

**DOIS SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1980:
DEMOCRACIA E CIDADANIA/ IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS**

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Doutoranda da FE – UNICAMP

Professora da UNC – Caçador

Introdução

Quando lançamos o nosso olhar para a década de 80 do século passado dois sentidos se destacam para educação, aparecem em Propostas Curriculares, em Planos de Educação em livros didáticos, conferências, legislação, trata-se de democracia e cidadania: educação para a democracia e educação para a cidadania. Que implicações tem numa formação social de classes, cujo conflito é entre trabalho e capital como esta na qual se faz a defesa de uma educação para a democracia, falarmos de um trabalho educativo cuja finalidade é a educação para a democracia? Para a cidadania? Esta é certamente uma questão complexa e o risco que se corre é de tratá-la de forma ligeira, atribuindo-lhe valores que não tem. Sabendo disto, vamos enunciar as problemáticas que envolvem o tema, encaminhar análises postas na década de 1980 e proceder ao entendimento que fazemos com base em clássicos do marxismo, sobretudo com as contribuições de Lenin na sua obra *O Estado e a Revolução*. O objetivo é não deixar de esclarecer a quem interesse sobre o que envolve os conceitos de democracia e cidadania quando se trata de educação, sabendo, porém que por inclusão, já que os fenômenos sociais não se justificam por si, o estudo que é feito pode ajudar a desanuviar não só o campo da educação, mas outros, entre os quais se inscreve o das políticas públicas.

1. Análises sobre Democracia na Década de 1980

O Contexto histórico brasileiro era na década de 1980 de lenta e complexa abertura do regime de ditadura milita - civil que o país vivia desde o golpe de 1964. Movimentos Sociais se organizavam e reivindicavam o retorno ao Estado de direito. Neste cenário, “a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980” (SAVIANI, 2004, p. 45)

Pois bem, no final da década de 1970, com “a crise do regime militar brasileiro, a questão teórica da democracia foi substituindo outras – por exemplo, o nacionalismo, a luta armada – na preferência dos intelectuais de esquerda”. (SAES, 1998, p.145).

Sobressai, então, um grupo de professores da USP*, afastados da Universidade pelos atos discricionários do regime instituído com o golpe de 1964, agrupados no Centro de Análises e Planejamento (CEBRAP). Fizeram parte deste grupo Boris Fausto, Cândido Procópio Ferreira de Camargo, Carlos Estevam Martins, Elza S. Berquó, Fernando

* Luis Fernando da Silva no seu Texto: *O Pensamento Social Brasileiro- Marxismo Acadêmico entre 1960 e 1980*, oferece um estudo a respeito da trajetória destes intelectuais e suas ligações no contexto histórico da época

Henrique Cardoso, Francisco C. Weffort, Francisco de Oliveira, José Arthur Giannotti, José Reginaldo Prandi, Juarez Brandão Lopes, Leôncio M. Rodrigues. Luciano Martins. Octavio Ianni, Paul Singer, Roberto Schartz, alguns remanescentes do Grupo d'O Capital, afastados da Universidade pelo Ato Institucional No. 5.

Na complexa conjuntura da década de 1970, com um regime autocrático e as resistências a ele que iam da luta armada até à que conjugava um amplo espectro ideológico, o tema democracia e Estado passou a ser objeto de estudos e teorizações. A partir de 1972 o debate passou a se expressar pelo Semanário Opinião.

Também, ao final da década de 1970, Marilena Chauí, em 1978, no Congresso da CLACSO, entre 16 e 20 de outubro, na Costa Rica, discorria sobre o tema - democracia, numa comunicação, com o título - A Questão Democrática- que depois passou a fazer parte do livro Cultura e Democracia. Na altura, a autora fazia um estudo da democracia enquanto uma questão sociológica, filosófica e histórica.

Do ponto de vista sociológico, e numa perspectiva funcionalista, distinguia dois modelos, propostos respectivamente por Schumpeter e seus epígonos e Mcpherson. Comparando-os observava que o “Modelo Democrático” formulado por Schumpeter e seus epígonos levava em conta que o critério da democracia passa a ser dado pela relação entre o Estado, como sócio e interventor econômico, e a economia oligopólica. Sinteticamente o “modelo” apresenta os seguintes traços: a) a democracia é um mecanismo para escolher e autorizar governos, a partir da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos pelo voto; b) a função dos votantes não é a de resolver problemas políticos, mas a de escolher

homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los – a política é uma questão das elites dirigentes; c) a função do sistema eleitoral, sendo a de criar o rodízio dos ocupantes do poder, tem como tarefa preservar a sociedade contra os riscos da tirania; d) o modelo político baseia-se no mercado econômico fundado no pressuposto da soberania do consumidor e da demanda que na qualidade de maximizador racional de ganhos, faz com que o sistema político produza distribuição ótima de bens políticos e) a natureza instável e consumidora dos sujeitos políticos obriga a existência de um aparato governamental capaz de estabilizar as demandas, pela estabilização da “vontade geral”, através do aparelho do Estado, que reforça acordos, aplana conflitos e modera as aspirações.

A professora Chauí observava também que em seu livro sobre a *Democracia Liberal- Origem e Evolução* McPherson criticava o modelo schumpeturiiano, afirmando que se trata de um modelo de equilíbrio pluralista elitista porque parte do pressuposto de que a sociedade que a ele deve ajustar-se é uma sociedade plural, isto é, impelida por múltiplas direções e interesses de indivíduos e grupos; porque parte do pressuposto que a função política principal cabe à elite dos dirigentes; porque parte do pressuposto de que a democracia é um sistema que mantém equilíbrio entre as demandas dos cidadãos e as ofertas do Estado. Cada vez que um Estado é capaz de responder satisfatoriamente às demandas da cidadania, o regime é democrático. O cidadão define-se, pois, como consumidor, e o Estado, como distribuidor, enquanto a democracia se confunde com um mecanismo de mercado cujo motor é a concorrência dos partidos segundo o modelo de concorrência empresarial. McPherson aponta os dois grandes suportes do “modelo”: o pressuposto de que as demandas da cidadania são um dado fixo ou fixável e que, para

manter a “funcionalidade” do sistema, é estimulante a apatia política dos cidadãos, esta reforçada pelas desigualdades econômicas e sociais que deixam nas mãos da elite econômica todo o poder político. Finalmente, o “modelo” apóia -se (ou cria-a) na ilusão da soberania do consumidor quando, numa economia oligopólica, o mercado produz e controla as demandas. Na base do modelo político encontra-se o modelo econômico keynesiano de intervenção e parceria estatal, com a “finura” de seus artifícios a tornar a ordem capitalista invulnerável.

Contra-pondo-se ao modelo criticado, McPherson propõe um outro que designa como “democracia participativa”. Sendo um projeto e não uma descrição empírica, o modelo Mcphersoniano apresenta um conjunto de precondições que seriam, então as condições sociais da democracia: a) mudança da consciência popular que passa a ver-se não como consumidora, mas como agente e executor que desfruta de suas próprias decisões. Trata-se de sentimento de comunidade que deve envolver: b) grande diminuição da atual desigualdade social e econômica, na medida em que a desigualdade é o motor da coesão da ordem, da coesão da ordem capitalista, pois impele a participação político- partidária e é sustentáculo da ordem; c) estimular procedimentos pelos quais se viabilizem as propostas de Marx (ditadura do proletariado) e de Stuart Mill (alargamento das franquias e aumento da participação) numa democracia participativa. Esses procedimentos seriam: associação de bairro e de vizinhança, lutas pela melhoria da qualidade de vida (poluição, transportes, comunicações, escolas, saneamento), pela liberdade de expressão, pelos direitos das minorias (sexuais, raciais, coloniais), pela co-gestão das empresas pelos trabalhadores. Enfim, lutas onde os sujeitos não se vejam como consumidores, mas como produtores; enfatizar o peso do

ônus social pelo crescimento do capitalismo, as dúvidas quanto às capacidades do capitalismo financeiro, para satisfazer as necessidades aumentadas pela desigualdade, a consciência dos prejuízos causados pela desigualdade, pela apatia política.

O Modelo Mecphersiano enfatiza os movimentos sociais e, portanto, apóia-se na ampliação do espaço político pela sociedade civil.

Terá sido esta visão Mecphearsiana de democracia (participação) que se veio colocando como sentido maior para a educação para o trabalho dos educadores que se materializou na elaboração das Propostas Curriculares e nas propostas da participação da comunidade educativa na educação escolar, na proposta da elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, no movimento dos educadores, significando tudo isto uma ideologia que defendendo a mudança se convertia pelo caráter de ocultação das lutas sociais, em uma estratégia da maior manutenção e controle da ordem do interesse da burguesia que assim incluía e quebrava resistências?

Ainda na década de 1980, estaria posta uma interpretação de democracia para além destas de caráter liberal, burguês com matizes de socialismo utópico com parece haver em McPhaerson?

Na verdade, democracia é um campo teórico problematizado por várias teses que são outras tantas concepções de como se estabelecem as relações de produção da vida na ordem capitalista. Democracia é compatível com o capitalismo? Ou só é possível de ser realizada, para voltar à etimologia do conceito grego, quando de governo pelo povo

ou pelo poder do povo? Há na proposta de educação para a democracia a defesa de um anticapitalismo? Veja-se:

Poderíamos efetivamente distinguir muitos tipos de 'anticapitalismo' explorando a forma como vêm a compatibilidade/ incompatibilidade entre capitalismo e democracia. Num extremo ficariam aqueles para quem a democracia é compatível com o capitalismo reformado, em que empresas gigantescas são mais socialmente conscientes e responsáveis perante a vontade popular, e certos serviços sociais são dilatados por instituições públicas e não pelo mercado, ou no mínimo regulados por alguma agência pública responsável. É possível que essa concepção seja menos anti-capitalista que anti-neoliberal ou anti-globalização. Num outro extremo, estariam aqueles que acreditam que, apesar da importância crítica da luta em favor de qualquer reforma democrática no âmbito da sociedade capitalista, o capitalismo é na essência, incompatível com a democracia. (WOOD, 2003, p.7). Busquemos, então, analisar a questão com a ajuda da ciência Histórica.

2. Entendimentos sobre Democracia pela Ótica da História

Faz-se necessário, determos-nos de forma a aprofundar e a analisar o que envolve defender a educação para a democracia, com o objetivo de evidenciar os limites e os alcances do que na década de 1980 estava posto. Para tanto, interessa-nos sem prejuízo do já apontado nas discussões a respeito para a década de 1970/1980 e com o objetivo de lançar luz segundo o foco da ciência Histórica ir pelo menos aos debates travados durante a Segunda Internacional, entre Kautsky (*A Ditadura do Proletariado*)

e Bernstein, Max Adler (*Democracia e Conselhos Operários, Democracia Social e Democracia Política*) e de um outro Lenin (*A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky e O Estado e a Revolução*).

Começamos vendo que para Lenin a democracia é uma forma particular de organização dos diferentes tipos de Estado de classe e “O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente *não podem* ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis”. (LENIN, O Estado e a Revolução, in: Obras Escolhidas, Tomo 2º p. 227).

Lenin, cuja reflexão se ampara nas obras de Marx e Engels quando escreveu O Estado e a Revolução e face ao avanço de concepções que se diziam marxistas, mas que se afastavam dos princípios de totalidade e contradição da dialética marxista se propõe a “restabelecer a verdadeira doutrina de Marx sobre o Estado” mesmo usando o recurso de longas citações das próprias obras de Marx e Engels*, para dizer que o Estado burguês não foi o único tipo de Estado de classe a poder organizar-se alternadamente como democracia e como ditadura: além das democracias burguesas, existem, igualmente, democracias escravistas (exemplo: Atenas) e democracias feudais (exemplo: as repúblicas italianas da Idade Média). Evidentemente, para Lenin esses diferentes tipos de democracia não se equivalem. Num Estado burguês, a democracia é

* Lenin recorre em O Estado e a Revolução a vários textos, demonstrando assim que há nos fundadores do Marxismo uma Teoria sobre o Estado. Recorre a: A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado de Engels; a Miséria da Filosofia; ao Manifesto; ao 18 de Brumário, A Guerra Civil em França

mais desenvolvida (ampliação, extensão) que em qualquer Estado pré – burguês (escravista, feudal): é que se todos os tipos de democracia de classe têm em comum o fato de implicarem uma participação mais ampla do conjunto de classe exploradora na direção do Estado é menor, apenas a democracia burguesa permite um mínimo de organização à classe explorada. Na democracia burguesa direitos como liberdade de reunião, de associação, de palavra e de imprensa são usufruídos prioritariamente pelas classes proprietárias, que dispõe de prédio, gráficas, dinheiro e tudo quanto seja necessário para transportar essas liberdades do Plano da Constituição para o plano da prática quotidiana de classe; mas a classe explorada pode, graças a um esforço material coletivo, chegar a usufruir minimamente desses direitos e a constituir, assim, alguma forma de organização da luta contra a classe exploradora. Lenin nos revela, portanto, o duplo aspecto da democracia burguesa: a) de um lado, seu caráter de classe; do outro lado, o seu maior desenvolvimento, comparativamente às democracias pré- burguesas (escravista, feudal).

Mas qual é o argumento empregado pela corrente anti - leninista para negar o caráter burguês das instituições democráticas existentes nos Estados burgueses? Na verdade, seguindo e concordando com Saes, o argumento empregado por essa corrente política anti -leninista que nega o caráter burguês das democracias existentes em formações sociais capitalistas e se tais democracias não têm um caráter burguês, decorre de que não foi a burguesia, e sim o proletariado (ou mesmo o conjunto de classes dominadas) quem criou a democracia. Com isso, não se quer dizer apenas que o proletariado (ou as classes dominadas) participou ativamente das revoluções democráticas do século XIX (exemplo: 1848), o que é de resto reconhecido por

qualquer pessoa dotada de algum conhecimento histórico, independente de sua posição teórica. Quer-se dizer algo mais como isso: ou seja, a criação de instituições democráticas teria satisfeito aos objetivos, intenções ou finalidades do proletariado, e não aos objetivos, intenções ou finalidades da burguesia.

Essa idéia encontra-se nas obras citadas de Kautsky e Max Adler, e mostra claramente sua ligação com a defesa da transição para o socialismo pela via eleitoral na formulação austro-marxista sobre a “violência defensiva” do proletariado: esta classe social, enquanto guardiã da democracia política, só devia usar a violência contra a burguesia, caso esta última, sentindo-se ameaçada pela possibilidade de conquista, por via eleitoral, do poder político pelo proletariado, procurasse liquidar as instituições democráticas (caso, portanto, de “violência defensiva”, ou de “legítima defesa” do proletariado). Também os herdeiros teóricos e políticos do kautskismo e do austro-marxismo – os euro - comunistas (PCs italiano e espanhol) – sustentaram esta tese.

Mas uma outra tese segundo a qual foi a burguesia quem criou as instituições democráticas do século XIX encontra em Leon Trotsky um dos seus defensores mais regulares: veja-se, por exemplo, as suas análises em *1905- Balanços e Perspectivas em Revolução e Contra Revolução na Alemanha*. Nesses ensaios, Trotsky sustenta as idéias seguintes: As palavras de ordem democráticas (liberdade, igualdade) soldaram a aliança de classe entre a burguesia e o proletariado contra a nobreza feudal; b) através dessas palavras de ordem, a burguesia iludiu e submeteu ideologicamente o proletariado c) a democracia e a ditadura são dois estilos diversos de dominação de classe, sucessivamente empregados pela burguesia: democracia na sua fase ascensional (luta

contra a nobreza feudal); ditadura, na fase imperialista (fase de decadência, marcada pela luta contra o proletariado revolucionário). Essas idéias se encontram também, num autor como Georg Luckács: veja-se, por exemplo, as suas análises sobre Thomas Mann.

Essa tese também se apresenta numa outra versão, um pouco diferente da versão de Trotsky: no capitalismo concorrencial, a burguesia teria necessidade da democracia para a representação da multiplicidade de interesses burgueses individuais, em concorrência, através do Parlamento e enquanto que, no capitalismo monopolista, um escasso número de burgueses, proprietários de monopólios, liga-se diretamente ao Executivo e á burocracia, prescindindo do parlamento (e portanto da democracia). Essa versão é sustentada, por exemplo, pelos teóricos do partido comunista Francês (PCF) que defenderam a tese do capitalismo monopolista de Estado. No Brasil, a tese mais geral (“a burguesia projetou e criou as instituições democráticas”) foi o substrato teórico de muitas análises sobre a crise do regime militar, como aquelas empreendidas por Jorge Pinheiro e Júlio Tavares, na extinta *Versus* (período 1977-1979).

Pois bem há que analisar os pressupostos das duas teses, para lhe entendermos os limites, a saber: “O proletariado ou as classes dominadas criaram a democracia política”, a “burguesia criou a sua forma democrática de organização do Estado de classe”. Procuramos inicialmente demonstrar que ambas as duas teses partem de uma mesma problemática teórica, para, a seguir propor uma problemática, uma análise da relação que a burguesia e o proletariado entretêm com a democracia burguesa.

Em que consiste o equívoco das duas teses? Consiste em supor que a democracia burguesa, como produto histórico concreto das práticas de classe, tem de corresponder necessariamente, e de modo integral, aos objetivos, intenções ou finalidades de uma só dentre as classes sociais antagônicas. Ou seja: ou a democracia corresponde aos objetivos, intenções e finalidades do proletariado (primeira tese), ou ela corresponde aos objetivos, intenções e finalidades da burguesia (segunda tese). Para chegarmos à resposta precisamos indagar: a democracia é favorável a que classe na ordem burguesa?

3. Para que Classe é mais Vantajosa a Democracia Burguesa: para a Burguesia ou para a Classe Trabalhadora? / Uma Visão Histórica

A pergunta anteriormente formulada pode ser respondida segundo as duas teses já analisadas. Para aqueles que consideram as instituições democráticas como embrião de Estado proletário dentro do Estado burguês ou - no pólo oposto- como um estilo de dominação à disposição da burguesia, a resposta a essa questão é simples: para o proletariado (1º caso), para a burguesia (2º caso). Quando se considera ao contrário, a democracia burguesa como resultado histórico concreto de um processo em que os agentes (as classes antagônicas), não vêm realizadas as suas intenções, pode-se chegar ao pleno entendimento da *dupla formulação* de Lenin em (*O Estado e a Revolução*) sobre a democracia burguesa.

Lenin afirma simultaneamente, no primeiro capítulo dessa obra, que: “A onipotência da ‘riqueza’ está *mais segura* sob a república democrática. “A melhor república democrática é a melhor forma política possível para o capitalismo”, e que “Nós somos partidários da república democrática por ser a melhor forma de Estado para o proletariado em regime capitalista; mas não temos o direito de esquecer que a escravatura do salariado é a sorte do povo, mesmo na mais democrática república burguesa”.

Isto nos faz adiantar que o trabalho dos educadores no sentido de uma educação democrática só se legitima quando se coloca em duplo sentido: na proteção das instituições democráticas, mas de forma a lhe evidenciar os seus limites e ao fazê-lo, não produzir o fixo, mas com a finalidade de lhe enunciar a sua superação, ou seja; é preciso dar atribuições e finalidades à democracia. E aí Marx nos ajuda a entender por onde será a superação quando faz a Crítica do Programa de Gotha na IV parte e quando assinala a confusão deste face ao Estado (ficção que escamoteia a diferença política no seio da identidade capitalista). A confusão do Programa neste tema que analisamos, decorre de que o Partido operário alemão “antes considera o Estado como uma realidade independente, com os seus próprios *fundamentos intelectuais, morais e livres*”. (Marx, 1975, p. 50). E ainda que esta espécie de “democratismo” do Programa que se queria socialista “move-se dentro dos limites do autorizado pela polícia e vedado pela lógica”. E que as suas reivindicações consistiam nas reivindicações do Partido popular burguês (sufrágio universal, legislação direta, direito do povo, milícia popular, educação gratuita, fiscalização estatal da legislação trabalhista). O Programa derrapava para o campo da ordem burguesa, por não por, neste tema, em questão a própria origem e

função do Estado na sociedade capitalista, isto é, as relações de dominação política e a natureza do poder.

Para falar em educação para a democracia é necessário conhecer os contornos e atributos do Estado na ordem burguesa e analisar o processo construído historicamente de separação entre a base material da vida e o nível político no qual é aceite, até certo ponto como protagonistas, coadjuvantes os representantes dos interesses dos trabalhadores.

Então, uma educação para a superação do mundo que engendrou a democracia na ordem burguesa terá que ser tão ampla e complexa que dê conta das contradições historicamente constituídas e também a sua possibilidade de superação. Para isso não basta o acesso a tudo o que historicamente e socialmente a humanidade produz, na ótica do mercado mas a plena garantia com a posse comum dos meios de produção, (entre outras condições para que não se fale em economicismo) do que resulta a possibilidade da educação para todos, pública e gratuita e em todos os níveis.

Podemos, agora, determo-nos, também em relação à educação para a cidadania.

No Brasil, a década de 1980 foi de fortes esperanças de mudanças, mas também de ambigüidades, marchas e contra marchas. Em que sentido foi o processo? Sabe-se, como foi complexo o cenário da transição no sentido de um regime autoritário para um outro de maior participação política. A tese de que a partir de 1979 e durante toda a década de 1980 o Brasil viveu um lento e gradual processo democrático, é contestada por aqueles que vêm nesse tempo ainda fortes presenças da forma ditatorial burguesa.

Na verdade, a década de 1980, no Brasil é de tempos complexos marcada pela defasagem entre intenções e resultados, bem como pelas inflexões táticas. Nada está mais distante dessa realidade que a sua caracterização como um processo de cumprimento gradual de um projeto: ou um projeto da burguesia (empenhada em evitar o aumento da pressão popular). No ponto de partida do processo, os objetivos políticos são múltiplos e heterogêneos: o da grande burguesia (empenhada em mudar o estilo de dominação política), ou o projeto das Forças Armadas, a grande burguesia monopolista (nacional ou estrangeira) e o latifúndio apóiam a ditadura militar bem como a sua política, a classe média liberal luta pela redemocratização efetiva do Estado e o regime político, a média burguesia nacional espera que a própria ditadura militar reoriente a sua política econômica numa direção nacionalista e anti-monopolista, as classes trabalhadoras urbanas e rurais se chocam abertamente com a política social e salarial. No discurso ideológico além do conceito de democracia, um outro toma conta dos discursos justificadores para a educação - educação para a cidadania.

4. Educação para a Cidadania - Que Cidadania?

Pois bem, o Brasil fechava a década de 1980 com uma nova Constituição. Uma vez instalada no dia primeiro de fevereiro de 1987, a Assembléia Constituinte produziu entre manifestações progressistas e conservadoras o que foi apelidada de Constituição Cidadã pelo que estabelecia de garantia dos direitos individuais, políticos e universalização dos direitos sociais como saúde e educação (para todos). Durante os trabalhos da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, as propostas encaminhadas e o debate acabaram por manifestar uma velha questão presente na História da

Educação Brasileira conhecida pelo conflito de interesses entre os que defendem uma escola pública, laica e para todos e aqueles que são a favor da escola privada laica ou confessional ao lado da pública. Na verdade, esta não é uma questão menor, pois, enquanto aqueles que defendem a escola pública, laica e universal têm o propósito de ao garantir a todos a educação realizar neste âmbito a socialização do conhecimento historicamente e socialmente produzido, (um direito inalienável de todos) os defensores da escola privada, que entendem a educação não como um direito, mas, como um serviço a ser ofertado e comprado por quem por ele possa pagar, transportam a educação para o campo do mercado onde reina a lei da oferta e da procura.

Entende-se aqui, apesar do exposto que a década de 1980 foi de avanços para a educação, ao contrário dos economistas que a consideram perdida. Efetivamente, foram tempos de estudos, de organização de entidades representativas e de lutas reivindicativas. Os trabalhos de pesquisa “nos três anos que antecederam à ANC-Assembléia Nacional Constituinte- foram fecundos na produção de estudos que analisaram a educação nos textos constitucionais” (PINHEIRO, in: FÁVERO, 2001, p. 259). Quanto à organização das forças representativas da educação ela se fez presente na Subcomissão de Educação da Constituinte. Ali, como já aqui expressei, duas forças antagônicas porque defensoras de concepções de educação opostas, se enfrentaram. Uma resultou da aglutinação de representações no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito e outra compôs os encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais. “Foram essas forças, o grupo ligado à escola pública e vinculado ao setor privado, leigo ou confessional, os principais agentes do conflito na Constituinte”. (IDEM).

Compuseram o Fórum, após muitas reuniões de entidades que se uniram para elaborarem uma plataforma comum de defesa da escola pública, quinze entidades nacionais: A Associação Nacional de Educação Superior (ANDES); a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); A União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); a Confederação dos Professores do Brasil (CPB); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); a ordem do advogados do Brasil (OAB); a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras FASUBA).

Já os grupos ligados ao setor particular, leigo ou confessional, mobilizaram-se para defenderem o ensino privado, mas diferentemente do Fórum, não constituíram um bloco único e coeso e nem sempre se posicionaram conjuntamente. A FENEM, embora seja a entidade que representa o conjunto do setor, atuou mais como porta-voz do grupo leigo empresarial. As escolas católicas e as comunitárias, entre as quais se inscrevem as Fundações Catarinenses, assumiram posições próprias e se fizeram representar através de suas entidades; a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC); a Associação Brasileira de Escolas Superiores (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

Os dois Blocos organizaram - se fazendo campanhas para divulgarem e defenderem as suas propostas que a Constituição deveria consagrar. O tema que mais provocou desentendimentos e oposições entre estes blocos e também entre as entidades que compunham o Fórum foi a questão dos recursos.

As escolas comunitárias, instituições confessionais ou filantrópicas, defenderam posições que procuravam distingui-las do setor leigo privado e as aproximavam do setor público, já que o argumento era e é que não visam lucro.

Dos embates e das pressões na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes na Constituinte resultaram dispositivos que “não sofreram grandes alterações na Comissão de Sistematização”. O Resultado final quanto à questão de maior polêmica - a transferência de recursos públicos para os setores privados empresariados da educação e a não garantia da educação para todos e em todos os níveis nos coloca perante o caráter restritivo da cidadania no que diz respeito a educação, apesar de o termo cidadão e cidadania ser tão amplamente usado que apelidou a própria Constituição como Cidadã. Na verdade, estamos novamente perante o uso de um conceito de forma abstrata e generalizante faltando-lhe, portanto, dimensão histórica.

5. Cidadania / Uma perspectiva Histórica

Vimos como o conceito de cidadania pode ser desgarrado das suas dimensões históricas. Não será, assim o conceito de cidadania então divulgado amplamente para a

educação constitutivo de um discurso ideológico aparentemente superador das desigualdades de que vive o capitalismo? Na verdade, este conceito esvaziado do seu conteúdo histórico serve ao discurso da inclusão, da igualdade, de que “todos são iguais perante a lei”, quando no reino do capital a educação é ela mesma uma mercadoria, um serviço e não um direito. Não é desta maneira que as forças ligadas aos interesses do capital, com consentimento popular, arditosamente mantêm a ordem estabelecida. Trata-se de, ao fazer recurso da ausência da explicitação do conceito na formação social a que se reporta, universalizá-lo e descolá-lo da base material da produção da vida. Esta tem sido, sem dúvida uma das melhores estratégias do capital para a sua manutenção.

Analiseemos, pois, do ponto de vista da História a que se reporta o conceito de cidadania. Já nos referimos ao complexo processo de abertura política da década de 1980. Veja-se que na fase intermediária do processo, já se registram flexões táticas: o avanço do movimento sindical operário no período 1978/ 80 vai desviando a classe média liberal. A resultante final desse processo é até onde podemos caracterizá-lo, um conjunto de reformas políticas que nem correspondem à plataforma democrática burguesa, nem coincide com as disposições iniciais das frações de classe dominante que se opunham a essa plataforma democrática burguesa, por considerá-la um instrumento de restauração do ‘populismo’.

A complexidade do processo é atestada pelo fato de que a burguesia monopolista e imperialista depois de ter-se mostrado reticente (num primeiro momento) com relação às reformas políticas, dá-lhes depois apoio com o objetivo de cristalizá-las e impedir o

seu desdobramento em novas transformações políticas e econômicas. (SAES, in: Teoria Política, n° 9 Brasil Debates, pp. 27-28).

Neste contexto os conceitos de democracia e de cidadania pelo seu uso difuso e generalizado apresentaram -se esvaziados do seu conteúdo histórico, permeados por ambiguidades. Isto ficou claro mais tarde no contexto histórico das décadas seguintes e até hoje verificamos como o uso do conceito de cidadania justifica políticas de variados matizes. Já marcados por forte reorganização do capital segundo princípios liberais, tem sido tempos nos quais não se concretizou o que os países centrais do capitalismo viveram após a Segunda Guerra Mundial, quando viveram os “anos de ouro do capitalismo” e este parecia irreconhecível. Reponha-se aqui que isto só foi possível por conta das condições políticas no pós - segunda guerra mundial e no contexto da Guerra Fria. Condições favoráveis à conquista e concessão de novos e abrangentes direitos sociais, de acordo com o proposto pelo Plano de Beveridge que foi ratificado na Declaração de Filadélfia da OIT- Organização Internacional do Trabalho. É significativo que tenha sido o Reino Unido quem liderou o estabelecimento de amplos direitos sociais em 1945, porque também lhe coube liderar o retorno aos princípios do liberalismo clássico após a crise de petróleo –1973-1979 com o recuo dos direitos de cidadania.

A doutrina neoliberal teve início na segunda metade dos anos 1970, tornou-se hegemônica nos de 1980 e inspirou a reforma conservadora dos anos de 1990, correspondendo a uma necessidade objetiva das elites financeiras internacionais, que se

sentiam tolhidas e ameaçadas pelo dirigismo econômico, imposto por governos nos quais o movimento operário conseguia imprimir alguma influência.

Entretanto, quando no mundo ocidental já se dava um recuo dos direitos de cidadania, a constituição brasileira, elaborada já no contexto de avanço das propostas neoliberais inscreveu no seu artigo 6º que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. E no artigo 7º enumera não menos do que 34 direitos dos trabalhadores urbanos e rurais. A Constituição brasileira foi promulgada quando o neoliberalismo já estava em pleno curso na América do Norte e na Latina (primeiro país a fazer ajustes neoliberais foi o Chile, e nos EE UU deu-se com a eleição de Reagan em 1980, no Reino Unido foi com Margareth Tacher eleita em 1979).

No Brasil foi com Fernando Collor, em 1990 que se deu o avanço do neoliberalismo que é contrário ao avanço dos direitos sociais “que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores”. (SINGER, in: PINSKY, p. 254).

Então, de que cidadania se trata quando se fala de educação para a cidadania?

5. A Cidadania Moderna: Alcances e Limites Segundo uma visão histórica

Tal como vimos no estudo que fizemos sobre democracia, cidadania coloca-se em relação a sociedades onde há conflitos de classes. Diz respeito às relações com o Estado que é a maneira como as sociedades atravessadas por interesses antagônicos organizam os seus conflitos. Nas sociedades antigas gregas e romanas houve fortes lutas para a ampliação de direitos de pertença à polis no caso da Grécia - a politeia, no caso de Roma a civitas englobava a cidade e o estado. “Se para os gregos havia primeiro a cidade, polis, e só depois o cidadão, polites, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade”.(FUNARI, in: PINSKY, 2003, p. 50).

Na Idade Média cidadania disse respeito à pertença ao mundo cristianus, já que a ordem se fazia pelas relações com Deus mediadas pela Igreja católica apostólica romana. Foi no contexto da modernidade e na constituição dos estados modernos, quando a política desce do céu para a terra e se estabeleceu a ordem burguesa que temos de entender o conceito de cidadania, porque a ordem hoje é ainda burguesa. A Revolução Francesa consagrou o termo “citoyen” em oposição a súdito na relação com o estado absolutista em que o Estado era o rei. L’Etat sait moi dizia Luis XIV, era a ele que os súditos se dirigiam. Fundamentada inicialmente em princípios do movimento iluminista de igualdade, fraternidade e liberdade, foi - se fazendo no confronto intenso dos interesses das classes sociais e suas subdivisões, frações de classe. Após a perda da hegemonia (condução do processo) pelos jacobinos e a Conspiração dos Iguais que pela voz de Grachus Babeuf (1760- 1790), eis jacobino “propunha uma nova revolução – ‘a última, a definitiva` - , que extinguiria o direito à propriedade privada da terra e firmaria o princípio socialista (o termo ainda não era usado) de que o direito à propriedade era sempre limitado pelo interesse social”. (KONDER, in: PINSKY, 172). A conquista dos direitos de cidadania inscreve -se nas lutas históricas das classes trabalhadoras na ordem

burguesa. O desfecho do processo da Comuna de Paris que de março de 1871 e por 72 dias governou a cidade, foi demonstração mais cabal de que cidadania tal como era entendida e vem sendo feita, é, como democracia, o possível nos conflitos entre as classes trabalhadoras e o capital, na ordem burguesa. Portanto os seus limites e alcances dependem da correlação dos interesses e forças entre o trabalho e o capital. Assim, uma educação cidadã inscreve – se na perspectiva da ordem capitalista, nas suas variáveis como seja a do Estado de Bem Estar Social ou do Estado neoliberal.

No Brasil, na década de 1980, com a Constituição de 1988 instituíram-se em lei, os direitos do cidadão. Apesar da dimensão de participação que é atribuída à cidadania é sempre uma participação na conquista de direitos, eles não são naturais como defendeu Jonh Lock, são resultado das lutas historicamente travadas, no quadro da vida social e do Estado*. Na ordem burguesa, uma educação para a cidadania pode, por um lado ser uma formação para a conformação e aceitação das regras do capitalismo, mas também um confronto e ampliação de direitos sempre onerosos à histórica acumulação do capital. A generalização e a linearidade têm rondado o uso deste conceito, tal qual o ilusionismo que tenta fazer crer que houve na ação um ato criativo e diferente, quando o que acontece é uma ilusão, uma questão de ótica, um fetiche. Em tempos de avanços da ideologia liberal, como os que estamos vivendo, cidadania para os que vivem do trabalho passou a ser uma questão individual, uma condição de empregabilidade, não é

*O sociólogo T.H. Marshall no seu ensaio sobre “Cidadania, Classe Social e Status” com base na história da Inglaterra, estabeleceu três níveis de direitos que cronologicamente foram sendo estabelecidos: os direitos civis, políticos e sociais. Não terá sido nesta ordem e nem com base nos mesmos princípios que a conquista dos direitos vêm sendo feita no Brasil. Efetivamente, somente com a Constituição de 1988 o voto foi estendido aos analfabetos e postos em lei os direitos ao sistema único de saúde e de previdência. José Murilo de Carvalho tem escrito a respeito, na maneira como se reporta aponta que no Brasil: “O bom cidadão não é o que se sente livre e igual, é o que se encaixa na hierarquia que lhe é prescrita”. (CARVALHO, 1999, p. 307).

sequer um direito ao trabalho e ao salário da classe que vive do trabalho como numa proposta keynesiana, apenas a condição de estar sempre em condições de ser empregado. O conceito de cidadania, ao ser remetido à questão de empregabilidade, ganha uma conotação delimitada pela lógica do mercado e, portanto, muito restrita como já dito. Insistir em uma educação neste sentido é voltar com outro discurso, mas com os mesmos pressupostos à Teoria do Capital Humano, que entendemos como um discurso ideológico* favorável à burguesia. Mas diferente do que propunha a Teoria do Capital Humano das décadas de 1960 e 1970, que prometia integrar a todos, prometia mobilidade e ascensão social e desenvolvimento aos países pobres, hoje acena com a possibilidade de integração apenas daqueles/as que adquirirem habilidades básicas que geram competências reconhecidas pelo mercado. (PIÑO in:FRIGOTTO)

Junte-se a isto o discurso ligeiro e evasivo de uma educação para a democracia e cidadania e teremos os ingredientes para a conformação, para o fixo*.

*“As idéias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritualmente* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, às idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias: portanto, a expressão que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação” (MARX e ENGELS, Vol. I p. 55). Daqui decorre que não é o conhecimento que trás o poder como apregoam alguns que defendem a sociedade de conhecimento, mas sim que o poder detém conhecimento e faz por controlar quem tem conhecimento. Isto é muito relevante, se considerarmos que o conhecimento é uma produção histórica e portanto também pode ser de posse da classe que vive do trabalho.

*. Esta é uma questão que para os marxistas tem que ser vista nos termos de lutas de classe, reformismo versus revolução e reformismo e revolução. Já o dissemos neste texto, que quando o Estado se organiza na expressão democrática a classe trabalhadora pode se organizar melhor e pela luta e auferir na divisão social do trabalho os frutos do seu próprio trabalho, mas cuja finalidade seja fazer a transformação da ordem em que a maioria dos homens é alienada por outros homens em lugar da conformação e da ilusão de pertença de que o conceito de cidadania tratado de forma histórica é portador.

Desta forma, a defesa da educação para a cidadania neste momento, com essas características, implica duas considerações: a primeira é o caráter ideológico que assume à medida que a conquista da cidadania torna-se um processo individual e deslocado dos movimentos sociais; a segunda é a ressignificação conceitual que realiza, pois parte do pressuposto que cidadão é aquele indivíduo que trabalha ou está em condições de trabalhar. Exclui, assim, milhares de pessoas que, por várias razões, não conseguem entrar no mercado de trabalho. (CARVALHO, 1999, p.10).

É preciso dizer que é favorável à classe trabalhadora a cidadania numa perspectiva de conquista sociais, entre elas o direito à educação escolar em todos os níveis. Entretanto, para se "avaliar a vigência dos direitos sociais, entre eles o da educação, não basta verificar que constam das leis em vigor. É preciso avaliar seu gozo efetivo pela população ou de sua parte necessitada".(SINGER, in: PINSKY, p. 252)

O uso com caráter de ambigüidade, de abstração e de generalização dos conceitos de democracia e cidadania encontra explicação e conforme Ana Maria Dorta de Menezes no fato de que, apesar de permeada por expressões reconhecidamente orientadas por uma tradição crítica, a elaboração produzida pelos educadores acerca da presente realidade e sobre os rumos que deve tomar a ação política comporta diferentes projetos históricos que precisam ser claramente explicitados. É mais, que a ferocidade do período da ditadura impediu a adoção de uma linguagem clara em relação aos vários projetos históricos que defendiam, o que ocorreu para que o termo "transformação da sociedade" surgisse já naquele contexto de modo ambíguo, pois não ficava claro se o que estava condenado era a ditadura fascista (manifestação da sociedade capitalista) ou se a condenação visava a própria sociedade capitalista.

É necessário, então, considerar estes conceitos historicamente e não de forma abstrata, desgarrada das formações sociais e dos embates dos projetos de classe. Observe-se neste sentido ainda, que é da herança deixada pelas revoluções da era do Iluminismo as noções de cidadania e soberania popular. “As duas eram apenas meios formais para a determinação livre da forma da sociedade, pela primeira vez na história. Qual deveria ser essa forma – o conteúdo do bem-estar – coletivo?” (ANDERSON, in: Margem Esquerda, No1, p 83) Já no século XIX as respostas não foram as mesmas. Três espécies diferentes de resposta foram dadas a ela*. Em 1848 estavam definidos os grandes campos de batalha da Era.

Com o Manifesto Comunista a Europa foi forçada a enfrentar a escolha que depois foi proposta a todo o planeta: capitalismo ou socialismo? Pela primeira vez a humanidade tinha diante de si dois princípios nítida e radicalmente antitéticos de organização social. Mas havia uma simetria na sua formulação. O socialismo recebeu uma teorização variada, extensa e declarada, seja como movimento político, seja como objetivo histórico. O capitalismo, no século XIX e na maior parte do século XX, raramente, ou nunca, disse o próprio nome – o termo foi invenção de seus adversários. Os defensores da propriedade privada, sustentáculos do *status quo*, valeram-se de conceitos mais parciais ou tradicionais, invocando princípios conservadores ou liberais,

*Perry Anderson considera que, além do capitalismo e do socialismo, em 1848, “o nacionalismo se apresentava como um movimento mobilizador ainda mais forte que o socialismo na Europa [...] Como doutrina articulada, era incomparavelmente mais pobre e inconsistente que seus cuevos. Em compensação, dado o seu relativo vazio conceitual, ele era eminentemente plástico e podia integrar uma grande variedade de combinações, seja com o capitalismo seja com o socialismo- produzindo o chauvinismo que produziu a guerra de 1914 quanto com o fascismo que levou à sua continuação em 1939; mas detonou também os movimentos revolucionários de libertação nacional no Terceiro Mundo.” (ANDERSON, in: Margem Esquerda, p. 82).

em vez de propor uma ideologia expressamente capitalista.”(ANDERSON, in: Margem Esquerda, p. 83 e 84).

Por estratégia, “O déficit ideológico do capitalismo como ordem declarada nunca foi realmente remediado nesta batalha contra o comunismo”. (IDEM, p. 86).Entretanto, com o início da Guerra Fria, e a ameaça de uma guerra total entre os dois blocos antagônicos, “exigiu uma aceleração ideológica do capital até um nível completamente novo de eficácia e intensidade. O resultado foi a conversão ocidental dos termos do conflito: não mais o capitalismo contra o socialismo, mas a democracia contra o totalitarismo”. (IDEM, p. 86). No Brasil, que viveu de 1964 a 1985 regime de totalitarismo autocrático, o conceito de democracia, passou a ser uma bandeira de resistência porém carregada por ventos de permanência da ordem burguesa como já demonstrado, e não de revolução socialista proposta que já estava em 1848, e também durante a Segunda Internacional.

Considerações Finais

Feita assim a apresentação e a análise sobre educação para a democracia e para a cidadania, afirma-se que não temos outro caminho para analisarmos os sentidos e dimensões dos conceitos de democracia e cidadania senão a ciência da História. Ela nos possibilita ver a abrangência e o sentido da educação e assim entendermos os discursos

e as ações humanas. Ora, (conforme TONET in: JIMENEZ, RABELO, p.7) se está demonstrado que o mundo dos homens é resultado – em sua integralidade – da atividade dos próprios homens, então está infirmada, pela raiz, a idéia de perenização de qualquer forma de sociabilidade, inclusive, obviamente, da sociabilidade capitalista (à qual se reportam estes conceitos). E, por outro lado, está fundamentada a possibilidade de que os próprios homens superem esta forma de sociedade e construam uma outra.

Bibliografia

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados Escritos de História e Política*. Belo Horizonte, 1999, Editora UFMG.

CHAUÏ, Marilena. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro, 2000, Cortez Editora.

FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, 2003, Editora Autores Associados.

GENTILI, Pablo, GRIGOTTO, Gaudêncio, *A Cidadania Negada. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo, 2001, Editora Cortez.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos, RABELO, Jackline. *Trabalho, Educação e Lutas de Classes A Pesquisa em Defesa da História*. Fortaleza, Editora Brasil Tropical, 2004.

LENINE, V.I. *Obras Escolhidas*. São Paulo, 1980, Editora Alfa Omega.

MARSHALL, T, H, *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, 1967, Zahar Editores.

MARX, K. *Crítica do Programa de Gotha*. Àgueda, 1975, Editora Centelha.

MARX e ENGELS. *A Ideologia Alemã. Crítica da Filosofia Alemã mais Recente*. Lisboa, Editorial Presença/ Martins Fontes.

MENEZES, Ana Maria Dorta de, FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. *Trabalho, Sociabilidade e Educação. Uma Crítica à Ordem do Capital*. Fortaleza, 2003, Editora da UFC.

MCPHERSON, C. B. *A Democracia Liberal Origem e Evolução*, São Paulo, 1978, Zahar Editores.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bessanezi (org). *História da Cidadania*. São Paulo, 2003, Editora Contexto.

REVISTA Margem Esquerda, No 1, São Paulo, 2003, Boitempo Editorial.

SAES, Décio. *Estado e Democracia: Ensaios Teóricos*. Coleção Trajetória. Campinas. 1998. Editora da UNICAMP.

SAVIANI, Dermeval. et alii. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, 2004. Editora Autores Associados.

SILVA, Luis Fernando da. *Pensamento Social Brasileiro Marxismo Acadêmico entre 1960 e 1980*. São Paulo, Editora Corações e Mentis.

TEORIA POLÍTICA, n ° 9 Brasil Debates, São Paulo 1988).

WOOD, Ellen M. *Democracia Contra Capitalismo, A Renovação do Materialismo Histórico*. São Paulo, 2003, Boitempo Editorial.