

CIDADANIA E EDUCAÇÃO

JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

Professor pesquisador do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" — UNESP

RESUMO

O texto discute algumas das possíveis relações entre educação e cidadania, numa perspectiva histórica, partindo do pressuposto de que a educação sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, mesmo que, em alguns casos, de modo não explícito. Dessa maneira, a educação nunca é neutra. Para discutir as implicações que a educação tem para a construção dos diferentes tipos de inserção do ser humano no universo social, são abordados diferentes paradigmas de cidadania, tendo como eixo condutor o papel que neles desempenha o conceito de igualdade.

CIDADANIA — EDUCAÇÃO — IGUALDADE — DEMOCRACIA

ABSTRACT

CITIZENSHIP AND EDUCATION. The text discusses some of the possible connections between education and citizenship, from a historical perspective, presupposing that education is always at the service of a specific kind of citizenship, even if at times not explicitly. In that manner, education is never neutral. In order to discuss the implications education has in creating for human beings different types of inclusion in the social universe, different kinds of citizenship paradigms are discussed, having as a guideline the role played by the concept of equality.

O principal objetivo deste texto é apreciar numa perspectiva histórica o modo de evolução da relação cidadania-educação, uma vez que quase sempre a educação de crianças e adolescentes foi vista como necessária à formação da cidadania.

Assim é que na história educacional brasileira, mesmo naqueles momentos de fechamento político em que o Estado se dissociava da sociedade civil, criando dificuldades concretas ao exercício da cidadania na sua dimensão mais simples, que é a política, a legislação educacional não deixou de mencionar, como principal finalidade do processo educacional, a formação do cidadão. É bem verdade que nunca foi explícita quanto ao tipo de cidadania que estava propondo.

Embora possamos questionar se há possibilidade de se educar para a cidadania, entendemos ser necessário, em caso afirmativo, explicitar de que cidadania se está falando. Todavia, a política educacional brasileira nunca tratou dessas questões, a não ser de modo genérico.

Seja como for, entendemos que a educação escolar sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, e que é a pedra de toque do controle social e econômico. Pode significar conformismo e obediência, mas, dependendo de como o processo educacional se desenrola na triangulação professor-aluno-conhecimento, pode também levar ao desenvolvimento intelectual e aumentar a compreensão do educando em relação ao meio natural ou socialmente criado onde vive, e, assim, atuar de um modo não coercitivo, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico/reflexivo.

Nessa perspectiva, o modo como a educação de crianças e jovens se desenvolve não é neutro em relação ao tipo de cidadania que se busca. Diferentes concepções de educação, mesmo implícitas às vezes, sempre estão presentes no planejamento educacional e curricular. Quando a escola seleciona objetivos educacionais, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação do aprendizado, está optando por um determinado projeto educacional, que de forma alguma é neutro em relação à cidadania.

Não menos importante é o modo como esses conteúdos são organizados no currículo escolar e como os estudantes a eles têm acesso. Há estudos que mostram que, dependendo de como o currículo escolar é apresentado aos estudantes, sua compreensão é facilitada para alguns setores e dificultada para outros. Igualmente importantes são as condições para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

A forma de pensar o processo educacional tem variado ao longo do tempo, o mesmo podendo ser dito em relação ao próprio conceito de cidadania, com seus diferentes significados percorrendo a história política da humanidade. Em Atenas, cidadão é aquele homem livre, que participa das decisões políticas;

nos séculos XVII, XVIII e XIX, quando se edifica o Estado/Nação com base na cidadania, a educação se torna essencial para a constituição da nacionalidade. Isto é, para a consolidação da nação burguesa é fundamental que os valores culturais sejam socializados para todos, através do processo educacional. No século XX, o deslocamento da educação do elemento político para o técnico obscurece essa relação.

O surgimento da chamada administração científica, no momento em que o capitalismo inicia o desenvolvimento da sua fase monopolista, retira da educação o seu conteúdo político. Não se fala mais em educação democrática ou autoritária; há apenas a educação, que deve ser, eficaz e eficientemente, fornecida a crianças e jovens. Triunfa a racionalidade científica; administrar a escola, escolher e organizar os conteúdos curriculares são questões não mais políticas, apenas técnicas. A execução é separada do pensar; o bom professor é aquele que executa de modo competente o que foi por outros pensado. É o “fordismo” na sala de aula. Dewey talvez tenha sido a única voz discordante e, por isso, não era muito bem visto pelos círculos conservadores norte-americanos.

No entanto, nada mais político do que esse modo neutro, “científico”, de pensar a educação. Os setores hegemônicos estavam defendendo o tipo de educação e de cidadania que melhor convinha para o desenvolvimento capitalista naquele momento da história humana — “predomínio da cultura do positivismo” é a adequada expressão cunhada por Giroux (1986. p.223) para essa etapa histórica que antecede o advento do fascismo na Europa.

No Brasil esse modelo chega com alguns anos de atraso. Vem no bojo das reformas educacionais dos anos 70, quando efetivamente se consolida no país, ao menos nas regiões sudeste e sul, um sistema educacional de massas.

CIDADANIA NÃO SE GANHA, CONQUISTA-SE

O que diferencia os paradigmas de cidadania não é o conceito de liberdade, que em todos é central: a diferença reside na forma como cada um deles recepciona o conceito de igualdade.

Como é sabido, desde Locke, o liberalismo tem dificuldade em trabalhar com a igualdade: não pode abandoná-la por inteiro, mas com ela não consegue caminhar por muito tempo.

Na doutrina liberal clássica, a idéia de igualdade sofre restrições desde o início e não tem o mesmo peso dos demais elementos que integram o credo liberal: individualismo, liberdade, propriedade. Como individualismo, liberdade e propriedade reinam soberanamente, igualdade e democracia sofrem restrições (Cunha, 1991). Assim é que no ideário liberal a igualdade não abrange o

campo das condições materiais. A desigualdade material é perfeitamente coerente com o princípio liberal de que “os indivíduos não são iguais em talentos e capacidades”, daí decorrendo naturalmente eles não poderem ser iguais em riquezas. Para Voltaire, de acordo com Laski (1973. p.154): “A propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida por espoliação injusta”, concluindo logo a seguir: “é impossível em nosso infeliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres”.

O conceito de igualdade entre os clássicos do liberalismo fica restrito ao plano das oportunidades. Rousseau parece ser a única exceção, embora não haja homogeneidade de pontos de vista entre os mais importantes autores liberais. Não devemos nos esquecer, a propósito, que Voltaire era, entre todos, o mais aristocrático, devotando mesmo um verdadeiro e obstinado desprezo pela gente mais simples, à qual, segundo ele, bastava apenas propiciar a oportunidade de enriquecimento; mais do que isso seria absolutamente desnecessário (idem, ibidem).

Seja como for, a igualdade é um pesado fardo que liberais têm de carregar, como muito bem assinala Laski quando afirma:

como os homens não são individualmente iguais, é impossível querer que sejam socialmente iguais. Pelo contrário, a igualdade social é nociva, pois provoca uma padronização, uma uniformização entre os indivíduos, o que é um desrespeito à individualidade de cada um (idem, ibidem).

O liberalismo sempre tendeu a valorizar mais as ações individuais do que as ações coletivas, daí a liberdade sempre sobrepujar a igualdade e, como conseqüência, vê de forma negativa as ações a favor da igualdade, já que esta restringe a ação individual. Para Laski, mesmo que de modo inconsciente, o liberalismo “sempre foi propenso a estabelecer uma antítese entre liberdade e igualdade. Viu, na primeira, aquela ênfase sobre a ação individual, da qual o liberalismo sempre foi zeloso defensor; viu, na segunda, o fruto da intervenção autoritária, cujo resultado final é, em seu ponto de vista, uma restrição da personalidade individual” (idem, ibidem).

A meu ver, essa tensão no interior da filosofia social liberal responde pelas ambigüidades da cidadania liberal, que pensa a igualdade, ao contrário da liberdade, em termos de “igualdade perante a lei”, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Mesmo em Rousseau (1968), o mais igualitário de todos os liberais e que via na propriedade a origem das desigualdades entre os homens, a aplicação do princípio da igualdade não significava a eliminação das desigualdades sociais, como aponta Cunha (1991. p.32), quando destaca em *Do contrato social* o seguinte trecho:

a respeito da igualdade, é preciso não entender por esta palavra que os graus de poder e de riquezas sejam absolutamente os mesmos; mas que, quanto ao poder, ele se encontra abaixo de toda a violência e nunca se exerce, senão em virtude da posição social e das

leis; e quanto a riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar o outro, e que nenhum seja tão pobre que seja coagido a vender-se.

Ao lermos estas palavras do filósofo genebrino, não há como não pensar na fragilidade do regime democrático brasileiro, no qual, com certeza, Rousseau encontraria a evidência empírica do que acabava de afirmar.

Como se sabe, o discurso político-filosófico de Rousseau insere-se no quadro geral da filosofia iluminista, em que a razão humana orienta a conduta do indivíduo e legitima a liberdade. Somos livres, porque racionais. Nesse sentido, os conflitos decorrentes da tensão liberdade/igualdade são manifestações da irracionalidade, cuja causa é a falta de esclarecimento do ser humano, que faz com que este deixe de perceber os objetivos comuns: a liberdade e a segurança da propriedade.

Percebe-se nessa passagem em *Do contrato social*, destacada por Cunha, a importância da educação para a existência da liberdade. Não foi por acaso, aliás, que as duas mais importantes obras de Rousseau: *Do contrato social* e *Emílio*, a primeira, política e a outra, educacional, tenham sido escritas ao mesmo tempo.

Outra também não é a razão para que os ideólogos da Revolução Francesa considerem a construção da cidadania passando obrigatoriamente pela edificação do Estado educador. O Plano de Instrução Pública (Rapport) de Condorcet e o Projeto de Lepelletier são ilustrativos dessa preocupação da burguesia revolucionária para com a educação popular. São iniciativas que atestaram estar a burguesia naquela quadra da história da humanidade plenamente consciente da impossibilidade de se dissociar a cidadania do processo educativo. Em tal contexto sociopolítico, a educação adquire grande relevância política.

No entanto, essa visão do processo social por parte da burguesia não sobreviverá ao século XX, quando o capitalismo ingressa no seu estágio mais avançado, deixando para trás o período concorrencial e adquirindo uma feição monopolista, quando a educação, gradativamente e com características próprias em cada país, será esvaziada do seu conteúdo político e dissociada da conquista da cidadania democrática. Nesse momento, a universalização da educação básica não conta mais com o apoio decisivo da classe burguesa, o que não significa afirmar que setores liberais dessa mesma classe não continuem, ao menos no âmbito do discurso político, defendendo a necessidade de se estender a educação escolar aos setores populares. Tal constatação é particularmente verdadeira para o Brasil, nos primeiros trinta anos da vida republicana (Nagle, 1974).

Para Laski (1973) e Vachet (1970), a ideologia liberal forma-se a partir das transformações do poder e do jogo de forças, sustentada pelas mudanças da base material da sociedade européia de fins da Idade Média, responsáveis pelo aparecimento de uma nova formação social, centrada no modo de produção

capitalista. A mais importante transformação foi a criação de uma economia de mercado propiciada pela abertura das vias de comunicação com o Oriente.

Foram transformações profundas as que ensejaram a emergência de novos atores sociais: o comerciante aventureiro e o artesão urbano. Para Horta (1994), esses novos atores propiciaram o

desenvolvimento de novos elementos na organização social, o renascimento das cidades e o sistema de franquias e corporações; modernização acelerada pela invenção de técnicas que transformam as condições de vida, economizando energias humanas e animais.

No entanto, como assinala Chizzotti (1980), a transição não foi homogênea. Inglaterra, França e Alemanha trilharam caminhos diferentes na edificação do Estado capitalista, em que: “O desenvolvimento de uma burguesia, o peso crescente de sua riqueza e força política foram desiguais”.

Na Inglaterra organiza-se um Estado absolutista com feições liberais. Hobbes e Locke representam dois momentos distintos, mas que apresentam uma certa continuidade, na formação desse Estado que, embora inicialmente absolutista e posteriormente liberal, continua com o mesmo objetivo político, qual seja, consolidar o poder político da burguesia, já detentora dos meios de produção.

Locke construiu uma concepção liberal do Estado, na qual, de acordo com Chizzotti, se atribui a ele “a missão meramente protetora da relação social, dada originariamente pela própria natureza” (p.28).

Considerando como paradigmático da concepção liberal, o “caso inglês”, que tem como ponto de partida os acontecimentos iniciados em 1640, e como ponto de chegada o ano de 1688, assim se expressa Chizzotti:

Em 1688 consuma-se o processo revolucionário da burguesia inglesa, em aliança com a nobreza fundiária. O equilíbrio entre estruturas feudais e capitalistas consolidou um regime constitucional parlamentar e a ausência de intervenção do Estado no plano econômico. (p.29).

É essa dinâmica social que fez com que o processo de formação do Estado liberal inglês tenha sido diferente do “caso francês”. Enquanto na Inglaterra os indivíduos não precisaram abdicar de si e de seus direitos a favor do poder do Estado, como defendia Hobbes a fim de evitar a guerra civil na França — onde a aristocracia acaba expropriada pela burguesia após ter visto escapar-lhes das mãos o processo de transição que iniciara, e onde o Estado absolutista é completamente desmantelado — dá-se o inverso (Chizzotti, 1980. p.29-30).

No entanto, o fato de o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra ter sido menos tempestuoso do que aquele observado na França não significa que tenha sido menos transformador da realidade. Nesse sentido, Marx e Weber já tinham percebido as peculiaridades do desenvolvimento capitalista na Inglaterra. Marx (1973. p.277) observou que “a Inglaterra foi nesse aspecto

o país modelo para os outros países continentais”. Como assinala Brenner (1977. p.75), um devotado estudioso das obras de Marx, “é classicamente na Inglaterra que temos o surgimento da relação tripartite: senhor de terra/proprietário capitalista/trabalho livre assalariado, em torno do que Marx teorizou o desenvolvimento capitalista em *O Capital*”.

Já Weber, ao abordar a questão da implantação do modo de produção capitalista na Inglaterra, rejeitou as explicações puramente tecnológicas e materialistas do tipo: comércio colonial, crescimento da população e a entrada de metais preciosos. Para esse autor, é na religião protestante, mais precisamente na sua vertente de origem calvinista, o puritanismo, que vamos encontrar a força propulsora do espírito capitalista, na medida em que, em última instância, a ética calvinista fornecia uma acabada justificativa para a busca do lucro. Entretanto, é cauteloso nas ligações que estabelece entre o surgimento do capitalismo e a religião protestante. E disso nos dá mostra quando afirma:

Não temos a intenção de manter teses tolas e doutrinárias tais como de que o espírito do capitalismo [...] só pode ter surgido como resultado de certos efeitos da Reforma, ou mesmo que o capitalismo como sistema econômico é criação da Reforma, pois alguns aspectos do capitalismo eram bem mais antigos. (1992. p.91)

Desse modo, considerava o puritanismo como um último desenvolvimento capaz de reforçar as tendências que haviam distinguido muito tempo atrás a sociedade européia.

Weber via na fraqueza do campesinato inglês, ao contrário do que se verificava no caso francês, a razão principal que favoreceu a expulsão do camponês inglês de suas terras. Na Inglaterra, como argutamente observou, jamais houve a emancipação legal dos camponeses. Estes foram expropriados em favor dos proprietários: tornaram-se livres, porém sem terras (1961. p.129).

Mas um outro fator também muito contribuiu para que o desenvolvimento capitalista seguisse na Inglaterra a trajetória que seguiu. Para Anderson (1989), “a monarquia feudal da Inglaterra foi de um modo geral muito mais poderosa que a da França”. Entretanto, “a monarquia medieval mais forte do Ocidente finalmente produziu o absolutismo mais fraco e mais curto”.

Por último, Weber (1968. p.250-1) considerava ainda que, para o capitalismo poder se estabelecer de modo definitivo, eram necessárias as seguintes ocorrências, que, aliás, reforçavam a primazia da liberdade, entendida principalmente como liberdade econômica, sobre a igualdade: 1) apropriação de todos os bens materiais de produção (terra, aparelhos, instrumentos, máquinas etc.), como propriedades de livre disposição por parte das empresas lucrativas autônomas; 2) liberdade mercantil; 3) técnica racional; 4) direito racional; 5) trabalho livre e 6) comercialização da economia.

Esta última condição daria início à chamada especulação econômica, que já nos séculos XVII e XVIII seria responsável por várias “bancarrotas”, tanto na Inglaterra como na França. Weber, todavia, encontrava aspectos positivos nisso por permitir aos homens conscientizarem-se de que crises econômicas não são fruto de ações de divindades iradas ou de “espíritos” em rebelião e que os seres humanos podem pensar a transformação do sistema em que vivem.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA

Procuramos discutir em linhas gerais os elementos que caracterizaram o surgimento do modo de produção capitalista e a ascensão da classe burguesa ao centro do poder político, quando passa a ser a principal responsável pela direção do Estado, às vezes em aliança com outras classes sociais, como foi o caso da Inglaterra, berço do capitalismo. Ao mesmo tempo, indicamos como traço marcante do paradigma liberal de cidadania a tensão entre liberdade e igualdade. A seguir, vamos retomar algumas questões relacionadas com a cidadania, considerando-as à luz da realidade brasileira contemporânea.

Para Aristóteles, cidadania implicava a possibilidade concreta do exercício da atividade política, ou seja, ser cidadão significava poder governar e ser governado. Arendt (1987) enriquece o enfoque aristotélico, ao conceber a cidadania como “o direito a ter direitos, considerado como primeiro direito humano fundamental, do qual todos os demais derivam-se”. Em outros termos, a cidadania inscreve-se no quadro geral dos direitos fundamentais do ser humano. Embora direito fundamental, a cidadania precisa ser conquistada; não é dada, resulta de um agir conjunto, é uma construção coletiva, opondo-se, portanto, à concessão, ao privilégio. Não sendo concessão não pode ser revogada ou retirada. O conceito de cidadania em Arendt possui uma abrangência universal, nada tendo a ver com território ou nacionalidade. É uma qualidade do ser humano, mas que com ele não nasce — precisa ser conquistada. Ou seja, ninguém nasce cidadão; torna-se cidadão. A cidadania não é uma qualidade natural nem apenas do indivíduo, ao contrário, é social.

Portanto, a cidadania de Arendt não é a do formalismo jurídico, tão ao gosto das elites brasileiras durante séculos, vinculada que é, em muitos casos, tão-somente ao exercício dos direitos políticos. Em Arendt, mais do que em Aristóteles, um profundo comprometimento com o humanismo universal permeia toda a reflexão filosófica e sociopolítica dessa grande pensadora, que tem no Brasil, em Celso Lafer, o seu mais importante estudioso.

Weffort (1981. p.139) insere a discussão da cidadania no quadro da desigualdade social, inerente à sociedade de classes. Para ele, “a questão da cidadania dos trabalhadores está intimamente relacionada à questão da articulação entre a

liberdade política e igualdade social”. Desse modo, recupera, como já vimos, uma antiga discussão no seio da teoria política, ou seja, a tensão dialética que se estabelece nas sociedades de classe de direção político-democrática entre liberdade e igualdade. Tendo como foco essa tensão, desenvolve uma análise arguta da cidadania desigual existente no Brasil, onde não há uma cidadania geral, mas várias cidadanias particulares. Uns são mais cidadãos que outros. Para esse ministro da Cultura do governo de Fernando Henrique Cardoso, o trabalhador brasileiro, quando muito, seria um “cidadão pela metade”, muito mais uma decorrência natural da organização corporativista que cindiu a formação social brasileira do que propriamente uma condição inerente à sociedade estratificada em classes sociais. Weffort atribui grande peso na construção da cidadania desigual à organização corporativa do trabalho.

Por sua vez, a tradição jurídica e constitucionalista brasileira tem, de um lado, separado a nacionalidade da cidadania, e, de outro, conferido, pelo menos até a Constituição Brasileira de 1988, um conteúdo muito mais político do que social à cidadania e, mesmo assim, considerando o político de modo muito restrito, isto é, como direito de votar e ser votado. Tem sido, portanto, uma cidadania outorgada, concedida e, desse modo, podendo ser retirada por quem outorgou ou concedeu. A nossa história republicana recente registra inúmeros casos de cassações de direitos políticos que de um dia para outro transformaram cidadãos em não-cidadãos. Está-se longe, pois, do significado que Arendt atribuiu à cidadania.

São essas vicissitudes experimentadas pela cidadania em nosso país que talvez expliquem a plethora de adjetivos que a tem acompanhado ao longo de nossa história política: regulada, em recesso, estratificada, emergente, ativa, precária, de segunda classe, tutelada, assistida, democrática etc.

Essa, contudo, não é uma situação apenas brasileira. Marshall (1969), num estudo já clássico, fala, no âmbito da Inglaterra, de uma cidadania civil, política e social. Embora ciente de que esse estudo atualmente enfrenta restrições (Andrade, 1993), gostaria, ainda que de modo introdutório, de analisar alguns aspectos dessa tipologia.

Segundo Marshall, os autores clássicos do liberalismo davam inicialmente grande importância à cidadania com conteúdo individualista, estruturada em torno de um homem abstrato, ao mesmo tempo que ocultava o homem concreto, histórica e socialmente situado. Era a fase dos direitos civis, centrada na liberdade individual, no direito de ir e vir, na liberdade de imprensa, na liberdade de pensamento e de fé, no direito à propriedade, à justiça e no direito de contrair direitos e obrigações por meio de contratos livremente estabelecidos. Enfim, direitos necessários para todos, mas sobretudo essenciais para que a ordem burguesa pudesse sobrepujar a ordem feudal, aristocrática e religiosa. Tanto assim, que esses direitos só foram estendidos ao conjunto da população a partir do século XVIII.

Num segundo estágio, já adentrando pelo séculos XIX e XX, firma-se a cidadania com conteúdo político, só reconhecida, entretanto, na Europa, e assim mesmo de modo parcial, que significou o direito de participação do indivíduo no exercício do poder político, quer como membro do corpo político dirigente da sociedade, quer como eleitor dos membros de tal corpo político. Em muitas nações européias, somente ao final dos anos 30 é que as mulheres adquirem o direito de votar e serem votadas.

Em seguida, Marshall indica o surgimento da cidadania social, quando se incorpora um mínimo de direito ao bem-estar social e econômico aos direitos individuais e políticos. É a cidadania pela qual gerações de trabalhadores lutaram e que começa a emergir nos anos 30 deste século, principalmente nos países de capitalismo desenvolvido, já na sua fase monopolista, com tímidos reflexos nos países periféricos.

No Brasil, curiosamente, alguns direitos sociais são reconhecidos, ao mesmo tempo que direitos políticos e individuais são negados, durante o Estado Novo. De um modo geral os ditadores que tivemos costumavam dizer que “voto não enche barriga”, embora alguns deles, como foi o caso de Getúlio Vargas, até fossem “bons de votos”. É uma fase que se caracteriza por grandes transformações na base material capitalista, com reflexos na ordem jurídico-constitucional, e que propiciaram a emergência do que passou a ser conhecido como *Welfare State*, ou Estado do Bem-Estar Social, uma realidade tipicamente européia do pós-guerra, que decreta o fim do modelo econômico do liberalismo clássico. A constituição alemã de Weimar, de 1919, e o New Deal do presidente Roosevelt nos Estados Unidos são dois bons exemplos dessa nova situação.

A Constituição brasileira de 16 de julho de 1934 incorporou alguns princípios do Estado de Bem-Estar Social, quando tratou da ordem econômica e social (art. 115 a 143) e quando no artigo 149 estabeleceu a educação como um direito de todos, tendo como finalidade o desenvolvimento da solidariedade humana. Nesse sentido tornava claro o dever do Estado para com a educação, ao mesmo tempo em que tornava o ensino primário obrigatório para todos, inclusive para os adultos. Todavia, como se sabe, a Constituição de 1934, revogada em 1937 pela Constituição outorgada pelo Estado Novo, na prática nem chegou a ser observada.

Embora não consideradas por Marshall, parece-nos que as tentativas para a construção de um Estado socialista na Rússia, a partir de 1917, forçaram a concessão de direitos de cidadania aos trabalhadores dos demais países da Europa, tendo em vista neutralizar o impacto das mudanças que se verificavam na então União Soviética.

Por último, para Marshall, o direito à educação é um traço definidor da cidadania com conteúdo social. Portanto, o acesso aos bens educacionais passa

a constituir critério importante para se apreciar o grau de cidadania de um povo. No caso brasileiro, se avaliarmos o grau de cidadania pela ótica do acesso à educação e ficando apenas no âmbito do direito constitucional, concluiremos que esse é um direito sem restrições presente somente na Constituição Federal de 1988, embora tenha figurado, como já salientado, nas constituições de 1934 e 1946. Acontece que só a partir do texto constitucional de 1988 é que se consagra a possibilidade de se exigir do Estado o cumprimento do seu dever para com a educação fundamental obrigatória, conforme reza o artigo 208, que deu à educação a qualidade de um direito subjetivo, a ser exigido por qualquer cidadão mediante mandado de injunção (cf. art. 5º da Lei Federal n. 9394 de 25/12/96 – LDB).

Lafer (1988), desenvolvendo o princípio formulado por Arendt de que a cidadania é o direito de ter direitos, propõe, com fulcro na categoria dos direitos humanos, uma sistematização diferente daquela formulada por Marshall, a meu ver mais adequada aos nossos dias e de acordo com os inúmeros compromissos internacionais assumidos pelo Estado Brasileiro no concerto geral das Nações Unidas. Assim, é a observância dos direitos humanos em seus diferentes níveis, a saber: civil, político, econômico, social e coletivo, que assegurará o exercício pleno da cidadania.

Ao conceituá-la lastreada nos direitos humanos, Lafer refuta as teorias políticas que concebem a admissibilidade da cidadania limitada e o princípio da privação da cidadania como uma sanção de natureza jurídico-política; admissibilidade essa, por exemplo, prevista no texto constitucional de 1969. É verdade que, rigorosamente falando, a Emenda Constitucional n.1 de 1969 não tinha legitimidade.

É também a categoria dos direitos humanos que irá fornecer a Buffa (1987) argumentos para afirmar a inexistência entre nós dos direitos do homem e do cidadão, uma vez que no Brasil há um fosso entre elite, que tem tudo, e, portanto, dispensa direitos, e uma legião de excluídos, que ao reclamarem, quando conseguem reclamar, seus direitos de cidadania, são reprimidos pelo aparato jurídico-policial do Estado, mantido com o dinheiro dos contribuintes, que são todos, mas sempre a serviço dos grupos dominantes que empalmam o poder político.

A favor da tese defendida por Buffa militam vários episódios de nossa história política e social, que, de tão conhecidos, dispensam apresentação.

FORMAÇÃO EDUCACIONAL E CIDADANIA

Especificamente, qual é a natureza da relação educação/cidadania? É o que procuraremos discutir a seguir.

Nos últimos cem anos não houve reforma educacional no Brasil que não ressaltasse o papel da educação escolar na formação do cidadão. Tanto liberais quanto socialistas muito se empenharam já no início da República na defesa da universalização do ensino primário. Na maioria das vezes não se foi além de declarações genéricas, que pouco efeito prático tiveram.

Muitos estudiosos brasileiros já se debruçaram sobre o assunto. Entre eles, destacamos aqueles que consideramos os mais importantes, na perspectiva que estamos adotando neste texto: Arroyo (1987), Severino (1992), Demo (1988 e 1994) e Coutinho (1994).

Arroyo (1987, p.58-63) enriquece o tema de modo original, quando contrapõe ao princípio aceito por liberais e muitos socialistas — que afirma a necessidade de as pessoas serem preparadas na escola para o exercício da cidadania — o desafio para que a educação seja pensada como um processo que se desenrola no interior da prática social e política das classes sociais. Para o autor, o discurso pedagógico brasileiro cinde a cidadania em dois territórios; um ocupado pelos ricos, onde a cidadania é inerente à condição humana e outro, habitado pelos pobres, onde o exercício da cidadania precisa ser ensinado.

A esse respeito é importante salientar que a legislação educacional brasileira produzida nos anos 70 encarou a cidadania muito mais como consequência de um preparo adequado do que como um processo construído no interior da prática política que se desenrola no contexto da sociedade de classes. Assim é que o modelo de cidadania presente nos textos legais, como, por exemplo, o explicitado pelo artigo 1º da Lei Federal n. 5692, dá muito valor ao aprendizado do convívio social, com ênfase na cooperação, dando pouca importância às desigualdades sociais. É como se a cidadania fosse algo presente potencialmente em todos os seres humanos, bastando à educação criar as condições adequadas para o pleno desenvolvimento dessa potencialidade. O próprio conceito de convívio social é algo idealizado, sem quase nenhuma problematização sociopolítica.

Embora essa visão da relação educação/cidadania tenha sido muito combatida durante os anos 80, com contribuição fundamental de Arroyo nessa direção, ela ressurgiu revigorada nos anos 90, no bojo de várias reformas curriculares em andamento em vários países centrais e periféricos. A cidadania então se mostra descolada do questionamento das relações de poder que perpassam todo o tecido social e, assim, oculta a discussão em torno da participação dos excluídos no poder.

O discurso pedagógico hegemônico na sociedade brasileira, tanto na sua versão tradicional-conservadora quanto na vertente liberal-progressista, ao tocar no ponto da cidadania o faz de modo reducionista, acentuando “a preparação da criança para o convívio social harmônico”, ignorando que a temática se insere

em um campo minado pelas relações sociais assimétricas, desiguais e, portanto, conflitivas.

Essa “romantização” da cidadania também não escapou à arguta observação de Severino (1992, p.10), quando discute o tema pela ótica da filosofia educacional e afirma:

Quanto a isso, muito nos iludiram as concepções essencialistas, idealistas e naturalistas do ser humano, tanto quanto o fez o liberalismo, ao pretenderem que essa humanização era uma espécie de qualidade existencial intrínseca que podia ser efetivada e experienciada independentemente das mediações histórico-sociais.

No fundo, as concepções românticas ou idealistas, ao procederem de modo ideológico, acabam por desqualificar a escola como local de formação da cidadania.

Para superar essa postura do pensamento pedagógico, Arroyo aponta para a necessidade de se rever a “relação tradicional entre educação, cidadania e participação política”, em que o povo passe a ser considerado sujeito político no conjunto das relações sociais que estabelece. O autor chega, segundo me parece, ao ponto em que se diferencia radicalmente das posições liberais e mesmo de alguns enfoques socialistas quando considera que a “cidadania se constrói através de um processo que se dá no interior da prática social e política das classes”. Repele, desse modo, a concepção de cidadania imperante nos textos legais e mesmo em alguns materiais didáticos, em que aquela resulta de intervenções externas, como se fosse presente da burguesia às classes subalternas, fazendo com que esses atores sociais deixem de ser vistos como sujeitos históricos, condição que só alcançariam após o preparo consciente para o exercício da cidadania, vindo de fora pela via do processo de escolarização.

Arroyo aponta ainda a pouca profundidade com que as ciências da educação têm enfrentado a temática da relação da educação com a cidadania, em grande parte devido ao apego a concepções superadas sobre o social, sobre a história e sobre o Estado, concluindo pela falta de estudos sobre o papel da educação escolarizada na vida dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais. Em síntese, considera então a existência de dois modelos de cidadania que se contrapõem: de um lado, uma cidadania que vem de fora para dentro, uma espécie de cidadania outorgada, em que a escola representa um papel importante como agente formador dos indivíduos para o exercício da cidadania; de outra, a perspectiva que vê a cidadania como uma construção que se realiza “no interior da prática social e política das classes”. No primeiro caso percebe-se claramente a influência liberal, que condiciona o exercício da cidadania à aquisição da escolarização, enquanto no segundo, com a qual Arroyo se identifica, a cidadania se explicita de forma crítica e ultrapassa o espaço escolar, tendo a educação, nesse caso, um sentido mais abrangente que vai além do conjunto das práticas escolares, que, embora sendo práticas sociais, são apenas uma parte destas.

Na medida em que liberal e democrático são conceitos diferentes, e às vezes até antagônicos, a relação entre educação e cidadania adquire significados diferentes, em razão de diferentes enfoques sociopolíticos utilizados para a discussão da temática. Para Coutinho (1994, p.13-26), é a ordem democrática que permite a manifestação da cidadania, ordem esta que se caracteriza pela reunião em um determinado espaço de condições sociais e institucionais, nas quais é possível a participação ativa do ser humano na formação do governo e, por conseguinte, existe a possibilidade de efetivo controle da vida social por parte dos cidadãos. É a ordem social democrática que possibilitará a reunião, na mesma pessoa, do indivíduo e do cidadão. Desse modo, considera a individualidade como inerente à condição humana, e a cidadania como a qualidade que se explicita, quando a ordem social permite a participação de modo pleno nas decisões que são tomadas pelo conjunto social. Assim, seguindo essa linha de raciocínio, Coutinho conclui que a ordem social capitalista é incompatível com a vigência da cidadania plena, em razão da divisão da sociedade em classes antagônicas. Argumenta que embora seja o coletivo social que produz os bens sociais (tanto a riqueza material quanto a produção cultural) muitos segmentos sociais são excluídos da reapropriação desses mesmos bens gerados coletivamente. Todavia, considera ser possível ampliar os direitos do cidadão na ordem social capitalista. Para tanto, afirma ser necessário desenvolver a luta social, com base nas leituras que faz de Gramsci e Poulantzas. Estes autores consideravam a socialização da política fenômeno típico de algumas sociedades ocidentais, fato que obrigou o Estado a buscar algum tipo de consentimento dos governados, descartando desse modo o uso exclusivo de meios coercitivos para a manutenção da estabilidade social.

De acordo com essa visão, é a combinação em doses adequadas de coerção e consentimento que garante a manutenção da ordem social, evitando as rupturas que poderiam colocar em risco a ordem social capitalista. Essa é uma perspectiva que, a meu ver, se alarga nos anos 90, com a atenuação das polarizações ideológicas, em que o consenso vai gradativamente substituindo o conflito, na busca de políticas mais gerais. A busca do consenso adquire um papel dinâmico, uma vez que alarga a possibilidade de participação dos setores sociais subalternizados, desde que a sociedade consolide o seu funcionamento democrático.

Assim, Coutinho considera ser possível nesse quadro democrático, a construção de um projeto alternativo de sociedade no interior do sistema educacional, ainda que no contexto de uma ordem social capitalista.

Entretanto, isso não se daria de modo automático. Para tanto, são necessárias três condições. A primeira seria a socialização efetiva do conhecimento socialmente relevante, o que significa tornar realidade a universalização de uma educação básica com qualidade. Essa condição supõe que a luta por

uma nova qualidade do ensino se transforme em luta política, sendo, portanto, relevante para a construção da cidadania democrática. Às forças democráticas caberia a responsabilidade de buscar caminhos que rompam com o quadro atual, no qual a elite dominante conta com uma escola privada com alguma qualidade e os setores populares são obrigados a se contentar com uma escola pública que não reúne condições mínimas para um funcionamento adequado. Uma situação que, para o quadro educacional brasileiro, reflete uma perspectiva de classe que “se torna um poderoso óbice à afirmação da cidadania e, como tal, da democracia” (p.25).

A segunda condição diz respeito ao fato de que, para ser democrático, o sistema educacional tem de ser plural, ou seja, acolher no seu interior o pluralismo de idéias a que se refere a Constituição Federal (art. 205), assegurando a plena liberdade de expressão para todas as correntes de pensamento que a sociedade abriga. Nesse sentido, causa preocupação a tentativa que vem sendo feita por alguns estados, municípios e mesmo pelo Ministério da Educação que, ao propor Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental, vêm insistindo para que os professores assumam uma concepção pedagógica de perfil nitidamente construtivista, em detrimento de outras abordagens.

Por último e como terceira condição, Coutinho afirma a necessidade de o sistema escolar ser gerido “pelos seus próprios autores e usuários diretos” (p.25), desde que nos acautelemos em relação ao desvio corporativista, que será evitado na medida em que a escola estabeleça um consistente diálogo com a sociedade.

Concluiremos discutindo a concepção de cidadania explicitada em vários textos por Pedro Demo. É provável que tenha sido este autor um dos que, ao tratar da questão educacional em nosso país, mais se preocupou com o papel desempenhado pela educação escolar na formação do cidadão para a vida democrática. O conceito de cidadania explicitado por Demo e, em certa medida também por Coutinho e Severino, permite repensar a questão da cidadania na sua relação com a base material da formação social brasileira e com a educação.

Para Demo, a principal função da escola é viabilizar o acesso da população, independentemente da sua condição social, ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado — de certo modo patrimônio da humanidade — que tem sido objeto de disputas em torno das relações de poder. Nesse sentido, a escolarização formal torna possível a existência do cidadão. Essa relação escolarização-cidadania nos remete para a especificidade do papel social da escola. A partir desse enfoque, Demo vai na mesma direção das posições assumidas em relação ao tema da cidadania por Saviani (1983), Libâneo (1985), Mello (1993), Barreto (1989) e Palma Filho (1996), entre outros pensadores que têm se dedicado a discutir a função precípua da escola e que vêem o desenvolvimento capitalista, tanto nos países centrais,

quanto nas nações periféricas, como um processo contraditório e conflitivo, em que se articulam uma pluralidade de tendências complexas e heterogêneas.

As contradições se expressam num movimento de mudança e de conservação que implica reconhecer que o desenvolvimento capitalista sempre envolve algum tipo de permanência estrutural, a que Gentili (1994) denomina “núcleos invariantes”, sendo um desses núcleos o monopólio do saber (conhecimento).

No caso brasileiro, os estudos históricos sobre a educação (Romanelli, 1978; Ribeiro, 1978; Freitag, 1975) permitem concluir que a luta pela quebra do monopólio educacional em mãos das elites insere-se no quadro das lutas sociais e é um dos pontos centrais da luta pela superação da cidadania tutelada ou assistida.

Nesse sentido, a luta social pelo acesso ao saber elaborado, que perpassou ao longo de nossa história social os movimentos de massa, é fundamentalmente uma questão política, já que a posse crítica do saber elaborado possibilita ampliar a disputa pelos espaços de poder.

Desse modo, a quebra do monopólio do conhecimento é essencial para o exercício da cidadania em toda a sua plenitude, e, como pensa Demo, só será efetivada em termos de cidadania emancipatória se a educação for “além da mera transmissão, cópia, reprodução do conhecimento, para atingir de cheio, sua construção” (Demo, 1995).

Segundo Gentili (1994. p.137): “o monopólio do conhecimento, no capitalismo histórico, supôs e supõe a crescente e progressiva distribuição, produção e reprodução da ignorância para as maiorias excluídas”, afirmação que nos lembra Coutinho, quando enunciava a possibilidade da construção de projetos educacionais alternativos no seio de uma sociedade capitalista com funcionamento político democrático, mas impossível a cidadania plena no interior da formação social capitalista.

Para Demo (1993. p.49-55), quando se pensa em termos do binômio educação/cidadania emancipatória sobressai a função política da educação como instrumento de participação política; todavia, admite outras funções que a educação poderá vir a desempenhar. De resto, são essas outras funções que mais se têm destacado ao longo do processo histórico brasileiro. Dentre elas, a educação vista como preparação de recursos humanos para o sistema produtivo tem sido a mais perseguida pelas reformas educacionais empreendidas nos últimos trinta anos. Corolário dessa visão é aquela outra que vê a educação como um processo formador de habilidades profissionais, com o sentido estrito de treinamento. A meu juízo, essa é a perspectiva que vem orientando também as propostas educacionais oficiais ao longo dos anos 90.

Num rápido olhar para os últimos sessenta anos da história educacional brasileira, visualizamos tanto a educação como preparação de recursos humanos,

quanto a educação como treinamento, concepção que permeou, nas décadas de 30 e 40, as reformas educacionais levadas a cabo por Getúlio Vargas/Gustavo Capanema. O projeto educacional desse período reforçava no âmbito escolar a existência de dois modelos de cidadania: uma para as elites condutoras e outra para as massas a serem conduzidas. Nesse sentido, a Constituição de 1937 foi absolutamente explícita, restringindo o dever do Estado para com a educação apenas ao terreno da escolarização vocacional, ou seja, treinamento de mão-de-obra.

Com a queda do Estado Novo em 1945 e a conseqüente redemocratização do país — realização de eleições gerais e promulgação de um novo texto constitucional em 1946 — a concepção corporativa de organização da sociedade vai cedendo, ainda que lentamente, à visão liberal, a qual procura restabelecer a cidadania política formal, cujo processo será interrompido com o golpe militar de 1964. A partir dos anos 70 o regime militar restaurou as funções que a educação desempenhara durante a ditadura Vargas: formação e treinamento de recursos humanos para o setor produtivo. Desse modo, a reforma educacional de 1971 (Lei Federal n.5692, de 11/8/71) visa recuperar a hegemonia da formação técnico-profissional. Demo salienta ainda as funções de transmissão de conhecimentos e de aprendizagem e a função socializadora, ou seja, o papel reprodutor da sociedade por parte da educação.

Correndo o risco de sermos esquemáticos e reducionistas, poderíamos afirmar que a cidadania tutelada e a cidadania assistida, para ficarmos com a terminologia de Demo, encaram a educação como processo de preparação de recursos humanos, isto é, de treinamento, ao enfatizar o aspecto reprodutor, alçando para um segundo plano o caráter transformador que a educação possa vir a desempenhar no processo de formação de crianças e adolescentes.

Ao se insistir no papel transformador que a educação pode vir a desempenhar no desenvolvimento da cidadania plena, não se está deixando de reconhecer que a educação escolar não é condição suficiente, mas é condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres (Demo, 1988. p.52). Este é, aliás, o ponto de vista de Arroyo, Coutinho e Severino.

O que Demo propõe é uma ampla reforma educacional, capaz de produzir profundas modificações na formação inicial e continuada dos educadores, nos currículos, nos materiais didáticos e principalmente nos processos de gestão escolar. Desse modo, será possível passar da cidadania tutelada/assistida para a cidadania democrática, que ainda não temos. Para tanto, conclui (1993. p.78), é preciso criar na sociedade uma cultura democrática, na qual “a democracia torna-se cotidiana” (idem, p.79). Nesse contexto, então, Demo vê a construção da cidadania democrática como uma possibilidade que depende da mobilização das diferentes forças sociais que integram a sociedade.

Com os anos 90 emergem novos questionamentos em torno da temática da cidadania. A relação educação/desenvolvimento/crescimento econômico e cidadania vem se alterando desde meados dos anos 70, inicialmente nos países do capitalismo avançado, com a progressiva modificação das condições da produção organizada com base no paradigma fordista. Em outros termos, tudo indica estar superada a fase em que o desenvolvimento capitalista, centrado no crescimento econômico propiciado pela expansão dos setores secundário e terciário da economia, gerava mais postos de trabalho. Atualmente, com o incremento das inovações tecnológicas, tendo como eixo a acelerada informatização do setor produtivo, assiste-se a um fato inusitado: o crescimento econômico não mais responde pela geração de novos empregos, daí as enormes taxas de desemprego verificadas nos últimos anos nos países mais adiantados, apesar do crescimento de suas economias.

Mandel (1995), pensador socialista recentemente falecido, referindo-se ao desemprego nos países capitalistas, assim se expressava: “nos países imperialistas, ele passou de 10 milhões para pelo menos 50 milhões de pessoas, se não mais; no ‘terceiro mundo’, pelo menos 500 milhões estão desempregados, se não mais”, concluindo que “pela primeira vez, desde o final da Segunda Guerra Mundial, o desemprego está crescendo maciçamente nas sociedades burocratizadas pós-capitalistas”, ao mesmo tempo em que o crescimento da pobreza no Terceiro Mundo “se tornou uma catástrofe histórica” (p.117). Citando estatísticas das Nações Unidas, aponta que “mais de sessenta países, com mais de 800 milhões de habitantes, sofreram um declínio absoluto de renda *per capita* entre 1980 e 1988 que gira em torno de 30 a 50% nos mais pobres desses países. No caso particular da América Latina, aponta que a renda *per capita* “em 1950 era 45,3% da dos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (a OCDE, que agrupa os países imperialistas). Em 1987, ela caiu para 29,7%”, concluindo que: “Décadas de aumentos modestos no Bem-Estar popular perderam-se no decorrer de poucos anos”.

Tal situação é muito desfavorável para o processo de construção da cidadania democrática e com certeza acarretará mudanças na relação educação/cidadania — embora o discurso oficial na área da educação venha apontando em outra direção —, uma vez que será cada vez mais difícil conciliar a expansão das oportunidades educacionais com a contração cada vez maior do mercado de trabalho. Aqueles que afirmam ser necessária uma educação de qualidade para melhor qualificar o trabalhador esquecem de dizer que, mantidas as coisas como estão, será cada vez menor o número de trabalhadores qualificados requeridos pelo mercado de trabalho, parecendo, portanto, muito pouco provável que alguém tenha sucesso em pleitear mais recursos para o setor educacional apenas argumentando em termos de mercado de trabalho.

Muito provavelmente, caso os trabalhadores não consigam mudar o rumo dos acontecimentos, ou seja, se não conseguirem propor estratégias que se contraponham de modo eficaz e duradouro à ofensiva conservadora, teremos —

e já há sinais muito evidentes disso — a clivagem da sociedade em pelo menos dois tipos de cidadania. Haverá, entre os próprios trabalhadores, de um lado, alguns poucos com elevada qualificação profissional disputando os parcos e bem remunerados empregos e, de outro lado, a imensa maioria jogada na vala comum do desemprego, subemprego, emprego temporário e ocupando as atividades de pior remuneração.

Concluindo, entendemos que uma educação voltada para a construção de uma cidadania democrática não pode se orientar apenas por valores advindos das forças do mercado. Ao contrário, deve centrar-se em um currículo (conteúdos e estratégias) que capacite o ser humano para o desempenho de atividades que pertencem aos três domínios explicitados por Severino (1994): “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas” (p.100).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. *Lineages of the absolute state*. Londres: New Left Books, 1989.
- ANDRADE, V. R. P. *Cidadania: do direito aos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- ARENDT, H. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense. 1987.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, 23.)
- BARRETTO, E. S. S. O Planejamento educacional e as novas demandas sociais na área. *São Paulo em Perspectiva*, v.3, n.3, jul.-set. 1989.
- BRENNER, R. The Origins of capitalist development: a critique of neo-smithian marxism. *New Left Review*, 1977.
- BUFFA, E. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. Educação e cidadania burguesas. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, 23.)
- CHIZZOTTI, A. *Estado, Educação e ideologias: o Estado brasileiro e a ideologia da educação (1930-1979)*. São Paulo, 1980. Tese (dout.) PUC
- COUTINHO, C. N. Cidadania, democracia e educação. *Idéias*, n.24, p.13-26, FDE, 1994.

- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1975.
- GENTILI, P. *Poder econômico, ideología y educación*. Buenos Aires: Flacso; Miño y Dávila, 1994.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, D. (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- LAFER, Celso. *A Reconstituição dos direitos humanos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- LASKI, Harold J. *O Liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LIBÂNIO, J. C. *Democratização da escola: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MANDEL, E. *A Crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista*. Campinas: UNICAMP; Ed. Ensaio, 1995.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MARX, K. *El Capital*. Crítica de la economía política. México: FCE, 1973. Tomo 1.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- PALMA FILHO, J. C. *As Reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*. São Paulo, 1996. Tese (dout.) PUC

- RIBEIRO, M. L. S. *A Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1978.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROUSSEAU, J. *Do Contrato social*. Lisboa: Portugália, 1968.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1983.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- _____. *Sociedade civil e a educação*. Campinas: Papius-CEDES/ANDE/ANPED, 1992. A escola e a construção da cidadania, p.10.
- SOUZA, G. G. e. *Cidadão brasileiro: a paixão e o devir (o papel da educação na construção da cidadania)*. Rio de Janeiro, 1991. Diss. (mestr.) UFRJ
- VACHET, A. *L'Idéologie liberale*. Paris: Anthopos, 1970.
- WEBER, M. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura, 1961.
- _____. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- _____. *História geral da economia*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- WEFFORT, F. C. A Cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, B. et al. (orgs.). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.