora vinculando-se à auto-ajuda e à ajuda mútua, ora adquirindo os serviços como mercadorias”. Processa-se, deste modo, uma substantiva alteração na responsabilidade pela resposta à questão social. Com isto, “promove-se uma demanda por serviços sociais, respondida ora pela auto-atividade dos próprios sujeitos portadores de carecimentos, ora pela ação filantrópica social, ora pela prestação de serviços privados” (MONTAÑO, 2010, p.191).

Portanto, para que este cidadão entenda sua função social, ele precisa ter os novos valores aceitos, se possível, sem contestação. Por isso, diversas teorias/ideologias passam a forjar um consenso quanto aos predicados do cidadão ativo, o que vai aparecer, por exemplo, na teoria do capital social:

A Teoria do capital social defende a ideia de que, na atual conjuntura, o enfrentamento da ‘questão social’ e a superação da crise do Estado para o desenvolvimento econômico e social de um país só são possíveis se considerar a necessidade de se **desenvolver um tipo de comportamento social de cooperação e confiança entre indivíduos, as comunidades e as instituições** (MOTTA, 2012, p.179-180, grifo nosso).

As diversas teorias passam a enfatizar a necessidade de mudar o padrão de sociabilidade, ou seja, o padrão de comportamento dos cidadãos perante a nova realidade.

Mais uma vez, Essa mudança comportamental dos membros da sociedade dar-se-ia através da disseminação de valores de solidariedade, de sentimentos de prosperidade e coesão social, da **cultura cívica** (MOTTA, 2012, p.179-180, grifo nosso).

Por consequência, a educação é acionada pelo capital para formar o novo cidadão, que não só naturalizasse esse processo, como se tornasse responsável por resolver os problemas decorrentes dele, como forma de amenizar/conter os conflitos que vinham sendo gerados pela miséria e pobreza relativa e absoluta na década de 1990.

Acontece que essa formação aparece concomitantemente a um momento em que a esquerda educacional propõe a educação para a cidadania como sinônimo de liberdade. Neste contexto, a educação para a cidadania acaba ganhando ênfase tanto de teóricos ligados a esquerda quanto da direita, o que traz problemas sérios para os autores que se colocam no campo da crítica ao capitalismo, como será observado no item a seguir.

### ***Empowerment*** (empoderamento)

A tradução da palavra inglesa “*empowerment*” (empoderamento) significa a criação ou a socialização do poder entre os cidadãos e o reforço da cidadania. O processo de empoderamento inclui a conscientização e a participação com relação a dimensões da vida social, antes desconhecidas ou negadas a determinado grupo ou a um conjunto de uma sociedade. O empoderamento significa a conquista da condição e da capacidade de participação, inclusão social e exercício da cidadania, pois, segundo os autores que fundamentam essa concepção, “uma estratégia global de desenvolvimento deve ter por base dois elementos fundamentais: a participação ativa dos cidadãos, voltados para a ação local, e uma parceria entre Estado, mercado e sociedade civil” (LISTZ, 1999, p.241).

O cidadão ativo é um sujeito consciente e participativo em relação as dimensões da vida social, sendo ele um cidadão empoderado, uma vez que conquistou a condição e a capacidade de participar. Portanto, “empoderamento significa a conquista da condição e da capacidade de participação, inclusão social e exercício da cidadania” (LEONELLI, 2003, p.32). Neste sentido, o empoderamento (*empowerment*) é o processo pelo qual os cidadãos (de forma individual ou coletiva - as comunidades e ONGs) assumem o controle de suas necessidades e responsabilidades.

## Responsabilidade social

O cidadão ativo é livre para atuar nas novas responsabilidades sociais, como meio ambiente<sup>97</sup>, família, comunidade, independentemente da sua posição social. Além disso, ele é responsável pelo seu bem estar social, bem como, pelo bem estar da sua comunidade. Ele passa a ser responsável a dar respostas aos problemas sociais, individuais e coletivos.

Justiça social, liberdade e igualdade de oportunidades, **solidariedade e responsabilidade para com os outros**: estes valores são eternos. A socialdemocracia nunca os sacrificará. Tornar estes valores relevantes no mundo de hoje requer políticas realistas e com visão de futuro, capazes de enfrentar os desafios do século XXI (BLAIR; SCHROEDER, 1999, p.1, grifo nosso).

A responsabilidade social envolve, segundo Giddens (2001b, p.319), a confiança e esta “confiança ativa envolve o comprometimento com o outro, ou outros, comprometimento este que se estendem ao longo do tempo”.

[...] Muitas vezes os direitos foram elevados acima das responsabilidades, mas **a responsabilidade do indivíduo para com sua família, bairro e sociedade não pode ser descarregada no Estado**. Se o conceito de **obrigação mutua** é esquecido, o resultado é um declínio no espírito comunitário, falta de responsabilidade para com os bairros, crime e vandalismo crescente e um sistema legal incapaz (BLAIR; SCHROEDER, 1999, p.2, grifo nosso).

Tal compreensão parte da ideia que o *Welfare State* não permitia ao indivíduo a oportunidade de desenvolver o seu potencial para contribuir no combate aos problemas sociais. Portanto, “o *Welfare State*, visto pela maioria como o cerne das políticas social-democráticas, gera hoje mais problemas do que resolve” (GIDDENS, 2001, p.26). Este modelo de Estado teria causado, assim, danos à formação do indivíduo, por inibir seu direito natural de liberdade, impossibilitando o cidadão de desenvolver seu potencial solidário. Por isso, agora é preciso oferecer ao indivíduo a possibilidade de combater a questão social:

---

<sup>97</sup> Para Falleiros (2005, p.234) “Uma nova cidadania é definida pelo projeto capitalista para o século XXI e deve incorporar uma consciência socioambiental planetária [...] O ‘cidadão’ torna-se surpreendentemente responsável pelos destinos do planeta, ainda que – mero detalhe – não seja convidado a participar das decisões econômicas e políticas controladas pelos grupos hegemônicos nacionais e internacionais”.

Oferecer a todo o indivíduo a oportunidade de desenvolver o seu potencial pessoal, combater a exclusão social e a pobreza, reconciliar progresso material com sustentabilidade ambiental e com nossas responsabilidades para com as gerações futuras, combater problemas comuns que ameaçam a coesão da sociedade (BLAIR; SCHROEDER, 1999, p.1).

A afirmação de Tony Blair e Schroeder tem por base a mesma concepção de Giddens. Ou seja, a de que: “uma sociedade extremamente desigual está se prejudicando por não fazer o melhor uso dos talentos e capacidades de seus cidadãos” (GIDDENS, 2001, p.52).

## Solidariedade

É preciso, segundo Giddens (2001), recuperar as solidariedades danificadas, uma vez que o envolvimento do indivíduo teria sido ampliado, pois agora suas preocupações ultrapassam suas necessidades pessoais. Desta maneira, nota-se que, para esse autor assim como para os demais teóricos da Terceira Via, os cidadãos não devem ser impedidos pela intervenção estatal para que possam ser solidários. Essa seria uma nova estruturação da ordem social, por meio de uma solidariedade pautada na ação do indivíduo autônomo, como diz Giddens: “os pequenos pelotões da sociedade civil deveriam ter permissão para florescer, e o farão **se não forem impedidos pela intervenção estatal**” (GIDDENS, 2001, p.21-22, grifo nosso)<sup>98</sup>.

A Terceira Via entende que o Estado passou a ser um obstáculo ao exercício da liberdade, transformando-se em uma entidade todo-poderosa, sobrepostas aos cidadãos, que a todo o momento define o espaço em que eles podem se mover. O maior exemplo destrutivo para a sociedade civil teria sido, o *Welfare State*. Diante disso, para este teórico, só resta uma saída aos cidadãos: lutar contra a intervenção do Estado, pelos seus direitos. E, assim, evitar que a esfera estatal ocupe indevidamente o espaço da sociedade civil. Nesse sentido, há um forte incentivo para o envolvimento de indivíduos em organizações locais para superar problemas enfrentados pela comunidade, como a pobreza, sem a intermediação direta do aparelho de Estado. Em um movimento que visa “reparar as solidariedades danificadas” (GIDDENS, 2001b, p.317).

---

<sup>98</sup> Lessa (2013, p.14), aponta que o Estado de bem Estar social tinha como pressuposto (segundo autores como Esping-Andersen) uma estruturação da ordem social pela criação de uma solidariedade, acima das classes, que “apenas é possível graças ao Estado”. A cidadania de Giddens (justamente por ser uma crítica a este tipo de Estado concebido por teóricos como Esping-Anderson) coloca a possibilidade da solidariedade somente na ação dos cidadãos ativos (reflexivos).

## Voluntarismo

O cidadão ativo é aquele indivíduo que se encarrega espontaneamente de uma incumbência a qual não estava obrigado, por isso, ele é um cidadão-voluntário. A Terceira Via retomou a problemática da intervenção social que havia sido deixada primordialmente ao mercado pelos neoliberais ortodoxos:

**A pobreza continua uma preocupação central**, especialmente entre famílias com crianças. Precisamos de medidas específicas para os mais ameaçados de marginalização e de exclusão social. Isto também requer uma abordagem moderna por parte do governo: O Estado não deve remar, mas pilotar: não deve ter tanto controle, mas enfrentar desafios. **As soluções para os problemas devem ser obtidas com a participação** (BLAIR; SCHROEDER, 1999, p.3, grifo nosso).

Entretanto, sobre a forma de se fazer isto, a Terceira Via busca estimular o cidadão voluntário e colaborador que, ao invés de reivindicar direitos e de esperar a intervenção do Estado, se concentra em realizar ações em benefício da comunidade e do país, na busca do enfrentamento das expressões da questão social. Nas palavras de Martins (2007, p.186):

[...] o voluntário é um sujeito altruísta e colaborador que, ao invés de reivindicar direitos, realiza ações em benefícios de terceiros, da comunidade e do país. Em geral, as pessoas movidas por esse fenômeno apostam na construção do bem comum de maneira ativa e criativa, sem esperar a intervenção do aparelho de Estado para o enfrentamento dos problemas sociais [...] o voluntariado se constitui numa das mais importantes expressões da nova sociabilidade.

A formação se dá pelo “engajamento em grupos de auto-ajuda, clubes de serviço, fundações e/ou frentes de voluntariado” (MARTINS, 2009, p.91). Por isso, a liberdade para agir responsavelmente em relação aos outros e a autonomia de ação são características decisivas para o caráter voluntário dos cidadãos ativos. Até mesmo por tal compreensão que, conforme Martins (2007, p.220), a Terceira Via buscou “legitimar a noção de voluntariado como expressão contemporânea da cidadania ativa e da solidariedade“. O que coloca, de início, a proximidade da “nova” cidadania com a ideologia do capital social, pois “o capital social é um elemento facilitador da cooperação voluntária” (MOTTA, 2012, p.169).

## A associação entre cidadania ativa e uma nova concepção de sociedade civil

Na compreensão da Terceira Via, a sociedade civil tornou-se sinônimo de espaço onde residem os autênticos direitos civis. A Terceira Via justifica que o processo da globalização proporcionou uma mudança substancial na estrutura da sociedade civil, principalmente, nas relações entre classes. Na verdade, para a Terceira Via, esse período demarca o fim das classes sociais<sup>99</sup>, restando apenas os antagonismos e diferenças entre grupos<sup>100</sup>.

Contudo, o que realmente está posto é que todas as alternativas sociais devem ser construídas de maneira integralmente subordinadas à lógica social do capital. Esta lógica não deve ser questionada enquanto forma social. Por conseguinte, entende-se que ela é a única<sup>101</sup> forma de sociedade possível (e aperfeiçoável), uma vez que o seu antagonista é impróprio, pois “a teoria econômica do socialismo sempre foi inadequada, subestimando a capacidade do capitalismo de inovar, adaptar e gerir uma produtividade crescente” (GIDDENS, 2001, p.14).

Neste contexto, o discurso da Terceira Via é de que as atuações políticas anteriores (neoliberal ortodoxa e da velha socialdemocracia) não contribuem com a sociedade civil ativa por dois motivos. De um lado, porque a política neoliberal não é eficiente, quanto à proposta de que a sociedade civil seja regulada apenas pelo mercado:

A tese do Estado mínimo está estreitamente ligada a uma visão peculiar da sociedade civil como um mecanismo autogerador de solidariedade social. Os

<sup>99</sup> O embuste da Terceira Via se estabelece no dizer que as mudanças mundiais, como o fim do socialismo e a globalização, teriam posto acabo as classes sociais. Não se pode perder de vista que apesar das fraseologias tautológicas de Giddens a este respeito, é o modo como se extraem da natureza os meios de produção ou subsistência (a forma como se trabalha) que determina a existência e a natureza das classes sociais. O que a Terceira Via solapa com a sua formulação é que o processo de desenvolvimento da sociedade burguesa e as modificações ocorridas desse processo não alteram a essência da relação de classe, muitos menos estabelecem o fim dessa relação. Tais mudanças somente modificam a forma como se estabelece o poder e a dominação de classe, devido à necessidade imprescindível se estruturar de maneira mais compatível possível com o processo de desenvolvimento do capitalismo.

<sup>100</sup> Em relação a esse aspecto também é possível identificar algumas afinidades entre os pressupostos da Terceira Via e da ideologia pós-moderna. A este respeito Wood (1999, p.13) comenta "as implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado ('o sujeito descentrado') e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns".

<sup>101</sup> Na compreensão de Anthony Giddens, o capitalismo é a única forma possível de sociedade. Na sua concepção, a social-democracia esteve ligada ao socialismo enquanto havia a proposta de outro mundo possível. Todavia, sua análise de conjuntura identifica que não há, na atualidade, nenhuma alternativa ao capitalismo. Portanto, a social-democracia precisa ser reorientada: **“A social-democracia sempre esteve ligada ao socialismo. Qual deveria ser sua orientação um mundo em que não há alternativas ao capitalismo?”** (GIDDENS, 2001, p.34, grifo nosso).



pequenos pelotões da sociedade civil deveriam ter permissão para florescer, e o farão se não forem impedidos pela intervenção estatal. Diz-se que as virtudes da sociedade civil, se esta fosse deixada por sua própria conta, incluiriam: Bom caráter, honestidade, dever, dedicação, honra, serviço, autodisciplina, tolerância, respeito, justiça, auto-aperfeiçoamento, confiança, civilidade, firmeza, coragem, integridade, diligência, patriotismo, consideração pelos outros, frugalidade e reverência (GIDDENS, 2001, p.21-22).

De outro lado, porque a tese da velha socialdemocracia também não é ideal, pois o Estado passou a ser um obstáculo ao exercício da liberdade, transformando-se em uma entidade todo-poderosa, sobrepostas aos cidadãos, que a todo o momento define o espaço em que eles podem se mover. O seu maior exemplo destrutivo para a sociedade civil teria sido, o “Estado, em particular o *Welfare State*, diz ser destrutivo para a ordem civil, mas os mercados não o são, porque prosperam a partir da iniciativa individual” (GIDDENS, 2001, p.22).

A sociedade civil deveria, então, segundo o Programa da Terceira Via, ter sua atuação reformulada, para ser expressão de espaço de colaboração e ativismo social. Era necessário renovar a cultura cívica. Uma das formas importantes, ainda que não única, de se conseguir este objetivo, foi a da redefinição da atuação da velha sociedade civil para uma sociedade civil ativa:

Ao mesmo tempo, consubstanciou-se uma metamorfose na estrutura e na dinâmica da sociedade civil para que esta, de arena de luta de interesses e de projetos políticos antagônicos, fosse se transformando, paulatinamente, em espaço de prestação de serviços sociais e de conciliação dos inúmeros conflitos sociais. Esta metamorfose decorreu em boa parte do emprego sistemático de estratégias de repolitização da política, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política (NEVES, 2013, p.5).

Com isso, compreende-se que:

[...] a partir da década de 70, a noção de sociedade civil mudou consideravelmente [...] expressões como autonomia, autogestão, independência, participação, empowerment, direitos humanos e cidadania passaram a ser associadas ao conceito de sociedade civil (LISTZ, 1999, p.236).

A formulação desse novo programa político da Terceira Via, tem como um de seus aspectos decisivos a afirmação de que a sociedade civil passava por uma crise de participação política (vontade política). Neste sentido, para mudar esse quadro, é imperativo um processo de renovação na atuação da sociedade civil, com base no novo individualismo, que agora deve

levar em conta o comprometimento com o outro, pois respondendo as necessidades individuais, consequentemente se atende às necessidades da coletividade. Nas palavras de Martins:

A ‘sociedade civil ativa’ seria o espaço de encontro com o outro e de realização do ‘eu’ no sentido da promoção da coesão social. Cada um, movido por sua individualidade, entraria em contato com outros indivíduos formando grupos de diferentes tipos que dialogam entre si, como propõe o conceito de ‘individualismo como valor moral radical’, de Friedrich Hayek, e, mais precisamente, o conceito de ‘esfera pública’ e a tese da ‘teoria da ação comunicativa’, de Jürgen Habermas (1984) e (1994) (MARTINS, 2007, p.72).

Assim, **“a sociedade civil organizada seria um espaço privilegiado de confluência de indivíduos conscientes e politicamente ativos interessados na resolução dos problemas sociais e na construção de novos pactos políticos, visando sempre à coesão social”** (CASTELO, 2013, p.285, grifo nosso). Por isso que Giddens (2001, p.88) afirma que “a promoção de uma sociedade civil ativa é uma parte básica da política da terceira via”. Neste sentido, um dos pressupostos desta lógica é a relação entre sociedade civil e Estado:

Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la. O tema da comunidade é fundamental para a nova política, mas não só como um slogan abstrato. O avanço da globalização torna um foco comunitário tanto necessário quanto possível, por causa da pressão para baixo que exerce. ‘Comunidade’ não implica a tentativa de recapturar formas perdidas de solidariedade local; diz respeito a meio práticos de fomentar a renovação social e material de bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplas. Não há fronteiras permanentes entre governo e sociedade civil (GIDDENS, 2001, p.89-90).

Por consequência, para isto, a Terceira Via advoga que é necessário que o Estado atue como educador da sociedade civil, ou seja:

Gramsci compreendeu o alerta de Marx e definiu o Estado ‘como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização’. Segundo ele, o ‘Estado tende a criar e manter um certo tipo de civilização e de cidadão’ e, por isso, procura ‘fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros’. Os instrumentos auxiliares do Estado são o direito, as leis, a escola e outras instituições (CASTANHA, 2013, p.33-34).

Evidentemente, no pensamento da Terceira Via, a tarefa do Estado é um pouco diferente do que pretendia Hayek com o neoliberalismo ortodoxo, pois permanece a

responsabilidade do Estado educar para o individualismo. No entanto, não mais absoluto como queria Hayek – onde cada um é responsável somente por si. Agora, o individualismo deve levar em conta o comprometimento com o outro.

Contudo, para levar em conta o comprometimento com o outro, é preciso privilegiar uma suposta libertação dos indivíduos das pressões exercidas pelo excesso de regulamentações presentes pela atuação do Estado. Assim, a formação do cidadão ativo relaciona-se à noção de liberdade e autonomia individual, frente a todo e qualquer tipo de coerção e de limites impostos – que supostamente advém da intervenção estatal. Por isso, é imprescindível que haja a reforma do Estado e do governo.

### **A cidadania ativa e a nova relação entre cidadão e Estado**

Giddens pressupõe que as mudanças ocorridas nos últimos tempos exigem uma mudança estrutural do papel do Estado. Ele propõe um *novo Estado democrático*, cujo objetivo é criar um Estado que não seja *máximo*, como do *Welfare State* e nem *mínimo*, como o dos neoliberais ortodoxos. A Terceira Via defende a ideia de que o Estado não pode ser protagonista (como teria sido nos tempos de *Welfare State*) para não colocar em risco a consciência cidadã e reflexiva, promovendo então, a “democratização da democracia”:

A reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador da política da Terceira Via – um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. **O governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade.** A base econômica de tal parceria é o que chamarei de a nova economia mista (GIDDENS, 2001, p.79, grifo nosso).

Na concepção de Giddens, os neoliberais querem um Estado mínimo e os socialdemocratas um Estado máximo. Mas, para a Terceira Via, o que é necessário é reconstruir este Estado. Um dos aspectos principais dessa reconstrução pauta-se na relação da participação entre governo e a sociedade civil ativa (busca-se uma relação entre o governo e as mais diferentes organizações, como empresas, ONGs, agências internacionais e sindicatos). Há, portanto, por parte do Estado, o dever de se incentivar as atividades direcionadas ao chamado Terceiro Setor.

Como apontado anteriormente, a Terceira Via compreende que sociedade civil deve impor limites a atuação estatal. Para Giddens (2001, p.95) “uma sociedade civil saudável protege o indivíduo do poder estatal avassalador”. Com isso, é presumível chegar a um dos

objetivos principais da Terceira Via, pois ao impor limites ao Estado, é possível compartilhar as responsabilidades entre Estado e Sociedade civil ativa:

[...] O que se busca com a reforma é o estabelecimento de novos marcos regulatórios que viabilizem as redefinições das estruturas e das interfaces que o Estado faz com o econômico e o social. A Terceira Via defende que o ‘novo Estado democrático’ estimularia o fortalecimento e a flexibilidade do mercado, sem o radicalismo dos neoliberais (MARTINS, 2007, p.79).

Este seria um modelo de Estado em que os problemas sociais seriam resolvidos por meio de outros mecanismos, para além da intervenção direta do Estado. O Estado, passaria a ter outra relação com a sociedade, como, por exemplo, por meio de parcerias entre as esferas pública e privada:

Ao mesmo tempo, realizaria as questões sociais, como defendido pelos social-democratas clássicos, no entanto, por meio de outros mecanismos. O ‘Estado necessário’ seria o regulador e coordenador de processos de desenvolvimento econômico e social capitalista. A ferramenta para implementação dessa estratégia seriam as parcerias entre a esfera pública e a esfera privada. Ela teria como referência a criação da chamada ‘nova economia mista’. Nela, a aparelhagem de Estado e os empresários se juntariam para realizar projetos importantes demandados pelo ‘interesse público’ e comprometidos com o desenvolvimento (MARTINS, 2007, p.79).

Neste contexto, o Estado passa a estabelecer uma ação pedagógica sobre a sociedade civil, assumindo a função de coordenador das atividades privadas da sociedade civil. Ao Estado cabe agora o papel pedagógico de impulsionar uma *cultura cívica*, por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo e o voluntariado:

A coesão social não pode ser assegurada pela ação de cima para baixo do Estado ou pelo apelo à tradição. **Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades** pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos (GIDDENS, 2001, p.47, grifo nosso).

Nas palavras de Giddens: “o governo pode e deve desempenhar um importante papel na renovação da *cultura cívica*” (GIDDENS, 2001, p.89, grifo nosso). Visa-se, assim, proporcionar uma participação política, dada principalmente pela implementação de parcerias entre Estado e sociedade civil, pela chamada *nova economia mista*. De acordo com Martins (2009, p.79):

Nessa estratégia de desenvolvimento capitalista, os papéis seriam bem definidos. Ao aparelho do Estado, atuando supostamente em defesa do interesse de todos, caberia indicar áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos (renúncias) fiscais de estímulo ao investimento de capital privado. Ao empresariado caberia realizar as obras, oferecer empregos, explorar as concessões e usufruir os incentivos disponibilizados, alavancando o desenvolvimento.

### **A cidadania ativa como expressão da necessidade de renovação da cultura cívica**

Na atualidade, não só a Terceira Via, mas diversas outras ideologias passam a retomar discussões sobre a importância da *comunidade cívica*, ou seja, uma comunidade com elevados níveis de cooperação, civismo, bem-estar, responsabilidade e espírito de solidariedade. A ideia é a de fundar “**uma nova sociabilidade comprometida coma renovação da cultura cívica**” (MARTINS, 2007, p.70, grifo nosso). Segundo Listz (1999, p.216) busca-se “uma estratégia de combinar o civil – direitos individuais com o cívico – deveres para com o Estado, responsável pelo bem público [...] civilidade é a atitude individual de preocupação com o bem público”.

A ideia de cultura cívica expressa que o êxito de um governo democrático depende de um nível elevado de atuação/responsabilização da sociedade civil. Robert Putnam, Kliksberg e outros deixam claro seu entendimento de que quanto mais cívico o contexto, melhor é o governo e o desenvolvimento da sociedade. Essa não é uma ideia nova, teóricos como Charles Alexis de Tocqueville (1805-1859), já havia enfatizado no final do século XIX, sobre a importância da atuação/responsabilização da sociedade civil.

No caso de Tocqueville, a atuação dos cidadãos livres está atrelada diretamente a questão da liberdade e possui três finalidade principais. A primeira reside no fato de que Tocqueville temia uma possível *tiranía da maioria*. O que é claramente compreensível, em virtude de que este teórico vivenciou os processos revolucionários de 1848, no qual o proletariado (a maioria) se coloca na ordem do dia enquanto *classe para si*. Esta classe, segundo ele, poderia levar a constituição de um *Estado autoritário e despótico*. Como diz Montañó: “aquela maioria, à qual ele teme como tirânica, é composta pelos trabalhadores (em sentido amplo), e ela poderia ameaçar os privilégios das elites (minorias) que ocupam posições elevadas nesta ordem” (MONTAÑO, 2010, p.75).

O segundo seria o individualismo. Este, segundo Tocqueville, também pode levar a formação de um Estado autoritário e despótico. Isto porque, em determinadas condições cria um Estado em que o indivíduo deixa a coisa pública de lado, importando somente consigo mesmo. A esse respeito Montaña comenta:

Ele rejeita visceralmente o individualismo, pois este leva a que cada cidadão se preocupe apenas consigo próprio, e esqueça a coisa pública, deixando-a nas mãos do Estado, que assumiria caráter despótico. Ele atribui a causa deste individualismo ao desenvolvimento da ‘igualdade de condições’. Portanto, para defender a ‘liberdade’, acaba por rejeitar a ampliação desta igualdade. Se Tocqueville, como já vimos, equipara democracia à igualdade, então termina também por não aceitar o desenvolvimento ilimitado de uma democracia real (MONTAÑO, 2010, p.67).

O terceiro motivo se refere ao caráter ideológico da atuação das associações livres, que concentrariam as forças dos possíveis revoltosos, como aqueles que ele viu na Revolução Francesa, em ações não revolucionárias:

[...] seu projeto, de uma aparência progressista, mostra sua verdadeira face, o conservadorismo liberal de um aristocrata. Parece agora mais claro: as associações livres, mais do que uma forma de ampliar o poder popular dos oprimidos e explorados, **são uma forma de conter as insatisfações destes e pulverizar a participação e lutas sociais**, retirando o caráter revolucionário e classista destas e transformando-as em atividades por interesses específicos de pequenos grupos (MONTAÑO, 2010, p.75, grifo nosso).

Para Tocqueville existia uma forma de conter os perigos criados pelo desenvolvimento da igualdade/democracia<sup>102</sup>, – que ele tanto temia – que é a formação de “associações livres na sociedade civil, com a participação dos cidadãos” (MONTAÑO, 2010, p.68). Seria essa uma forma de evitar a acumulação de poder. Montaña afirma que “parece haver aqui o pressuposto do que hoje chama-se de ‘auto ajuda’” (MONTAÑO, 2010, p.69).

Estas ideias, de maneira mais geral, voltam a ser discutidas com ênfase nos anos 1990, ganhando nova roupagem, sobre a tutela de teóricos como Anthony Giddens, Robert Putnam, Bernardo Kliksberg, Joseph Stiglitz, Amartya Sen e Francis Fukuyama. É claro que os autores aqui citados não explicitam a discussão da mesma forma e, muito menos, de maneira sempre

<sup>102</sup> Para Tocqueville o valor supremo é a liberdade e o Estado é uma forma de limitação desta liberdade. Para o liberalismo, no qual Tocqueville “bebe” o conceito de liberdade, não se pode ser livre se for igual. Além disso, Tocqueville temia a igualdade, pois via nela o caminho para a “tirania da maioria”.

convergente<sup>103</sup>. Entretanto, estes teóricos retomam a ideia dos benefícios individuais e coletivos derivados da participação da sociedade civil na resolução dos problemas da comunidade.

### O Capital Social como elemento mediador da cidadania ativa

O cidadão ativo é aquele que possui um alto grau de capital social, portanto, as comunidades que possuem um alto grau de capital social, possuem cidadãos ativos. Esses cidadãos são, assim, envolvidos em organizações locais, pois “a noção [de capital social] orienta sobre a importância de incentivos para o envolvimento de indivíduos em organizações locais tornando-os aptos a se engajarem em lutas para superar problemas enfrentados pela comunidade” (MARTINS, 2009, p.83). Quanto maior o capital social de uma comunidade, menor seria a necessidade de intervenção estatal. Nas palavras de Martins (2009, p.83) “o desenvolvimento do capital social tornaria, portanto, uma comunidade autossuficiente, menos dependente das políticas públicas da aparelhagem estatal”. Para isso, conforme Martins (2009) a cidadania (da Terceira Via de Giddens) incorpora os elementos da *teoria do capital social*: [...] a ‘política gerativa’ e a ‘política de vida’ são na verdade estratégias destinadas a disseminar o individualismo e incentivar o desenvolvimento do capital social, remodelando as referências históricas da cidadania (MARTINS, 2009, p.89, grifo nosso). O desenvolvimento do capital social seria, portanto, uma questão decisiva para a formação deste cidadão autossuficiente de Terceira via, *o cidadão ativo*. Como diz o próprio Giddens:

[...] programas convencionais de socorro à pobreza devem ser substituídos por abordagens centradas na comunidade<sup>104</sup>, que permitam uma participação mais democrática além de serem mais eficazes. **A formação de comunidades enfatiza as redes de apoio, o espírito de iniciativa e o culto do capital social como meio** de gerar renovação econômica em bairros de baixa renda (GIDDENS, 2001, p.120, grifo nosso).

Todavia, não se deve confundir o *novo* com *novidade*. Essas ideias que têm suas primeiras referências nos teóricos do século XIX e são agora recuperadas. No Brasil, há hoje uma ampla discussão sobre a incorporação da ideologia do capital social. Dentre os estudos, cabe indicar os que foram realizados por Vânia Motta, principalmente em seu livro *Ideologia*

<sup>103</sup> Cabe situar que Kliksberg descarta as ideias que ele mesmo chama de “fim da história” (que tem como principal teórico Francis Fukuyama) e faz alusão a afirmação de Edgar Morin, segundo a qual não vive-se hoje sob um contexto previsível da história, mas sim uma era de incertezas.

<sup>104</sup> O que Giddens chama de programas convencionais de socorro à pobreza, é nada mais do que a afirmação de que a intervenção na questão social deve ser feita pela comunidade.

*do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital* (MOTTA, 2012). Em sua pesquisa sobre a temática, a autora identifica que embora não seja um termo novo, a Teoria do capital social ressurge mais veementemente nos anos 1990, em diversas áreas do conhecimento, com distintas abordagens teóricas, resultando em múltiplos significados e direcionamentos, impossibilitando uma definição universal e objetiva (MOTTA, 2010b).

Conforme Motta (2010b), as primeiras referências ao que se engloba hoje sobre o conceito de capital social, ou seja, o que se designa como benefícios individuais e coletivos derivados da participação da sociedade civil nos problemas da comunidade, aparecem inicialmente em 1916 com Lyda Judson Hanifan, preocupada com o esvaziamento da cultura cívica na zona rural de West Virginia. Tal questão volta a ganhar espaço nos anos 1960, quando Jane Butzner Jacobs aplica o termo em sua pesquisa etnográfica baseada no cotidiano urbano de grandes cidades norte-americanas. As definições consideradas mais importantes são as do teórico francês Pierre Bourdieu (1930-2002), a do cientista social James Coleman e a do cientista político Robert Putnam, ambos norte-americanos, porém fundadas em diferentes abordagens teórico-analíticas.

Na atualidade, a concepção de capital social, em geral, sugere que o aumento da capacidade associativa de um grupo, de uma comunidade ou de um grupo de cidadãos, possibilita maior acesso a bens e maior crescimento econômico e social. Como diz Motta (2012, p.170) “o termo se baseia em relações de solidariedade entre pessoas ou grupos”.

Ainda, na busca de compreender os elementos centrais da relação entre capital social e cidadania ativa, serão apresentados teóricos de importância global que, ao formularem suas teorias sobre o capital social, contribuíram com elementos decisivos para elaboração do que se entende por cidadania ativa, tendo em vista a ampla incorporação de elementos do capital social por parte desta ideologia.

### **Robert Putnam: a questão da cidadania em uma comunidade cívica**

A ideologia do capital social não é um pressuposto unicamente da Terceira Via. Aliás, um dos principais teóricos que retomam essa discussão no último quarto do século XX é Robert Putnam, teórico que exerceu influência importante nas formulações de diversas organizações internacionais. Conforme Motta (2012), há um novo paradigma que vem sendo introduzido pelas principais agências multilaterais, como o Banco Internacional para a reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), como alternativa de



superação daquilo que estas organizações compreendem como crise do Estado. Este paradigma seria a Teoria do Capital Social, que visa superar a pobreza através da colaboração e da cooperação dos cidadãos, disseminando valores de solidariedade, de sentimento de prosperidade, de forma a possibilitar a construção de uma sociedade solidária. Essa Teoria:

[...] incorpora as teses de Robert Putnam sobre desenvolvimento social através da ‘consciência cívica’ ‘cooperação’, ‘redes solidárias’, mais a de Francis Fukuyama sobre a ideia de se fortalecer ‘laços de confiança’ para a superação da pobreza, associada à visão de ‘pobreza como deficiência cultural’ e a de Amartya Sen como ‘privação de capacidades’, entre outras obras e estudos desencadeados a partir desses autores (MOTTA, 2007b, p.185).

Robert Putnam estudou o desempenho institucional dos governos regionais da Itália moderna, tendo por base o pressuposto de que as associações locais possuem um papel decisivo no desenvolvimento econômico e social. Putnam analisou a descentralização administrativa na Itália no período de 1970-1989 e os diferentes resultados entre norte e sul da Itália.

O ponto de partida de Putnam foram os debates que enfatizam, principalmente, o papel diferenciado dos cidadãos,<sup>105</sup> de acordo com os postulados dos teóricos republicanos, como Tocqueville, e de outros liberais, como Hobbes e Locke. No entanto, a questão da *comunidade cívica* se inicia com a chamada escola republicana de humanistas cívicos. Segundo ele:

Na Florença do século XVI, analisando a história agitada das instituições republicanas na antiguidade e também na Itália renascentista, Maquiavel (*Niccolo Machiavelli*) e vários contemporâneos seus concluíram que o êxito ou o fracasso das instituições livres dependia do caráter dos cidadãos, ou seja, de sua ‘virtude cívica’ (PUTNAM, 2005, p.100).

---

<sup>105</sup> Assim como em outros teóricos já citados aqui, Putnam parte de uma compreensão de que cidadãos passam por um momento de passividade, sendo que estes não atuaram ativamente nos últimos anos e, por isso, é preciso *renovar a cultura cívica*. Diz Motta: “[...] considera-se que as ideias e a metodologia de Putnam incorporam em sua essência elementos da sociologia de Durkheim. Para Durkheim, a função da sociologia é detectar e buscar soluções para os problemas sociais, restaurando a normalidade social e convertendo-se em uma técnica de controle social e de manutenção do poder vigente. Os fatos sociais que desviam da normalidade são vistos como exemplos de patologia, isto é, desajustes entre as funções sociais que podem comprometer a solidariedade ou a coesão social. **O problema fundamental da vida social é um problema moral**” (MOTTA, 2012, p.150, grifo nosso).

Maquiavel foi um destes republicanos, que já no século XVI, discutiu sobre o papel das associações livres na sociedade. Mas, posteriormente, essa escola de pensamento perdeu espaço e foi superada pelos preceitos liberais, principalmente advindos de Hobbes e Locke:

Enquanto os republicanos enfatizavam a comunidade e as obrigações dos cidadãos, os liberais ressaltavam o individualismo e os direitos individuais. Em vez de pressupor cidadãos virtuosos e imbuídos de espírito público, a Constituição norte-americana, dizia-se [...] tornar a democracia segura para os não-virtuosos (PUTNAM, 2005, p.101).

Em sua análise, Putnam conclui que a consciência cívica é fundamental para a democracia e para o desenvolvimento. Foi por isso que o Norte da Itália teria se desenvolvido mais do que o Sul. Na sua compreensão, “a progressiva acumulação de capital social é uma das principais responsáveis pelos círculos virtuosos da Itália Cívica” (PUTNAM, 2005, p.180). Dito isto, para ele, **“parece que as regiões economicamente mais adiantadas têm governos regionais mais eficazes simplesmente porque nelas há maior participação cívica”** (PUTNAM, 2005, p.112, grifo nosso).

Não nos cabe aqui realizar uma análise pormenorizada da obra deste autor. O essencial é compreender o papel do capital social, que incide sobre a atuação dos cidadãos, como ideologia, tal como Lukács (2013, p.520) a concebe: “como meio de dirimir conflitos sociais”. Pelo exposto, pode-se identificar a importância da cidadania, ou melhor, da atuação dos cidadãos na teoria do capital social de Putnam. Ele mesmo permite ter a compreensão clara de que o cidadão é uma peça chave, pois é sobre a sua atuação que reside o traço fundamental da teoria do capital social. Putnam, parafraseando Platão: “Diz Platão, em A República, que os governos variam de acordo com a disposição de seus cidadãos” (PUTNAM, 2005, p.27).

Neste aspecto, duas formulações feitas por Putnam em sua obra se desdobram aqui. A primeira, é: “por que alguns governos democráticos têm bom desempenho e outros não?” (PUTNAM, 2005, p.19). A segunda é apenas uma pergunta retórica: “será que a qualidade de uma democracia depende da qualidade de seus cidadãos?” (PUTNAM, 2005, p.19). A conclusão a que o autor chega é a de que, a qualidade dos cidadãos é dada pelo acúmulo de capital social, ou seja, quanto maior a consciência cívica, o voluntarismo, mais qualidade possui o cidadão. Isto porque, Putnam diz ser necessário que os cidadãos passem a ter uma maior consciência cívica para atuarem em suas comunidades:

Putnam sugere que se desenvolva a virtude cívica para a formação de uma **comunidade cívica**, o que implica direitos e deveres iguais para todos, além de cidadãos solidários, tolerantes, que estabelecem lações de confiança

mutua [...] A propensão de uma comunidade a formar associações cívicas é fundamental para a eficácia e a estabilidade de um governo democrático, pois essas organizações incutem nos membros os hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público, isto é, se traduzem em capital social (MOTTA, 2012, p.149, grifo nosso).

Este conceito é importante para compreender a questão da atuação dos cidadãos para Putnam:

A concepção de cidadania de Putnam, que enfatiza a importância da confiança<sup>106</sup> e a participação ativa dos cidadãos para o funcionamento eficaz das instituições democráticas, tem sido uma abordagem predominante atualmente. Esse tipo de concepção toma por base a mudança de atitude dos cidadãos nas últimas décadas diante das instituições públicas, que originou ou aprofundou o fenômeno da desconfiança política em várias partes do mundo e ocasionou o deslocamento da discussão sobre o processo de democratização para o terreno da consolidação da cidadania. Provavelmente, isso se deu com o aumento das demandas sociais frente à exacerbação do individualismo, das desigualdades e da pobreza no contexto do capitalismo globalizado, e o fortalecimento dos debates sobre a exclusão social de grupos discriminados (MOTTA, 2012, p.151).

Motta (2012) intitula a concepção de cidadania de Putnam como vertente *comunitarista* da cidadania. Essa vertente, oriunda dos Estados Unidos nos anos 1970, tendo início nas reflexões do filósofo norte-americano John Rawls (1921-2002), na obra *A theory of Justice* (A teoria da Justiça), que é oposta a liberal clássica de cunho restrito ao jurídico e administrativo, sendo que:

[...] na concepção comunitarista, o valor fundamental da atividade política é a busca do bem comum, sobrepondo-se aos interesses privados, que seriam alcançáveis através da participação direta e ativa dos cidadãos [...] É a partir da participação dos cidadãos que se desenvolve a **comunidade cívica** necessária ao advento de um governo virtuoso, e a liberdade é a condição de seu compromisso com o bem público, entendido como expressão dos interesses de todos (MOTTA, 2012, p.152-153, grifo nosso).

Como visto, a questão da atuação cívica reside na atuação dos cidadãos, pois como o próprio Putnam diz, “numa **comunidade cívica, a cidadania se caracteriza primeiramente pela participação nos negócios públicos**” (PUTNAM, 2005, p.101, grifo nosso). Esse seria, então, o ideal de virtude cívica:

<sup>106</sup> “A confiança promove cooperação [...] a confiança é um componente básico do capital social” (PUTNAM, 2005, p.180).

O significado básico da virtude cívica parece residir em ‘um reconhecimento e uma busca perseverante do bem público à custa de todo interesse puramente individual e particular’. [...] Pode muito bem haver um exagero na dicotomia entre interesse próprio e altruísmo, pois nenhum mortal e nenhuma sociedade bem-sucedida podem prescindir do poderoso estímulo do interesse próprio. Os cidadãos da comunidade cívica não têm que ser altruístas. Mas na comunidade cívica os cidadãos buscam o que Tocqueville chamava de ‘interesse próprio corretamente entendido’, isto é, o interesse próprio definido no contexto das necessidades públicas gerais, o interesse próprio que é ‘esclarecido’ e não ‘míope’, o interesse próprio que é sensível aos interesses dos outros (PUTNAM, 20005, p.103-104).

A ideia de atuação cidadã de Putnam está, assim, diretamente relacionada a sua teoria do capital social, principalmente no que concerne à atuação voluntária dos indivíduos:

A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Aqui o capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas (PUTNAM, 2005, p.177).

No entanto, Putnam não é o único autor que influencia os documentos de política educacional. Dentre os vários autores, cita-se aqui Bernardo Kliksberg, teórico que tem desenvolvido estudos sobre a relação entre economia e desenvolvimento e buscado estimular a adoção da Teoria do Capital Social como melhor forma de se atingir o desenvolvimento.

### **Bernardo Kliksberg: relações entre cidadania e capital social**

Dentre estes teóricos que desenvolvem orientações com base na Teoria do Capital Social está Bernardo Kliksberg, assessor de diversas organizações internacionais, entre eles a ONU, OIT, OEA e a UNESCO. Kliksberg é um dos teóricos que tece críticas ao programa neoliberal ortodoxo, ou melhor, como ele mesmo intitula: *pensamento econômico convencional* (KLIKSBERG, 2001). Munido de uma vasta análise estatística da América Latina, afirma que: “as promessas feitas para a América Latina, no início dos anos 1980, sobre o que ocorreria ao aplicar o modelo convencional não foram cumpridas na prática” (KLIKSBERG, 2001, p.22).

Tomando a América Latina como referência<sup>107</sup>, o autor tece diversas críticas ao *pensamento econômico convencional* (leia-se neoliberalismo ortodoxo). Isso pode ser

<sup>107</sup> O quadro estatístico levantado pelo teórico burguês é espantoso. Segundo ele: “na América Latina, como se observa, os 5% mais ricos da população recebem 25% da renda” (KLIKSBERG, 2001, p.55). Além disso, “358

constatado em seu livro *Falácias e mitos do desenvolvimento social* (2001), publicado em parceria com a UNESCO:

O que está acontecendo? Por que não se cumpriram os prognósticos feitos no início dos anos 80, que afirmavam que, seguindo certas políticas, os resultados econômicos e sociais estavam assegurados? O que fracassou? [...] O pensamento convencional parece ter esgotado sua possibilidade de dar respostas a interrogações como as indicadas (KLIKSBERG, 2001, p.10).

Para o autor, a realidade da América Latina seria o exemplo mais ilustrativo da suposta falácia do pensamento convencional:

Aproximadamente um de cada dois latino-americanos está abaixo da linha da pobreza. A situação das crianças é ainda pior: seis de cada dez são pobres. Os jovens se encontram numa situação difícil. A taxa de desemprego juvenil duplica a elevada taxa de desemprego geral, superando em muitos países os 20% (KLIKSBERG, 2001, p.9).

De acordo com este teórico, no processo atual, tem ocorrido um fato social que ele identifica como a formação de uma nova forma de pobreza, que tem na Argentina a sua ilustração geral:

[...] na Argentina, que contava com uma grande classe média, estima-se que sete milhões de pessoas dos estratos médios se transformaram em pobres na década de 90 (por 38 milhões de habitantes), e processos similares se observam em muitos outros países (KLIKSBERG, 2001, p.10).

Por isso, em contraposição ao projeto anterior, este autor indica a necessidade de se intervir diretamente, via Estado, nos problemas sociais que se tornaram ainda mais contundentes no final do século: **“como a pobreza gera forte inquietude política, a política social faria o trabalho de ‘acalmar os ânimos’”** (KLIKSBERG, 2001, p.29, grifo nosso). Todavia, este autor não está reivindicando uma ação de responsabilização estatal, pelo contrário. Na sua interpretação:

O capital social e a cultura são componentes-chaves destas interações. As pessoas, as famílias, os grupos, são capital social e cultura por essência. **São portadores de atitudes de cooperação, valores, tradições, visões da realidade, que são sua própria identidade** (KLIKSBERG, 2001, p.115, grifo nosso).

---

pessoas são possuidoras de uma riqueza acumulada superior à de 45% da população mundial” (KLIKSBERG, 2001, p.106).

Percebe-se, assim, que as pessoas são capital social, ou seja, são dotadas de atitudes de cooperação.

Kliksberg identifica que não há uma definição consensualmente aceita em relação ao conceito de capital social. Por isso, faz referência a alguns teóricos que buscam especificar/conceituar o que significa o capital social:

**Quadro 2 - Levantamento do conceito de capital social por Kliksberg (2001)**

| <b>Conceito de capital social</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Robert Putnam (1994)</b>       | Capital social se refere às atitudes positivas em matéria de comportamento cívico, que vão desde cuidar dos espaços públicos ao pagamento dos impostos, contribuem com o bem-estar geral. A existência de altos níveis de associacionismo indica que é uma sociedade com capacidade para atuar cooperativamente, armar redes, acordos, sinergias de toda ordem em seu interior, ou seja, com alto índice de capital social. |
| <b>James Coleman (1990)</b>       | O capital social se apresenta tanto no plano individual como no coletivo. No primeiro, tem a ver com o grau de integração social de um indivíduo, sua rede de contato sociais, implica relações, expectativas de reciprocidade, comportamentos confiáveis.                                                                                                                                                                  |
| <b>James Joseph (1998)</b>        | Entende o capital social como um vasto conjunto de ideias, ideais, instituições e arranjos sociais, através dos quais as pessoas encontram sua vez e mobilizam suas energias particulares para causas públicas.                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Kenneth Newton (1997)</b>      | O capital social pode ser visto como um fenômeno subjetivo, composto de valores e atitudes que influenciam como as pessoas se relacionam entre si. Inclui confiança, normas de reciprocidade, atitudes e valores que auxiliam as pessoas a transcender relações conflituosas e competitivas para conformar relações de cooperação e ajuda mútua.                                                                            |
| <b>Stephan Baas (1997)</b>        | O capital social desempenha um papel importante ao estimular a solidariedade e superar as falhas do mercado por meio de ações coletivas e uso comunitário dos recursos.                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Fonte:** Adaptado pelo autor com base em Kliksberg (2001 p.116-117).

Conforme Kliksberg, não é correto identificar os problemas sociais tendo um único setor como responsável. Os três atores sociais (Estado, Sociedade civil e mercado) devem ser conjuntamente responsáveis pela resolução dos problemas sociais, pois a realidade social é tão difícil que exige-se imperativamente a responsabilidade de todos os atores sociais. E, dentre estes atores, a sociedade civil possui um papel decisivo:

**A sociedade civil pode dar contribuições de grande valor aos problemas sociais.** As comunidades religiosas, sindicatos, universidades, associações de vizinhos, ONGs constituídas para trabalhar no campo social, e muitas outras de suas expressões podem trazer ideias, recursos humanos e recursos financeiros incalculáveis (KLIKSBERG, 2001, p.94, grifo nosso).

A intenção de Kliksberg (2001), assim como a de Giddens, é transformar a sociedade civil em sinônimo de voluntariado:

A potência do voluntariado social em diversos países desenvolvidos e em países pequenos como Israel, por exemplo, onde quase um terço da população participa de modo ativo em tarefas voluntárias, gerando diversos serviços sociais na área da saúde, educação, atendimento a portadores de deficiência e idosos (KLIKSBERG, 2001, p.94).

A grande questão para Kliksberg é o *desenvolvimento econômico e social*. Numa perspectiva diversa da proposta dos neoliberais, o autor interpreta a Teoria do capital social – como também a cultura – como centrais do *novo debate sobre o desenvolvimento* buscando retomar as *chaves esquecidas do desenvolvimento*. Em outros termos, pretende discutir o desenvolvimento a partir da atuação da sociedade civil, que havia sido “esquecida”:

**Há uma revalorização no novo debate de aspectos não incluídos no pensamento econômico convencional. Instalou-se uma potente área de análise de ‘capital social’.** Um dos focos dessa área, por sua vez com sua própria especificidade, é o **reexame das relações entre cultura e desenvolvimento** (KLIKSBERG, 2001, p.107, grifo nosso).

A importância dada à questão da formação de uma cultura ligada à ideia de capital social, de voluntariado, corresponde à tese segundo a qual o Estado não pode agir sozinho e, portanto, precisa do protagonismo dos sujeitos para o desenvolvimento social, uma vez que, uma maior cultura cívica (capital social) é o principal motor desse desenvolvimento. É possível, assim, identificar a aproximação dos postulados deste teórico com os da Terceira Via no que concerne ao papel do Estado:

Nos anos 1980, a discussão a respeito parecia encerrada. Predominavam correntes de opinião que consideravam que o Estado em quase todas as suas expressões era um ‘estorvo’ para o mercado. Que este resolveria por si só os problemas e que o Estado deveria, por extensão, dismantelar-se e reduzir-se a sua mínima expressão. Estas visões vinham substituir as ideias de que o Estado sozinho poderia gerar o desenvolvimento, que foram características de décadas anteriores. Hoje, ambos os extremos do pêndulo foram desmentidos pelos fatos concretos (KLIKSBERG, 2001, p.70-71).

Por isso, este teórico afirma que “o capital social e a cultura começaram a instalar-se no centro do debate sobre desenvolvimento” (KLIKSBERG, 2001, p.113). Para Kliksberg, essa revalorização acontece em um momento de crise do pensamento convencional, sendo que, “**a nova atenção prestada ao capital social e a cultura inscreve-se nessa crise**” (KLIKSBERG, 2001, p.107, grifo nosso). Essa discussão se aproxima do que foi formulado por Giddens sobre a *renovação da cultura cívica*, em busca de uma nova atuação dos cidadãos.

## 2.2 Cidadania ativa, questão social e apassivamento da classe trabalhadora

### 2.2.1 Cidadania ativa, políticas sociais e questão social

Após analisar os fundamentos, importa agora abordar a relação entre a proposta de educação para a cidadania ativa e as políticas sociais direcionadas ao novo trato da questão social. Pode-se afirmar que a questão social deve ser entendida como o conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos gerados como a passagem do proletariado de classe em si para *classe para si*, a partir do qual se que passa a exigir mais do que caridade e repressão. O problema da questão social inseriu-se no processo de urbanização e industrialização na sociedade capitalista da Europa no transcurso do século XIX, correspondendo a um período marcado por revoluções (Industrial na Inglaterra (1776) e a Revolução política na França (1789-1799) e por crises e vivenciadas particularmente entre 1789 a 1848. A esse respeito Netto comenta: “a expressão surge para dar conta do fenômeno mais evidente da história da Europa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII: trata-se do fenômeno do pauperismo” (NETTO, 2011, p.153).

Por mais que a desigualdade não fosse nova, apresentava-se agora um fenômeno novo, conforme expressão empregada por Braz (2013, p.83): um “pauperismo de novo tipo”, pois este não tinha mais por fundamento a carência dos períodos pré-capitalistas, pelo contrário. Percebe-se, assim, que:

Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente. Se, nas formas de sociedade precedentes à sociedade burguesa, a pobreza estava ligada a um quadro geral de escassez (quadro em larguíssima medida determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e sociais), agora ela se mostrava conectada a um quadro geral tendente a reduzir com força a situação de escassez. Numa palavra, a pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão. A designação desse pauperismo pela expressão ‘questão social’ relaciona-se diretamente aos seus desdobramentos sócio-políticos (NETTO, 2011, p.153-154).



Todavia, a questão social ganha expressão quanto o proletariado se converte em *classe para si* e passa a não aceitar de bom grado o *pauperismo*. A questão social é, então, exposta pela *luta de classes*, ou seja, por meio das lutas pela redução da jornada de trabalho, aumento do salário, que ocorrem por meios de greves e manifestações:

Uma das resultantes de 1848 foi a passagem, em nível histórico-universal, do proletariado da condição de classe em si a classe para si. As vanguardas trabalhadoras acederam, no seu processo de luta, à consciência política de que a ‘questão social’ está necessariamente colada à sociedade burguesa: somente a supressão desta conduz à supressão daquela (NETTO, 2011, p.156).

Os movimentos *Luddista*<sup>108</sup>, *Cartista*<sup>109</sup>, e as revoluções de 1848, são exemplos históricos do caráter de luta do proletariado. E, sobre a incidência da pressão dos trabalhadores, as estratégias burguesas para lidar com isso “vão desde a requisição da repressão direta pelo Estado, até concessões formais pontuais na forma de legislações fabris, mas que em geral seguidas pela burla da ação pública” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.54).

É por isso, que, o capital, com vistas a manter e assegurar sua reprodução precisa intervir no pauperismo, com vistas a minorar os padecimentos da classe trabalhadora e, com isso, evitar movimentos contestatórios da ordem social capitalista. É neste âmbito que o trato do pauperismo passa a ser designado como trato da questão social:

Lamentavelmente para a ordem burguesa que se consolidava, os pauperizados não se conformaram com a sua situação: da primeira década até a metade do século XIX, seu protesto tomou as mais diversas formas, da violência luddista à constituição das *trade unions*, configurando uma ameaça real às instituições sociais existentes. Foi a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se como ‘questão social’ (NETTO, 2011, p.154).

Por isso que, para além do trato do liberalismo, no qual se via o “mercado como via de acesso aos bens e serviços [...] começa a ocorrer o deslocamento do problema da desigualdade

<sup>108</sup> Este Movimento “foi uma das organizações dos trabalhadores ingleses que surgiram como reação à consequência da Revolução Industrial que, ao iniciar a implementação da produção mecanizada no setor fabril, desempregava um grande número de trabalhadores e os atirava à própria sorte. **O luddismo se fez presente com grande força na Inglaterra entre 1811 a 1818, caracterizando-se por destruir e queimar máquinas.** Tal como ocorreu com todos os movimentos dos trabalhadores da nova grande indústria burguesa, foi perseguido impiedosamente pelo governo britânico a serviço do capital industrial inglês” (LAZARINI, 2010, p.208, grifo nosso).

<sup>109</sup> O Movimento Cartista foi o primeiro movimento de massa das classes operárias da Inglaterra, ocorrido entre as décadas de 30 e 40 do século XIX, e que basicamente exigia melhores condições para os trabalhadores na indústria. Além das reivindicações que tinham por base melhorias na relação trabalhista, o movimento lutava também pelo sufrágio universal.

e da exploração como ‘questão social’, a ser tratada no âmbito estatal e pelo direito formal” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.54).

A partir da segunda metade do século XIX, a expressão *questão social* deixa de ser usada indistintamente por críticos sociais de diferentes lugares do espectro ideo-político – ela é deslocada, lenta, mas nitidamente, para o vocabulário próprio do pensamento conservador, tendo em vista o caráter de urgência da defesa da ordem burguesa. Esse processo histórico apresenta claramente a sua atuação ideológica:

[...] em sua origem a expressão ‘questão social’ aparece como uma resposta ideológica da burguesia ao inédito e crescente fenômeno da pauperização – para designar, na verdade para ocultar, as consequências sociais da produção capitalista, velando assim os determinantes fundamentais da desigualdade social que lhes são inerentes, fundada na exploração do trabalho (BRAZ, 2013, p.85).

Conforme apontou-se anteriormente, o que faz surgir o trato da questão social, enquanto uma resposta ideológica da burguesia, foram as revoluções de 1848, encerrando o ciclo progressista da ação da classe burguesa. A partir de então, os intelectuais vinculados à burguesia, como seus representantes ideológicos, não buscavam mais a compreensão da relação entre economia e sociedade, no qual se encontram os determinantes do desenvolvimento capitalista e da pauperização. Pelo contrário, buscavam agora defender os interesses desta forma social, a ponto de naturalizar a questão social e a lógica social capitalista:

De fato, no âmbito do pensamento conservador, a ‘questão social’, numa operação simultânea à sua naturalização, é convertida em objeto de ação moralizadora. E, em ambos os casos, o enfrentamento das suas manifestações deve ser função de um programa de reformas que preserve, antes de tudo e mais, a propriedade privada dos meios de produção. Mais precisamente: o cuidado com as manifestações da ‘questão social’ é expressamente desvinculado de qualquer medida tendente a problematizar a ordem econômico-social estabelecida; trata-se de combater as manifestações da ‘questão social’ sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa. Tem-se aqui, obviamente, um reformismo para conservar (NETTO, 2011, p.155).

Entende-se que as manifestações concretas e imediatas da questão social têm como especificidade a lei geral da acumulação capitalista analisada por Marx *n’O capital*, na qual o aumento da riqueza se dá conjuntamente ao aumento da pobreza<sup>110</sup>:

<sup>110</sup> Essa questão demonstra o caráter irracional da sociedade capitalista, como bem demonstrou Marx, em 14 de Abril de 1856, num banquete em honra do quarto aniversário do jornal cartista *The People’s Paper*, (O Jornal do Povo), que era um semanário cartista publicado de Maio de 1852 até Junho de 1858 em Londres. Diz Marx:

A análise marxiana da ‘lei geral da acumulação capitalista’, contida no vigésimo terceiro capítulo do livro publicado em 1867, revela a anatomia da ‘questão social’, sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios. O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a ‘questão social’ – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da ‘questão social’; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A ‘questão social’ é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo (NETTO, 2011, p.157).

Sobre isso, cabe recuperar as palavras do próprio Marx, em O’ Capital, expostas no item IV, da *Lei geral da acumulação capitalista*, que Marx chama de *caráter antagônico da acumulação capitalista*:

[...] a lei que mantém a Superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva em constante equilíbrio com o volume e o vigor da acumulação prende o trabalhador ao capital mais firmemente do que as correntes de Hefesto prendiam prometeu ao rochedo. **Ela ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital.** Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2013, p.721, grifo nosso).

Para Marx, esse caráter antagônico da acumulação capitalista não era algo natural, como concebiam alguns economistas políticos já no século XVIII, a exemplo do Monge Ortes. Embora Marx o considerasse como “um dos grandes escritores econômicos do século XVIII”, chama a atenção para o fato de ele não compreender o caráter histórico e social desta nova forma de pauperização, que ocorre de forma diferente daquela que ocorria nos modos de produção pré-capitalistas. Segundo Marx:

[...] Dia após dia, torna-se mais claro, portanto, que as relações de produção em que a burguesia se move não têm um caráter unitário, simples, mas dúplice; que **nas mesmas relações em que se produz a riqueza também se produz a miséria**; que nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas há também uma força produtiva de repressão; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, isto é, a riqueza da classe

---

“Nos nossos dias, tudo parece prenhe do seu contrário. Observamos que maquinaria dotada do maravilhoso poder de encurtar e de fazer frutificar o trabalho humano o leva à fome e a um excesso de trabalho. As novas fontes de riqueza transformam-se, por estranho e misterioso encantamento, em fontes de carência” (MARX, 1856, p.1, grifo nosso). Evidencia-se, portanto, a lógica irracional em que se produz riqueza suficiente para toda a humanidade, mas, uma grande parcela dos seres humanos vive em condições de miséria e penúria.

burguesa, sob a condição do aniquilamento contínuo da riqueza dos membros integrantes dessa classe e da produção de um proletariado cada vez maior (MARX, 2013, p.721, grifo nosso).

Todo esse processo histórico em que se constitui essa nova forma de pauperização pode ser visto nas discussões feitas por Marx, tomando a Inglaterra de 1846-1866 como exemplo clássico. Essa discussão, exposta no item V da *Lei geral da acumulação capitalista*, chamado *A ilustração da lei geral da acumulação capitalista*, deixa claro que uma das características do capital é a produção de miséria relativa, mas que não afeta a todos da mesma maneira.

Percebe-se, assim, que, do ponto de vista histórico, no capitalismo a questão social vincula-se estreitamente à questão da exploração do trabalho, uma vez que, apresenta-se, desde as suas primeiras manifestações, estreitamente vinculada organização e mobilização da classe trabalhadora na luta pela apropriação da riqueza social. Por isso,

A análise marxiana fundada no caráter explorador do regime do capital permite, muito especialmente, situar com radicalidade histórica a ‘questão social’, isto é, **distingui-la das expressões sociais derivadas da escassez nas sociedades que precederam a ordem burguesa**. A exploração não é um traço distintivo do regime do capital (sabe-se, de fato, que formas sociais assentadas na exploração precedem largamente a ordem burguesa); o que é distintivo desse regime, entre outros traços, é que a exploração se efetiva num marco de contradições e antagonismos que a tornam, pela primeira vez na história registrada, suprimível sem a supressão das condições nas quais se cria exponencialmente a riqueza social (NETTO, 2011, p.157-158, grifo nosso).

Desta forma, é evidente que a questão social remete-se à relação capital/trabalho e que as ações estatais, como as políticas sociais, têm como meta primordial o enfrentamento destas situações que possam colocar em xeque a ordem burguesa.

Entretanto, como aponta Pastorini (2010, p.113):

[...] evidentemente, esse atendimento não vai dirigido à raiz do problema; pelo contrário, é orientado para enfrentar algumas das manifestações da ‘questão social’ como problemáticas particulares, fragmentando, estilhaçando e atomizando as demandas sociais como uma forma de reprimir, acalmar e calar qualquer voz que atente contra a coesão e a ordem socialmente estabelecida.

Como resultado, pode-se afirmar que a questão social é, a forma de pauperismo específico do modo de produção capitalista. Isto é, como afirma Braz (2013, p.83), “o conjunto dos ‘problemas’ sociais derivados do desenvolvimento do capitalismo”. Todavia,

esses problemas possuem uma particularidade. Diferentemente das demais sociedades, o que impera sobre o pauperismo não é mais a carência, mas a lei geral da acumulação capitalista, a produção de riqueza concomitante a pobreza. Sobre isso, vale a seguinte assertiva:

Sintetizando, poderíamos dizer que a problemática da ‘questão social’, reformulada e redefinida nos diferentes estágios capitalistas, persiste substantivamente sendo a mesma. Sua estrutura tem três pilares centrais: em primeiro lugar, podemos afirmar que a ‘questão social’ propriamente dita remete à relação capital/trabalho (exploração), seja vinculada diretamente àqueles problemas e grupos sociais que podem colocar em xeque a ordem socialmente estabelecida (preocupação coma coesão social); e, finalmente, que ela é expressão das manifestações das desigualdades e antagonismos ancorados nas contradições próprias da sociedade capitalista (PASTORINI, 2010, p.114).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a atuação do Estado sobre as expressões da questão social se desenvolve de maneiras diferentes<sup>111</sup>. A transição do capitalismo concorrencial para o monopolista trouxe - consigo uma maior organização das lutas do proletariado e do conjunto dos trabalhadores. Sugem novos partidos operários<sup>112</sup> que, por sua atuação, fizeram com que o Estado tivesse que se preocupar com o trato da questão social:

O objetivo dos superlucros é a pedra-de-toque dos monopólios e do sistema de poder político de que eles se valem; entretanto, respostas positivas a demandas das classes subalternas podem ser oferecidas na medida exata em que elas mesmas podem ser refuncionalizadas para o interesse direto e/ou indireto da maximização de lucros [...] É somente nestas condições que as sequelas da ‘questão social’ tornam-se – mais exatamente: podem tornar-se – objeto de uma intervenção continua e sistemática por parte do Estado (NETTO, 1992, p.25).

Já no último quarto do século XX, a intervenção sobre as expressões da “questão social” ganha nova configuração sobre o projeto neoliberal. Hayek, principal teórico articulador do projeto neoliberal, **“elimina qualquer possibilidade de planejamento central do Estado na intervenção sobre as sequelas da ‘questão social’”** (MONTAÑO, 2010, p.81, grifo nosso). Uma posição diferente deste teórico, tido como “pai do neoliberalismo” seria estranha, já que, na sua compreensão, intervir significa limitar a liberdade e impedir que as necessárias diferenças naturais mobilizem o desenvolvimento da concorrência, como motor

<sup>111</sup> Desse modo, “sem ferir de morte os dispositivos exploradores do regime do capital, toda luta contra as suas manifestações sócio-políticas e humanas (precisamente o que se designa por ‘questão social’) está condenada a enfrentar sintomas, consequências e efeitos” (NETTO, 2011, p.157).

<sup>112</sup> Whig e Tory eram dois dos maiores partidos ingleses existentes até a década de 1840, quando Marx escreve as *Glosas críticas*. Como afirma o próprio Marx: “[...] na medida em que a burguesia inglesa admite que o pauperismo é uma responsabilidade da política, o Whig considera o Tory e o Tory o Whig a causa do pauperismo [...] Nenhum dos partidos encontra a causa da na política em geral” (MARX, 2010, p.48).

do desenvolvimento econômico. Conforme Montaña, “a ordem social, concebida por Hayek, baseada na concorrência no mercado, prevê a redução do Estado a ponto de retirar dele também a responsabilidade e de tentar atingir a justiça social” (MONTAÑO, 2010, p.81).

Para Hayek, qualquer intervenção estatal na economia, mesmo que tenha o objetivo de promover a justiça social, significa uma afronta à liberdade econômica e, onde não há essa liberdade também não há liberdade política. Ao conceber que o melhor meio para a liberdade econômica é o mercado, ele pressupõe a defesa de um sistema organizado pela livre concorrência no mercado, como garantia da liberdade. Para Hayek, tanto a igualdade e a justiça social, por exigirem a intervenção estatal acabam por limitar a liberdade. Por isso, defende o *individualismo como valor moral radical*, no qual o indivíduo é o centro das preocupações políticas, já que “formas coletivistas promoveriam nada mais do que um massacre do ser” (MARTINS, 2009, p.36).

Para este teórico, a liberdade é o estado no qual o homem não está sujeito à coerção pela vontade arbitrária do outro. De acordo com suas palavras:

[...] é importante que, na ordem de mercado (enganosamente chamada de capitalismo) os indivíduos acreditem que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [e não do esforço de toda a sociedade por intermédio do Estado. De fato, poucas coisas infundirão mais vigor e eficiência a uma pessoa que a crença de que a consecução das metas por ela mesma fixadas depende sobretudo dela própria (HAYEK apud MONTAÑO, 2010, p.82).

Hayek só vê como possível um sistema de seguridade social em determinadas condições: “não há dúvida de que, no tocante à alimentação, roupas, e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar saúde e a capacidade de trabalho” (HAYEK, apud MONTAÑO, 2010, p.84). Não obstante, Hayek vê como possível uma assistência nas situações de risco, desemprego e catástrofes. É nítido, portanto, que ele substitui a intervenção estatal, salvo, em casos extremos. A esse respeito, Montaña afirma:

Os autores do ‘terceiro setor’ mais engajados com o projeto neoliberal têm, nos postulados hayekianos, sua pedra de toque. Neste caso, é necessário que a sociedade se organize/regule a partir da livre concorrência no mercado, garantindo assim a liberdade (negativa) e os esforços individuais por se destacar/triunfar no mercado, estimulando o desenvolvimento social. **Nessa concepção, entende-se que os indivíduos devem acreditar que seu bem-estar depende (e assim deveria ser) deles próprios, o que os impulsionaria a esforços contra a suposta apatia e comodismo que gera o Estado intervencionista** (MONTAÑO, 2010, p.87, grifo nosso).

Diferentemente do tratamento dado pelos neoliberais ortodoxos (como Hayek) a intervenção sobre os problemas sociais causados pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, na atualidade os neoliberais de cunho *social-liberal* buscam outra forma de se resolver essa questão. Esse aspecto, será pontuado no item a seguir, com base foco no papel que assume a formação para a cidadania ativa, enquanto uma estratégia para o tratamento da questão social.

### 2.2.1.1 A função social da educação para a cidadania ativa sobre a questão social

A necessidade de forjar novas subjetividades para combater as expressões da questão social, levou a formulação de uma política pública social, em particular de uma política educacional, voltada à inclusão social e à amenização da pobreza.

Com base em Höfling (2001, p.31), atualmente a educação pode ser entendida “como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. Primeiro, as políticas públicas educacionais são ações elaboradas e formuladas para concretizar direitos sociais conquistados e atender a demandas sociais. Segundo, por compreenderem ações destinadas a agir sobre as expressões da “questão social”, como a desigualdade social, pobreza e desemprego e saneamento básico, ela se configura, também, como política social.

Conceitualmente, entende-se que “[...] **a política social é uma espécie do gênero política pública**” (PEREIRA, 2008, p. 91-92, grifo nosso). Por isso, inicialmente cabe conceituar o que é uma política pública, para em seguida, apresentar a função social das políticas sociais. Utiliza-se a compreensão de que as políticas públicas “se refere às ações do Estado face às demandas e necessidades sociais da sociedade” (PEREIRA, 2008, p.87). No mesmo sentido:

Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade [...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p.31)

Entre as políticas públicas existem aquelas que “referem a ações que determinam o padrão de proteção social” (HÖFLING, 2001, p.31). Estas são as políticas públicas de corte social, ou melhor, políticas sociais, entendidas aqui enquanto ações destinadas a agir sobre as expressões da questão social (forte desigualdade social, desemprego, fome, doenças, penúria). Compreende-se, então, que “as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorizadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.51).

As políticas sociais devem ser entendidas a partir, primeiro, da sua necessidade social em relação ao imperativo de se manter a reprodução capitalista, colocando assim alguns ações paliativas com vistas a coesão social. Segundo, sua existência é ligada diretamente a luta de classes e decorrente destas, não sendo meramente uma concessão por parte da burguesia e sim uma conquista de direitos sociais por parte da classe trabalhadora<sup>113</sup>. Por isso, as políticas sociais são “o instrumento através do qual se materializam os direitos sociais” (COUTINHO, 2005, p.13).

As políticas públicas educacionais são, portanto, políticas sociais, na medida em que são formas de enfrentamento às expressões da questão social. Sobre isso vale apontar que, no século XIX, a educação enquanto uma política pública de corte social, emerge com o objetivo de atuar diretamente nas expressões da questão social. Hoje, além dessa característica, tal política visa forjar o indivíduo para que ele possa agir e enfrentar as expressões da questão social sem a necessidade de intervenção estatal.

Como visto principalmente pelos apontamentos da Terceira Via, a sociedade civil, podendo ser entendida também pelo conceito de terceiro setor<sup>114</sup>, é agora incumbida de

---

<sup>113</sup> O exemplo mais cabal de que diversos direitos e ganhos do proletariado são frutos de sua luta histórica contra o capital é dado por Marx, ao apontar que antes mesmo de o Estado criar as leis fabris na Inglaterra do século XIX, emergiram diferentes formas de reação dos trabalhadores às condições de trabalho as quais estavam submetidos. Destacam-se, neste momento histórico, os movimentos de destruição de máquinas por trabalhadores de fábricas, embates por aumento de salário e lutas pela redução da jornada de trabalho, que girava em torno de 14 e 16 horas. As lutas dos trabalhadores contra estas condições contribuíram com a diminuição da exploração do trabalho infantil, por meio da redução da jornada de trabalho e pela obrigatoriedade da escolarização das crianças trabalhadoras a cargo dos seus empregadores. Estes foram os principais fatores que ocasionaram, em 1833, a criação de leis fabris. Nas palavras de Marx: “**assim que a revolta cada vez maior da classe operária obrigou o Estado a reduzir à força a jornada de trabalho** e a ditar, inicialmente às fábricas propriamente ditas, uma jornada normal de trabalho” (MARX, 1984, p. 33, grifo nosso). Todavia, o capital é como disse Marx, um *beco sem saída*. Até mesmo em um momento em que a classe trabalhadora obtém um ganho, o capital consegue converter isso a seu favor. Como nos diz Marx na continuação desta exposição, ao afirmar que “a partir desse instante, portanto, em que se impossibilitou de uma vez por todas a produção crescente de mais valia mediante o prolongamento da jornada de trabalho, o capital lançou-se com força total e plena consciência a produção de mais valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas” (MARX, 1984, p. 33).

<sup>114</sup> O termo “Terceiro setor” é proveniente dos EUA, em um contexto em que associativismo e voluntariado são também cunhados em sentido ao individualismo. Surge em 1978, cunhado por John Rockefeller III. Este termo



combater as expressões da questão social (enquanto problemática social), tendo em vista a capacidade de solidariedade e ativismo responsável dos *cidadãos reflexivos*. Por isso, diferentemente dos neoliberais discípulos de Hayek, essa nova forma de intervenção sobre a questão social busca atribuir, como diz Motta (2010, p.16), uma “aparência mais humana do capitalismo calcada em valores de solidariedade, no associativismo e no cooperativismo”.

Conforme Montaña (2002, p.52), “no contexto atual, a resposta social à nova ‘questão social’ tende a ser externalizada da ordem social e transferida para o âmbito imediato e individual”. Essa é a expressão que melhor qualifica o que é o dever do cidadão ativo, uma vez que a Terceira Via advoga “a ideia de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado” (MARTINS, 2007, p.139). Neste contexto, a formação para a cidadania ativa adentra como um eixo da nova configuração da sociedade civil ativa e do conceito ideológico de Terceiro Setor no trato as expressões da questão social.

A cidadania ativa funciona, como uma ideologia que justifica e incentiva o papel do cidadão em detrimento do Estado (via políticas sociais) no enfrentamento das expressões da questão social. A ênfase desta formação é colocada sobre o indivíduo e sua nova responsabilidade, ou seja, o dever pessoal e coletivo de combater os problemas sociais individuais e coletivos:

À medida que o Estado-nação não oferece mais plenas garantias de segurança e proteção coletivas, o cidadão passa ainda a ser concebido como um sujeito ‘auto-determinado’, capaz de agir pela própria vontade e deliberação, por isso deve ser livre não só para escolher, mas também para agir. Ele deve ser responsável por si mesmo e encontrar alternativas para a solução de seus problemas, sem ter que recorrer aos serviços públicos, num exercício de ‘cidadania ativa’ (CARVALHO, 2010, p.25).

A ideia é de que “a satisfação das necessidades públicas ou a promoção do bem-estar geral decorre da iniciativa dos próprios cidadãos” (CARVALHO, 2010, p.25). Essas ações assumem:

[...] um papel substitutivo ao Estado, sobretudo naqueles lugares mais pobres e afastados, de onde o Estado ou se retirou ou simplesmente não existia. É justamente esse caráter ‘substitutivo’ e não complementar que desmascara as supostas ‘parcerias’ entre o Estado e a sociedade (SOARES, 2010, p.12).

---

pressupõe uma realidade social em esferas: Estado (1º setor), mercado (2º setor) e sociedade civil (3º setor). Dois fatos são importantes. Primeiro, na realidade o terceiro setor acaba por atuar como primeiro setor. Segundo, Ideologicamente, se tenta modificar o conceito de sociedade civil, enquanto palco de luta de classes, para terceiro setor, como um palco de parcerias e atuação de todos os cidadãos. Importante notar que o debate do Terceiro setor se situa em um contexto de “crise do estado”. E, “se o Estado está em crise e o mercado tem uma lógica lucrativa, nem um nem o outro poderiam dar resposta às demandas sociais” (MONTAÑO, 2010, p.54).

Neste contexto, “o indivíduo teria condições de prover suas próprias necessidades sem depender do aparelho de Estado<sup>115</sup>” (MARTINS, 2007, p.204). Uma vez que isso se concretize, “**criam por sua vez condições estáveis para a retirada do Estado como produtor direto de bens e serviços**” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p.38, grifo nosso). Nestes termos, essa formação cidadã se torna claramente funcional a nova configuração capitalista, justificando e legitimando a transferência da obrigação relacionada às sequelas da questão social do Estado para a sociedade civil e, até mesmo, para o cidadão (individualmente), uma vez que:

Nesta clara transferência das responsabilidades estatais (e, portanto, do conjunto da sociedade) atribui-se ao próprio sujeito portador de necessidades a responsabilidade pela satisfação dos seus carecimentos, ora vinculando-se à auto-ajuda e à ajuda mútua, ora adquirindo os serviços como mercadorias (MONTAÑO, 2002, p.5).

Não obstante, o processo demonstra que ocorre uma substituição da ação estatal pela ação dos sujeitos:

Esta verdadeira desresponsabilização do Estado no trato da ‘questão social’ só é possível de ser realmente compreendida na sua articulação com a auto-responsabilização dos sujeitos carenciados e com a desoneração do capital na intervenção social, no contexto do projeto neoliberal. Desresponsabilização estatal não pode significar que o Estado não faça parte deste movimento de transformação da modalidade de intervenção na ‘questão social’ (MONTAÑO, 2002, p.60).

Os indivíduos passam agora a ser responsáveis pela solução dos seus problemas, em um processo de *auto-responsabilização*. Esse é na verdade um processo de *desresponsabilização* estatal para com o trato do que chamamos aqui de expressões da questão social. Nas palavras de Montaña:

[...] a função social da resposta às refrações da ‘questão social’ deixa de ser, no projeto neoliberal, responsabilidade privilegiada do Estado, e por meio deste do conjunto da sociedade, e passa a ser agora de auto-responsabilidade dos próprios sujeitos portadores de necessidades, e da ação filantrópica, ‘solidária-voluntária’, de organizações e indivíduos (MONTAÑO, 2010, p.22).

---

<sup>115</sup> O que a Terceira Via faz é um deslocamento. Se o mercado era visto como superior ao Estado na resolução de problemas sociais pelos ortodoxos, a Terceira Via transfere a superioridade do mercado para a sociedade civil.

O aspecto moral se torna, assim, ainda mais decisivo, uma vez que o indivíduo deve ser moralmente responsável, solidário, participativo, para não ter que depender da ação estatal. Como afirma Castelo (2013, p.293):

O Estado democrático teria como uma de suas funções precípua o investimento no capital humano. Em parceria com o setor privado e a esfera pública não estatal, ele forneceria, por meio da educação, uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, capacitando-os com os novos conhecimentos requeridos pela estrutura econômica globalizada e flexível da nova revolução tecnológica. Todos teriam acesso ao ativo educação e poderiam competir livre e qualitativamente nos mercados de trabalho por um emprego e uma remuneração adequada. **Caberia ao indivíduo, neste quadro de equidade social, ser moralmente responsável e buscar sua inserção no mundo da produção e prover seu sustento, sem depender como um parasita do Welfare State**, conforme o ideólogo do Novo Trabalhismo (CASTELO, 2013, p.293, grifo nosso).

Nas situações em que o indivíduo se encontra em condições de pauperismo, a situação de pobreza é justificada pelo fracasso, agora não mais única e exclusivamente da incapacidade individual, mas também como coletivo, ou seja, por falta da constituição da comunidade cívica. Todavia, essa ideologia da auto-responsabilização (individual e coletiva) como sinônimo de autonomia e liberdade não é uma particularidade expressa no âmbito da cidadania ativa, muito menos da atualidade.

### **2.2.2 Da contestação ao consenso e apassivamento da classe trabalhadora: o horizonte possível da educação para a cidadania ativa**

*“Mas o inimigo está aí, mais forte do que nunca.  
Sua força parece ter crescido. Ficou com a aparência de invencível.  
Mas nós cometemos erros, não há como negar.  
Nosso número se reduz. Nossas palavras de ordem  
Estão em desordem. O inimigo distorceu muitas de nossas palavras  
Até ficarem irreconhecíveis”*

**Bertold Brecht – trecho do poema “aos que hesitam”**

Há muito tempo os pensadores da área da educação que se identificam com os interesses da classe trabalhadora se esforçam para pensar uma educação que contribua para uma transformação revolucionária da sociedade (TONET, 2013). Num primeiro momento, de acordo com Tonet (2013), o conceito de revolução era um conceito chave, uma vez que a revolução era entendida como uma mudança radical que constituiria uma nova sociedade. Por

consequência, uma educação revolucionária também deveria partir de fundamentos inteiramente novos, tais como o conceito de emancipação humana<sup>116</sup>.

Até a década de 1940, conforme o autor, os conceitos de cidadania e democracia eram compreendidos pelos marxistas como valores meramente burgueses, tendo em vista que, os ideais revolucionários tinham como pressuposto o conceito de revolução, não se limitando aos ganhos da emancipação política, devido aos próprios limites desta forma de emancipação<sup>117</sup>.

Os fundamentos tinham como preceito a necessidade histórica da revolução, portanto, os conceitos de cidadania e democracia não eram de primeira ordem. Todavia, esse aspecto começa a mudar a partir da década de 1950. Partindo dos exemplos do chamado socialismo real (como o da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS), vários teóricos de esquerda passaram a identificar a luta pela revolução como uma luta contrária aos princípios de liberdade, dando início aqui a chamada via democrática ao socialismo (DEL ROIO, 2005). Por isso, segundo Tonet (2013), estes teóricos passaram a propor, em contraposição a relação entre educação e revolução, uma educação para a cidadania como sinônimo de educar para a liberdade. Esta última passou a ser vista como direito de participar, de manifestar seus direitos e deveres e, logo, passou a ocupar o centro das preocupações teóricas dos intelectuais progressistas.

Desde os anos 1950, mas, particularmente por volta da década de 1980, a formação para a cidadania assumiu a característica, em regra, de formar cidadãos conscientes e plenamente livres, substituindo-se assim a articulação entre educação e revolução por educação e cidadania. Dito isto, “falar em educação cidadã, em educação para a cidadania, em escola cidadã, tornou-se mais ou menos lugar comum, dando por suposto que cidadania seria sinônimo de liberdade” (TONET, 2013, p.18).

No Brasil, diversos teóricos do campo da esquerda passaram a postular a educação como cidadania como finalidade da escola. Em seu livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, Ivo Tonet traz uma discussão sobre os autores brasileiros que se pautaram por estas

---

<sup>116</sup> Emancipação humana se refere em Marx a um novo patamar social, uma sociedade para além do capital que tem como pressuposto a supressão da propriedade privada, o fim das classes sociais e que tem no trabalho associado sua forma fundante, isto é, o domínio consciente e coletivo do ser social sobre seu processo de autoconstrução (TONET, 2013).

<sup>117</sup> Os limites da emancipação política foram demonstrados por Marx em escritos como *A questão judaica*, ao tratar da emancipação dos Judeus na Alemanha de seu tempo. Este é um texto de 1843-44, publicado na única edição dos *Anais Franco Alemães*, na chegada de Marx a França. Este texto foi escrito como uma resposta a Bruno Bauer, o qual representou, também, a ruptura de Marx com seu velho amigo. Naquele momento, o Estado prussiano que, por afirmar seu caráter cristão, negava aos judeus à igualdade de direitos perante a lei. A questão judaica se trata, então, do fato de que os judeus não serem tratados como os cristãos, em relação dos direitos. Nesta discussão, Marx deixou claro que mesmo havendo a conquista dos direitos por parte dos judeus, essas conquistas se estabeleceriam dentro dos limites da forma social no qual se encontra.

ideias, dentre os quais: Paulo Freire<sup>118</sup>, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo. Esses autores têm em comum o fato de:

Todos eles parecem pressupor que a cidadania integra um processo – no interior da sociedade burguesa – complexo, contraditório, de lutas, de avanços e recuos, de perdas e ganhos, em que se vai construindo um espaço público cada vez mais amplo, mais igualitário, mais participativo, mais democrático, que teria como resultado – sempre em processo e sempre articulado com as outras lutas sociais – uma sociedade cada vez mais livre, mais autenticamente humana (TONET, 2005, p.25).

Na perspectiva desses autores, reconhecidos como de esquerda, a educação passou a ter o papel de formar não apenas cidadãos, mas cidadãos críticos e ativos, ou seja, pessoas que tenham consciência dos seus direitos e deveres, e que sejam capazes de **“intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa”** (TONET, 2013, p.34, grifo nosso).

Para isso, a educação para a cidadania tem como objetivo formar “pessoas que têm direitos e deveres, que lutam para conquistá-los, defendê-los e efetivá-los, tendo no Estado o fiador desta sua condição” (TONET, 2013, p.19). Esta seria a contribuição da educação para a formação de sujeitos conscientes e livres, capazes de reivindicar seus direitos, ou melhor, sujeitos aptos a agir ativamente na construção de uma sociedade mais justa. Uma vez que a prática da cidadania é a participação mais ampla, a educação para a cidadania adquire essa função de formar um sujeito plenamente participativo e livre para exercer sua cidadania. Conforme Tonet (2013), essa formulação aparece, por exemplo, em autores como Moacir Gadotti e Paulo Freire.

Essa formulação parte da concepção segundo a qual ser cidadão significa gozar dos direitos civis e políticos do Estado e tem relação direta com o uso dos direitos e deveres de cidadão. Os sujeitos deveriam, então, ser educados para a cidadania, para que pudessem assim ser autônomos no que concerne à reivindicação de seus direitos.

No Brasil, essa ideia parte da compreensão de que a condição de cidadania não foi outorgada a todos e, por isso, a educação para a cidadania seria uma maneira de se desenvolver os sujeitos que reivindicariam os seus direitos. Arroyo (2010) constata que, desde a década de 1980, o pensamento sócio-político-pedagógico progressista proclamou a cidadania como um direito, que teria a sua garantia dada pela educação:

---

<sup>118</sup> A luta de Paulo Freire, por exemplo, tinha em seus objetivos, como aponta Tonet (2013, p.18), “o empenho em contribuir para a emergência de pessoas que pudessem ser plenamente autônomas, sujeitos e não objetos da história”.

Desde a década de 1980, o pensamento sócio-político-pedagógico progressista reconheceu e proclamou **a cidadania como direito e a educação como garantia da cidadania**. Educação para a cidadania, **pela participação consciente para a igualdade política**. Essa frase exprime uma visão dos coletivos populares como ainda não cidadãos ou em estado de subcidadania, **a espera de serem passados para a cidadania plena, desde que educados, civilizados, conscientizados e escolarizados** (ARROYO, 2010, p. 1403, grifo nosso).

Arroyo (2010) é ilustrativo, primeiro porque identifica a educação como garantia da cidadania, uma vez que é via educação que se forjará sujeitos participativos e conscientes e, portanto, cidadãos plenamente livres, que irão adquirir a igualdade política pela sua maior participação. Por isso, os “subcidadãos”, segundo o autor, se tornarão cidadãos à medida que se tornarem mais participativos. Não obstante, eles só serão mais participativos se houver uma educação para a cidadania.

Outro aspecto importante apresentado por Arroyo (2010), é a relação entre a educação para a cidadania e as desigualdades. Este autor analisa que há um problema na forma na qual a cidadania é abordada no pensamento político educacional brasileiro. Conforme o autor, esse problema se dá devido à “forma limitada” com que a cidadania é tratada:

Uma análise rápida dos projetos de inclusão cidadã revela que **não tocam sequer nas formas brutais de produzir os desiguais nas bases materiais do viver, sobreviver, na negação da proteção da vida, do comer, do trabalho, da moradia, da terra e território, da renda, do salário, nem na instabilidade, insegurança e precarização do trabalho**. A visão e o trato da cidadania são descolados dessas bases materiais da produção da vida digna e justa e se privilegiam as manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social, harmonioso [...] Os limites em que a cidadania é pensada nos projetos enfraquecem a própria relação entre educação, cidadania e inclusão (ARROYO, 2010, p.1404, grifo nosso).

A formação para a cidadania pode ser considerada como princípio estratégico de uma política educativa que tenha como horizonte o fim das desigualdades? A proposta de educação cidadã, analisada à luz do processo de produção do capital, seria uma possibilidade real de tocar “nas formas brutais de produzir os desiguais nas bases materiais” tal como aponta Arroyo? Uma resposta a essa indagação, pode ser obtida da seguinte afirmação feita por Del Roio:

Se todos os homens, no entanto, se virem dotados de direitos civis, políticos e sociais? Não estaríamos a um passo de romper com a desigualdade e a injustiça próprias da ordem do capital? A estratégia da cidadania/democracia

parte precisamente de uma resposta afirmativa para essa questão. E dessa resposta deriva a posição estratégica da atividade pedagógica: o educar para o exercício ativo da cidadania traz uma concepção estratégica de superação da injustiça e da desigualdade (DEL ROIO, 2005, p.14).

Em síntese, pode-se afirmar que na discussão sobre a educação para a cidadania tem como parâmetros a formação de um sujeito:

- mais livre, pois possui mais direitos e deveres;
- capaz de intervir e participar na construção de uma sociedade mais justa;
- capaz de reivindicar seus direitos.

A identificação dessas características é importante para se compreender o movimento que a pauta da cidadania adquire nos anos 1990. Neste período, devido ao processo que chamamos aqui de inflexão neoliberal, em busca de um *capitalismo de face humana*, conceitos que na década de 1980 eram utilizados, principalmente, pela esquerda passam a ser, também, utilizados constantemente pelos intelectuais do bloco social-liberal:

Na segunda variante ideológica do neoliberalismo – chamada social-liberalismo –, promove-se um sincretismo entre mercado e o Estado, imaginariamente capaz de instaurar a justiça social. [...] Assim, as classes dominantes promoveram uma ofensiva na direção das bandeiras ideológicas da esquerda, tradicionalmente vinculadas as lutas igualitaristas. O que antes era um ideal progressista passou a ter significados políticos e culturais conservadores (CASTELO, 2013, p.247-248).

A lógica desse processo é clara, uma vez que “uma ideologia governante bem-sucedida, como vimos, deve comprometer-se significativamente com vontades, necessidade e desejos genuínos” (EAGLETON, 1997, p.51). Portanto, é elementar que “uma classe dominante pode apoderar-se de ideias que germinaram em outro lugar” (EAGLETON, 1997, p.50).

Por isso que, é constante hoje que conceitos e palavras de ordem do movimento dos trabalhadores sejam apropriados pelo pensamento burguês contemporâneo (CASTELO, 2013). Termos como democracia, cidadania, participação, igualdade, voluntariado, solidariedade são cada vez mais utilizados pelos intelectuais identificados com a reprodução do capital. Os seus antigos significados, estabelecidos a partir das lutas da classe trabalhadora ao longo de dois séculos, são reconstruídos de acordo com os interesses pró-sistêmicos. Este processo de cooptação e ressignificação não deve causar espanto, já que não é novidade na história (CASTELO, 2013). Desde o início da tradição moderna de constituição da classe

trabalhadora, na primeira metade do século XIX, as classes dominantes, por meio dos seus representantes teóricos, operam uma tentativa de incorporação de ideais igualitaristas às ideologias burguesas. E na atualidade, esse é um processo intenso:

Operou-se, desse modo, uma cooptação massiva de históricas lideranças social-democratas e comunistas em toda a Europa, que passaram a dirigir as políticas neoliberais<sup>119</sup>. Se, até então, o neoliberalismo era efetivado segundo a agenda política dos partidos conservadores, no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, os partidos de esquerda não somente aderem ao projeto neoliberal como o concretizaram em suas ações de governo (CASTELO, 2013, p.234).

O momento decisivo foi o último quarto do século XX e os anos iniciais do século XXI, que vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos e necessidades do projeto burguês para o novo milênio. Nesse contexto, houve uma mudança discursiva, que representa as mudanças requeridas por diversas organizações internacionais para o campo educacional. O vocabulário das reformas passa a utilizar-se, com maior ênfase dos conceitos de riqueza, liberdade, segurança, inclusão, comprometimento, flexibilidade, cidadania, voluntarismo, dentre outros, ocorrendo, então, um processo de construção de documentos e políticas com propostas idênticas a nível mundial (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Percebe-se, então, neste momento histórico, uma aproximação no significado das pautas tanto da esquerda quanto da direita, onde diversos conceitos passam a ser utilizados pelos dois lados, a exemplo o de cidadania. Ao referir-se a pauta da cidadania no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica, Favaro (2014) expõe que:

Inúmeros problemas transparecem, a nosso ver, nessa proposta de educação básica, intitulada por ele [Saviani] de ‘socialista’, por visar a superação da cisão entre o homem e a sociedade. A primeira delas é o próprio conceito de ‘cidadão’, que permanece reduzido à participação ativa na sociedade, não sendo possível identificar aí nenhuma distinção em relação ao conceito burguês (FAVARO, 2014, p.532).

---

<sup>119</sup> Pode-se entender esta relação, conforme Gramsci, de *transformismo*, a estratégia na qual se objetiva a incorporação de intelectuais e grupos inteiros de radicais da tendência antagonista. Nas palavras de Gramsci, a partir de sua análise do fenômeno italiano de sua época, há duas formas de transformismo: 1) [...] “transformismo ‘molecular’, isto é, as personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam individualmente à ‘classe política’ conservadora e moderada (caracterizada pela hostilidade a toda intervenção das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse o rígido ‘domínio’ ditatorial por uma ‘hegemonia’; 2) o transformismo de grupos radicais inteiros, que passam ao campo moderado (GRAMSCI, 2011, p.317).



A proposta de formação para a cidadania ativa emerge, portanto, em um contexto marcado por diversas discussões, especialmente por parte de vários intelectuais da esquerda, relacionadas à luta pela democracia e cidadania. Esse momento corresponde à necessidade do capital de criar novos mecanismos de ajustes para manter a coesão social que, se não for devidamente mantida, pode por empecilhos ao processo de acumulação capitalista. Por isso, os intelectuais do capital passam a formular uma nova maneira de intervenção sobre os problemas sociais resultantes do próprio sistema (questão social), incorporando ideais e pautas dos movimentos de esquerda.

Embora estando na ordem do dia, como forma de obter o consenso/consentimento, cabe mencionar que Marx e Engels (1975), no Manifesto Comunista (1848), intitularam essa perspectiva, de cunho liberal burguês com intencionalidade de intervir na questão social para amenizá-la com vistas à manutenção da ordem do capital, de *socialismo burguês*. Portanto, esse movimento de incorporação de algumas pautas sociais com vistas a reprodução capitalista não é novo na história do capitalismo, ele faz parte da linha ideológica por meio da qual a ideologia burguesa degenera num liberalismo vil e disposto aos compromissos (LUKÁCS, 1992). A origem histórica desta vertente (socialismo burguês) é o período da chamada *destruição da razão* ou *decadência ideológica* da burguesia.

Castelo (2013) afirma que, no período denominado por Lukács de decadência ideológica da burguesia, a economia política se bifurcou em dois ramos: o primeiro era a economia vulgar que defendia os interesses da classe dominante à custa da ciência e, o segundo, a economia política do socialismo burguês, que objetivava harmonizar a teoria burguesa com algumas demandas da classe trabalhadora.

Então, desde 1830, quando a burguesia tornou-se a classe dominante na França e Inglaterra e o proletariado emergiu como um sujeito histórico politicamente organizado em torno de associações coletivas e com relativa autonomia ideológica, a concepção do mundo burguesa viveu uma fase apologética, de destruição da razão<sup>120</sup>. Essa destruição ocorreu, na interpretação de Marx, em virtude da necessidade da burguesia em ocultar as principais contradições do capitalismo, mistificando-o como uma ordem natural, para conservar o status ameaçado pelas lutas dos trabalhadores. A partir desse momento, a burguesia viu como necessário conter os avanços do movimento operário e desenvolver um conjunto de crenças,

---

<sup>120</sup> Quando então, o proletariado emerge como inimigo de classe, contestando, por exemplo, a desigualdade, surge uma teoria social pela burguesia, supostamente capaz de explicar a origem dessa desigualdade, não como um problema, mas como um resultado natural das leis do capitalismo. O positivismo é um exemplo.

ideais e valores capaz de determinar “cientificamente” o lugar de cada um. Sobre essa questão fundamental, Marx fez as seguintes análises no *Posfácio à 2ª Edição de O Capital*:

[...] No ano de 1830 começou a crise que se tornou, de uma vez por todas, decisiva. A burguesia tinha conquistado poder político na França e Inglaterra. A partir de então, a luta de classes assumiu, na teoria e na prática, formas cada vez mais explícitas e ameaçadoras. Ela fez soar o sino fúnebre da economia científica burguesa. Já não se tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não. No lugar da pesquisa desinteressada entrou a espadacharia mercenária, no lugar da pesquisa científica imparcial entrou a má consciência e a má intenção da apologética<sup>121</sup> [...] (MARX, 1988, p.23).

Essa situação radicaliza-se e se tornava ainda mais contundente com os primeiros movimentos explicitamente socialistas que vieram à luz nas Revoluções Europeias de 1848/1849, conhecida como *Primavera dos Povos*<sup>122</sup>. A respeito dela, Marx fez as seguintes afirmações na sequência do texto supracitado:

A Revolução continental de 1848 também repercutiu na Inglaterra. Homens que ainda pretendiam ter algum significado científico e que queriam ser algo mais do que meros sofistas e sicofantas das classes dominantes **procuravam sintonizar a Economia Política do capital com as reivindicações não mais ignoráveis do proletariado. Daí surge um sincretismo desprovido de espírito, cujo melhor representante é Stuart Mill [...]** (MARX, 1988, p. 23, grifo nosso).

Marx quer dizer que, enquanto a burguesia era uma classe opositora da ordem feudal vigente, ou seja, uma classe revolucionária, era possível o desenvolvimento científico e até mesmo o reconhecimento da luta de classes<sup>123</sup>. Todavia, com o aparecimento do movimento

<sup>121</sup> Uma fração dos apologetas burgueses são os seus representantes científicos, aqueles que Marx chamou de “economistas vulgares”, por serem um grupo de autores que limitaram-se a dogmatizar e proclamar verdade absolutas as ideias capitalistas. Neste seleto grupo estão McCulloch, Malthus, J.B. Say, Senior, entre outros.

<sup>122</sup> Neste momento, o socialismo se mostrava claramente como movimento organizado, o que impôs um temor por parte da burguesia e de seus ideólogos. Joseph Renan, um positivista e liberal francês, escreveu as seguintes palavras no calor da época: “a velha economia política, da qual as pretensões eram tão altas em 1848, naufragou. O socialismo, tomado pelos alemães com mais seriedade e profundidade, continua a perturbar o mundo, sem arvorar solução clara. M de Bismarck, que anunciou detê-lo antes de cindo anos por meio de suas leis repressivas, estava evidentemente enganado, pelo menos desta vez. **O que parece agora bem provável, é que o socialismo não terminará. mas seguramente o socialismo que triunfará será bem diferente das utopias de 1848**” (RENAN, 1950, p.7, grifo nosso).

<sup>123</sup> O exemplo disto é Guizot: “logo após a revolução de 1848, Marx e Engels criticam um opúsculo de Guizot sobre as diferenças entre revolução inglesa e a francesa. Antes de 1848, Guizot é um daqueles notáveis historiadores franceses que descobriram cientificamente a função da luta de classes na história das origens da sociedade burguesa. Após 1848, Guizot pretende demonstrar a todo custo que a manutenção da monarquia de julho é um imperativo da razão histórica e que 1848 foi nada mais que um grande equívoco” (LUKÁCS, 1992, p.111).

operário ameaçando os seus interesses de classe, a burguesia necessitou da construção de ideologias apologéticas a serviço da manutenção das relações sociais e da sua posição de classe dominante. Deste contexto, emergem os “sicofantas do capital”:

[...] na Grécia antiga os donos de pomares de frutas, sobretudo de figos, tinham medo de que os pobres que andavam pelos campos roubassem os frutos; colocavam então um lacaio para guardá-los, os quais quando um pobre, uma mulher, uma criança pegava algum fruto, punhavam-se a gritar ‘ladrão’! ‘pega’!. Esse era o sicofanta, o indivíduo que tinha o papel de gritar em defesa da sociedade, um lacaio a serviço das classes dominantes. Para Marx, os economistas vulgares eram simplesmente isto. Indivíduos que gritavam em defesa da propriedade privada, servidores, agentes servis da classe dominante e, por isso, sua obra tinha muito pouco valor científico” (LÖWY, 1988, p.98).

A partir da afirmação histórica do proletariado enquanto inimigo de classe, um determinado setor da burguesia, do qual Mill era representante, passou a teorizar a *conciliação do inconciliável*, conforme expressão empregada por Lênin<sup>124</sup>. Essa conciliação ocorreria por meio de uma fórmula eclética, visando cooptar parte da classe adversária atendendo de forma pontual suas reivindicações:

Dentro do liberalismo, pode-se constatar um duplo movimento de assimilação dos ideais socialistas: o primeiro deles – personalizado por John Stuart Mill, e que ganha prosseguimento no século XX com Bertrand Russell, J.A. Hobson, John Dewey e o liberal-socialismo italiano (Rêgo, 2001; Bobbio, 2003; Boron 2003, b, p.142-147) – **é uma tentativa de incorporar determinados postulados e valores das correntes mais ordeiras e pacíficas do socialismo** (CASTELO, 2013, p.20, grifo nosso).

Este socialismo burguês se enquadra enquanto socialista apenas por incorporar algumas pautas sociais. Assim, como os demais socialismos citados por Marx e Engels no Manifesto Comunista, uma vez que, até o surgimento do socialismo revolucionário, toda organização com alguma preocupação social era entendida como socialista, o objetivo do socialismo conservador, ou burguês, era diminuir as moléstias da classe operária, com vistas a manutenção das relações capitalistas. Nas palavras de Marx e Engels:

Uma parte da burguesia deseja remediar os males sociais para assegurar a estabilidade da sociedade burguesa. Nela se contam economistas, filantropos, humanitários, melhoradores da situação das classes

<sup>124</sup> Lênin utiliza esta expressão para designar que, por mais que os interesses de classes sejam opostos e antagônicos, há sempre uma tentativa de mascarar essa realidade. Sobre isso, pode ser consultada a obra "Estado e Revolução".

trabalhadoras, organizadores de caridade, protectores dos animais, fundadores de ligas anti-alcólicas, reformadores ocasionais dos mais variados (MARX; ENGELS 1975, p.96).

Assumindo uma postura remediadora de alguns males sociais, essa parcela da burguesia pretende despolitizar as lutas sociais de cunho revolucionário, colocando a ordem burguesa como natural e mitificando a existência das diferentes classes sociais:

Os burgueses socialistas querem as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas que dela necessariamente decorrem. Querem a sociedade existente espurgada dos elementos que a revolucionam e dissolvem. Querem a burguesia sem o proletariado. A burguesia naturalmente, concebe o mundo em que domina como o melhor dos mundos (MARX; ENGELS 1975, p.96).

Todavia, o socialismo burguês tinha como fundamento os valores do liberalismo e a intenção de evitar a radicalização revolucionária da classe trabalhadora:

O socialismo burguês elabora a partir desta concepção consoladora um meio sistema ou um sistema completo. Quando exorta o proletariado a realizar os seus sistemas e a aceitar a nova Jerusalém, no fundo só lhe pede que se deixe ficar como está na sociedade actual, mas que se desfaça das concepções hostis que tem dela. Uma segunda forma, menos sistemática mas mais prática, (deste) socialismo procurou fazer a classe operária perder o gosto por todos os movimentos revolucionários (MARX; ENGELS 1975, p.96).

Portanto, concorda-se com Lukács (1992, p.111), quando este afirma que “existe assim, em Marx, uma vasta e sistemática crítica da grande reviravolta político-ideológica de todo o pensamento burguês no sentido da apologética e da decadência”.

Na atualidade, percebe-se um movimento análogo, com a origem do social-liberalismo, o qual seria “a versão contemporânea do socialismo burguês” (CASTELO, 2013, p.254). Nas palavras do autor, o “[...] social-liberalismo, variante ideológica do neoliberalismo, que surgiu para recompor o bloco histórico neoliberal dos pequenos abalos sofridos pelo capitalismo durante a crise conjuntural dos anos 1990” (CASTELO, 2013, p.27).

O social-liberalismo toma a preocupação com os problemas sociais, abdicados<sup>125</sup>, ou melhor, deixados a cargo do mercado pelo neoliberalismo ortodoxo. Essa preocupação com os problemas sociais se estabelece não só por um sincretismo entre mercado e o Estado, supostamente capaz de instaurar a justiça social, mas, também, a partir de uma aproximação com os movimentos sociais em favor de responsabilização da sociedade civil e dos cidadãos

<sup>125</sup> A perspectiva neoliberal, em consonância a todo o liberalismo, vê a “ênfase no mercado como via de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, cuja possibilidade de inserção estaria relacionada ao mérito individual” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.55).

pelo combate aos respectivos problemas. Diferente da indiferença neoliberal ortodoxa a estes movimentos, a fim de remediar os males sociais, o programa revisionista pretende incorporá-los:

As forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e não como um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano ortodoxo e praticado por vários governos eleitos pelo voto popular no centro e na periferia (MARTINS, 2009, p.60).

É neste contexto que diversos intelectuais e organizações internacionais passam a adotar as pautas e bandeiras dos movimentos contestatórios, como também, trazem para intelectuais de esquerda para atuar conjuntamente:

Os intelectuais progressistas vêm gradativamente perdendo sua identidade própria, e cada vez mais são cooptados, objetiva e subjetivamente, pelas classes proprietárias. Parte dos ideólogos e lideranças políticas mais representativas do social-liberalismo é composta por ex-membros da esquerda. Alguns têm, inclusive, sua formação marcada por influxos da tradição marxista e foram, em determinado momento de sua trajetória, intelectuais orgânicos de organizações políticas da classe trabalhadora (CASTELO, 2013, p.257).

É nesse bojo que a cidadania ativa aparece como expressão de pautas re-significadas dos movimentos sociais e dos intelectuais da esquerda educacional. Neste sentido, considerando que, segundo Eagleton (1997, p.51), “aquilo que confere poder a uma ideologia dominante” refere-se a “sua capacidade de intervir na consciência daqueles que ela subjuga, apropriando-se das experiências deles e reinflectindo-as” pode-se afirmar que as organizações internacionais recebem a pauta da cidadania, a ressignificam, e a devolvem a partir dos seus objetivos. Cabe lembrar que:

[...] essa visão teórica que tem informado parte significativa da esquerda brasileira no seu esforço de resistir ao neoliberalismo e alcançar uma ordem mais justa e democrática. Não se pode deixar de apontar que a ideia do ‘resgate da cidadania’, da ‘construção da cidadania’ vem acoplada à ideia de fortalecimento da ‘sociedade civil’, frequentemente vista como um todo indiferenciado que se opõe ao Estado (DEL ROIO, 2005, p.12).

Uma grande vitória do campo dominante é restringir as alternativas do campo dominado. Colocar o debate entre alternativas que são, na verdade, diferentes estratégias de garantir os mesmos interesses. É, nesse sentido, que valores como democracia, cidadania

(ativa), participação, igualdade, solidariedade são utilizados pelos intelectuais identificados com a agenda do neoliberalismo de Terceira Via e passam a aparecer constantemente nos documentos de política educacional, nesta mudança de discurso do fim da década de 1990:

Hoje, conceitos e palavras de ordem do movimento dos trabalhadores são apropriados pelo pensamento burguês contemporâneo. Termos como igualdade, voluntariado, solidariedade e até mesmo revolução são utilizados pelos intelectuais identificados com a agenda do neoliberalismo. Os seus antigos significados, estabelecidos a partir das lutas da classe trabalhadora ao longo de dois séculos, são reconstruídos de acordo com os interesses da nova intelectualidade *radical chic* em prover uma suposta consciência crítica à burguesia a respeito da ‘questão social’. Este processo de apropriação é complexo e opera, num primeiro momento, por meio da neutralização dos conceitos progressistas, que depois passam por um processo de resignificação conceitual muitas vezes restrito a sua forma semântica (CASTELO, 2013, p.13, grifo do autor).

Se Hayek e Friedman se situaram mais expressivamente na razão “Estado/mercado”, os teóricos burgueses da virada do milênio se pautam mais especificamente sobre a sociedade civil, que seria o setor a parte do Estado e do mercado. Estes teóricos retomam e formulam um novo entendimento da sociedade civil, por isso, diferentemente dos ortodoxos, que viam os movimentos sociais como perigosos, o movimento social-liberal “vê neles um movimento a ser utilizado” (MARTINS, 2009, p.60).

É nesse ponto que se observa o fenômeno citado, isto é, a ofensiva burguesa sobre as bandeiras da esquerda (CASTELO, 2013, p.247-248). O que se pretende é a neutralização do protagonismo popular, como assevera Virgínia Fontes (2013, s/p), em sua observação feita na orelha do livro de Castelo, ao dizer que “as elaborações social-liberais visam neutralizar o protagonismo popular, apoderando-se de suas palavras de ordem e de suas inquietações” e que estas estratégias recentes de dominação capitalista possuem objetivos claros:

[...] buscam neutralizar as reivindicações da classe trabalhadora, abrandando-as sob uma supremacia que dispõe de elaborações construídas sob medida por intelectuais que supõem mesclar o modo de agir do liberalismo com vagas intenções socialistas. Resulta disso o social-liberalismo, variante ideológica do neoliberalismo, repetindo mais uma vez na atualidade as características do que Marx apontava, desde o Manifesto Comunista, como o ‘socialismo burguês’: uma parte da burguesia, além de seus economistas e filantropos, para manter a ordem capitalista, sugere minorar os padecimentos da condição operária, contanto que não se coloque em risco sua própria dominação (FONTES, 2013, s/p).

Um exemplo claro deste processo nos é demonstrado por Motta (2012) sobre o papel do Banco Mundial na incorporação, apropriação e ressignificação das pautas e interesses dos movimentos populares. A autora afirma que, o Banco Mundial vê como importante a participação popular e, para efetivar isso, realizou uma pesquisa com a finalidade de identificar os anseios populares:

A ideia de atribuir mais poder ao povo, de forma a ampliar a participação popular nas decisões de políticas sociais, foi baseada em uma pesquisa realizada pelo próprio Banco Mundial em vários países pobres nos anos finais da década de 1990, denominada *Voices of the poor* [vozes dos Pobres], segundo a qual ‘os pobres citam repetidamente como um de seus maiores problemas a falta de participação nas decisões e de poderes para resolver suas próprias questões’ (89-90) (MOTTA, 2012, p.138).

Como afirma a autora, “novas orientações de políticas foram elaboradas para o novo milênio, novas ações foram traçadas e *velhos conceitos foram ressignificados*” (MOTTA, 2012, p.132, grifo nosso). Portanto, se o cidadão<sup>126</sup> ansiava maior participação, agora, ele é incentivado a participar, mas principalmente em ações da sociedade civil. Com isso, do ponto de vista do projeto burguês, é justificado o afastamento do Estado. Por consequência, “diante do recuo na atuação do Estado, a educação é vista como condição para formar a nova cidadania, ou seja, a ‘cidadania ativa’” (CARVALHO, 2010, p.42).

Além disso, outro aspecto que importa mencionar é que esse processo despolitiza a classe trabalhadora, retirando a própria compreensão da existência da luta de classes:

O projeto neoliberal quer uma sociedade civil dócil, sem confronto, cuja cotidianidade, alienada, reificada, seja a da ‘preocupação’ e ‘ocupação’ (não a do trabalho e lutas sociais) em atividades não criadoras nem transformadoras, mas voltadas para as (auto) respostas imediatas às necessidades localizadoras (MONTAÑO, 2010, p.260).

A ideia de cidadania ativa age, ideologicamente limitando a atuação da classe trabalhadora, dizendo a ela o que dever ser feito<sup>127</sup>. Esgotam-se os esforços reivindicatórios e concentra-se a atuação do cidadão na atuação voluntária, não reivindicativa. Dessa forma, a

<sup>126</sup> Se o cidadão clamava por mais liberdade, agora ele a possui sobre a ideia de ser livre para ser responsável pelos problemas e por si, como também pela comunidade, mas sem decidir o fundamental, ou seja, a organização da produção e reprodução social. Estas continuam nas mãos do capital, muito bem amparadas pelo Estado burguês.

<sup>127</sup> Tonet (2013), em seus estudos sobre a cidadania já havia indicado que a formação para a cidadania coloca o patamar da luta social, quando muito, sobre a via democrática para o socialismo. Acontece que, no caso da cidadania ativa a preocupação nem sequer passa por um pensamento socialista.

cidadania ativa atua ideologicamente limitando a atuação da classe trabalhadora, seja nos protestos de rua, seja dentro do ambiente de trabalho. Ocorre, assim, um processo em que:

[...] o trabalhador contemporâneo, paulatinamente, abdica de sua função militante e transmuta-se em voluntário. Em seu ambiente de trabalho, ele se transfigura em um cidadão colaborador que abdica espontaneamente do enfrentamento ao padrão da defesa de **seus direitos de cidadania**<sup>128</sup> e de suas condições de trabalho (NEVES, 2008, p.9, grifo nosso).

Isto também ocorre porque a própria ideia de classe passa a perder sentido no universo da participação, onde todos os sujeitos são iguais, cidadãos ativos:

A grande questão contida na ‘cidadania ativa’, na nova sociabilidade e na estruturação operacional e ideológica das novas organizações envolvidas com a prática voluntária é que as diferenças de classe são diluídas no universo da nova participação a tal ponto que os homens independentemente do lugar que ocupam as relações de produção, tendem a se sentir ‘iguais’ (MARTINS, 2007, p.225).

Percebe-se, assim, que a cidadania ativa atua como a cidadania da Terceira Via ou da perspectiva política social-liberal<sup>129</sup> (que engloba a Terceira Via), pois, “[...] o social-liberalismo opera como uma arma ideológica de neutralização político-cultural das forças adversárias” (CASTELO, 2013, p.28). Tanto que, se não bastasse que uma de suas atitudes tenha sido a cooptação de diversos intelectuais anti-capitalistas, esta ideologia política busca fazer com que os sujeitos acreditem que:

[...] nestas ações devem-se concentrar e esgotar todos os esforços reivindicatórios e as lutas sociais [...] no lugar de centrais de lutas de classes, temos atividades de ONGs e fundações; no lugar da contradição

<sup>128</sup> Cabe mencionar que agora, de acordo com os preceitos da cidadania ativa, os direitos de cidadania se configuram principalmente na liberdade de prover por si mesmos as suas necessidades, sem recorrer à intervenção estatal.

<sup>129</sup> A perspectiva social-liberal é propalada no Brasil, principalmente, por Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Essa afirmação pode ser vista no Artigo publicado na Folha de S. Paulo, página 3, em 15 de junho, 2000. Neste texto, o autor afirma que: “Em 1997 temos afinal a nova esquerda assumindo o poder na Inglaterra, com Tony Blair. Blair, entretanto, traz uma novidade. Não apenas um nome para o movimento, ‘terceira via’, ou o ‘novo trabalhismo’, mas também um conjunto de idéias bem estruturado, que terá como principal responsável um notável sociólogo, Anthony Giddens [...] A nova esquerda, que seu reuniu em Florença e em Berlim, quer uma economia de mercado mas uma sociedade de iguais. Acredita que um mercado verdadeiramente livre e o acesso universal e gratuito à educação, devem levar à igualdade de oportunidade. Que um sistema de segurança social, orientado na direção de uma renda mínima, deve levar a eliminação da pobreza. **A nova esquerda é liberal porque acredita no mercado e na democracia, mas é também social porque está disposta a arriscar a ordem em nome da justiça social**, porque vê na liberdade – expressa em uma democracia que se aprofunda e se radicaliza – o caminho mais seguro para o socialismo democrático. Por isso, embora eu saiba muito bem que no passado liberalismo e socialismo foram vistos como opostos, os socialistas confrontando os liberais, considero hoje legítimo afirmar que a esquerda moderna é socialista e liberal” (BRESEER-PEREIRA, 2000, p.2, grifo nosso).



capital/trabalho, temos a parceria entre classes por supostos ‘interesses comuns’; no lugar da superação da ordem como horizonte, temos a confirmação e ‘humanização’ desta (MONTAÑO, 2010, p.17).

O cidadão ativo tem a tarefa de conduzir as ações sociais, exercendo um decisivo papel de difusor das ideias e práticas (da Terceira Via e de todo o projeto social-liberal) de fortalecimento da sociedade civil (leia-se apassivamento e responsabilização da classe trabalhadora), com o objetivo de estimular o voluntarismo e associativismo, fazendo com que opere um desaparecimento do horizonte revolucionário (bem como, a identificação da classe trabalhadora como sujeito fundamental desse processo). Substitui-se os antagonismos de classe<sup>130</sup> pelos ideais de colaboração e parcerias entre empresários, trabalhadores, ONGs, Estado, etc. Neste processo, desarmam-se as organizações que se pautam em uma perspectiva classista, como sindicatos e partidos políticos e acabam por se conformar um cidadão passivo as determinações das organizações internacionais, ou seja, a ordem do capital.

Assim, responsabiliza-se os próprios sujeitos pelos problemas sociais. A sociedade civil vai, então, ganhando contornos que fazem dela imprescindível ao capitalismo contemporâneo. Por isso, concorda-se com a tese de Ellen Wood, segundo a qual **“corre-se o risco hoje de ver ‘sociedade civil’ transformar-se num álibi para o capitalismo”** (WOOD, 2011, p.205, grifo nosso)<sup>131</sup>. Em tese, é isso mesmo que vem ocorrendo:

Ao fazer penetrar no senso comum a ideia de que certas organizações da sociedade civil são mais eficazes, uma vez que não apresentam a ineficiência burocrática do público nem o caráter lucrativo do privado, promove-se a despolitização da sociedade civil, que deixa de ser o espaço de conflito e luta para ser o espaço do conformismo (MOTTA, 2012, p.110-111).

Só compreendendo esse processo é que se torna possível entender o papel do cidadão ativo na nova configuração capitalista para o novo milênio e, concomitante, o papel da escola, pois cabe a ela formar esse novo tipo de cidadão.

No bojo desta proposta, torna-se crucial a necessidade de questionar o papel que a esquerda política, principalmente marxista, tem assumido perante as mudanças sócio-históricas dos últimos trinta anos. Em outros termos, se o que tem sido posto para a formação humana é a cidadania ativa, deve-se refletir também sobre o posicionamento que a esquerda

<sup>130</sup> Neste aspecto, “[...] outra problemática posta na abordagem do capital social é o processo de despolitização e enfraquecimento dos embates no interior da sociedade civil, com sua idéia de construir uma sociedade solidária e coesa, sem conflitos de interesses e confrontos como mecanismo de combate as mazelas sociais [...] Um tipo de sociedade civil convertido num mítico terceiro setor” (MOTTA, 2009, p.564).

<sup>131</sup> Desse modo, “a ‘sociedade civil’, um termo crítico para o marxismo clássico, agora transforma em estrela-guia na linguagem do liberalismo contemporâneo” (ANDERSON, 1999, p.79).

tem assumido perante essa questão. Cabe dizer que, não se coloca como propósito deste estudo discutir tal aspecto, porém, importa apontar alguns aspectos relevantes que devem ser considerados nesse debate.

Como ponto de partida um elemento fundamental a ser levando em conta pela esquerda é o de que a categoria decisiva para entender todo processo da luta de classes deve ser a do proletariado e não a do cidadão ativo. Marx, desde a década de 1840, buscou demonstrar que o proletariado é o sujeito histórico da revolução, aquele capaz de transformar a lógica social. O seu posicionamento se deve, não por um fato metafísico ou por uma escolha de valor, mas por ser o proletariado a classe que produz a riqueza nesta forma de sociedade e, por isso, ser decisivo.

Todavia, não podemos desconsiderar que o proletariado tem estado ausente, enquanto classe, tanto política como ideologicamente, uma vez que os trabalhadores tem se apresentado apenas fisicamente em diversas manifestações, mas não enquanto uma classe, com objetivos históricos claros e definidos. Em decorrência disso a classe trabalhadora tem tido dificuldades para encontrar um projeto suficiente capaz de responder aos ataques do capital e, por isso, sua atuação tem se reduzido à lutas pontuais por manutenção de ganhos sociais, nos limites desta ordem social. Tal processo resulta de uma derrota histórica dos partidos e movimentos marxistas durante todo o século XX.

Em vista disso, é preciso hoje, no seio da esquerda, resgatar o teor revolucionário da luta, abandonar projetos de um capitalismo mais humanizado, de um Estado ampliado e, assim, resgatar a tarefa do proletariado de luta pela superação da relação capitalista e do Estado<sup>132</sup>.

Tendo feito tais apontamentos, cabe na próxima seção demonstrar como essas orientações para se forjar uma cidadania ativa aparecem nos documentos de políticas educacionais.

---

<sup>132</sup> Sobre esses breves apontamentos, indicamos a leitura dos seguintes textos: de Ivo Tonet, *O Grande Ausente e Desafios atuais para a classe trabalhadora*; de Fernando Cláudin, *A crise do movimento comunista*; de Sérgio Lessa, *Da contestação à rendição*.

### SEÇÃO III – A CIDADANIA ATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

#### 3.1 Orientações para a educação com vistas a formação da cidadania ativa nos documentos de política internacionais

Neste item, será apresentado como a relação entre educação e formação para a cidadania ativa está posta nos documentos de políticas educacionais. Por opção didática, opta-se por apresentar os documentos separadamente, destacando as principais implicações sobre o objeto deste estudo.

**Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento:** iniciado em 1993 e publicado pela primeira vez em inglês em 1995, intitulado *Nossa diversidade criadora*, foi elaborado pela Comissão Mundial de Cultura e desenvolvimento, para a UNESCO, sob supervisão de Javier Pérez Cuéllar. As suas orientações referem-se, principalmente, à educação e à diversidade cultural. O objetivo principal foi preparar um Relatório Mundial sobre cultura e desenvolvimento.

O primeiro item deste Relatório intitula-se “Uma nova ética universal”, cujo principal objetivo é justificar “por que precisamos de uma ética universal” (CUÉLLAR, 1997, p.43). Segundo o Relatório:

Assegurar um futuro melhor para todos pode implicar sacrifícios e exige profundas **mudanças nas atitudes (inclusive culturais) e nos comportamentos**, em particular no que tange às prioridades sociais, ao sistema educacional, aos padrões de consumo, e até mesmo aos valores fundamentais ligados ao relacionamento entre indivíduo, a sociedade e o planeta (CUÉLLAR, 1997, p.44, grifo nosso).

Uma vez que o objetivo é assegurar um futuro melhor para todos, a comissão identifica a necessidade de se fundar uma ética universal, tendo em vista que as questões culturais e morais podem contribuir de maneira decisiva para a resolução dos problemas sociais que se apresentam nos anos 1990:

[...] torna-se imperativo identificar um núcleo de valores e princípios éticos comuns. [...] A comissão considera que uma de suas tarefas é definir os contornos de uma ética universal e examinar que tipo de contribuição a cultura pode trazer para a questão [...] A ideia é a de que os valores e os princípios da ética universal sejam pontos de referência partilhados de forma a estabelecer um guia mínimo de moral a ser considerado pela comunidade mundial em seus esforços para a resolução dos problemas globais acima descritos (CUÉLLAR, 1997, p.44-45).

Neste aspecto, o *Relatório Cuéllar* toma como base, para a discussão da ética, os problemas da humanidade a serem resolvidos e que são elencados pela *Comissão da Governabilidade Global*, na qual se identificou a necessidade de se recuperar os desígnios éticos, dados os interesses próprios da humanidade:

[Nós] desenvolvamos uma ética global que seja aplicada igualmente a todos os atores envolvidos em assuntos de repercussão mundial. Sua eficácia dependerá da capacidade dos indivíduos e dos governos de transcender os interesses estreitos e egoístas e de reconhecer que a adesão a um conjunto comum de direitos e responsabilidades **é a melhor forma de servir aos interesses da humanidade** (COMISSÃO DA GOVERNABILIDADE GLOBAL, apud CUÉLLAR, 1997, p.45, grifo nosso).

Dentre as formas de se atender as necessidades da humanidade, indica-se nos documentos o caminho que perpassa pela responsabilização do indivíduo, para que ele resolva seus problemas:

A busca mundial de **soluções para seus problemas** pode ganhar muito com as contribuições diretas dos indivíduos. O envolvimento direto deles poderá abrir novas perspectivas e melhorar a qualidade e eficácia dos resultados desejados (CUÉLLAR, 1997, p.50, grifo nosso).

A resolução de problemas deve, segundo o Relatório, ser uma habilidade inserida também nas relações sociais de produção, pois **“uma força de trabalho ativa, competente, educada, bem nutrida, saudável e motivada constitui o recurso mais produtivo de uma sociedade”** (CUÉLLAR, 1997, p.33, grifo nosso).

Um dos problemas que exigem criatividade seria a condição de incerteza do mundo atual. Sobre este aspecto, o documento possui um tópico específico, intitulado *criatividade, capacitação e autonomia* que inicia retomando a importância destes adjetivos do cidadão na era das incertezas:

Ilya Prigogine assinalou que o século XX transformou o planeta de um mundo finito de certezas em um mundo infinito de indagações e dúvidas [...] Hoje mais do que nunca é preciso cultivar a criatividade humana [...] A noção de criatividade deve ser amplamente utilizada, não apenas para refletir à produção de novas obras ou formas artísticas, mas para buscar soluções de problemas em todas as áreas possíveis (CUÉLLAR, 1997, p.101-102).

Ilya Prigogine escreve um item (box) deste Relatório, intitulado “o fim das certezas”, (nas páginas 51-52). Em tese, o discurso é de que o indivíduo deve: “[...] ter habilidade para

lidar com o desconhecido, com a vulnerabilidade e a instabilidade e, caso não seja bem-sucedido, deve ser capaz de mudar o ‘jogo’ e lidar com o fracasso” (CARVALHO, 2010, p.31).

Não obstante, a discussão sobre a educação para a formação ética, que aparece no *Relatório Cuéllar*, se mantém na publicação do Relatório seguinte, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, mais conhecido como *Relatório Delors*, visto que:

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (DELORS, 2006, p.16).

**Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI** – este Relatório foi redigido pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Iniciado em 1993 e concluído em 1996, o documento parte de uma análise de conjuntura em que identifica que as mudanças mundiais, tanto no plano econômico como cultural, tem sofrido influência do processo conhecido como globalização.

O documento identifica que as *políticas estão na última ordem de prioridades* e, uma vez que as políticas educacionais são uma “via privilegiada de construção da própria pessoa”, é preciso repensar as políticas com vistas a construir o sujeito necessário ao novo século (DELORS, 2006, p.12). Isso decorre, de acordo com o Relatório, da mudança econômico-social do último quarto do século, que faz necessário a constituição de um novo sujeito adaptado a essa lógica, principalmente pelos seguintes aspectos socioeconômicos:

- A configuração de um novo mapa econômico (desregulamentação da economia)
- Expansão do comércio mundial;
- Constituição de redes científicas e tecnológicas que liguem entre si;
- O fenômeno da globalização abrange, igualmente, as atividades criminais;

Cabe ressaltar que esse Relatório foi um dos primeiros documentos a empregar a expressão *cidadania ativa* para caracterizar a formação necessária ao cidadão do novo século.

Recorde-se, porém, que a educação não é apenas uma despesa social mas também um investimento econômico e político, gerador de benefícios a longo prazo. ‘Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro’ (DELORS, 2006, p.180).

Neste sentido, o *Relatório Delors* advoga a ideia de formação de um novo tipo de cidadão, que em tese é um sujeito consciente e ativo.

Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao **exercício de uma cidadania ativa** (DELORS, 2006, p.105, grifo nosso).

Formar esse sujeito passa a ser um objetivo de todos, pois o propósito é “[...] fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2006, p. 16). A cidadania ganha a conotação de *responsabilização*, isto porque, de acordo com Rizo (2010, p.79) “o projeto da Unesco se propõe: dar responsabilidade às pessoas”.

Dessa forma, é preciso *colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade* para forjar esse sujeito responsável. É preciso, assim, preparar a:

[...] construção continua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 2006, p.18).

Não obstante, de acordo com o Relatório Delors, hoje vive-se em um mundo com “multirriscos”, pois, para além da globalização das novas tecnologias, possibilitando assim um suposto fim das distâncias em um mundo com mais informações, vive-se também um processo de globalização dos problemas sociais. Exemplos destes problemas, seriam as tensões latentes entre nações, etnias, comunidades religiosas; guerras civis; aumento da

violência; acumulação de armas (nucleares), além de problemas como o desequilíbrio entre ricos e pobres<sup>133</sup> e o uso descontrolado dos recursos naturais.

Por isso, o documento identifica que há a necessidade de controlar e minimizar estes problemas que afetam os sistemas educativos. Por consequência, estes últimos precisam ser renovados, por meio de novas políticas. Entretanto, a quem cabe a tarefa de renovar os sistemas educativos? Segundo o Relatório, cabe à comunidade internacional, as autoridades oficiais e a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores.

Neste contexto, visto como “crise das relações sociais”, no seu capítulo II, é identificada a necessidade de se manter a coesão social com a participação democrática, o que exige atividades, projetos e valores em comum, pois:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS, 2006, p.52).

Desse modo, é preciso uma educação que forme esse cidadão consciente e ativo necessário a esse novo contexto que, nos termos do documento, é marcado por uma “**crise aguda das relações sociais**” (DELORS, 2006, p.52, grifo nosso). Crise essa que, se não controlada, poderia por em risco a coesão social. Isto porque os altos índices de pobreza<sup>134</sup>

<sup>133</sup> Na mesma perspectiva de teóricos ligados ao pensamento da “crítica ao neoliberalismo” do próprio movimento social-liberal (neoliberalismo reformado *a lá* Terceira Via), como Bernardo Kliksberg, o Relatório Delors (2006, p.70) identifica que “o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual”. Segundo os próprios dados do Relatório, “Calcula-se, assim, que mais de três quartos da população mundial vivem em países em desenvolvimento e se beneficiam de apenas 16% da riqueza mundial” (DELORS, 2006, p.70). O mais incrível é que, mesmo com estes dados e informações da conjuntura econômica do capitalismo em seu atual estágio, será possível ver mais à frente que o Relatório aponta a crise do mundo atual como uma “crise moral”, perdendo de vista para sua explicação a origem dos problemas no solo socioeconômico.

<sup>134</sup> A explicação da realidade atual exige do Relatório uma espécie de malabarismo teórico, o que demonstra um aspecto próprio daquilo que compreende-se como a “decadência ideológica da burguesia”, ou seja, devido a necessidade de mascarar as origens dos problemas próprios do capitalismo, os intelectuais capitalistas recorrem a explicações morais, políticas, com vistas a fugir da real origem do problema, pois exigiria uma crítica do próprio capitalismo e não apenas de sua administração pelos neoliberais ortodoxos. Um exemplo disto é situar a desigualdade mundial na “distribuição dos excedentes” e não em sua própria produção que já demonstra o caráter privado da produção capitalista. Além disso, percebe-se também que a explicação da existência de sujeitos ricos e pobres, como resultado da lógica em que os ricos seriam mais “dinâmicos”. Entende-se, que países como Inglaterra e França são considerados hoje países ricos por terem sido mais dinâmicos durante o século XIX, por meio do dinamismo que poderíamos chamar de exploração imperialista dos países menos dinâmicos, principalmente situados na Ásia, África e Américas. Nas palavras do Relatório: [...] as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição

causariam maiores índices de violência e criminalidade, além da exclusão e conflitos interétnicos.

Portanto, essa educação à prova da crise das relações sociais deve contribuir para o enfrentamento desta crise social, atribuída, também, devido ao: crescimento da população; desmembramentos das famílias; urbanização desordenada; ruptura das solidariedades; que condiciona um problema moral, fazendo com que o Relatório Delors identifique que “a crise social do mundo atual **conjuga-se com uma crise moral**, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade” (DELORS, 2006, p.53, grifo nosso).

Para tanto, é preciso modificar fundamentos da coesão nas sociedades modernas: a ideia de *nação*, uma vez que não é mais como no século XIX e a ideia de *democracia*, em que se utiliza de um discurso em defesa da *autonomia e liberdade individual*, a partir do qual o próprio conceito de democracia adquire um novo sentido, passando a estar mais centrada na liberdade e satisfação das necessidades individuais. Nos termos do documento, “o conceito de democracia [...] ganha, sem dúvida, cada vez mais terreno e corresponde, plenamente, a uma reivindicação de **autonomia individual** que se observa por todo o mundo” (DELORS, 2006, p.53, grifo nosso).

Essa reivindicação a qual se refere o documento consiste em oferecer a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, ou seja, proporcionar autonomia e liberdade individual. Por conseguinte, a quem cabe promovê-la? A resposta é concisa: é dever da escola, que é chamada a promover esta cidadania, pois na perspectiva da comissão que elabora o documento: “é na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa” (DELORS, 2006, p.67, grifo nosso). Não menos:

A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral [...] É à escola básica que cabe assumir a responsabilidade desta tarefa [...] Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças 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, 2006, p.61).

Como visto, entende-se que é dever da escola formar o cidadão ativo, mas não de forma exclusiva, pois a educação se dá *ao longo de toda a vida*, uma vez que o Relatório identifica que não é possível adquirir na juventude a bagagem necessária para a vida e há a necessidade continua de saberes devido a mudança continua do mundo. Além disso, haveria

---

dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros (DELORS, 2006, p.70).



uma tendência do conhecimento ficar obsoleto, principalmente no que se refere ao processo de trabalho, assim, em decorrência da constante transformação do processo produtivo, haveria a necessidade de uma formação permanente. Em linhas gerais, a educação ao longo de toda a vida é uma exigência para que “cada indivíduo saiba conduzir o seu destino” (DELORS, 2006, p.106). Desse modo, “a educação ao longo da vida é uma construção continua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 2006, p.106).

Portanto, a educação dos cidadãos deve realizar-se de forma que: “[...] **não se limita ao espaço e tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade**” (DELORS, 2006, p.61, grifo nosso). Essa formação, deve ser aquela que dá conta das novas “aptidões” necessárias às relações sociais de produção. À medida que busca possibilitar o desenvolvimento humano, implicando numa *participação responsável dos indivíduos com o processo social*. Por isso, no documento é defendida a necessidade de uma educação básica pra todos, que envolva conhecimentos e competências indispensáveis para ser capaz de resolver os problemas individuais e coletivos de forma autônoma, ou seja, enquanto cidadão ativo.

O Relatório propõe uma formação para a cidadania ativa que está posta no bojo da sua proposta de educação do século XXI. Essa educação que deve se dar ao longo de toda a vida e baseia-se em quatro pilares, sendo:

1. **Aprender a conhecer;**
2. **Aprender a fazer;**
3. **Aprender a viver juntos;**
4. **Aprender a ser**

**Aprender a conhecer** - o próprio sujeito deve construir o seu conhecimento, pois, “se o desenvolvimento das forças produtivas exige um trabalhador flexível, é preciso que a escola o ensine a aprender a conhecer e continuar aprendendo ao longo de toda a vida” (GALUCH; SFORNI, 2011).

**Aprender a fazer** - se a produção flexível exige capacidades e habilidades para resolver problemas e trabalhar em grupo, “a escola deve incluir entre as suas aprendizagens não a formação profissional em si, mas o ‘aprender a fazer’, de modo que os estudantes estejam aptos a qualquer tipo de trabalho” (GALUCH; SFORNI, 2011, p.59). Uma vez que, o desenvolvimento constante das forças produtivas faz com que se exija cada vez menos qualificação para o trabalho, o discurso passa a ser o de formação de competências, pois essa

noção conjuga tanto as habilidades, quanto os comportamentos necessários às mudanças no padrão de produção. Além de atuar ideologicamente, conformando os sujeitos em situação precária a entender uma possível situação de desemprego como causa de falta de competência. Esse processo é o que o próprio Relatório vai intitular de “Da noção de qualificação à noção de competência”. Nestas competências, ou coquetel individual, o cidadão ativo deve ter, segundo Delors (2006, p.93-94), bons parâmetros de:

- Comportamento pessoal;
- Aptidão para o trabalho em equipe;
- Capacidade de iniciativa;
- Gosto pelo risco;
- Capacidade de gerir e resolver conflitos;
- Capacidade de comunicação;
- Compromisso pessoal.

O cidadão ativo deve também, segundo o Relatório Delors (ainda nos parâmetros do *aprender a fazer*), aprender a comportar-se em uma situação de incerteza. O Relatório identifica aqui, principalmente, economias nas quais o aprender a fazer é imprescindível hoje, pois sua atividade assalariada não é dominante, como na África Subsaariana, América Latina e Ásia. Além disso, essas economias possuem pouca possibilidade de emprego e, por decorrência, a exigência se dá por uma qualificação social e não profissional.

**Aprender a viver juntos** - se as relações de produção não resolvem ou até acentuam as “rupturas dos laços sociais”, é necessário que na escola se aprenda a viver juntos, de modo a serem minimizados os conflitos sociais (GALUCH; SFORNI, 2011, p.59). Desse modo, segundo o Relatório, a educação tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e ajudar a compreender a si mesmo, como condição para compreender o outro.

A formação da cidadania deve-se dar desde a infância. No caso da educação formal, o Relatório indica que é preciso “tender para objetivos comuns” e, assim, iniciar os jovens em programas/projetos de cooperação desde a infância. Quais projetos? ações humanitárias; serviços de solidariedade; ajuda aos mais desfavorecidos. Neste aspecto, o aprender a viver juntos poderia ser também um aprender a resolver juntos.

**Aprender a ser** - Se é necessário que os sujeitos tenham mais autonomia e se responsabilizem por si mesmos, “a escola deve influenciar no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de modo que eles aprendam a ser sujeitos autônomos e responsáveis e, sobretudo, que acreditem nessa possibilidade” (GALUCH; SFORNI, 2011,

p.59). O *aprender a ser* é assim, o pilar fundamental para a compreensão da cidadania ativa, uma vez que “significa preparar-se para agir e decidir por si mesmo em diferentes circunstâncias da vida; envolve autonomia, iniciativa, criatividade, discernimento, solidariedade e responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo” (CARVALHO, 2012, p.231).

Este Relatório influenciou diversos educadores no Brasil. Um exemplo é do da Coleção Educação em Direitos Humanos, que no seu volume 2, intitulado *A formação cidadão no ensino médio*, apresenta claramente a formação para a cidadania democrática, vista como cidadania ativa e tendo como bases, para isso, a fundamenta-se nos pilares do Relatório Delors, conforme consta, no segundo capítulo do livro, intitulado *A escola: espaço de construção da cidadania ativa*, no qual as autoras coincidem cidadania democrática e cidadania ativa: “[...] **é imprescindível analisar a relação com a formação para a cidadania democrática e, portanto, uma cidadania ativa**” (MONTEIRO; TAVARES, 2012, p.51, grifo nosso). Conforme Monteiro e Tavares (2012), autoras do livro, a utilização deste parâmetro de formação para a cidadania ativa “**aproxima-se dos quatro pilares da educação, delineados no Relatório Educação; um tesouro a descobrir, da UNESCO, que foi divulgado em 1996**” (MONTEIRO; TAVARES, 2012, p.98, grifo nosso).

**Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO – 1994** - A proposta de educação para a cidadania ativa não foi novidade do Relatório Jacques Delors, visto que já aparecia nitidamente na *Declaração de Genebra*, intitulada *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*, em outubro de 1994, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 28ª sessão em Paris. Os Ministros da Educação, reunidos na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, adotaram a presente Declaração visando que os Estados-membros e a UNESCO integrem, no âmbito de uma política coerente, educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Contudo, apesar de este documento não empregar a expressão *cidadania ativa*, nele são indicados valores e competências próprios desta formação, como responsabilidade pessoal, autonomia, capacidade de resolver problemas, solidariedade e criatividade:

A educação deve desenvolver a capacidade de valorizar a liberdade e as aptidões para responder a seus desafios. **Significa preparar os cidadãos**

**para que saibam lidar com situações difíceis e incertas e para autonomia e responsabilidade pessoais** (UNESCO, 1995, p.8, grifo nosso).

Não só lidar com situações difíceis, o cidadão deve ser capaz de solucionar os problemas da sociedade:

**Consciência de responsabilidade pessoal deve estar vinculada ao reconhecimento do valor do compromisso cívico, da associação com os demais para solucionar problemas e para trabalhar para uma comunidade justa, pacífica e democrática** (UNESCO, 1995, p.8, grifo nosso).

Conforme o documento, as políticas educacionais têm contribuído para o desenvolvimento do entendimento, da solidariedade e da tolerância entre indivíduos e entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e nações soberanas. Além disso, a educação deve promover conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção da cultura de paz e a democracia. Assim:

Para fortalecer a formação de valores e capacidades como solidariedade, criatividade, responsabilidade civil, capacidade de resolver conflitos por meios não violentos e espírito crítico, é necessário introduzir, nos currículos, em todos os níveis, verdadeira educação para a cidadania que inclua uma dimensão internacional (UNESCO, 1995, p.10).

**V Conferência internacional sobre a educação de adultos: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (Série SESI/UNESCO educação do trabalhador), realizada em 1997.** Esta Conferência foi organizada pela UNESCO, com apoio do Sistema das Nações Unidas (por agências como Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial da Saúde (OMS), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF<sup>135</sup>)), além da participação da União Europeia, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do Banco Mundial (BM). O objetivo desta conferência foi “definir os papéis a serem atribuídos à educação de adultos”, bem como as suas formas de execução e manutenção (UNESCO, 1999, p.9).

---

<sup>135</sup> Principal organização internacional de referência para a defesa dos direitos da infância. Produz estudos, financia e estimula projetos na área, além de atuar junto aos governos na elaboração de políticas públicas voltadas para a infância.

O documento originário desta Conferência, publicado em 1999 em português, indica que “a educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida” (UNESCO, 1999, p.19). Que tipo de cidadão? Na mesma linha de outros documentos da UNESCO, ou encomendados/publicados por ela, esse faz referência a formação do cidadão para o século XXI, que é o cidadão ativo. Essa cidadania adquire a tarefa de “desenvolver a participação comunitária [...] favorecendo a cidadania ativa” (UNESCO, 1999, p.32).

A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade [...] para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1999, p.22).

Neste contexto, o cidadão é convidado a enfrentar um dos principais problemas e riscos sociais, dentre os quais, o combate a pobreza com o objetivo de *atenuar a pobreza*. Por isso é preciso aumentar significativamente a criatividade, como incentiva claramente a *Declaração de Hamburgo*:

É indispensável apelar para a **criatividade** e as **competências** dos cidadãos de todas as idades para enfrentar o desafio do século XXI, isto é, **atenuar a pobreza**, consolidar os processos democráticos, fortalecer e proteger os direitos humanos, promover uma cultura da paz, **estimular uma cidadania ativa, reforçar o papel da sociedade civil** (SESI/UNESCO, 1999, p.32, grifo nosso).

Tendo em vista essas necessidades, a UNESCO afirma que é imprescindível “durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades (UNESCO, 1999, p.21).

**Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro. Trabalho, Educação e Futuro. Recomendações: Segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional. Seul, República da Coréia: UNESCO, 1999** - O segundo Congresso Internacional sobre o *Ensino Técnico e Profissional* (ETP), organizado pela UNESCO em cooperação com a República da Coréia, ocorreu em Seul no período de 26 a 30 de abril de 1999. Teve por objetivo garantir aos Estados membros da UNESCO uma tribuna visando a renovação da política nacional de Ensino Técnico e Profissional (ETP), a fim de abordar a questão do trabalho e os outros desafios socioeconômicos dos primeiros anos do século XXI. A ideia foi a de que “o ETP deveria despertar nos jovens uma atitude positiva em

face da inovação, de forma que lhes permitisse realizar mudanças bem como prepará-los para a autossuficiência e para a cidadania” (UNESCO, 1999, p.7).

Segundo o documento, “os desafios que se anunciam para o século XXI, onde a globalização e a revolução das tecnologias de informação e de comunicação mostram a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento centrado no ser humano” (UNESCO, 1999, p.3). Assim sendo, “cabe ao ETP assegurar educação e formação básicas sólidas que possibilitem ao formando “aprender a aprender”, o que constitui a competência mais preciosa para todos os cidadãos, jovens ou adultos” (UNESCO, 1999, p.7). Para isso,

É necessária uma nova abordagem holística de maneira que a educação para o século XXI abranja todos os domínios da aprendizagem, incluindo a formação geral e profissional, permitindo ao formando do século XXI adquirir constantemente, ao longo de toda a vida, conhecimentos, valores e atitudes, competências e qualificações. A finalidade desta abordagem seria a criação de uma sociedade educativa (UNESCO, 1999, p.5).

Para a criação de uma sociedade educativa, na qual se aprenderia em todos os espaços e ao longo de toda a vida, o documento recomenda:

É preciso uma nova parceria entre a educação e o mundo do trabalho para responder às dificuldades em criar uma sinergia entre o setor da educação e as empresas e os diversos outros setores da economia, facilitando o desenvolvimento de competências gerais, a ética do trabalho, as competências tecnológicas e as que se fizerem necessárias para empreender **e transmitir valores humanos e normas para uma cidadania responsável** (UNESCO, 1999, p.5).

**Conferência educação para todos: o compromisso de Dakar** – No ano de 2000, a UNESCO realizou uma avaliação dos progressos obtidos pela educação desde a Conferência de Jomtien (1990). A Conferência teve como diretriz central a educação para todos os cidadãos. Cabe ressaltar que este documento, apesar de não se ater a questão da formação da cidadania, afirma que “deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades” para a vida no que se refere a participação na sociedade e no controle de sua vida (UNESCO, 2001, p.19). Não obstante, essa formação de valores, atitudes e habilidades se refere “a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma **cidadania ativa**” (UNESCO, 2001, p.5, grifo nosso).

**Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil (2000)** – Escrito por John Garrison, publicado pelo Banco Mundial, o documento traz a análise sobre a sociedade civil brasileira. Garrison (2000) demonstra neste documento tanto o crescimento e maior visibilidade da sociedade civil no Brasil e a sua relação com o BM.

O documento parte do conceito de sociedade civil como a ampla gama de segmentos não governamentais e sem fins lucrativos:

No Brasil, o termo *sociedade civil* tem uma conotação política e está relacionado ao vasto setor não governamental, formado por associações comunitárias, movimentos sociais, ONGs, entidades beneficentes, associações profissionais, igrejas e fundações de empresas (GARRISON, 2000, p.11).

Garrison (2000, p.12) afirma que “mais recentemente, as ONGs brasileiras passaram também a se envolver em campanhas de cidadania de âmbito nacional”. Neste aspecto, o autor cita o papel das ONGs em uma “campanha nacional de combate à pobreza que mobilizou cerca de 2,8 milhões de voluntários” (GARRISON, 2000, p.14). Aqui reside o elo de ligação entre a preocupação com a questão da pobreza, por parte do Banco Mundial, e a formação da cidadania ativa.

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, ‘as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas’. Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios (LEHER, 1999, p.8).

O cidadão ativo é o sujeito que participa voluntariamente, no bojo da sociedade civil, com vistas a resolução e combate à pobreza. Um exemplo disto foi a *Ação pela Cidadania Contra a Miséria e Pela Vida*, lançada em 23 de junho de 1993, popularmente conhecida como a *Campanha do Betinho*, devido a forte intervenção e direção do sociólogo Herbert de Souza (Betinho). Essa ação foi uma campanha nacional de combate à pobreza, que tinha como pressuposto a ideia de incompatibilidade entre democracia e miséria e, portanto, advogava a ideia de que “o desequilíbrio existente entre incluídos e excluídos deve ser superado com a ação solidária entre todos os homens” (PANIAGO, 1997, p.17).

Cabe situar que essas campanhas são debatidas de acordo com um suposto consenso no diálogo entre as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e o Banco Mundial, que acontecem via reuniões de consulta, que o BM faz junto à sociedade civil. Nas palavras de

Garrison (2000, p.12-13), “uma série de reuniões de consulta foi realizada pelo Banco em 1996 em Brasília e em seis capitais estaduais nas cinco regiões geográficas do país”. Segundo o autor, além de retirar as impressões negativas, as reuniões de consulta sevem também para deixar claro que “as OSCs e o Banco têm muito mais em comum do que geralmente se pensa” (GARRISON, 2000, p.13). Até porque, “uma das principais características das ONGs é a capacidade de articulação em torno de **agendas comuns**” (GARRISON, 2000, p.12, grifo nosso). Não obstante:

Está em curso um movimento de convergência, do qual o Banco vem procurando aproximar-se aos níveis micro, através de sua política de participação e fundos de pequenos projetos, enquanto as OSCs empreendem esforços para atuar a nível macro, através da ampliação da escala de serviços prestados e colaborando mais estreitamente com os governos (GARRISON, 2000, p.13).

Neste contexto, “o Banco Mundial também passou a prestar mais atenção na sociedade civil” (GARRISON, 2000, p.18, grifo nosso). Além disso, passou a assumir, categorias como diálogo, participação e colaboração com a sociedade civil. Segundo Garrison (2000, p.14), “adotar medidas no sentido de fortalecer as várias iniciativas de colaboração no Brasil”, tem por objetivo a “[...] **consolidação e ampliação dos mecanismos para o diálogo e consulta, incluindo a promoção de *workshops* de treinamento conjunto para técnicos do Governo, Sociedade Civil e Banco**” (GARRISON, 2000, p.14, grifo nosso).

Assim, “estas sinergias tornam-se mais evidentes na medida em que as OSCs, governos<sup>136</sup> e Banco desenvolvem mecanismos formais de diálogo e colaboração operacional” (GARRISON, 2000, p.13). Um exemplo desta relação entre governo e sociedade civil seria o Programa Comunidade Solidária, que coordenou políticas que norteiam a conformação da sociedade civil para ingressar num regime de colaboração com a aparelhagem de Estado, com vistas a estimular a responsabilidade social empresarial e a criação de organizações sem fins lucrativos “que está executando seis programas piloto bastante inovadores nas áreas de educação, voluntariado e fortalecimento da sociedade civil” (GARRISON, 2000, p.14). Este documento expressa claramente a o ideal de se “substituir os antagonismos de classe pelas diferenças de ideias entre grupos, de tal maneira que o confronto vá cedendo lugar à colaboração” (MARTINS, 2007, p.78).

<sup>136</sup> Neste aspecto, “**o governo brasileiro começa a atentar para o potencial da sociedade civil na promoção do desenvolvimento social**. O presidente Fernando Henrique Cardoso deu o tom para essa nova postura governamental que reconhece a necessidade de o governo trabalhar mais próximo da sociedade civil de **modo a combater os problemas sociais do Brasil**” (GARRISON, 2000, p.18, grifo nosso). Neste contexto, “O Banco Mundial também passou a prestar mais atenção na sociedade civil” (GARRISON, 2000, p.18, grifo nosso).



Ao expor o teor da cidadania, o documento aponta também como se dá a formação do *cidadão-voluntário*. Conforme indica, “**as ONGs promovem um ativismo em prol da cidadania em nível comunitário ensinando os princípios básicos da democracia**” (GARRISON, 2000, p.45, grifo nosso).

**Relatório do conselho (educação) para o conselho europeu sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação (2001)** - No início do século XXI, o Conselho da União Europeia passa a postular de forma mais incisiva que um de seus objetivos é promover a cidadania ativa. Um exemplo disto é o **Relatório do conselho (educação) para o conselho europeu sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação**, publicado em Bruxelas, mais especificamente no dia 14 de Fevereiro de 2001. Este Relatório é oriundo de uma reunião realizada em Lisboa, no ano de 2000, na qual o Conselho Europeu solicitou ao conselho (educação) que procedesse uma reflexão geral sobre os objetivos futuros dos sistemas educativos.

O documento parte da premissa que se vive hoje em uma sociedade do conhecimento, ou seja, “as novas sociedades e estruturas económicas são cada vez mais guiadas pela informação e o conhecimento” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.5). E, por isso, “os sistemas de educação e formação devem adaptar-se a um mundo em que a aprendizagem prossegue ao longo da vida” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.11). Não obstante, entende-se que é necessário “incentivar as pessoas a continuar a aprender” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.11). Isso decorre, principalmente porque, “a natureza do trabalho está a alterar-se e as qualificações exigidas aos assalariados e gestores estão a mudar” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.5).

Em seus objetivos, o documento afirma a necessidade de *Desenvolver as competências para a sociedade do conhecimento*, tanto que afirma ser imprescindível:

[...] actualizar a definição das competências básicas para a sociedade do conhecimento [...] A sociedade espera da educação e da formação que estas façam com que os indivíduos adquiram as competências de base necessárias para enfrentarem a vida e o trabalho. Tais competências compreendem portanto qualificações profissionais e técnicas, bem como aptidões sociais e pessoais, inclusive a sensibilidade para as artes e a cultura, que permitam aos indivíduos trabalhar em conjunto e serem **cidadãos activos** (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.8, grifo nosso).

Essa formação, de sujeitos ativos é, assim, um dos objetivos que promulga este Relatório. O exemplo disto é o seu item *Promover a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social*. De acordo com o documento:

[...] **O processo de educação e formação engloba a promoção da cidadania activa.** Neste âmbito, a questão essencial é a de saber se, e de que forma, os cidadãos participam em todas as esferas da vida social e económica, quais as oportunidades e os riscos com que se deparam ao tentar fazê-lo e até que ponto isso os leva a sentir que estão integrados e têm uma palavra a dizer na sociedade em que vivem (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.13, grifo nosso).

Conforme o Relatório, “todos os cidadãos devem adquirir as competências exigidas numa sociedade cada vez mais internacional<sup>137</sup> e multi-cultural” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.13, grifo nosso). O desenvolvimento dessas competências é um dos objetivos que se coloca para a educação, somados a outros, dentre os quais o:

- desenvolvimento do indivíduo, para que possa realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz;
- desenvolvimento da sociedade, em especial através do fomento da democracia, da redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos e da promoção da diversidade cultural;
- desenvolvimento da economia, assegurando-se que as competências da força de trabalho correspondam à evolução económica e tecnológica (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.4).

**Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010: Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação** - Em 14 de Fevereiro de 2002, os ministros responsáveis pela educação e pela formação nos países da UE e a Comissão Europeia<sup>138</sup> colocaram a si próprios diversos objetivos a serem alcançados até 2010. Dentre os objetivos estratégicos para educação e formação, está o apoio à *cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social*:

Objectivo estratégico 2: Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação, à luz do princípio orientador da aprendizagem ao longo da

<sup>137</sup> Conforme o próprio Relatório, “precisamos também de cidadãos que, além das suas competências profissionais específicas, sejam capazes de trabalhar e comunicar com os outros para além das fronteiras nacionais” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2001, p.13.).

<sup>138</sup> A Comissão Europeia é a instituição que é politicamente independente e que representa e defende os interesses da União Europeia (UE) na sua globalidade. Além da legislação, políticas e programas de ação é responsável por aplicar as decisões do Parlamento Europeu (PE) e o Conselho da União Europeia (CUE). A Comissão Europeia materializa e defende o interesse geral da Comunidade Europeia. O presidente da Comissão é eleito pelo Parlamento Europeu, por proposta do Conselho Europeu. Os demais comissários são escolhidos com base num sistema de rotação estabelecido por unanimidade pelo Conselho Europeu.

vida, do fomento da empregabilidade<sup>139</sup> e do desenvolvimento das carreiras, assim como da **cidadania activa, igualdade de oportunidade e coesão social**: [...] Objectivo 2.3.: **Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social** (COMISSÃO EUROPÉIA, 2002, p.12, grifo nosso).

O objetivo colocado é o de “assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa” (COMISSÃO EUROPÉIA, 2002, p.25).

**Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática (2002)** - Este documento, considera que o objetivo do Conselho da Europa é realizar uma mais estreita união entre os seus membros e que esse objetivo pode ser prosseguido nomeadamente pela adopção de uma ação comum no domínio cultural. Parte-se da ideia de que é preciso estar “consciente da responsabilidade das gerações presentes e futuras na manutenção e proteção das sociedades democráticas e do papel da educação na promoção da participação activa de todos os indivíduos na vida política, cívica, social e cultural” (CONSELHO DA EUROPA, 2002, p.1). Além disso:

Na elaboração e implementação das políticas de educação para a cidadania democrática convirá **adoptar uma perspectiva de educação ao longo da vida** e, para tal, tomar em consideração: - cada uma das componentes e cada um dos níveis do sistema educativo, ou seja, o ensino básico, o ensino secundário (geral e profissional) e o ensino superior (universitário e não universitário), bem como a educação de adultos; - o conjunto dos instrumentos, instituições e organizações da educação não formal; - todas as oportunidades de contribuição informal para a educação da cidadania democrática das instituições sociais, nomeadamente da família, e das organizações, estruturas e locais da sociedade civil nos quais a formação possa constituir parte das respectivas funções, mesmo que não a prioritária (CONSELHO DA EUROPA, 2002, p.4, grifo nosso).

Conforme o documento, deve ser considerada como componente da educação para a cidadania democrática “qualquer acção educativa, formal, não-formal ou informal, inclusive a da família, que permita a um indivíduo agir, ao longo de toda a sua vida, como **cidadão activo e responsável**, respeitando os direitos de outrem” (CONSELHO DA EUROPA, 2002, p.2, grifo nosso). Afirma-se, então, a importância da educação para uma mudança de perspectiva do *agir* do cidadão:

<sup>139</sup> Capacidade ou possibilidade de conseguir emprego; conjunto de condições relativas ao emprego.

[...] deve ser considerada como componente da educação para a cidadania democrática<sup>140</sup> qualquer acção educativa, formal, não-formal ou informal, inclusive a da família, **que permita a um indivíduo agir, ao longo de toda a sua vida, como cidadão activo e responsável**, respeitando os direitos de outrem (CONSELHO EUROPEU, 2002, p.2, grifo nosso).

Ao reconhecer a importância da educação para a cidadania democrática, entendida como sinónimo de participação ativa dos indivíduos, esta é recomendada aos governos dos Estados-membros, dentro do respeito das respectivas estruturas constitucionais, situações nacionais ou locais e sistema educativo “que façam da educação para a cidadania democrática um objectivo prioritário das políticas e reformas educativas” (CONSELHO DA EUROPA, 2002, p.3).

**Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina** - Este documento buscou oferecer alguns insumos para ajudar nas deliberações da Segunda Reunião Intergovernamental de Ministros de Educação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac) realizada em março de 2007 em Buenos Aires, Argentina. O tema central foi a educação de qualidade para todos, entendida como um bem público e um direito humano fundamental que os Estados têm a obrigação de respeitar, promover e proteger, com vistas em assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento por parte de toda a população.

A UNESCO afirmou que buscava incentivar currículos mais relevantes e pertinentes com a perspectiva de formar um “**cidadão do mundo** [...] que os alunos também se sintam e sejam cidadãos do mundo” (UNESCO, 2008, p.53, grifo nosso). Cabe situar que, de acordo com este documento, o exercício da cidadania é entendido “como tomar parte nas atividades da vida social bem como ter a possibilidade de compartilhar decisões que afetam a própria vida e a da sua comunidade” (UNESCO, 2008, p.13).

Por isso, um dos objetivos é “incentivar competências essenciais para o exercício da cidadania mundial e local” (UNESCO, 2008, p.19). Dessa forma:

[...] a importância e urgência por fortalecer uma cidadania na qual diferentes atores sociais ajam como dinamizadores dos valores cívicos e do

<sup>140</sup> A OREALC/UNESCO (2004, p.21) também coloca a cidadania democrática como foco: “voltando ao tema da educação. Na região há consenso em considerar que ela tem um papel crucial tanto para o crescimento econômico como para a melhoria das condições de bem-estar e, até, para os avanços na construção da cidadania democrática”.

conhecimento dos direitos e deveres da população. Para tanto é indispensável compreender o significado do que é público, não como espaço estatal, mas como um espaço de interesse coletivo, onde se construa a confiança que favoreça o desenvolvimento de uma convivência social baseada na tolerância e no respeito às diferenças. Nesse contexto, exige-se revalorizar o conceito de escola pública e o papel público que a educação pode representar na geração de maior coesão social.

***Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*** – resultado de uma consulta técnica sobre a educação para a cidadania mundial, organizada pela UNESCO nos dias 9 e 10 de setembro de 2013, em Seul, na Coreia, neste documento é afirmada a necessidade de se constituir essa nova cidadania:

Uma das tarefas mais urgentes é a de incluir nos planos de estudos dos países o objetivo da educação para a cidadania mundial, o qual implica adaptar a um contexto local conceitos que já tenham sido aceitos a nível mundial. Um marco superior sobre a educação para a cidadania mundial poderia ajudar a cumprir esta tarefa (UNESCO, 2013, p.5).

Portanto, nesse documento a UNESCO voltou a reafirmar que a educação para a cidadania mundial pode e deve atuar no currículo escolar como uma matéria específica ou como parte de uma disciplina:

A educação para a cidadania mundial pode oferecer-se como parte de uma matéria que já se ensina (educação cívica, ciências sociais, ciências ambientais, saúde, etc.), ou como uma matéria a parte. A primeira opção é comum<sup>141</sup> (UNESCO, 2013, p.4, tradução nossa).

Na sua avaliação, vive-se hoje um momento propício para uma educação para a cidadania mundial, uma vez que a globalização tem mudado os parâmetros valorativos no mundo todo, o que coloca mais importância na formação de valores e atitudes “para compreender e resolver os problemas sociais, políticos, culturais e internacionais” (UNESCO, 2013, p.2, tradução nossa)<sup>142</sup>.

Para isso, a formação de competências seria fundamental, uma vez que “as competências necessárias na educação para a cidadania mundial também seriam úteis na

<sup>141</sup> No original: *La educación para la **ciudadanía mundial** puede impartirse como parte de una materia que ya se enseña (**educación cívica**, ciencias sociales, ciencias ambientales, salud, etc.), o como una materia aparte. La primera opción es común* (UNESCO, 2013, p.4, grifo nosso).

<sup>142</sup> No original: “para comprender y resolver problemas sociales, políticos, culturales e internacionales” (UNESCO, 2013, p.2).

avaliação dos processos e os resultados da aprendizagem”<sup>143</sup> (UNESCO, 2013, p.5, grifo nosso e tradução nossa). Neste caso específico, “[...] entre as competências medulares da educação para a cidadania mundial estão” (UNESCO, 2013, p.4, tradução nossa):

- (1) o conhecimento e a compreensão de temas e tendências mundiais específicos, e o conhecimento e o respeito por valores universais essenciais (a paz e os direitos humanos, a diversidade, a justiça, a democracia, a solidariedade, a não discriminação e a tolerância);
- (2) as habilidades cognitivas para um pensamento crítico, criativo e inovador para a resolução de problemas e a tomada de decisões;
- (3) as habilidades não cognitivas como a empatia, a abertura para experiências e perspectivas distintas, as habilidades interpessoais e de comunicação, e a aptidão para estabelecer redes e interagir com pessoas de diferentes procedências [classes, raças, linhagens] e origens;
- (4) a capacidade de iniciar e participar em ações de forma proativa<sup>144</sup>.

Percebe-se que estas competências possuem um significado amplo, por serem requisitos para a atuação seja como cidadão ou como trabalhador. O termo competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, mediante a falta de competência, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho.

## 3.2 Orientações com vistas a formação para a cidadania ativa nos documentos de políticas educacionais nacionais

### 3.2.1 Antecedentes históricos: as formas de disseminação da cidadania ativa no Brasil

<sup>143</sup> No original: *Una de las tareas más urgentes es la de incluir en los planes de estudio de los países el objetivo de la educación para la ciudadanía mundial, lo cual implica adaptar a un contexto local conceptos que ya han sido aceptados a nivel mundial. Un marco rector sobre la educación para la ciudadanía mundial podría ayudar a cumplir esta tarea. Algunos índices que incluyen las competencias necesarias en la educación para la ciudadanía mundial también serían útiles en la evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje* (UNESCO, 2013, p.5, grifo nosso).

<sup>144</sup> No original: [...] *Competencias: Entre las competencias medulares de la educación para la ciudadanía mundial están: (1) el conocimiento y la comprensión de temas y tendencias mundiales específicos, y el conocimiento y el respeto por los valores universales esenciales (la paz y los derechos humanos, la diversidad, la justicia, la democracia, la solidaridad, la no discriminación y la tolerancia); (2) las habilidades cognitivas para un pensamiento crítico, creativo e innovador para la resolución de problemas y la toma de decisiones; (3) las habilidades no cognitivas como la empatía, la apertura hacia experiencias y perspectivas distintas, las habilidades interpersonales y de comunicación, y la aptitud para establecer redes e interactuar con personas de diferentes extracciones y orígenes; y (4) la capacidad de iniciar y participar en acciones de forma proactiva*” (UNESCO, 2013, p.4).

O Brasil, de acordo com Martins (2007, p.137) obteve “uma adesão tardia” ao projeto neoliberal. Por conseguinte, assumiu a fase mais recente do neoliberalismo, já sob as orientações do programa da Terceira Via.

Ao assumir a agenda internacional da Terceira Via, disseminou-se a ideia de que “o grande desafio histórico que temos que enfrentar e resolver é justamente esse: redefinir um projeto de desenvolvimento que possa abrir para o Brasil a perspectiva de um futuro melhor” (CARDOSO, 1994, p.1-2).

A primeira etapa de implantação de projeto de sociabilidade (que ainda está em curso) se estendeu pela primeira metade dos anos 1990 e se consolidou com o Plano Real (NEVES, 2005). A segunda etapa, e mais contundente, corresponde aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (do Partido da Social democracia Brasileira – PSDB) (1995-2002), até os dias atuais.

Além das políticas de privatização<sup>145</sup>, terceirização, publicização<sup>146</sup>, descentralização<sup>147</sup> e focalização<sup>148</sup>, FHC incorporou a agenda as estratégias próprias do novo projeto de sociabilidade que se construía mundialmente, o projeto neoliberal de Terceira Via. Uma das estratégias políticas é a educação para a cidadania ativa:

[...] o Governo de FHC demonstrou as suas estratégias governamentais de coesão social e **da educação de uma cidadania ‘ativa e responsável’, baseada na prestação pelos indivíduos e por programas de ‘serviços sociais’** (NEVES, 2005, p.92 grifo nosso).

Um exemplo disso é o que colocava o documento *Mãos à obra, Brasil* (1994), que apresentava o plano de governo do PSDB: “queremos uma nação unida para trabalhar, crescer e eliminar as brutais desigualdades sociais e regionais, com **cidadãos aptos a resolver seus próprios problemas e ajudar a resolver os do país**” (CARDOSO, 1994, p.1, grifo nosso).

<sup>145</sup> Segundo o documento *Mãos à obra, Brasil*, “o processo de privatização será acelerado, segundo as diretrizes definidas nesta proposta. Mesmo com estimativas conservadoras, a venda dos ativos públicos deverá gerar recursos da ordem de R\$ 15 bilhões nos próximos quatro anos para investimentos em projetos de infraestrutura.” (CARDOSO, 1994, p.7).

<sup>146</sup> Neste aspecto, “estimula-se outros setores por meio da ‘publicização’ – uma estratégia política da descentralização para o setor público não estatal na execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado” (MOREIRA; LARA, 2012, p.67). Montañó (2010, p.45-46) define publicização, então, como “a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado ‘terceiro setor’ [...] isto é uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte dos fundos públicos”.

<sup>147</sup> Estimula-se a municipalização da gestão educacional.

<sup>148</sup> Cabe situar que “a estratégia política da focalização tem o objetivo político de limitar os recursos do investimento público que rompe com o princípio de universalidade dos direitos e valorizam os programas compensatórios para o alívio (e não fim) da pobreza” (MOREIRA; LARA, 2012, p.64).

Como materialização deste pensamento, FHC criou o programa *Comunidade Solidária*, que buscava transferir responsabilidades públicas para as comunidades, famílias e indivíduos – dentre outros programas de responsabilização da sociedade civil. Neste contexto:

[...] a comunidade solidária atuou em pelo menos duas frentes de ação [...] numa delas, coordenou as políticas que orientam o ajustamento da sociedade civil para entrar num regime de colaboração com a aparelhagem de Estado, estimulando a responsabilidade social empresarial e a criação de organizações sem fins lucrativos, orientada a partir do conceito de sociedade civil ativa ou terceiro setor. Na outra dirigiu ao trabalho de afirmação do novo modelo de cidadania para assegurar a coesão cívica, estimulando a participação social centrada na noção de voluntariado (MARTINS, 2007, p.192).

Percebe-se, assim que “era urgentemente necessário investir na formação de um homem de novo tipo” (MARTINS, 2007, p.219). Diversos programas foram criados ainda no governo FHC, além da Comunidade solidária: Programa Alfabetização Solidária<sup>149</sup>, Programa artesanato solidário, Programa capacitação solidária, Programa voluntários<sup>150</sup>, Amigos da Escola, dentre outros, que exigiam a configuração de um sujeito adaptado a essa realidade.

Sobre esse aspecto, a análise do Partido Comunista Brasileiro reafirma as posições de Neves (2005) e de Martins (2007):

Os dois governos de Fernando Henrique Cardoso deram início à viabilização de programas com o objetivo de desenvolver estratégias governamentais de coesão social e de educação para uma nova cidadania “ativa e responsável”, baseada na prestação de ‘serviços sociais’ por indivíduos e entidades associativas (as ONGs) (PCB, 2012, p.39).

Além dos programas criados no seu governo, FHC criou uma base legal sólida para legitimar a transferência de responsabilidades sociais para as organizações sociais:

- Lei das organizações sociais (OS) de (1998)
- Lei do voluntariado (1998)
- Lei nº 9.796/99 que cria as Organizações da Sociedade Civil de interesse público (OSCIPS).

<sup>149</sup> Diz Martins (2007, p.214): “por meio do programa Alfabetização solidária o bloco no poder difundiu a importância do Estado necessário (ou gerencial) e da sociedade civil ativa, e de **nova cidadania ativa**, como descrito pela Terceira Via” (grifo nosso).

<sup>150</sup> Percebe-se, também, um processo de, “difusão do voluntariado **ancorado na ideia da nova cidadania ativa**”, sendo este “o desafio da iniciativa orientada pelo Programa Voluntários” (MARTINS, 2007, p.219, grifo nosso).



O projeto da Terceira Via, buscou desenvolver “a difusão de uma nova cultura cívica” (NEVES, 2005, p.99). As implicações desta nova cultura são as seguintes:

Todo o discurso produzido no sentido da difusão de uma nova ‘cultura cívica’ e de uma ‘cidadania responsável’ não passa de uma grande cortina de fumaça para encobrir, de um lado, o processo avançado de privatização dos serviços públicos e de transferência da responsabilidade do Estado para a esfera privada (através de contratos com Organizações Sociais – OS, por exemplo), acompanhado da retirada dos direitos sociais. De outro, percebe-se a tentativa de evitar o acirramento da luta de classes, criando espaços institucionais de participação dos indivíduos e entidades associativas para o encaminhamento de reivindicações e a resolução de problemas de forma pragmática, na lógica da colaboração e sem resvalar para o campo da contestação ao *status quo*. Estimula-se ainda que os movimentos sociais articulem-se em torno de lutas fragmentadas, isoladas, ligadas ao atendimento a demandas específicas, como as de gênero, etnia, opção sexual, culturais, etc., desvinculadas das lutas gerais contra a exploração capitalista. (PCB, 2012, p.39-40).

Para a difusão dessa nova cultura cívica, conforme Neves (2005, p.99), esse projeto promoveu o “estímulo a desenvolvimento de ações denominadas de responsabilidade social”. Essas ações passaram a ser incentivadas pelos vários aparelhos privados de hegemonia, como a mídia; Igrejas; esportes; empresariado socialmente responsável, ONGs, Fundações, Partidos (Intelectuais da nova socialdemocracia (PSDB/PT), Sindicatos e Escolas.

Estes aparelhos atuam ideologicamente e de forma estratégica, disseminando os valores e parâmetros do novo padrão de sociabilidade. **Os meios de comunicação**, por exemplo, “desempenham a tarefa de formar a opinião pública, seja buscando consenso em relação a determinadas propostas de ações, seja para cimentar uma determinada concepção de mundo” (MOTTA, 2012, p.115).

**A Igreja** tem sido uma instituição importante na difusão dos parâmetros da nova cidadania. Conforme Neves (2005, p.107), “as igrejas têm desempenhado importante papel estratégico na organização da cultura neoliberal”. Primeiro, elas construíram uma pauta de ação que esvaziou qualquer pretensão de ação próxima daquilo que havia ocorrido nas décadas de 1970/1980, em uma aproximação com as classes populares na luta política. Posteriormente, foi forja do um novo “sujeito político coletivo católico” (NEVES, 2005, p.107). O objetivo é que esse sujeito pudesse promover “discursos/práticas responsáveis, nessas mesmas ações, pela ênfase em uma visão de mundo defensora da fraternidade” (NEVES, 2005, p.107). As ações deste sujeito deveriam ser direcionadas a atividades e ações da Igreja:

As ações sociais da Igreja mobilizaram em 1998 um total de 41.100.014 pessoas consideradas atendidas, das quais 3.957.806 foram contempladas com ações educacionais informais (creche, alfabetização, supletivos, formação profissional – incluindo cursos de enfermagem, alimentação alternativa, informática, corte e costura, etc.); 6.962.087 na área da saúde; 9.326.272 com distribuição de alimentos; 12.176.647 em assistência social. O restante das atividades vincula-se a distribuição de roupas, abrigo, produção e geração de renda e distribuição de material de construção (NEVES, 2005, p.108-109).

**O empresariado** também possui um papel importante na proposta da Terceira Via, uma vez que esta visa dar responsabilidade social à sociedade civil, o que exige também uma modificação na postura dos empresários. Nas palavras de Martins:

[...] essas mudanças exigem que o empresariado assuma uma nova postura, aceite certas responsabilidades para com as questões sociais, atuando em projetos de desenvolvimento comunitário e na mobilização de organizações não-governamentais, associações e institutos comprometidos com esses projetos. [...] Isso significa que a classe empresarial deve se renovar politicamente para assumir um novo papel e uma nova conduta na sociedade civil referenciada no postulado da ‘responsabilidade social’ (MARTINS, 2009, p.82)

De acordo com Martins (2007, p.179), o empresariado também atuou na “difusão molecular de valores, formas de pensar e de modelos de comportamento compatíveis com a concepção de mundo presente no programa da Terceira Via”. A partir da década de 1990, “as iniciativas empresariais para transformar o trabalhador em **cidadão-voluntário** cresceram sensivelmente até 2002” (MARTINS, 2007, p.180, grifo nosso).

Cria-se assim, o chamado “voluntariado empresarial”, sendo este “o conjunto de ações realizadas por empresas para incentivar a apoiar o envolvimento dos seus funcionários em atividades voluntárias na comunidade” (MARTINS, 2007, p.180). Neste aspecto, uma das formas que os empresários utilizaram para isso foi fazendo com que a qualidade de ser voluntário, fosse vista como uma forma de empregabilidade: “ser voluntário acabou se tornando um critério de ‘empregabilidade’ observado pelos empresários, que incentivavam diversas iniciativas de voluntariado para demonstrar o seu compromisso social” (FAVARO, 2014, p. 379).

Neste contexto também tem origem a chamada *empresa-cidadã*, que, com o objetivo de encaminhar soluções para os problemas sociais do país, transforma trabalhadores em colaboradores voluntários. Portanto, essa empresa é aquela que possui no seu quadro de

funcionários cidadãos ativos (que, cabe lembrar, são aqueles capazes de resolver os problemas de forma individualizada). Segundo Martins, o que perpassa esse processo é a “ideologia da responsabilidade social”.

Mas qual seria o interesse do empresariado nessas ações? Pode-se dizer que,

[...] o que é chamado de nova ‘consciência social’ do empresariado, ‘empresa cidadã e outras denominações, nada mais é do que uma nova modalidade de o capital obter isenção de impostos e subsídios estatais (diminuindo custos e/ou aumentando rendas) para a melhora da imagem da/do empresa/produto (MONTAÑO, 2010,p.212-213).

O **movimento sindical**, também fez parte deste projeto e passou a atuar na formação de um cidadão ativo. O exemplo é o da trajetória da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a partir do slogan *CUT-cidadã* ou *Sindicato cidadão*. A CUT tem, assim, proposto uma cidadania, por meio de:

[...] um sindicalismo propositivo e negociador. Trata-se de uma mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da ‘cidadania’ (TUMOLO, 1999, p.13).

Esta cidadania da CUT incorpora, segundo Martins (2007, p.181), o “significado político do voluntariado e da responsabilidade social”. Portanto:

O sindicato cidadão proposto pela CUT, e praticado em larga escala pela força Sindical, tendeu a incentivar os sindicatos a reproduzirem comportamentos semelhantes das chamadas ‘empresas-cidadãs’ [...] Algumas organizações sindicais vêm realizando projetos sociais ou incentivando a expansão do voluntariado como forma de responder às deficiências das políticas sociais (MARTINS, 2007, p.182).

Forma-se, então, a tríade *empresa-cidadã* (e, portanto, o empresário-cidadão), *cidadão-voluntário* e *sindicato cidadão*. Todos difundindo os valores da nova cidadania (ativa) a partir da “cultura do voluntariado [...] como um fenômeno novo de conscientização das pessoas e de mobilização de grupos da sociedade civil para o pleno exercício da chamada cidadania ativa” (MARTINS, 2007, p. 184).

Na interpretação de Favaro (2013, p.379):

A CUT, praticando uma política de conciliação com o neoliberalismo, desarmou os trabalhadores para reagir contra a difusão dessa ideologia [responsabilidade social]. Ela não opôs grandes barreiras às iniciativas empresariais de transformar o trabalhador em cidadão voluntário, em colaborador da empresa e da responsabilidade social e, portanto, em ‘peça’ importante na construção da ‘empresa-cidadã’.

Percebe-se, assim, que o movimento sindical (da CUT) vai abrindo mão da luta contra o capital e aderindo a pauta da participação.

### 3.2.2 Ilustração da disseminação de programas e ações de cidadania ativa

Este item busca abordar como os pressupostos da formação para a cidadania ativa ganham materialização e, para isto, apresenta alguns exemplos que podem ser identificados a partir da adoção desta perspectiva de formação para a cidadania em diversos espaços, como seminários, projetos, Institutos e etc.

O primeiro exemplo mediante o qual é possível perceber é o *Seminário Internacional Cidadania Ativa e Transformação Urbana*<sup>151</sup>, que ocorreu em São Paulo, no SESC, no ano de 2011, buscou trazer a discussão sobre a responsabilidade dos cidadãos com suas cidades. O seminário privilegiou, em primeiro lugar, a mobilização do cidadão e o incentivo à cidadania ativa como alavancas de recuperação de cidades. Estudar processos de transformação urbana calcados na mobilização de uma cultura cidadã de engajamento social e urbano foi um dos grandes traços norteadores deste seminário.

**Figura 1: Banner do Seminário Internacional cidadania ativa e transformação urbana 2013**



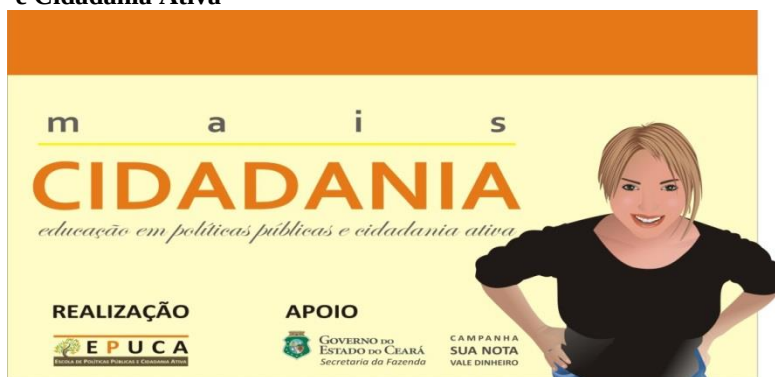
<sup>151</sup> Ver mais em:

[http://www.sescsp.org.br/programacao/seminario/3117\\_SEMINARIO+INTERNACIONAL+CIDADANIA+ATIVA+TRANSFORMACAO+URBANA#/content=apresentacao\\_mais](http://www.sescsp.org.br/programacao/seminario/3117_SEMINARIO+INTERNACIONAL+CIDADANIA+ATIVA+TRANSFORMACAO+URBANA#/content=apresentacao_mais).

No âmbito dos projetos, pode ser citado o *Projeto Cidadania Ativa: responsabilidade social de disseminação dos direitos para a comunidade*<sup>152</sup>, instituído pelo curso de direito da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, no ano de 2001. Com um trabalho interdisciplinar de alunos, professores voluntários e demais membros da comunidade, o projeto objetiva a promoção do acesso à justiça por meio dos direitos básicos de cada cidadão. Em outras palavras, a ideia do projeto é promover, mediante práticas efetivas, a importância de os indivíduos conhecerem seus direitos a fim de reivindicá-los quando violados tornando-se, assim, “cidadãos ativos”, bem como valorizar o trabalho voluntário e a importância do papel de responsabilidade social cada um para com a cidadania.

O projeto *Escola de Políticas Públicas e Cidadania Ativa*<sup>153</sup>, criado em julho de 2010, tendo como uma de suas finalidades estatutárias desenvolver atividades de formação humana com foco prioritário, mas não exclusivo, nas áreas de políticas públicas e cidadania ativa.

**Figura 2: Banner do projeto Escola de Políticas Públicas e Cidadania Ativa**



É possível citar também casos específicos de atuação em prol da cidadania ativa como, por exemplo, o *Projeto cidadania ativa: uma nova realidade para o idoso*<sup>154</sup>, realizado em cinco comunidades no município de Fortaleza (CE). O projeto pauta-se na importância de se investir em ações para dar visibilidade ao idoso, de forma que este seja incentivado a reconhecer seus direitos e lutar por maiores espaços e por sua valorização na sociedade. Os idosos atuam juntos nas comunidades, integrando-se, a fim de identificar os problemas da população idosa bem como buscar soluções para tais e, assim, contribuem para a melhoria da qualidade de vida da população idosa das comunidades em situação de vulnerabilidade social. O público alvo envolve diretamente 240 idosos com idade acima de 60 anos.

<sup>152</sup> Mais informações podem ser encontradas no site: <http://www.premioinnovare.com.br/praticas/projeto-cidadania-ativa-responsabilidade-social-de-disseminacao-dos-direitos-para-a-comunidade-2158/>.

<sup>153</sup> Mais informações em: <http://epuca.wordpress.com/tag/politicas-publicas-2/>.

<sup>154</sup> Ver mais em <http://cidadaniaativa.wordpress.com/o-projeto/>.

É importante destacar que a influência da proposição da cidadania ativa é internacional e, por isso, cabe ilustrar aqui um projeto deste porte. Assim, cita-se o *Programa Cidadania Ativa - EEA Grants*, um instrumento de apoio às Organizações Não Governamentais (ONGs), em vigor entre 2013 e 2016 e financiado pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants).

**Figura 3: Slogan do Programa Cidadania Ativa, patrocinado pela EEA Grants**



Em Portugal, o *Programa Cidadania Ativa*, aprovado em 22 de março de 2013, é um dos oito programas em vigor financiados pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu/EEA Grants e é o único programa gerido por uma entidade externa ao Estado, após concurso. O fortalecimento da sociedade civil e o progresso da justiça social, da defesa dos valores democráticos e do desenvolvimento sustentável é o objetivo definido para este programa.

### **3.3 As orientações para a formação para a cidadania ativa nos documentos de política educacional**

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96):** A atual LDB, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996. Na LDB a cidadania como finalidade para a educação, como pode ser visto em seu título II, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos **princípios de liberdade** e nos ideais de **solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 8, grifo nosso).

A LDB nº 9.394/96 consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, no art. 22 define-se que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a

formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 20).

O ensino proposto pela LDB (1996) pretende alcançar o objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a formação básica para a cidadania. Para tanto, conforme seu art.32, os estabelecimentos de ensino devem dar condições aos alunos para:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.1).

**Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997):** Os PCN são uma das medidas propostas para mudar a feição da escola. Os parâmetros foram elaborados por um grupo de professores reunidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e foram programados para serem implantados, inicialmente, para a quatro primeiras séries.

Os PCN, em seus diversos volumes<sup>155</sup>, apresentam a formação para a cidadania como um dos pilares da educação nacional. A evidência disto é encontrada já no Volume 01 (*Introdução*) deste documento, referente às quatro primeiras séries da educação fundamental. O objetivo do documento é contribuir com os professores para a formação de crianças como futuras cidadãs:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que **as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade** (BRASIL, 1997, p.1, grifo nosso).

Conforme Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto no período da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), uma das intenções do ensino é o desenvolvimento de valores, competências e habilidades voltadas à formação de pessoas como cidadãos autônomos, críticos e, ainda, fazê-los adquirir uma compreensão adequada das transformações do mundo, para nele intervir de modo responsável e ético. A análise do documento expressa claramente o que afirmou o então Ministro:

<sup>155</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são divididos em 10 volumes.

[...] ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de **cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem** (BRASIL, 1997, p.27, grifo nosso).

**RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:** A Resolução (CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Segundo o documento, a escola possui um papel importante nos deveres da cidadania:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b. os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c. os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998, p.1).

Não obstante, “as escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã” (BRASIL, 1998, p.1) A interação entre a educação fundamental e a formação cidadã deve fazer com que os alunos possam aprender “os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada [...] constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem **protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades**” (BRASIL, 1998, p.1, grifo nosso).

**LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 - institui o Plano Nacional de Educação (PNE):** o PNE é uma lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir da data em



que foi sancionado pela Presidência da República, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A existência do PNE é determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal. Dentre as diretrizes do PNE, seu artigo V apresenta a necessidade da **“formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”** (BRASIL, 2014, p.1, grifo nosso).

**Programa Escola da Família:** O Programa Escola da Família constitui-se como um “espaço para o exercício da cidadania e uma possibilidade para a ampliação de horizontes culturais das comunidades. Por isso, tem o voluntariado como um de seus pilares” (SE/SP, 2014, s.p.<sup>156</sup>). Dessa forma, “o Programa Escola da Família foi criado para promover a integração da comunidade escolar, de ex-alunos, **incentivando o voluntariado** e expandindo os horizontes e limites do espaço formativo” (BARBOSA, 2004, p.27, grifo nosso).

No Programa Escola da Família, há uma abertura das escolas, aos finais de semana, com o objetivo de garantir um espaço público que “estimula a participação cidadã no desenvolvimento de atividades sociais, **possibilita que a própria comunidade possa gerir-se**” (SE/SP, 2014, s.p., grifo nosso). Além disso, o Programa Escola da Família investe em parceiras, empresas também optam por atuar no voluntariado corporativo, **“incentivando seus funcionários a dedicarem parte de seu tempo a ações voluntárias nas escolas estaduais”** (SE/SP, 2014, s.p., grifo nosso). A ideia é a de que “a empresa fortalece seu vínculo com o funcionário, promovendo uma oportunidade para o exercício da cidadania. Além disso, contribui para a busca de soluções de problemas sociais e tem maior reconhecimento de sua imagem” (SE/SP, 2014, s.p.).

O jovem voluntário também encontra espaço para atuar no Programa Escola da Família. Nesse trabalho, incentiva-se a autonomia e o crescimento pessoal do adolescente, que se envolve em ações solidárias, aprende a lidar com as diferenças, compromete-se com projetos e objetivos comuns. Segundo o documento, “ao traçar metas e solucionar problemas, o jovem tem a oportunidade de exercer o Protagonismo Juvenil” (SE/SP, 2014, s.p.).

O Programa Escola da Família foi “co-implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela Unesco, uma forma bem-sucedida de aliar os grandes pilares norteadores da Unesco em relação à educação de qualidade” (WERTHEIN, 2004, p.9). Além disso, esse programa se enquadra na adoção dos preceitos internacionais sobre a educação, uma vez que:

---

<sup>156</sup> Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/voluntariados.html>.

[...] tem fundamentado suas ações nos quatro pilares básicos de uma nova concepção de Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Ser e Aprender a Fazer (DELORS, 2000) [...] Os quatro pilares para a Educação no século XXI estão reconhecidos no Programa Escola da Família (IANNONE, 2004, p.19).

O documento diz explicitamente que seus princípios têm fundamento em documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e internacionais, como Educação: Um Tesouro a Descobrir (DELORS, 2000). Essa fundamentação é perceptível, principalmente pela análise que o documento faz da sociedade, bastante similar à encontrada no Relatório Jacques Delors:

Diante da crise das relações humanas e dos conflitos sociais neste início de século, um dos principais papéis da educação é priorizar a compreensão entre as pessoas, o respeito à diversidade, a cooperação e a solidariedade como valores integradores da dignidade humana e, nessa direção, promover o desenvolvimento de uma cultura de paz. Crianças e jovens precisam aprender de modo responsável como construir o próprio desenvolvimento e o progresso da sociedade em que vivem (IANNONE, 2004, p.21).

Gabriel Chalita, Secretário de Estado da Educação de São Paulo de 2003 a 2006 (na gestão Geraldo Alckmin), no documento basilar do *Programa Escola da Família*, co-implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela UNESCO, revela-nos o tipo de cidadão que deve ser forjado:

Nosso sonho – ou melhor, nosso programa – já vem despertando a atenção e o interesse de outros estados e até de outros países, que vêm, nessa iniciativa, uma alternativa eficaz para a **formação de cidadãos mais conscientes, talentosos, criativos, competentes** (CHALITA, 2004, p.10, grifo nosso).

Os documentos produzidos pelo Estado de São Paulo, em vista do Programa citado, reproduzem as orientações para a formação do cidadão e suas respectivas competências e valores. No documento orientador do Programa encomendado pelo Estado de São Paulo e pela UNESCO, materializado alguns intelectuais, dentre os quais cita-se Senna, Cordeiro e Balleiro e Barbosa, pode-se identificar vários aspectos presentes em outros documentos citados, no que se refere à formação do sujeito autônomo. O documento aponta:

Autonomia, solidariedade e competência. Três atitudes diante de si mesmo, do outro, do conhecimento e do mundo do trabalho. Três atitudes somadas em um único conceito: a capacidade de transformar a si mesmo e ao mundo

[...] Hoje, um ano após o início dessa parceria, podemos dizer com segurança que uma tendência irreversível está firmada em direção **à formação do jovem autônomo, solidário e competente que tanto queremos**, assim como em direção à escola necessária para a formação dos jovens que o Brasil tanto requer para desenvolver seu potencial como nação (SENNA, 2004, p.108-109, grifo nosso)<sup>157</sup>.

Esta nova cidadania é entendida como sinônimo de uma maior liberdade: “ser livre, portanto, é ser competente para viver o mundo [...] e, como isso, requer comprometimento, exige do sujeito um posicionamento diante de si, dos outros e da vida” (BALLEIRO, 2004, p.132). A formação deste cidadão livre e autônomo é identificada como o desafio educacional para o século XXI, tal como já havia sido formulado pela UNESCO:

A educação do século XXI vem definindo sua trajetória de se firmar como sendo a de renovações e mudanças, sinalizando tendências que devem se concretizar com a formação permanente do ser humano e com **a participação de sujeitos mais ativos, com capacidade de entender o mundo em que vivem e nele intervir de forma harmoniosa** (CORDEIRO, 2004, p.147, grifo nosso).

A educação é vista como instrumento para forjar indivíduos que saibam agir com autonomia e responsabilidade:

É essa Educação que aproxima as pessoas de um universo onde todos têm a responsabilidade de formar pessoas mais felizes. A capacidade de aprender a aprender, **o saber pensar e agir com autonomia e responsabilidade são desafios reais para a escola do presente** (CORDEIRO, 2004, p.147, grifo nosso).

Além disso, a educação adquire o objetivo de formar um sujeito sempre “mais” ativo:

[...] Esse trabalho representa um ato de cidadania, de solidariedade e construção de seres humanos **mais complexos, críticos e participativos** em sua coletividade, para a formação de atitudes positivas que valorizem a vida (CORDEIRO, 2004, p.147, grifo nosso).

Essa proposta recoloca no centro de suas preocupações a liberdade. Desta forma, a questão do individualismo lhe é central, tendo em vista que, para estes autores que

<sup>157</sup> A pedagogia necessária para a formação deste cidadão, um indivíduo autônomo, possui suas bases na pedagogia do *aprender a aprender*, formulada no Relatório Delors: “a capacidade de aprender a aprender, o saber pensar e agir com autonomia e responsabilidade são desafios reais para a escola do presente” (CORDEIRO, 2004, p.145). Isso fica ainda mais explícito ao afirmar que os pilares do Relatório Delors dão a possibilidade de formar o sujeito protagonista: “Ser protagonista é ser responsável, é se inserir no mundo alicerçado nestes pilares da educação: aprender a ser – aprender sobre si, responder quem é, a que vem e do que é capaz –; aprender a viver juntos – você e sua relação com o outro, sendo cooperativo, convivendo com as diferenças [...] ir além, ser competente” (BALLEIRO, 2004, p.130).

fundamentam a proposta Escola da Família, o individualismo é sinônimo de liberdade, portanto, quanto mais individualista, mais livre é o cidadão:

Fazemos parte de um pensamento ocidental **em que o indivíduo é o cerne da preocupação – daí sermos mais individualistas e, portanto, mais livres<sup>158</sup> e independentes. A democracia traz valores como igualdade e liberdade.** As pessoas podem fazer o que querem e a própria sociedade como um todo espera tomar decisões para sua existência. O ruim disso é que podemos nos esquecer dos demais, das relações sociais e assumir a competição como base para nossa vida. Como resultante de nossa estruturação de pensamento, somos competitivos e não cooperativos (BALEIRO, 2004, p.131, grifo nosso).

Dessa forma, o documento visa contribuir para a “formação do jovem autônomo, solidário e competente que tanto queremos” (SENNA, 2004, p.108). Além disso, **“educar para a cidadania é, também, despertar nas pessoas a preocupação para os problemas sociais, oferecendo-lhes espaços para a ação”** (BARBOSA, 2004, p.51).

**Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008):** elaborado sob mandato da Secretária da Educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, teve a coordenação geral de Maria Inês Fini, com a participação de Guimar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menes e Ruy Berger. Este documento apresenta os princípios orientadores para uma escola “capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SEEP/SÃO PAULO, 2009, p.8).

O documento aborda como fundamento a ideia de que é preciso levar em consideração a influência que a “sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos”, sendo, por isso, necessário propor princípios orientadores para a prática educativa, “a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo” (SEEP/SÃO PAULO, 2009, p.8). Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares. Neste documento, é explícita a referência à necessidade da autonomia, colocando essa formação sob a nomenclatura de *cidadania responsável*:

<sup>158</sup> Identifica-se aqui que, “basicamente, liberdade é a capacidade de fazer escolhas” (BALEIRO, 2004, p.131).

Outro fenômeno relevante diz respeito à precocidade da adolescência, ao mesmo tempo em que o ingresso no trabalho se torna cada vez mais tardio. Tais fenômenos ampliam o tempo e a importância da permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para **o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável** (SEEP/SÃO PAULO, 2009, p.10, grifo nosso).

Na concepção do documento, “a educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com **a construção da identidade, da autonomia e da liberdade**. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas” (SEEP/SÃO PAULO, 2009, p.11, grifo nosso). Não obstante, o documento afirma que é preciso construir a identidade dos sujeitos, com o objetivo de construir valores que envolvam responsabilidades para a vida cidadã:

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas (SEEP/SÃO PAULO, 2009, p.11).

Dessa forma, é preciso que a escola ensine os sujeitos a agir com autonomia, uma vez que os cidadãos precisam estar preparados para a vida em um mundo de incertezas:

Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (SEEP/SÃO PAULO, 2009, p.11).

**Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola:** outro documento nacional que faz referência a essa formação é o Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações, desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em um de seus Módulos, cujo objetivo é disponibilizar informações sobre o histórico da política de financiamento da educação pública no Brasil, diz-se o seguinte a respeito da formação que a escola deve dar:

Sabemos que a escola, além de ser um lugar de aprendizagem e de convivência social, deve proporcionar à toda a comunidade escolar um espaço onde ocorram relações humanas de convivência, baseadas no respeito, na cooperação e na resolução de conflitos. Para tanto, **o desenvolvimento de competências para a cidadania é fundamental** (BRASIL, 2009, p.20, grifo nosso).

A escola é apontada como um local para a transformação dos sujeitos, de modo a torna-los mais participativos, com vistas a participação local em suas comunidades, como uma prática de cidadania:

A escola deve favorecer a tomada de consciência política, ensinar cada participante de seu dia-a-dia a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, transformando cada pessoa em um agente de transformação, **um cidadão mais participativo capaz de intervir em sua comunidade**, preparado para o exercício da cidadania (BRASIL, 2009, p.20, grifo nosso).

Desse modo, a escola é indicada a forjar a formação cidadã a partir da formação do cidadão autônomo, que seria o aluno preparado para a vida em sociedade:

[...] Em relação aos alunos, a educação para a cidadania também visa desenvolver neles atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam **à formação de cidadãos solidários, autônomos, participativos e civicamente responsáveis**. Pretende-se igualmente estimular a participação ativa dos alunos na vida da comunidade em que estão inseridos, pois com o conhecimento adquirido na escola, o aluno se prepara para a vida e passa a ter o poder de se transformar e de modificar o mundo onde vive (BRASIL, 2009, p.20, grifo nosso).

Identifica-se, assim, que neste momento de difusão destes novos parâmetros de sociabilidade, a política educacional brasileira incorpora essas recomendações que “**vem demandando uma educação capaz de conformar o ‘novo homem’**” (FALLEIROS, 2005, p.211, grifo nosso). Esse novo homem que é, conseqüentemente, um novo cidadão (ativo). Por consequência, a política educacional brasileira, a partir de sua reforma na década de 1990, visa adequar à educação e, especialmente, a escola, ao que já estava vinha sendo forjado no âmbito da sociedade civil, como mais uma estratégia para a disseminação dos parâmetros da nova sociabilidade, mais especificamente da formação do *novo homem*, o cidadão da Terceira via. O objetivo é, portanto, a “consolidação da coesão cívica de novo tipo e impulsionadas por uma nova sociabilidade expressa pela ideia de ‘cidadania ativa’” (MARTINS, 2009, p.89). A educação, para isso, passa a assumir, como uma das suas principais tarefas, formar os sujeitos para o exercício de uma cidadania ativa.

## CONCLUSÃO

A formação para a cidadania tem sua gênese na necessidade histórica que as relações de produção capitalista possuem de forjar mecanismos para a disseminação dos valores e parâmetros necessários à sua reprodução. Com vistas a suprir esta necessidade, a escola pública para todos, foi instituída como o *lócus* de formação para o exercício da cidadania. Essa necessidade tem sido crescente no último quarto do século XX.

Desde sua gênese, vem sendo sempre necessário ao capital, conformar os sujeitos à sua lógica, de modo a levá-lo a internalizar uma conduta moral necessária a conformação ou aceitação desta ordem social como natural. Desta forma, não há contradição alguma entre cidadania e capitalismo, uma vez que a emancipação política liberta a força de trabalho necessária ao trabalho assalariado que, por sinal, precisa da formação de sujeitos livres, iguais e proprietários, ou seja, os cidadãos.

As modificações socioeconômicas do último quarto do século XX, a partir da crise do capital da década de 1970, e suas respectivas respostas político-econômicas, como a globalização/mundialização do capital de forma mais acentuada e expansionista, a reestruturação produtiva do trabalho e a reforma do Estado a partir das orientações neoliberais modificam as bases e valores sobre os quais se assenta a formação para a cidadania.

Este último quarto do século XX foi um marco histórico de ampla organização da sociedade civil, com lutas por direitos e contra movimentos ditatoriais em todo o mundo. Diversos movimentos emergiram em contestação ao capitalismo. Nesse processo de correlação de forças, o capital tem buscado estratégias para se utilizar desse amplo movimento de mobilização e converter os esforços da sociedade civil as suas necessidades.

No contexto de mundialização do capitalismo a atuação das organizações internacionais, tais como a UNESCO e o Banco Mundial, tem sido decisivas para a difusão do projeto capitalista. Essas agências passam a atuar na formulação de consensos globais sobre o papel da educação no século XXI e, também, sobre qual tipo de sujeito deve ser formado de modo a corresponder às novas exigências do capital internacional.

A reestruturação produtiva impôs um novo perfil de trabalhador necessário aos novos processos produtivos e novos desafios para a educação. A exigência de um trabalhador colaborativo, voluntário, com uma capacidade de trabalhar em equipe, de resolver problemas de maneira autônoma, insere-se num período histórico de aumento do desemprego, de perda dos direitos sociais, de maior exploração de mais-valia (absoluta e relativa), de apassivamento dos movimentos sindicais, dentre outros elementos que demonstram a vitória que o capital

vem impondo sobre o trabalho. Tal vitória decorre do fato de que o capital não só tem tido a efetivação de seus interesses, como também por conseguir transmiti-los como se fossem interesses dos próprios trabalhadores.

Neste mesmo sentido, o Estado passa a ser reformulado, atuando, em um primeiro momento, a partir das orientações do neoliberalismo ortodoxo, impondo uma retirada pontual de sua intervenção sobre as áreas de corte social, como saúde e educação. Num segundo momento, pelo fato deste programa neoliberal não conseguir cumprir a agenda a que se propunha de modo a promover a retomada do crescimento econômico dos países e manter uma coesão social, levando ao aprofundamento da pobreza e aumento da desigualdade social, o Estado passa a atuar a partir, principalmente, do movimento revisionista neoliberal da Terceira Via e do conjunto social-liberal.

O programa político da Terceira Via reconhece a necessidade de intervenção social para supostamente dirimir as mazelas próprias do capitalismo. No entanto, coloca-se sobre a sociedade civil a tarefa de executar tais intervenções. Uma vez que, as relações econômicas capitalistas exigiam cada vez mais uma menor atuação estatal no que se refere às expressões da questão social (pobreza, violência, desemprego, etc.), o Estado burguês teve que atuar, enquanto educador da sociedade civil, para construir, no seio desta, o senso de responsabilidade e dever para com os problemas decorrentes do próprio capitalismo. O Estado assume, assim, a sua função em forjar um novo conformismo social, conforme expressão empregada por Gramsci (1981).

Portanto, é neste contexto que, a partir da perspectiva neoliberal de Terceira Via - fundamentada nos ideais de sociedade civil ativa, novo Estado democrático, cidadania reflexiva, novo individualismo, capital social, dentre outros - passa a atribuir à educação a função de formar para a cidadania ativa<sup>159</sup>, enquanto uma das estratégias da construção de um novo tipo de consenso e, portanto, de uma nova forma de enraizar um conjunto de crenças e valores no senso comum.

---

<sup>159</sup> Esta orientação que visa a educação para a formação da cidadania ativa tem ganhado ênfase na política educacional brasileira. Ao analisar as políticas públicas brasileiras de educação e saúde na escola, Barbieri (2014) identifica que a formação do cidadão saudável, enquanto uma pauta destas políticas, tem como objetivo a formação do cidadão ativo. Nas palavras da autora: “A escola é, portanto, entendida como espaço fundamental para a produção social da saúde, por conta de sua capacidade de desenvolver sujeitos ativos e comprometidos com valores de cidadania” (BARBIERI, 2014, p.186). A autora afirma ainda que as políticas de educação em saúde e, mais especificamente o Programa Saúde na Escola (PSE), vêm atuando na formação de subjetividades ativas em saúde, adaptando os sujeitos ao contrato social do neoliberalismo de Terceira Via, com o objetivo de amenizar as manifestações da “questão social” e manter a força de trabalho em condições físicas compatíveis às necessidades de exploração capitalista (BARBIERI, 2014).



Assim, a construção e disseminação de princípios de autonomia, participação, solidariedade, reponsabilidade social, flexibilidade, empoderamento, dentre outros, que se desenvolvem na sociedade passam a ser inseridos na educação escolar, com vistas a ampliar a formação política que já ocorria no seio da sociedade civil. O objetivo era difundir, desde cedo, os valores e parâmetros deste novo conformismo social.

Identificam-se, com isso, as afinidades entre o projeto de formação para a cidadania ativa e as necessidades de reprodução capitalista, apresentadas pelo projeto neoliberal de Terceira Via e que estão presentes também nos documentos de política educacional dos organismos internacionais, bem como nas orientações nacionais. É imprescindível, por isso, apontar que os princípios que norteiam a política educacional brasileira, com vistas à formação para o exercício da cidadania ativa estão em concordância com os princípios das organizações internacionais e, por isso, do capital internacional. Esta constatação permite afirmar que tal formação se estabelece em uma “Agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE), como anunciado por Roger Dale (2004). Agenda esta, que, por sua vez, possui compromissos similares, isto é, afinidades eletivas às orientações e compromissos do projeto político e social capitalista sob os preceitos neoliberais de Terceira Via (ou social liberal).

É nessa conjuntura que a formação para a cidadania adquire novos significados e é vista como uma forma de diminuir os efeitos da crise capitalista e do receituário neoliberal ortodoxo, induzindo os cidadãos (e toda a sociedade civil) a agir buscando soluções para os problemas de maneira individualizada. Incentiva-se, neste momento, a atuação do Terceiro setor, ou seja, das ONGs, dos grupos e comunidades carentes, além de programas de caráter voluntarista como o programa Comunidade solidária, Programa Alfabetização Solidária, como outros programas de caráter voluntário, de todos os matizes, onde se caracteriza a atuação do cidadão ativo.

Além disso, são organizados seminários, projetos e eventos em geral com vistas a discussão e difusão destes valores da cidadania ativa, como, por exemplo, o Seminário Internacional Cidadania Ativa e Transformação Urbana e o Projeto Cidadania Ativa: responsabilidade social de disseminação dos direitos para a comunidade, dentre outros. Surge, também, o voluntariado empresarial, o sindicato cidadão, o que exemplifica a disseminação desses parâmetros de sociabilidade condizentes com os postulados do Programa político da Terceira Via.

Toda exigência, por parte da classe trabalhadora, por maior participação, liberdade, cidadania são ressignificadas e transmutadas em valores que correspondem às necessidades do

capital. A nova proposta de educação é, por isso, sustentada por um apelo ético sobre a consciência dos sujeitos, assentando, sobre a vontade coletiva, a capacidade de mudar a situação de crise da sociedade capitalista e resolver os problemas sociais decorrentes dela.

Essa preocupação com os problemas sociais se estabelece não só por um sincretismo entre mercado e o Estado, supostamente capaz de instaurar a justiça social, mas, categoricamente, a partir de uma aproximação com os movimentos sociais em favor de responsabilização da sociedade civil e dos cidadãos pelo combate aos respectivos problemas.

A atuação da sociedade civil passa a ser incentivada em detrimento do Estado, como uma estratégia específica para se colocar um Estado mínimo para o social e máximo para o capital. O que, por sua vez, exige uma nova atuação dos sujeitos no seio da sociedade civil tornando-se necessário a internalização desta lógica da melhor forma possível. Este, por sua vez, é o cidadão ativo, que já estava sendo forjado na sociedade civil, agora passa a ser também na escola, via orientações das políticas educacionais.

Dessa forma, a educação assume cada vez mais um caráter de transmissão de valores que objetivam a manutenção da lógica irracional do capitalismo, em detrimento da transmissão/assimilação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela sociedade, da cultura, do saber erudito, como se afirma, constantemente, ser função social da escola. Ademais, demonstra-se que tal formação tem, como aspecto central, preparar o cidadão moralmente para a vida na sociedade capitalista, o que demonstra que a função social da escola tem prioritariamente desde sua gênese, a formação para a cidadania e não a formação para o trabalho ou a educação erudita e científica.

Na análise dos atuais encaminhamentos da política educacional, observa-se que vêm ocorrendo mudanças significativas naquilo que se entende por formação para a cidadania. No entanto, estas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista revelam-se superficiais. Isto porque, a formação para a cidadania, embora assuma uma nova roupagem, a partir de um discurso renovado ou ressignificado, o seu elemento central, este caráter moralizante e conformista à lógica capitalista continua sendo o mesmo, ou seja, sua sustentação principal.

Portanto, a cidadania ativa não traz nenhum elemento substancialmente novo, à medida que desde sua gênese e desenvolvimento ulterior a função social da escola tem correspondido à necessidade de contribuir para sua manutenção da ordem capitalista. Isto permite afirmar que a formação para a cidadania ativa se constitui atualmente como uma das estratégias empreendidas para a formação de uma nova forma de consciência e conformismo social.

Por isso, a formação do cidadão é sempre a formação do sujeito mais apto possível à manutenção das relações sociais capitalistas, independente da adjetivação que essa formação recebe, como cidadania ativa ou crítica. A educação para a cidadania visa, neste contexto, inculcar valores, normas sociais e atitudes que se configuram numa proposta ideológica, uma vez que busca-se induzir os sujeitos a auto responsabilização (e culpabilização) pelos problemas sociais individuais e da comunidade em que vivem, colocando, deste modo, sobre os indivíduos e a sociedade civil, a responsabilidade de resolver os problemas históricos relacionados ao trato da questão social.

Assim, o pauperismo, próprio do capitalismo, que tem como fundamental a lógica em que se produz riqueza concomitantemente a miséria, demonstrando a irracionalidade do capital, não é tratada por esta ideologia da cidadania ativa como um problema do capitalismo, mas, da atuação ou não dos cidadãos na busca da solução dos problemas sociais

Constatou-se, por decorrência, que além de forjar uma responsabilização ética dos indivíduos para com as expressões da questão social, fazendo com que eles se sintam responsáveis em resolver os problemas do capital, como se fosse um problema causado por ele mesmo, por sua falta de civismo, esta formação visa, ainda, limitar a atuação política da classe trabalhadora. A formação para a cidadania ativa atua ditando aos trabalhadores e movimentos sociais como e o que deve ser feito. O objetivo desta proposta é esgotar os esforços reivindicatórios de classe, que ocorre em um primeiro momento em prol dos direitos sociais conquistados historicamente e, num segundo momento, pelo fim da lógica exploratória do capital, apontando assim os limites da emancipação política e colocando o horizonte da emancipação humana na ordem do dia.

O que se buscou evidenciar, a partir das análises desenvolvidas neste estudo, é que a proposta de formação para a cidadania ativa busca forjar um cidadão que concentre sua atuação na prática voluntária, apassivada e não reivindicativa da sociedade civil. É nesse sentido que valores como cidadania ativa, participação, liberdade e solidariedade são utilizados pelos intelectuais identificados com a agenda do neoliberalismo de Terceira Via e passam receber ênfase nos documentos de política educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDERY, Maria Amália; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. **Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete**: Augusto Comte. In: ANDERY, Maria Amália, *et al.* Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 3º edição, 1988, p.378-401.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BALEEIRO, Maria Clarice. **Liberdade não é ideologia, é competência**. In: Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004. 280 p. - (Série Idéias; no 32). p.121-136. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Ideias32.pdf>. Acesso em: 13 de jul., 2014.

BARBIERI, Aline Fabiane. **Análise de políticas públicas brasileiras de educação e saúde na escola no contexto de crise estrutural do capital: a função social do programa saúde na escola**. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014.

BARBOSA, Paulo Alexandre Pereira. **A escola da cidadania**. In: Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004. 280 p. - (Série Idéias; no 32). p.25-38. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Ideias32.pdf>. Acesso em: 13 de jul., 2014.

BARROCO, MARIA LUCIA S. **Ética: fundamentos sócio-históricos** (Biblioteca Básica do Serviço Social, vol 04). 3a1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 2000. 245p .

BEHRING, E. R. ; BOSCHETTI, Ivanete . **Política Social**: Fundamentos e História. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. v. 1. 211p .

\_\_\_\_\_. **Política Social**: Fundamentos e História. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BLAIR, Tony; SCHROEDER, Gerhard. **Europa**: A Terceira Via / O novo centro. 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5º ed. 1996. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf). Acesso em 15 de Ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Módulo Fundeb**: Brasília: MEC, FNDE, 2009. 166 p. : il. color. – (Formação pela Escola) Acompanhado de caderno de atividades (50 p.).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 de Ago. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Resolução CEB Nº 2, DE 7 DE Abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em 13 de Ago. 2012

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: [file:///C:/Users/Jeferson/Desktop/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013.pdf](file:///C:/Users/Jeferson/Desktop/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf). Acesso em: 21, de out., 2014.

BRASIL/MEC. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23, out., 2014.

BRAZ, Marcelo. **O Samba entre “a questão social” e a questão cultural no Brasil**. In: BRAZ, Marcelo. Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil. 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2003. p.75-94.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>>. Acesso em: 03 fev., 2015.

\_\_\_\_\_. **Nova Esquerda Social Liberal em Berlim**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 15 jun. 2000. Disponível em: [http://www.bresserpereira.org.br/Articles/2000/684.Nova\\_Esquerda\\_Social\\_Liberal\\_em\\_Berlin.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Articles/2000/684.Nova_Esquerda_Social_Liberal_em_Berlin.pdf). Acesso em: 10, Fev., 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.15-48.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1994.

CARVALHO, E. J. G. . **Educação e Diversidade Cultural**. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia.. (Org.). Educação e Diversidade Cultural. 1ªed.Maringá: EDUEM, 2010, v. , p. 17-56.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. 317p .

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889.**

Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013. 345 p.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** 1ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CHALITA, Gabriel. **Apresentação.** In: Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004. 280 p. - (Série Idéias; no 32). P.15-24.

COGGIOLA, O. **A Comuna de Paris, a escola e o ensino.** In: ORSO, P.J.; LERNER, F. BARSOTTI, P. (Orgs.). A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade. São Paulo: Ícone Editora, 2002.

COMISSÃO EUROPEIA. **Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010: Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação.** Luxemburgo: 2002. Disponível em: [http://adcmoura.pt/start/Educacao\\_Formacao\\_Europa.pdf](http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf). Acesso em: 05 de nov., 2014.

COMPAYRÉ, Gabriel. L'éducation morale. In: L'éducation intellectuelle et morale. Paris: Paul Delapne, 1908.p.227-242. Tradução de Zélia Leonel.

CONSELHO DA EUROPA, Karen O'Shea: **Glossário de termos de Educação para a Cidadania Democrática.** (Estrasburgo, 2003). Disponível em: <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000034001-000035000/000034744.pdf>. Acesso em: 07/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”.** 2009. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf). Acesso em: 25 Maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática.** 2002. Disponível em: <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000034001-000035000/000034745.pdf>.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Relatório do conselho (educação) para o conselho europeu sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação.** Bruxelas, 14 de Fevereiro de 2001. Disponível Em: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_pt.pdf). Acesso em: 11/11/2013.

CORDEIRO, Cristina. Do sonho compartilhado ao projeto constituído. In: Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004. 280 p. - (Série Idéias; no 32). p.137-152.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Notas sobre cidadania e modernidade**. In: Revista Ágora: Políticas públicas e serviço social, Ano 2, nº 3, dez., 2005.

CUÉLLAR, Javier Pérez (Org.). **Nossa diversidade criadora**. Campinas, SP: Papirus; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEL ROIO, Marcos. **Prefácio**. In: TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ed. Unijuí, Rio Grande do Sul, RS, 2005.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Custo de vida sobe 0,65%, em dezembro. 2010**. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/rel/icv/icvjan11.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2011.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Conrad Schmidt**, 5 de Agosto de 1890. In: PAULO NETTO, J. (Org.) ; YOSHIDA, M. M. C. (Org.) . Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos de Marx e Engels. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Comentários sobre a contribuição à crítica da economia política, de Karl Marx. In: KARL, Marx. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

EURYDICE. **A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa**. Documento publicado pela Unidade Europeia de Eurydice com o apoio financeiro da Comissão Europeia (Direcção-Geral da Educação e Cultura). 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf>. Acesso em: 05/11/2013.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2012. Disponível em: <http://louderdesign.net/gepeto/producao/finish/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html>. Acesso em: 29/04/2013.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (coord). **A nova pedagogia da**

**hegemonia:** Estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

FAUSTINO, Rosângela Célia ; CARVALHO, E. J. G. . **Política educacional nos anos de 1990 e minorias étnicas:** o projeto da diversidade. Teoria e Prática da Educação, v. 17, p. 37-52, 2014.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica:** uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014..

FERRY, Jules. Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción publica. In: LUZURIAGA, Maria Luisa Navarro de (org.). **La escuela laica.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.

FONTES, Virginia. **Orelha do livro.** In: CASTELO, Rodrigo. O Social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry:** Um mito que perdura. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre).

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1984.

GALUCH, M. T. B. . **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências:** contribuições para a formação docente. 1ª. ed. Maringá: EDUEM, 2013. v. 1. 131p .

GALUCH, M. T. B. ; SFORNI, Marta Sueli de Faria . **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana.** Práxis Educativa (Impresso), v. 6, p. 055-066, 2011.

GARRISON, J. W. **Do confronto à colaboração:** Relação entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociologia:** ensaios, interpretações e réplicas. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método Francês e a educação física no Brasil:** da caserna a escola. Tese (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Superior de Educação Física, 1992.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo:** na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Civilização Brasileira, 1981.



\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. O transformismo. In: COUTINHO, Carlos Nelson. (Org.). **O Leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 2011. p.316.

\_\_\_\_\_. **Questões do “homem coletivo” ou do “conformismo social”**. 2012. In: SADER, Emir. Gramsci: poder, política e partido. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HARVEY, David . **A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 24.ed.São Paulo, SP : Loyola , 2013.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Neoliberal, 1990.

HEROLD JÚNIOR, Carlos; LEONEL, Zélia. **A educação Física e a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino: da prática social à prática escolar**. Maringá: EDUEM, 2010.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas: do liberalismo ao fascismo**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOTZ, Karina Griggio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações. In: BORGES, Liliam Faria Porto, DEITOS, Roberto Antônio. (Org.). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais**. 1ed.Cascavel: EDUNIOESTE, 2012, v. 1, p. 70-90.

IANNONE, Leila Rentroia. **Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva**. In: Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004. 280 p. - (Série Idéias; no 32). p.15-24. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Ideias32.pdf>. Acesso em: 13 de jul., 2014.

IASI, Mauro. **O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência**. São Paulo: Viramundo, 2002.

IPEA. BARROS, Ricardo Paes de; MENDANÇA, Rosane Silva Pinto de. **Os determinantes da desigualdade no Brasil**. Rio de Janeiro, julho de 1995. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0377.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0377.pdf). Acesso em: 13/04/2014.

IPEA. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas**. 12 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.asabrazil.org.br/userfiles/file/pobreza\\_desigualdes\\_pp\\_ipea.pdf](http://www.asabrazil.org.br/userfiles/file/pobreza_desigualdes_pp_ipea.pdf). Acesso em: 08/05/2014.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica de teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1994.

LEONELLI, Vera. **ABC Direitos Humanos**: dicionário. Salvador: UNICEF, 2003 (Verbetes de vários colaboradores).

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lukács, ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. 1. ed. Chapecó: Argos, 2007

\_\_\_\_\_. **Capital e Estado de Bem-Estar**: O caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESTER, Jeremy. Senso comum, realidade e Terceira Via: A ilusão de uma alternativa ao neoliberalismo. **Novos Rumos**. Ano17, nº38, 2002.

LISTZ, Vieira. **Cidadania e controle social**: In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

LÖWY, Michael. **A jaula de aço**: Max Weber e o marxismo weberiano. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ideologias e Ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.

LUKÁCS, Gyorgy. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa.1992 In: Paulo NETTO; COUTINHO, Carlos Nelson (orgs.) **Lukács**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992. pb.109-131.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Conversando com Lukács**: entrevista a Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. Tradução de Giseh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 196p.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MACENO, Talvanes Eugenio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MARTINS, A. S. . **Sociabilidade Neoliberal**. In: Isabel Brasil Pereira; Júlio César França Lima. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio- FIOCRUZ, 2009a, v. , p. 364-369.

\_\_\_\_\_. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Niterói- RJ. Tese (Doutorado em Educação), 2007. 284 páginas.

\_\_\_\_\_. O neoliberalismo da Terceira Via: uma proposta para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 59-110.

MARTINS, José. **As Novas Avenidas do Capital**. CRÍTICA SEMANAL DA ECONOMIA. Núcleo de Educação Popular 13 de Maio - São Paulo, SP. EDIÇÃO 1136/37 – Ano 28; 3ª e 4ª semanas Fevereiro 2013.

\_\_\_\_\_. **Os limites do Irracional**: globalização e crise econômica internacional. São Paulo: Editora Fio do tempo, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (v. 1 t.1 Capítulos 1 a 13).

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (v. 1 t.2 Capítulos 14 a 25).

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”** - De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso no Aniversário do ‘The People’s Paper’**. In: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1856/04/14.htm>. Acesso realizado em 26/01/2015.

\_\_\_\_\_. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** [tradução e notas Nélío Schneider ; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. Lisboa: Edições Avante!, 1975.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 204p.

\_\_\_\_\_. **A necessidade histórica da educação física na escola:** a emancipação humana como finalidade. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MELO, M. P. . A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte em favelas no Rio de Janeiro. In: NEVES, Lucia Maria W.. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, István. A Alienação e a crise da educação. In: MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro : Zahar, 1981.p.261-279.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização.** 2004. Disponível em: [http://resistir.info/serpa/comunicacoes/meszaros\\_globalizacao.html](http://resistir.info/serpa/comunicacoes/meszaros_globalizacao.html). Acesso em: 19 de fev., 2015.

\_\_\_\_\_. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MONTAÑO, Carlos. **O novo trato à “questão social” no contexto da reestruturação do capital.** 2002. Disponível em: <http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/12/04-O-novo-trato-a-questao-social.pdf>. Acesso em: 04 de Mar., de 2014.

\_\_\_\_\_. **Terceiro Setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo:** de onde vem e para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; Lara, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá, EDUEM, 2012. 244p.

MOTTA, Vania Cardoso da. **Ideologias do capital humano e do capital social:** da integração à inserção e ao conformismo. Trabalho, Educação e Saúde, v. 6, p. 549-571, 2009.

\_\_\_\_\_. **C. Ideologia do capital social:** atribuindo uma face mais humana ao capital. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. v. 1. 310p.

\_\_\_\_\_. **Capital social.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM

\_\_\_\_\_. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social:** as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro / Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007b. 379f.

\_\_\_\_\_. **Novas estratégias de combate à pobreza:** educando para o conformismo. In: III internacional de políticas públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI, 2007, São Luis. Questão social e desenvolvimento no século XXI: desigualdades sociais e pobreza - as formas históricas de enfrentamento, 2007.

MOTTA, Vania Cardoso da; OLIVEIRA, Ana Cristina de Oliveira . **Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social.** Em Pauta (Rio De Janeiro), v. 8, p. 15-30, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Políticas Sociais Contemporâneas:** teses pra discussão. 2008. Disponível em: <http://followscience.com/content/526270/políticas-sociais-contemporaneas-teses-para-discussao>. Acesso em: 18/03/2014.

\_\_\_\_\_. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia.** In: 36a. Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiania. Anais 2013 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt05\\_trabencomendado\\_lucianeves.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf). Acesso em: 20, jun., 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, F. M. G. ; RIZZOTTO, M. L. F. . A “questão social” na América Latina após as reformas neoliberais das décadas de 1980 e 1990.. In: Roberto Antonio Deitos; Georgia Cêa; Neide Tiemi murofuse.. (Org.). **Trabalho, educação e saúde:** formação permanente de profissionais e usuários da saúde pública.. 1eded.Cascavel: Edunioeste, 2012, v. 1, p. 47-66

OREALC/UNESCO. **PRELAC uma trajetória para a Educação para Todos.** Revista PRELAC, Santiago, n. 1, ago. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 29/01/2014.

PANIAGO, Cristina. **Ação da cidadania:** uma análise de seus fundamentos teóricos. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. 1997.

PASTORINI, Alejandra Corleto. **A Categoria Questão Social em Debate.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PAULANI, Leda Maria. **Modernidade e discurso econômico.** Boitempo: São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. 2006. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p.67-107.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 176p .

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 4. ed. S. Paulo: Cortez, 1992. v. 1. 210p .

Partido Comunista Brasileiro (PCB). **Política e organização**: resoluções de conferências políticas. Rio de Janeiro: Dinarco Reis, 2012.

PÉCAUT, Félix. **Carta ao senhor “X”, membro da Assembleia nacional**. 23 de maio de 1871. Tradução de Zélia Leonel.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos Santos *et al.* **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-106.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

RENAN, Joseph Ernest. **O futuro da ciência**. Salvador: Progresso, 1950.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Filosofia. Grade Complementar. São Paulo: SEE, 2009, 3 p. Publicada em 24 abr. 2009. Disponível em: < [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_FILO\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_FILO_COMP_red_md_20_03.pdf). Acesso em: 21, de Jan. 2014.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNA, Viviane. Protagonismo juvenil e a educação para o desenvolvimento humano. In: Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004. 280 p. - (Série Idéias; no 32). p.99-110.

SE/SP. Secretária do Estado e da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. **Escola da Família** / Fundação para o

Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. - São Paulo : FDE, 2004.

SESI/UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. 1999. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em:05/06/2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005

SILVA, A. M. M. ; TAVARES, C. . **A Formação Cidadã no Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. v. 01. 144p .

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

SOARES, Laura Tavares. **Prefácio**. In: MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6º edição. São Paulo: Cortez, 2010.

STIGLITZ, Joseph. **Joseph Stiglitz** - Nova agenda de cooperação. Brasília, Maysa Provedello , IPEA, Entrevista. 2005. Disponível em:  
[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1324:entrevistas-materias&Itemid=41](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1324:entrevistas-materias&Itemid=41). Acesso em

TONET, I. . A propósito de “Glosas críticas”.. São Paulo, 2010. (Prefácio). in: MARX, Karl. **Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”** - De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.p.7-40.

\_\_\_\_\_. **Democracia ou liberdade?**. Maceió: EDUFAL, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cidadania ou emancipação humana?**. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, Maringá - PR, v. 44, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2.Ed. Edufal, Maceió, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ed. Unijuí, Rio Grande do Sul, RS, 2005.

TUMOLO, P. S. . **Trabalho, vida social e capital na virada do milênio**: apontamentos de interpretação. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas - SP, v. 24, n.82, p. 159-178, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação produtiva no Brasil**: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. Educação & Sociedade ano XXII, no 77, Dezembro/2001.

\_\_\_\_\_. **A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital**. Tese (Doutorado), 1999.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**, 1995. Genebra, Suíça. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>. Acesso em: 16 de jun, 2013.

UNESCO. **Educação e formação ao longo de toda a vida**: uma ponte para o futuro. Trabalho, Educação e Futuro. Recomendações: Segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional. Seul, República da Coréia: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116096por.pdf>. Acesso em: 16 de jun, 2013.

UNESCO. **Educação e Qualidade para Todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO/OREALC. 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>. Acesso em: 16 de jun, 2013.

UNESCO. *Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115s.pdf>. Acesso em: 20/05/2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci**. Gramsci. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WELMOWICKI, José. **Cidadania ou classe?** O movimento operário da década de 80. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann; 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo, Bitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999. P.7-22.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2006.