

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CAMPUS DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

RICARDO PEREIRA DA SILVA

**O CONCEITO DE CIDADANIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Sorocaba / SP
2016

**O CONCEITO DE CIDADANIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO
DE SÃO PAULO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CAMPUS DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

RICARDO PEREIRA DA SILVA

**O CONCEITO DE CIDADANIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Texto da dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação - PPGEd-So, Linha de Pesquisa 3 - Teorias e Fundamentos da Educação -, da Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

Sorocaba / SP

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO
RICARDO PEREIRA DA SILVA

**O CONCEITO DE CIDADANIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Texto da dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação - PPGEd-So, Linha de Pesquisa 3 - Teorias e Fundamentos da Educação -, da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba.

Orientador

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Membro titular

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

Membro titular

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez

Silva, Ricardo Pereira da

O Conceito de Cidadania no Ensino de Sociologia no Estado de São Paulo
/ Ricardo Pereira da Silva. -- 2016.

174 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Banca examinadora: Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques, Prof. Dr.
Paulo Romualdo Hernandez

Bibliografia

1. Cidadania. 2. T. H. Marshall. 3. Ensino de Sociologia. I. Orientador.
II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Dedico este trabalho à minha mãe, Rita Castanho da Silva, ao meu pai, Luiz Pereira da Silva (*in memoriam*), aos meus irmãos, Rafael Pereira da Silva e Rodolfo Pereira da Silva. Outrossim aos professores e professoras do Ensino Oficial do Estado de São Paulo que sofrem com as péssimas condições de trabalho educativo resultantes do sucateamento da educação pública pelos sucessivos governos do PSDB.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES que, através da bolsa de demanda social, me possibilitou condições materiais para desenvolver este trabalho, além do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, que tanto contribuiu com suas orientações acadêmicas. Agradeço a dois amigos muito especiais, que me acolheram nos momentos difíceis da dissertação, João Carlos Pedrão e Sílvio Di Sant'Anna.

Resumo: esta pesquisa procurou responder qual é a concepção de cidadania resultante do ensino de Sociologia na 3ª série do Ensino Médio oferecido pela rede estadual de São Paulo na região de Sorocaba-SP. O desiderato foi o de verificar se o material pedagógico destinado à Sociologia expõe a cidadania como um conceito formal, conforme a definição do liberal sociólogo T. H. Marshall. Ele parte do pressuposto de que existem classes sociais antagônicas e de que a luta pela conquista de direitos democráticos ocorre naturalmente, no quadro do evolutivo desenvolvimento histórico. Dentre os autores que usamos como referência, destacam-se os seguintes: o próprio Marshall, John Locke, Norberto Bobbio, Décio Saes, Newton Duarte, Ivo Tonet, Nilda Teves Ferreira, Marcos Francisco Martins, para citar os mais significativos neste trabalho. A revisão bibliográfica trabalhou com o conceito de cidadania a partir da etimologia, da perspectiva do materialismo histórico e dialético, da aceção liberal do conceito, assim como críticas ao conceito liberal. A pesquisa também apresenta um sucinto histórico do ensino de Sociologia no Ensino Médio e analisa como o conceito de cidadania é tratado nos livros didáticos, indicados pelo PNLD 2012 de Sociologia. No último capítulo da dissertação é apresentado o resultado do trabalho de campo, que consistiu em aplicação de questionários, a partir de perguntas abertas e fechadas, a cinco professores(as) de Sociologia da região de Sorocaba, assim como a vinte e sete alunos(as).

Palavras-chave: Cidadania, T. H. Marshall, ensino de Sociologia.

Abstract: This research sought to answer which is the conception of citizenship resulting from teaching Sociology in the 3rd year of high school, offered by the state of São Paulo, more specifically, at Sorocaba. The desideratum was to verify if the teaching material used for the Sociology class exposes the citizenship as a formal concept, so defined by the liberal sociologist T.H. Marshall. He assumes that there are antagonistic social classes and that the struggle for democratic rights occurs naturally as part of the historical development. Among the authors we use as a reference, the following stand out: besides Marshall, John Locke, Norberto Bobbio, Decio Saes, Newton Duarte, Ivo Tonet, Nilda Teves Ferreira, Marcos Francisco Martins, and others. The literature

review worked with the concept of citizenship from the etymology, the perspective of historical and dialectical materialism, from the liberal interpretation of the concept, as well as criticizing the liberal concept. The study also presents a brief historical of sociology teaching in high school and analyze show the concept of citizenship is treated in textbooks, indicated by National Textbook Program. In the last chapter of this work, we presents the results of fieldwork, which consisted in a questionnaire with open and closed questions made to five teachers of Sociology from Sorocaba area and twenty-seven students as well.

Key words: Citizenship, T. H. Marshall, Sociology teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA.....	9
1.1 Etimologia da palavra cidadania.....	9
1.2 O conceito de cidadania a partir do paradigma do materialismo histórico e dialético.....	16
1.3 O conceito liberal de cidadania.....	32
1.3.1 A noção moderna de cidadania em John Locke.....	35
1.3.2 Cidadania e direitos naturais	41
1.3.3 Cidadania em Alfred Marshall	45
1.3.4 Cidadania em T. H. Marshall	49
1.4 Críticas ao conceito liberal de cidadania	56
2. A CIDADANIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS RECOMENDADOS À 3ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO	89
2.1 Breve histórico do Ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil.....	89
2.2 Proposta Curricular de Sociologia do Estado de São Paulo e a "Sociedade do Conhecimento".....	96
2.3 Considerações ao PNLD	101
2.4 Descrição do material didático.....	111
2.4.1 Descrição do livro didático “Sociologia para o Ensino Médio”.....	114
2.4.2 Descrição do livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”..	115
2.4.3 Descrição do Caderno do Professor para o 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio do Ensino Oficial do Estado de São Paulo	116
2.5 O conceito de cidadania nos materiais didáticos	117
2.5.1 O conceito de cidadania no livro didático “Sociologia para o Ensino Médio”	117
2.5.2 O conceito de cidadania no livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”	119

2.5.3 O conceito de cidadania no Caderno do Professor para o 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.....	121
2.6. Livros didáticos de Sociologia, conceito de cidadania e materialismo histórico e dialético.....	122
3. SOBRE A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	127
3.1. Sobre a metodologia	127
3.2. A concepção de cidadania de professores e alunos da 3ª Série do Ensino Médio de escolas públicas da região de Sorocaba - SP.....	127
3.3 Sentidos concretos de cidadania que poderiam constar no ensino de Sociologia	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE 1 - Questionário aplicado aos professores que ministram a disciplina de Sociologia nas escolas estaduais de Sorocaba e região	155
APÊNDICE 2 - Questionário aplicado aos alunos(as) da disciplina de Sociologia de escolas estaduais de Sorocaba e região.....	161

INTRODUÇÃO

O desiderato da pesquisa visa a verificar se o conceito de cidadania, da forma como é tratado pelos livros didáticos de Sociologia, pelos cadernos do professor(a) e do(a) aluno(a) da 3ª série do Ensino Médio do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, bem como pela prática de 5 docentes que atuam na região de Sorocaba, corroboram ao entendimento da cidadania conforme o liberal conceito de T. H. Marshall¹, isto é, que se ser cidadão implica na participação integral do indivíduo na comunidade política a partir da garantia, mormente, dos direitos civis como o direito a propriedade privada, o direito a liberdade de expressão de pensamento, da liberdade religiosa, da liberdade de escolher o trabalho, da liberdade de imprensa, da liberdade de contrato entre trabalhadores(as) “livres” e o direito que garante todos estes que é o direito à justiça.

Além dos direitos civis, Marshall considera que direitos políticos e sociais também integram o conceito de cidadania; contudo, são direitos secundários porque prescindíveis ao sistema capitalista, sendo os direitos civis estabelecidos no século XVIII, os políticos no XIX² e os sociais no XX. Esta sucinta e liberal definição marshalliana de cidadania corrobora com a

¹ A definição clássica de cidadania contemporânea, segundo Décio Saes, se encontra no ensaio “Cidadania e classe social” publicado em 1949. Esse ensaio faz parte da obra de T. H. Marshall, *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. O texto em que Décio Saes faz essa assertiva, de que a definição clássica de cidadania contemporânea é de T. H. Marshall, é “*Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania*”. Esse texto foi publicado em abril de 2000, num caderno de circulação restrita do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, onde o autor trabalhou como professor visitante no biênio agosto 1999/ julho 2001: o caderno n. 8, de abril de 2000, da série especial da coleção Documentos. O artigo de Décio Saes também está disponível na internet, no link: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo939_merged.pdf

² Apesar de haver um consenso, entre os autores consultados como Nilda Teves Ferreira, José Murilo de Carvalho e Décio Saes, quanto aos períodos que T. H. Marshall estabelece e classifica os direitos de cidadania na Inglaterra – direitos civis no séc. XVIII, direitos políticos no séc. XIX e direitos sociais no séc. XX –, no texto do próprio Marshall ele diz que antes de 1832 o voto era distrital e restrito a um “monopólio de grupo fechado”, isto é, só poderiam fazer parte do grupo aqueles que eram convidados, o que não dependia de mérito individual através do sucesso na luta econômica, por exemplo. Depois do *Reform Act* de 1832 o voto passa a ser um “monopólio de grupo aberto”, isto é, aqueles que evidenciavam sucesso na luta econômica, como arrendatários ou locatários e com a abolição dos distritos desprovidos de recursos, poderiam votar, aqui o voto aparece como um ganho do sistema capitalista, pois passariam a poder votar aqueles que demonstravam bom desempenho na luta no mercado capitalista. O voto só torna-se universal na Inglaterra no século XX com a Lei de 1918, que “pela adoção do sufrágio universal, transferiu a base dos direitos políticos do substrato econômico para o *status* pessoal... Mas a Lei de 1918 não estabeleceu, por completo, a igualdade política de todos em termos (sic!) de direitos de cidadania. Subsistiram alguns remanescentes de uma desigualdade com base em diferenças de substrato econômico até que, apenas no ano passado, o voto plural (que já tinha sido reduzido ao voto duplo) foi finalmente abolido (MARSHALL, 1967, p. 70). “*Cidadania e Classe Social*” é o texto no qual Marshall trata dessas questões, foi uma palestra proferida por Marshall em Cambridge no ano de 1949. Portanto a data referida por Marshall como “ano passado” se trata de 1948.

funcionalidade do sistema capitalista, sobretudo, porque enfatizaria os direitos civis mais ligados ao individualismo, o que é característica marcante desse modo de vida social.

Uma das hipóteses da pesquisa, portanto, foi verificar em que medida o ensino de Sociologia corrobora a concepção marshalliana de cidadania. A outra hipótese presente no projeto de pesquisa era a que considerava que os livros didáticos de Sociologia, assim como o material de classe e a prática docente, se estruturam como baluartes do liberalismo. Neste caso, o projeto de pesquisa indicava que teríamos como escopo tentar encontrar o que é entendido por cidadania. Se o saber do ensino de Sociologia contribui para o entendimento da cidadania pelo seu aspecto liberal, formal (direitos civis, políticos e sociais) ou concreto, entendendo este termo como Severino, isto é, que cidadania implica que os indivíduos desfrutem de uma vida digna, por meio da posse de bens e não apenas de direitos. Para ele: "É sempre bom lembrar: as exigências das relações entre cidadania e democracia não se situam apenas no plano dos princípios abstratos, mas, ao contrário, implicam práticas e situações bem concretas, pois são essas que tecem a vida real das pessoas" (SEVERINO, 1994, p. 99). Por vida digna concreta compreendemos, a partir da referência a Severino, que se faz mister que os indivíduos desfrutem de condições materiais de existência, assim como dos bens simbólicos, além da participação política, que tem como escopo a manutenção da existência coletiva dos indivíduos nos padrões de dignidade humana.

Considerou-se, ainda, inicialmente, que no desenvolvimento da pesquisa a compreensão do conceito de cidadania poderia apresentar uma perspectiva diferente das duas mencionadas acima, diferentemente da aceção de T. H. Marshall como de Severino.

A Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 36, dispõe no inciso IV que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, o que foi incluído pela Lei nº 11.684, de 2008. Esta, revogou o §1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96, que deixava claro que ao final do ensino médio os discentes deveriam apresentar "domínios dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania".

Além do aspecto legal, a cidadania é foco constante de preocupações do trabalho pedagógico e é recorrente o estabelecimento de uma relação direta e pouco refletida entre a Sociologia e o ensino da cidadania.

Em "*Fundamentos para o ensino de sociologia*", texto que integra o "*Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias*", a Sociologia tem como escopo balizar [...] a formação de cidadãos dotados, no mínimo, de discernimento e de

capacidade de perceber relações novas e não triviais entre os elementos das suas experiências de vida (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p. 133).

Consultada a Constituição Federal do Brasil, encontramos que a educação visa ao preparo da pessoa ao exercício da cidadania. A referência está no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2013, p. 121).

Podemos questionar a que cidadania se refere tanto a LDB como a Constituição Federativa da República do Brasil. Podemos relacionar cidadania apenas ao direito de votar? De acordo com Maria de Lourdes Manzini Covre,

ser cidadão confunde-se com o direito de votar. Mas quem já teve alguma experiência política – no bairro, igreja, escola, sindicato etc. – sabe que o ato de votar não garante nenhuma cidadania, se não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, político, social e cultural (COVRE, 2007, p. 8 e 9).

A esta definição os documentos oficiais se referem ao enfatizarem a necessidade de a Sociologia, assim como a educação em geral, preparar o indivíduo à cidadania? Ou não, a cidadania posta pelos documentos oficiais é aquela próxima da definição de T. H. Marshall, isto é, após uma evolução institucional, a burocracia, o parlamento e o Estado garantiram e solidificaram os direitos civis de cidadania no século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no século XX? Ou a cidadania aludida pelos documentos oficiais é aquela que Antonio Joaquim Severino define como concreta? Ou como Martins a definiu:

Logo, a formulação a que chegamos do conceito é: *cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes*, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS, 1999, p. 121 - itálicos do autor)

Foi em busca de resposta que empreendemos a investigação cujos resultados estão aqui expostos.

No encaminhamento da pesquisa, devido a obrigatoriedade da Sociologia como componente escolar ter se concretizado apenas em 2008, através da Lei nº 11.684/08, a disciplina só foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático em 2012. Desse modo, escolhemos dois livros didáticos selecionados pelo PNLD e que são utilizados pelos professores(as) e alunos(as) do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. São eles: “*Tempos*

Modernos, Tempos de Sociologia”, coordenado por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, e *“Sociologia para o Ensino Médio”*, de Nelson Dacio Tomazi.

A escolha desses livros se deve à política de avaliação do livro didático, detalhada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Sociologia. Esta política possui princípios e critérios, que são utilizados para assegurar a qualidade dos livros aprovados. Entre os critérios específicos do livro didático de Sociologia está a necessidade de garantir a presença das contribuições da Antropologia, Ciência Política e da Sociologia, isto é, das áreas que integram as Ciências Sociais.

No total, quatorze livros foram avaliados e apenas dois aprovados: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* e *Sociologia para o Ensino Médio*. Entre os fatores de exclusão da maioria dos livros avaliados, segundo o PNLD 2012 – Sociologia, está a seleção e síntese de teorias e conceitos. Do número absoluto de livros excluídos, isto é, doze livros, apenas um não apresentou problemas nos critérios teóricos e conceituais. Daí resulta nosso interesse em analisar o conceito de cidadania nos livros didáticos, visto que ao longo da pesquisa poderemos nos deparar com livros didáticos que não fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 – Sociologia, assim como poderemos aferir a rigorosidade teórica do conceito de cidadania presente nos livros didáticos aprovados a fazerem parte do PNLD 2012.

Além disso, intencionamos com a pesquisa estabelecer uma análise comparativa entre o material oficial (Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno) e os livros didáticos. Os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno são utilizados como material de classe nas aulas de Sociologia ao longo dos quatro bimestres da 3ª Série do Ensino Médio. Este material integra a Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado de São Paulo e é elaborado pela Secretaria da Educação. Ao longo do texto nos reportaremos a estes Cadernos como material oficial. Nossa intenção é realizar uma análise comparada entre o material oficial e os livros didáticos citados acima, além de outros livros didáticos que encontrarmos durante a pesquisa. Com a análise comparativa almejamos poder delimitar diferenças no tratamento do conceito de cidadania, isto é, se a forma como este conceito é abordado pelo material elaborado pela Secretaria da Educação se difere da dos livros didáticos e se há diferenças substanciais entre estes.

Autores como Décio Saes (2003) e Miguel Arroyo (1987) elaboram críticas em relação à cidadania do ponto de vista da concepção liberal, isto é, quando o cidadão é aquele formado para ser afeito à ordem e a cidadania serve como mantenedora da reprodução da

relação social desigual entre capitalista e trabalhador assalariado. Assim os direitos civis, principalmente relacionados à salvaguarda da propriedade privada, são priorizados em face dos direitos políticos e sociais, justamente por estes não serem essenciais à reprodução dessa relação social desigual típica do capitalismo. A partir deste ponto de vista, vale questionarmos a qual definição de cidadania corresponde à formação ofertada pelas instituições escolares oficiais do Estado de São Paulo, quais cidadãos se almeja formar e, por conseguinte, qual é a formação cidadã proporcionada pela disciplina de Sociologia para a 3ª série do Ensino Médio.

A partir da construção histórica e social da cidadania, consideramos o pressuposto que de fato ela é um valor do Estado liberal-democrático³ e que, por conseqüência, transmite os princípios dessa sociedade. Almejamos descobrir se isto é consciente tanto para os(as) professores(as) como para os(as) alunos(as), ou seja, se é consciente que ao trabalharem com o conceito de cidadania nas escolas, automaticamente reproduzem um valor do Estado liberal-democrático que, como resultado, visa à legitimação da ordem do Estado, cuja estrutura burocrático-capitalista garante, entre outros atributos dos direitos civis, o controle da propriedade e do emprego. Na análise de Saes, temos que “[...] a detenção da propriedade resulta em *controle do emprego*, que é o elemento decisivo na relação de força que se trava entre capitalistas e trabalhadores no terreno da empresa” (SAES, 2003, p. 35 e 36 - grifos do autor). Se não, pretendemos, devido às particularidades da maneira como a cidadania é trabalhada pelos professores(as) e recepcionada pelos(as) alunos(as), verificar se este conceito adquire outra roupagem, se a cidadania passa a ter outra significação, tanto para os(as) professores(as) como para os(as) alunos(as).

Quando nos referimos sobre as particularidades que o conceito de cidadania pode adquirir, queremos dizer que sua significação na realidade social brasileira difere daquela do Estado moderno europeu, que foi pensado como um todo que integra e harmoniza as esferas da política, da comunidade e do mercado. As particularidades aqui dizem respeito ao choque entre a nossa realidade social, histórica, política, econômica e cultural face aos direitos de cidadania que o Estado deveria garantir para a concretização de uma cidadania plena, com a garantia ao acesso dos direitos civis, políticos e sociais, bem como dos direitos humanos fundamentais. Não nos eximimos desses atributos para refletir sobre que significação a cidadania pode ter nas escolas quando confrontamos o que deveria ser (sua conceituação) e o

³ Definição de C. B. Macpherson (1979) em seu trabalho a respeito das bases teóricas do Estado liberal-democrático.

que ela efetivamente é (prática social) na vida social brasileira. O choque pode ser compreendido nos binômios cidadania conclusa/cidadania inconclusa, ordem/desordem, cidadão/marginal, formalidade/informalidade.

Portanto, também estamos pensando na recepção do conceito de cidadania nas escolas de acordo com esse diapasão brasileiro. Daqui se originam os seguintes questionamentos: quando os alunos(as) se defrontam com a definição de cidadania, eles se consideram cidadãos(as)? Consideram seus familiares cidadãos(as) ou se percebem à margem da cidadania? Daí a dialética da ordem e desordem apontada por Nilda Teves Ferreira:

No Brasil, a convivência, embora bastante tensa, entre esses segmentos sociais – o conjunto dos cidadãos e os outros – ainda encontra um suporte que permite certa elasticidade. É o que, de forma magistral, aponta Antonio Candido em seu artigo sobre *A dialética da malandragem* (1970). A racionalidade da nossa sociedade só pode ser entendida sob a óptica de uma dialética marcada pela permanente transação entre a ordem e desordem. Esse é o pressuposto para se tentar compreender como vivem os brasileiros. A ordem jurídica, cujo fundamento é a impessoalidade, convive com uma ordem social altamente pessoalizada, na qual o ‘jeitinho’, o ‘favor’ e o ‘agrado’ marcam as relações entre os desiguais (FERREIRA, 1993, p. 162).

Levando em consideração as questões colocadas acima e que o material de classe destinado à Sociologia, assim como os livros didáticos, expõem a cidadania como uma construção evolutiva, conforme T.H. Marshall, nosso problema tem a seguinte delimitação: **A partir do processo de ensino-aprendizagem e do uso do material didático, qual é a concepção de cidadania resultante do ensino de Sociologia na 3ª série do Ensino Médio?**

Em busca de resposta a este problema, realizamos a pesquisa de tipo bibliográfica e de campo. Entre os autores que foram referência bibliográfica, destacam-se os seguintes: T. H. Marshall, John Locke, Norberto Bobbio, Décio Saes, Newton Duarte, Ivo Tonet, Nilda Teves Ferreira, Marcos Francisco Martins, entre outros. Para a pesquisa de campo, foi elaborado um questionário e aplicado a professores de Sociologia da 3ª série do Ensino Médio da rede de ensino Oficial do Estado de São Paulo, da região de Sorocaba, bem como aos alunos(as) deles, em média 5 alunos(as) para cada docente.

Os resultados alcançados com a pesquisa encontram-se expostos no terceiro capítulo da presente dissertação.

No primeiro capítulo o leitor encontrará a etimologia da palavra cidadania, assim como sua definição histórica, isto é, de sua concepção a partir dos Hebreus, através do texto *Os profetas sociais e o deus da cidadania*, de Jaime Pinsky, perpassando pelas cidades-Estados gregas até Roma, ou seja, a constituição histórica do conceito de cidadania na antiguidade. Posteriormente, encontram-se a definição da cidadania através do paradigma do

materialismo histórico e dialético, em seguida a concepção liberal de cidadania, a noção moderna de cidadania e a definição de direitos naturais em Locke. Seguidamente, o leitor encontrará a definição de cidadania em Alfred Marshall, depois em T. H. Marshall e, na seqüência, as críticas ao conceito liberal de cidadania.

No segundo capítulo o leitor encontrará a definição de cidadania nos materiais didáticos recomendados à 3ª série da rede pública estadual de São Paulo, além de um breve histórico do Ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. Posteriormente, é apresentada a definição de “sociedade do conhecimento” tal qual apresentado na Proposta Curricular de Sociologia do Estado de São Paulo e a crítica a essa concepção de sociedade hodierna a partir de uma leitura de Newton Duarte. Em seguida está a descrição do conceito de cidadania dos livros didáticos do Ensino Médio, que são os seguintes: *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi, e *Tempos modernos, Tempos de Sociologia*, cujos autores são Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnell. Ao final desse capítulo o leitor encontrará a descrição do conceito de cidadania presente no Caderno do Professor do Primeiro Bimestre de Sociologia

No terceiro capítulo o leitor encontrará o resultado de questionários abertos e fechados aplicados a 4 professores e 1 professora da região de Sorocaba e a 27 alunos(as) sobre o conceito de cidadania, os questionários estão tabulados e seus modelos seguem no apêndice.

Nas conclusões estão alguns apontamentos, como o que afirma que a maioria do(as) alunos(as) respondentes do questionário que lhes foi aplicado não sabem qual é o conceito apresentado pelo Caderno do Professor, material básico de classe. Nas respostas deles(as), alguns identificam cidadania com o fato de “viver em sociedade”, “ajudar o próximo”; raros são aqueles que relacionam o referido conceito com deveres e direitos. O fato de não saberem como o conceito de cidadania é apresentado pelo Caderno do Professor, que é base para o Caderno do Aluno, pode se dar pela resposta de uma aluna de Tapiraí – cidade da região de Sorocaba/SP, que afirmou que não trabalham com “a apostila” (Caderno do Aluno(a)). A maioria dos 4 professores e 1 professora que responderam ao questionário seguem a definição de cidadania moderna exposta no Caderno do Aluno, isto é, que se trata dos indivíduos terem acesso aos direitos de cidadania, isto é, civis, políticos e sociais e que eles foram conquistados ao longo do tempo, sendo os civis no século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no XX, o que é curioso é que esta definição é de T. H. Marshall, mas ele não é citado no Caderno do Professor. Este autor é citado nos livros didáticos, mas os professores responderam que não sabem o conceito de cidadania exposto no Programa Nacional do Livro Didático (2012) de

Sociologia. Apenas um professor asseverou que o conceito de cidadania apresentado pelo Caderno de Sociologia influi num comportamento de cidadania passiva. É mister constatar que o referido professor cursa mestrado em Educação na UFSCar-So.

Por nosso turno, concebemos que ser cidadão(ã) implica a concretude de desfrutar os direitos civis, políticos e sociais em vigor e dos que poderão ser conquistados com a participação concreta nas decisões da comunidade e da sociedade da qual faz parte. Desfrutar direitos significa, efetivamente, usufruir dos bens que a humanidade construiu a partir do dínamo do processo histórico. Desse modo, cidadão é aquele que tem acesso aos bens materiais, simbólicos (que garante solidez a vida subjetiva) e sociais, através da superação das desigualdades sociais originadas das lutas de classes engendradas pelo capitalismo.

Para tanto, é necessário ao cidadão, na sociedade de tipo capitalista, ter consciência de que o poder político é efetivado por uma parcela social que se tornou hegemônica, dadas as relações sociais que emergem, dialeticamente, do tipo específico de modo de produção, marcado pela propriedade privada, pela exploração e pela alienação.

Nossa concepção de cidadania visa à superação dessa sociabilidade capitalista, que ontologicamente se assenta na propriedade privada. Assim, indicamos a possibilidade de, pela ação política, abolir a propriedade privada e, conseqüentemente, superar as antinomias sociais que esta condição perpetua. Ser cidadão(ã), portanto, implica nesse saber e, a partir dele, agir politicamente para superar as contradições da sociedade de classes (filosofia da práxis), para que o desenvolvimento pleno das potencialidades criativas, intelectivas, produtivas, subjetivas e políticas do ser humano possam aflorar e se efetivar em uma sociedade livre, democrática, que tenha como norte a emancipação humana, isto é, que garanta a igualdade, respeite a diversidade social e cultural e que, sobretudo, permita o indivíduo desenvolver suas habilidades e idiosincrasias livremente. Dessa maneira, entendemos que a cidadania, se exercida efetivamente, transformará a sociedade e sua forma de manter o poder através da hegemonia de uma parcela social (classe) que efetivamente domina e dirige a totalidade social por diferentes meios e processos, como os meios de comunicação, a educação, o direito, as leis, as forças militares de repressão, a produção cultural para as massas, a produção econômica etc. O exercício da cidadania, da forma como o compreendemos, implica a superação da estrutura e da superestrutura capitalista.

1. APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA

O capítulo que segue visa, através de uma abordagem histórica, definir a etimologia do conceito de cidadania, a partir dos Hebreus, das cidades-Estados gregas e de Roma.

O texto segue a ordem exposta acima, normalmente nas obras que tratam sobre a historicidade do conceito de cidadania iniciam-se com as pólis⁴ gregas. Todavia a partir da bibliografia consultada encontramos uma referência que atribui a cidadania aos profetas sociais dos Hebreus. Nosso escopo é sempre dialogar com a definição de cidadania na sociedade contemporânea (SAES, 2003, p.2) de T. H. Marshall a partir de seu clássico *“Cidadania, Classe Social e Status”*, assim como elaborar a crítica ao conceito liberal de cidadania a partir do paradigma do materialismo histórico e dialético.

1.1 Etimologia da palavra cidadania

Há uma variedade de significados e dissensos em torno do conceito de cidadania. Aqui entendemos o conceito de cidadania a partir da acepção de Ferreira, isto é, sua definição é “[...] historicamente construída na realidade europeia” (FERREIRA, 1993, p. 3). Quer isto dizer que partimos do esquema marshalliano de cidadania, isto é, do modelo elaborado pelo sociólogo e historiador inglês T. H. Marshall. De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho⁵:

O autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, T. H. Marshall, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de seqüência apenas cronológica: ela é também lógica (CARVALHO, 2009, p. 10 e 11).

Todavia, encetaremos a descrição do conceito de cidadania a partir da Antiguidade, pois na maioria das obras que abordam o tema cidadania, os autores começam por defini-la a partir da organização social e política das cidades-Estado gregas, também referidas como pólis, e da vida política e social de Roma antiga. Não obstante, em razão da revisão bibliográfica para esta dissertação, nos defrontamos com *“Os profetas sociais e o Deus da*

⁴ Considerando que a palavra "pólis" aparece na literatura da área apresentada com grafias diferentes, neste trabalho adotamos a utilização do termo com acento agudo no "ó", em virtude de ser o padrão utilizado por Ciro Flamarion Cardoso na obra *“A Cidade Estado antiga”*.

⁵ A obra de T. H. Marshall referida por Carvalho é *“Cidadania, Classe Social e Status”*.

cidadania”, texto de Jaime Pinsky, no qual o autor faz menção aos Hebreus e como o “*monoteísmo ético*” transmitido pela religião operava com valores comunitários, vinculados por Deus, contribuição singular dos hebreus à civilização.

Seu grande legado foi a concepção de um deus que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. Um deus pouco preocupado em ser o objeto da idolatria das pessoas e com o sacrifício de animais imolados em seu holocausto⁶ mas muito comprometido com problemas

⁶ Holocausto no presente texto se refere ao sacrifício religioso de animais e não tem relação com o genocídio judeu perpetrado pelos nazistas. Mesmo porque o termo Holocausto é equivocadamente usado para referir-se ao extermínio judeu, segundo Giorgio Abamben: "O infeliz termo 'holocausto' (frequentemente com H maiúsculo) origina-se dessa inconsciente exigência de justificar a morte *sine causa*, de atribuir um sentido ao que parece não poder ter sentido: 'Desculpe: eu uso esse termo Holocausto de má vontade, pois não me agrada. Uso-o, porém, para nos entendermos. Filologicamente está errado [...]'. ' Trata-se de um termo que, quando nasceu, me deixou muito incomodado; posteriormente eu soube que foi o próprio Wiesel que o forjou, depois, porém, ele se arrependeu disso e teria querido retirá-lo' (P. Levi, *Conversazioni e interviste*, p. 243 e 219, respectivamente) 1.10. Até mesmo a história de um termo equivocado pode ser instrutiva. 'Holocausto' é a transcrição doutra do latino *holocaustum*, que, por sua vez, traduz o termo grego *holókaustos* (um adjetivo que significa literalmente 'todo queimado'; o substantivo grego correspondente é *holokaústoma*). A história semântica do termo é essencialmente cristã, pois padres da Igreja serviram-se dela a fim de traduzirem - na verdade sem muito rigor e coerência - a complexa doutrina sacrificial da Bíblia (especialmente dos livros do Levítico e dos Números). O Levítico reduz todos os sacrifícios a quatro formas fundamentais: *olah*, *hattat*, *shelamin*, *minha*. Os nomes de duas delas são significativos. O *hattat* era o sacrifício que servia particularmente para expiar o pecado chamado *hattat* ou *hataah*, do qual o *Levítico* nos oferece uma definição infelizmente bastante vaga. O *shelamin* (segundo os Setenta, versão grega da Bíblia...) é um sacrifício comunal, sacrifício de ação de graças, de aliança de voto. Quanto aos termos *ôla* e *minhâ*, são puramente descritivos. Cada um deles lembra uma das operações particulares do sacrifício: o segundo, a apresentação da vítima, caso ela seja de natureza vegetal; o primeiro, o envio da oferta à divindade. (M. Mauss e H. Hubert, sobre o sacrifício (São Paulo, Cosac Naify, 2005). A Vulgata traduz de forma geral *olah* como *holocaustum* (*holocausti oblatio*), *hattat* como *oblatio*, *shelamin* (de *shalom*, paz) como *hostia pacificorum*, *minha* como *hostia pro peccato*. Da Vulgata, o termo *holocaustum* passa aos padres latinos, que usam o termo, nos numerosos comentários do texto sagrado, sobretudo para indicar os sacrifícios dos Hebreus (cf. em Hil., *In Psalm. 65, 23: holocausta sunt integra hostiarum corpora, quia tota ad ignem sacrificii deferebantur, holocausta sunt nuncupata**[Holocaustos são os corpos íntegros das vítimas, porque todos são destinados ao fogo do sacrifício.]). Importa aqui sobretudo chamar a atenção para dois fatos. O primeiro, de que o termo, no sentido próprio, é precocemente usado pelos padres como arma polêmica contra os Hebreus, a fim de condenarem a inutilidade dos sacrifícios cruentos (valha por todos Tertuliano, quando se refere a Marcião: *Adv Marc. 5,5: quid stultius [...] quam sacrificiorum cruentorum et holocaustomatatum nidorosurum a deo exactio?* - O que há de mais estúpido [...] do que um deus que exige sacrifícios cruentos e holocaustos com cheiro de queimado?' - cf. também Aug., *C. Faustum*, 19,4). O segundo, de que o termo é extensivo, por metáfora, aos mártires cristãos, com o objetivo de equiparar o seu suplício a um sacrifício (Hil., *In Psalm. 65,23: martyres in fidei testimonium corpora sua holocausta voverunt*. [Para testemunhar a fé, os mártires comprometeram-se ardentemente a destinar seus corpos como holocausto]) enquanto o próprio sacrifício de Cristo na cruz é definido como holocausto (Agostinho, *In Evang. Joah. 41,5: se in holocaustum obtulerit in cruce iesus*; Rufun, *Orig. in Lev. 1,4: Holocaustum [...] carnis eirus per lignum cruces oblatum*: Jesus ofereceu-se na cruz em holocausto; o holocausto da sua carne oferecido pelo lema da cruz...) A partir daqui o termo holocausto começará a migração semântica que o levará a assumir, de modo cada vez mais consistente, nas línguas vulgares, o significado de 'sacrifício supremo, no marco de uma entrega total a causas sagradas e superiores', registrado pelos léxicos contemporâneos. Ambos os significados, o próprio e o metafórico, aparecem unidos em Bandello (2,24): 'suprimiram-se os sacrifícios e holocaustos dos terneiros, dos cabritos e dos outros animais, em cujo lugar agora se oferece esse imaculado e precioso cordeiro do verdadeiro corpo e sangue do universal redentor e salvador senhor Jesus Cristo'. O significado metafórico aparece testemunhado em Dante (Paraíso, 14, 89: '[...] fiz holocausto a Deus', referido à prece do coração), em Savonarola, e depois, de maneira sucessiva, até Délfico ('muitos oferecendo-se em perfeito holocausto à pátria'), e Pascoli ('no sacrifício, necessário e doce, alcançando o holocausto, reside para mim a essência do cristianismo'). Também o uso do termo em sentido polêmico contra

vinculados à exclusão social, à pobreza, à fome, à solidariedade (PINSKY, 2003, p. 16).

Na passagem acima, Pinsky demonstra que esse Deus dos hebreus é um Deus desprezado, a ponto de conclamar as pessoas a pensar mais uma nas outras do que nele próprio, “Um deus que, se não fosse anacronismo, diríamos preocupado com a cidadania” (Idem).

Ainda segundo Pinsky o monoteísmo ético foi expressão do período posterior à decadência da monarquia e sua divisão nos reinos de Judá, ao sul, e de Israel, ao norte. Outros elementos conspícuos para relacionarmos às características dessa pré-história da cidadania são os chamados profetas sociais e o monoteísmo ético que manteve seus valores ao longo dos 25 séculos que nos separam daquele período. Por profetas sociais e monoteísmo ético, Pinsky assevera o seguinte:

A doutrinação dos chamados profetas sociais estabelece os fundamentos do monoteísmo ético, que é, por sua vez, a base das grandes religiões ocidentais (cristianismo e islamismo, além do judaísmo) e se constitui, provavelmente, na primeira expressão documentada e politicamente relevante (até por suas conseqüências históricas) do que poderíamos chamar de pré-história da cidadania. (Idem., p. 17)

Ainda sobre os profetas é mister informar que foram eles os criadores do monoteísmo ético e que, portanto, é uma conquista de toda a humanidade, no sentido da valoração de assuntos sociais, sendo desenvolvida pelos hebreus no século VIII a. C. O fato *sui generis*

os judeus havia continuado a sua história, apesar de se tratar de uma história mais secreta, não registrada nos léxicos. No decurso das minhas investigações sobre a soberania, dei-me casualmente com uma passagem de um cronista medieval, que constitui a primeira acepção por mim conhecida do termo 'holocausto', com referência a um massacre de judeus, mas, nesse caso, com uma conotação violentamente antisemita. Richard de Duizes testemunha que, no dia da coroação de Ricardo I (1189), os londrinos entregaram-se a um *pogrom* particularmente cruento. No mesmo dia da coroação do rei, perto da hora em que o Filho havia sido imolado ao Pai, começou-se na cidade de Londres a imolar os judeus ao seu pai o demônio (*incoeptum est in civitate Londoniae immolare judaeos patri suo diablo*); e a celebração deste mistério durou tanto que o holocausto não pôde ser completado antes do dia seguinte. E as demais cidades e localidades da região imitaram a fé dos londrinos, e, com igual devoção, expediram ao inferno, no sangue, os seus sanguessugas (*pari devotione suas sanguisugas cum sanguine transmiserunt ad inferos: S. Bertelli, 'Lex animata in terris', em F. Cardini (org.). La città e il sacro. Milão, Garzanti-Schewiller, 1994, p.131*) A formação de um eufemismo, ao implicar a substituição da expressão própria por algo de que, realmente, não se quer ouvir falar, com uma expressão atenuada ou alterada, sempre traz consigo ambigüidades. Nesse caso, porém, a ambigüidade vai muito além. Inclusive os judeus recorrem a um eufemismo para indicar o extermínio. Trata-se do termo *shoá*, que significa 'devastação, catástrofe' e, na Bíblia, implica muitas vezes a ideia de uma punição divina ('Pois bem, que farei no dia da visitação, quando a ruína vier de longe?'). Mesmo que seja provavelmente a esse termo que se refere Levi, ao falar da tentativa de interpretar o extermínio como uma punição pelos nossos pecados, o eufemismo aqui não contém escárnio algum. Pelo contrário, no caso do termo 'holocausto', estabelecer uma vinculação, mesmo distante, entre Auschwitz e o *Olah* bíblico, e entre a morte nas câmaras de gás e a 'entrega total a causas sagradas e superiores' não pode deixar de soar como uma zombaria. O termo não só supõe uma inaceitável equiparação entre fornos crematórios e altares, mas acolhe uma herança semântica que desde o início traz uma conotação antijudaica. Por isso, nunca faremos uso deste termo. Quem continua a fazê-lo, demonstra ignorância ou insensibilidade (ou uma e outra coisa ao mesmo tempo) (AGAMBEN, 2008, p. 37-38-39 e 40).

atrelado à cidadania é que esses profetas tinham preocupações sociais, dentre eles estava Isaías, profeta da Judéia, quiçá somente em Jerusalém, nos anos de 740 e 701 a.C. Portanto eles, ao falarem em nome de Deus, revelavam preocupações sociais e essas preocupações tornaram-se valores. Sobre Isaías:

De origem social elevada, tinha acesso às principais figuras do reino. Seu pai, chamado Amós, fez muitos estudiosos se atrapalharem ao imaginar que Isaías fosse filho do grande profeta homônimo. Nas suas falas faz referências seguidas a seus contatos com os sacerdotes, altos dignitários e até o rei. O deus, em nome do qual fala, embora tenha caráter universal, preocupa-se em discutir a realidade do reino de Judá e faz pesadas críticas às práticas sociais e rituais vigentes (PINSKY, *op. cit.*, p. 21).

Isto é, Isaías era um homem da cidade, que pensava na construção coletiva da cidade, discutia as práticas sociais e uma das ilações de Pinsky sobre esse profeta é que os discursos dele têm uma atualidade surpreendente, pois existe a impressão que seu desejo era que as pessoas se reencontrassem, que voltassem a construir uma comunidade. Para evidenciar a participação de Isaías na comunidade vale a pena destacarmos um de seus discursos:

Quando estendeis vossas mãos, eu desvio de vós meus olhos;
Quando multiplicais vossas preces, eu não as ouço.
Vossas mãos estão cheias de sangue, lavai-vos, purificai-vos.
Tirais vossas más ações de diante de meus olhos.
Cessai de fazer o mal, aprendei a fazer o bem.
Respeitai o direito, protegei o oprimido;
Fazei justiça ao órfão, defendei a viúva. (BÍBLIA SAGRADA, 1992, p. 940).

Por este discurso é possível auscultar o conceito ou a noção de cidadania, percebemo-la com expressões como “respeitai o direito, protegei o oprimido; Fazei justiça ao órfão, defendei a viúva”. Se contemporizarmos essas palavras poderemos identificá-las com direitos da cidadania na sociedade contemporânea, sobretudo no que toca aos direitos sociais.

Outro profeta citado por Pinsky é Amós da Judéia, que profetizou na Samaria, durante o reinado de Jerobão II (783 – 743 a.C). Num de seus discursos Pinsky vê semelhanças com o discurso acima de Isaías. Amós diz o seguinte:

Aborreço vossas festas; elas me desgostam, não sinto nenhum gosto em vossos cultos; quando me oferecis holocaustos e ofertas, não encontro nêles (*sic!*) prazer algum, e não faço nenhum caso de vossos sacrifícios e animais cevados. Longe de mim o ruído de vossos cânticos, não quero mais ouvir a música de vossas harpas; mas antes que jorre a equidade como uma fonte e a justiça como torrente que não seca. (BÍBLIA SAGRADA, 1992, p. 1237)

Segundo Pinsky, esse texto possui uma força que se mantém por mais de 27 séculos e que nele Amós opõem templo e justiça, ritual e vida social, aparência e conteúdo, hipocrisia e

solidariedade. Novamente, estão postos termos que engendram o conceito de cidadania na sociedade contemporânea como justiça, direito civil *sine qua non*.

Nas cidades-Estados gregas ser cidadão designava uma série de privilégios que apenas uma minoria podia desfrutar. Segundo Cavalcanti, “Dos cerca de duzentos e cinquenta mil habitantes de Atenas, calcula-se, hoje, que apenas uns dez mil gozassem do direito de cidadania.” (CAVALCANTI, 1989, p. 24). Destarte podemos asseverar que ser cidadão implicava em uma vida privilegiada, garantida por certos direitos e pela posse de propriedades. Aqueles que renegassem sua condição de cidadãos e colocassem suas necessidades privadas em primeiro plano em relação à pólis eram chamados de “*idiotes*”, conforme Nilda Teves Ferreira:

Os direitos de magistratura estavam ligados aos deveres de participação na pólis e à submissão às suas regras. No entanto, essa submissão não era uma obediência cega, mas critério da diferença entre o idiotas, que colocava sua vida em primeiro plano em relação à vida coletiva, e o cidadão, que subordinava seus próprios interesses às necessidades da sociedade (FERREIRA, 1993, p. 141).

Para Aristóteles o cidadão era aquele que tinha o apanágio de administrar justiça e executar funções públicas, ou seja, o cidadão operava funções de governo e tinha a capacidade e vontade de ser governado e governar, era soberano. Segundo Zizemer:

As pessoas que podiam participar da atividade política e social da cidade eram cidadãos. No entanto, o direito à cidadania não era estendido às mulheres, às crianças, aos idosos, aos estrangeiros, aos escravos, aos assalariados (artífices), aos agricultores, aos pobres (ZIZEMER, 2006, p. 18).

Isto posto notamos que a condição social de cidadão tinha como característica incontestável a exclusão da maioria de participar das decisões sobre o destino do bem comum, da construção da cidade. Cardoso designa esses cidadãos excluídos dos direitos políticos como passivos. Vejamos:

[...] as condições de acesso à cidadania plena eram distintas [...] Havia uma diferença entre cidadãos que chamaríamos passivos, excluídos dos direitos políticos tanto quanto os estrangeiros residentes (metecos) e os escravos, e cidadãos ativos (políticuma), cujo número pode variar [...] Em geral, eram critérios de fortuna ou renda anual que faziam a diferença entre as duas categorias de cidadãos (CARDOSO, 1993, p. 35).

No “Dicionário de política”, organizado por Norberto Bobbio, a definição de cidade-Estado está na descrição de pólis escrita por Roberto Bonini. No verbete *pólis* há menção a um termo parecido a *polítcuma*, que é “*politai*”, ou seja, pólis é uma cidade com autodeterminação e soberania, seu desenho constitucional é composto por uma ou várias

magistraturas e por um conselho e por uma assembléia de cidadãos, os *politai*. Podemos concluir que são os *politai* (cidadãos) os responsáveis pela política, pelo exercício do poder sobre a formação da pólis. Bonini diz o seguinte:

Existem sobre esta matéria opiniões bastante díspares: alguns autores fixam sem hesitar a origem da *Pólis* em torno do ano 500 a. C; outros, ao contrário, fazem remontar o fenômeno à época monárquica, tal como no-la descrevem os poemas homéricos. Tais divergências são obviamente fruto dos diferentes ângulos em que se colocam os estudiosos; mas é preciso reconhecer que o problema não é de fácil solução. Um dos maiores obstáculos à clara determinação das circunstâncias históricas que favoreceram o surgimento das *Pólis* está na *vexata quaestio* da invasão dórica: segundo a opinião de alguns estudiosos, teriam sido precisamente os dórios, outro povo de origem indo-européia e de estirpe helênica, mas mais jovem e militarmente mais forte, que submeteram os aqueus, já estabelecidos no território da Hélade e governados por uma monarquia. Com a conseqüente queda do regime monárquico e a instauração do regime oligárquico teria surgido uma nova organização política, precisamente a *Pólis* (BONINI, 1993, p. 949).

É substancial sublinhar que havia diferenças entre as inúmeras cidades-Estados (Atenas, Corinto, Esparta e Tebas, por exemplo), isto é, não havia um princípio comum, universal que desse sentido à cidadania em todas as pólis, de forma homogênea. Todavia, é mister apontar três grupos que não integravam o conjunto de valores comuns aos cidadãos. Eram eles os estrangeiros residentes, que não tinham direito à propriedade privada e também não podiam participar das decisões políticas. Além dos estrangeiros, haviam populações subjugadas ao poderio militar da pólis depois de conquistados, como era o caso dos periecos e dos hilotas. Segundo François Chamoux:

Os periecos são habitantes dos arredores de algumas cidades gregas, que podem se dedicar livremente aos trabalhos agrícolas, ao artesanato e ao comércio. Embora não fossem cidadãos, mantinham-se leais à cidade-Estado à qual estavam ligados. Os hilotas constituíam uma classe de servos ligados a terra, cultivavam os lotes que o Estado atribuía aos seus proprietários, a quem deviam obediência (CHAMOUX, 2003, p. 215).

Por fim estavam os escravos, que obviamente também não eram cidadãos. Eles desenvolviam qualquer tipo de ofício, desde atividades rurais às artesanais; eram usados também para serviços domésticos. Eles não tinham acesso à vida pública ou a qualquer direito. Além deles, as mulheres também não tinham direitos à cidadania, à participação política na cidade.

Ainda sobre a pólis, podemos dizer que ela era um conjunto de indivíduos que participavam e decidiam sobre suas demandas políticas e encontravam-se circundados, como em um “círculo” mesmo! É muito curioso verificar as similitudes dessa toponímia em vários

lugares, ou seja, como essa idéia que vincula cidade a um círculo está presente em vários idiomas. Podemos notar esta assertiva na seguinte citação de Hanna Arendt:

[...] tinha originalmente a conotação de algo como ‘muro circundante’ e, ao que parece, o latim *urbs* exprimia também a noção de um ‘círculo’ e derivava da mesma raiz que *orbis*. Encontramos a mesma relação na palavra inglesa ‘town’ que, originalmente, como o alemão *Zaun*, significava cerca (ARENDDT, 1993, p. 73).

Outrossim a cidadania em Roma é estruturada por privilégios legais e fiscais, e a palavra cidadania é oriunda do latim *civis* (ser humano livre), que por sua vez, derivou *civitas*, isto é, cidadania. Para Funari, entre os romanos, “Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – e só pode haver esse coletivo se houver, antes, cidadãos” (FUNARI, 2008, p. 49). Quer isto dizer que, para os romanos, cidadania era o próprio Estado romano, diferente da forma como a concebemos hoje, em geral como um conjunto de idéias e valores. Ser cidadão romano significava que, onde quer que o cidadão romano estivesse, lá estava o Estado romano. Por consequência do domínio político de Roma sobre a Grécia, a noção de cidadania continuou a ser a do indivíduo que engendrava uma comunidade, no caso a pólis, e que, por conseguinte, assim que integrado fazia parte do sistema jurídico romano. Num primeiro momento essa integração se dará pelo critério do nascimento ou *jus sanguinis* e, depois, por adoção, para a aquisição da cidadania. Ser cidadão romano comportava uma série de privilégios:

A cidadania romana permitia o acesso aos cargos públicos e às várias magistraturas (além da possibilidade de escolhê-las no dia de sua eleição), a possibilidade de participar das assembleias políticas da cidade de Roma, diversas vantagens de caráter fiscal e, importante, a possibilidade de ser sujeito de direito privado, ou seja, de poder se apresentar em juízo mediante os mecanismos do *jus civile*, o direito romano por excelência (CIDADANIA ROMANA, 2006).

A cidadania antiga é caracterizada pela submissão do indivíduo ao Estado e, ao mesmo tempo, por uma grande liberdade do cidadão na manifestação de suas opiniões. Seu período estendeu-se entre os séculos IX e VII a.C., às costas do Mediterrâneo. É preciso que se considere a amplitude dos direitos e deveres atribuídos aos cidadãos, nisso consiste a riqueza da noção de cidadania grega e romana.

Há no mundo antigo, uma profunda vinculação entre público e privado. Em suma, a vida privada do mundo Greco-romano, matriz da civilização ocidental, era o espaço da sujeição e do poder absoluto, em contraste com a liberdade ativa que prevalecia na esfera política (ZIZEMER, 2006, p. 21 e 22).

Nos parece que hoje há uma inversão sobre a vinculação entre público e privado como observa Zizemer, isto é, o espaço público, aqui no Brasil, é dominado por interesses privados, o que leva para segundo e terceiro planos os interesses públicos.

1.2 O conceito de cidadania a partir do paradigma do materialismo histórico e dialético

O artigo “*Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura*”, de Giorgio Baratta⁷, apresenta como escopo encontrar uma definição de cidadania gramsciana, um eminente autor marxista. Segundo o texto, para Gramsci, todos os homens são intelectuais e filósofos, mesmo que nem todos exerçam a função de intelectuais. Mas, na sociedade,

[...] na linguagem, no senso comum, na religião está viva a centelha da filosofia, entendida como ‘concepção de mundo’ certamente diversa daquela praticada pelos filósofos profissionais; mas tal diversidade não significa separação: para Gramsci, o diferente é complementar ao idêntico e vice-versa⁸. Não existe, portanto, uma história da filosofia dos ‘filósofos’ separada de uma história civil mais ampla das concepções do mundo, que envolve a filosofia dos não filósofos, também dos ‘subalternos’ que vivem ‘à margem da história’ (BARATTA, 2010, p. 32).

A história dos filósofos não está separada da história civil geral. Esta reflexão resvala na apreensão que não atribui distinção entre o trabalho intelectual e o manual, pois mesmo o trabalho manual mais severo exige um mínimo de trabalho intelectual ou “um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2006, C 12, §1, p. 18 apud BARATTA, Idem, Ibidem). Gramsci está interessado na articulação entre filosofia e o senso comum, pois esta articulação é imprescindível para a luta hegemônica na sociedade. Gramsci amplia a concepção de filosofia e, particularmente, da filosofia marxista, denominando-a de filosofia da práxis:

Há profundas razões para acreditar que, do ponto de vista de Gramsci, uma concepção assim ampliada de filosofia - a qual ele denomina ‘filosofia da práxis’ -, encontre ou deva encontrar nos ‘tempos modernos’ um resultado orgânico e privilegiado na escola (BARATTA, Idem, Ibidem).

⁷ De acordo com Baratta: “As passagens dos *Cadernos* de Gramsci aqui citadas foram extraídas de: Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, 4 volumes, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, editora Einaudi, Torino, 1977. A tradução utilizada foi: Antonio Gramsci, *Cadernos do carcere*, 6 volumes, edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002. A referência bibliográfica dessas citações emprega a letra C, seguida respectivamente do número do caderno, da Parte do texto, do Parágrafo, da Nota (quando há) e das páginas” (Ver nota de rodapé 1: BARATTA, jan/abril, 2010, p. 31 e 32).

⁸ “O mesmo raio luminoso, passando por prismas diversos, dá refrações de luz diversas: se se pretende obter a mesma refração, é necessária toda uma série de retificações nos prismas singulares” (GRAMSCI, 2006, C 24, §3, p. 206).

Há dois nexos aqui presentes: primeiro a filosofia e a escola que, por conseguinte, gera o segundo nexo, que é o da filosofia com a cidadania. Para Gramsci, cidadão é aquele cuja educação o tenha transformado de governado em governante⁹. O sentido da práxis está na capacidade dela facultar aos homens o seguinte questionamento: “O que é o homem e o que pode se tornar?” (GRAMSCI, 2001, C 10, parte II, §54, p. 412). Baratta parte da “filosofia espontânea”, do senso comum, a filosofia dos não filósofos, mormente quando lhe atribui a necessidade de ser educada, justamente para que não incorra em vícios de preconceito que bloqueiam e se oponham à aquisição de autonomia de julgamento e de ação por parte dos subalternos.

Poderíamos dizer que Gramsci concebe a filosofia, entendida como concepção de mundo, como condição para organizar as classes subalternas e tirá-las do espontaneísmo do “senso comum”.

Cumprir fazer uma distinção que nos leva a criticar um ‘senso comum’ difuso, que não é, porém, o senso comum dos ‘simples’, como os designa Gramsci, mas sim o senso comum, isto é, a ideologia, difundida entre os intelectuais na escola e na sociedade civil dos países industrializados. Trata-se de uma concepção que toma a consciência do homem adulto ‘médio’ como o ponto de chegada que deve alcançar o jovem para ser declarado ‘cidadão’, ou, para dar um exemplo diferente, uma concepção que toma a consciência de um cidadão da cidade como ponto de chegada para um camponês ou um *periférico inurbato*¹⁰. É a concepção que Bergson já denunciava como expressão de uma sociedade ‘fechada’ ou imóvel, ou contra a qual têm trabalhado filósofos ou pedagogos do nível de Dewey ou de Montessori ou de Freire, para citar apenas alguns nomes. O protagonista operário do *biênio vermelho* de Turim (1919-20), Batista Santhià, falava sobre Gramsci como de um ‘líder que sabia ouvir’. É uma ideia-diretriz da política, mas também da pedagogia gramsciana. Um professor não tem, simplesmente, uma verdade a ser comunicada e distribuída. A verdade a que ele se refere precisa ser combinada com aquela que ele consegue conhecer e aprender de seu aluno. Os níveis são variados, mas o importante é o caráter articulado e dinâmico do processo. O educador precisa ser educado: Gramsci aprendeu esse princípio, em primeiro lugar, de Marx (BARATTA, *op. cit.*, p. 34).

Esse “senso comum” parece ser a ideologia dominante, uma concepção de mundo que incrusta na cabeça do indivíduo a manutenção e reprodução da ordem social e econômica hegemônica, a do capitalismo. Além disso, esse “senso comum” difuso visa à “formação” de um determinado tipo de “cidadão” e a ideia é que o indivíduo urbano, o habitante da cidade, é o modelo almejado, em detrimento do homem da zona rural, visto como originário de um

⁹ Ver “Giovanni Semeraro, ‘Gramsci educador das ‘relações hegemônicas’. Texto apresentado no evento: Seminários de Estudos: Os intelectuais e a educação - 2009 - Gramsci e a Educação. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp. O resumo encontra-se disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gramsci/resumos.html>>. Acessado em: 01.fev.2010.” (BARATTA, *op. cit.* p. 33).

¹⁰ [Nota dos revisores] Um *periférico inurbato* é um habitante da zona rural que migra para a cidade e nela se estabelece.

modelo de vida social cujo desenvolvimento é mais atrasado econômico, social, política e culturalmente.

A formação do cidadão para Gramsci deve ser orientada por uma pedagogia que saiba ouvir, aprender com o aluno(a); a verdade que o professor dispõe deve ser articulada com a verdade que o educando possui, com a verdade que o professor(a) consegue conhecer e aprender de seu aluno, com vista à elevação da consciência necessária à práxis social revolucionária, isto é, que seja capaz de produzir a superação do modo de vida social capitalista, cujo fundamento é o liberalismo, por uma "nova civilização", a socialista, orientada pelo materialismo histórico-dialético.

A relação entre filosofia e uma participação consciente e plena na sociedade civil e na sociedade política, isto é, no Estado, segundo a concepção ampliada que Gramsci dele tem, deve ser pensada em termos estruturais-superestruturais, ou seja, a partir da hegemonia. A concepção dialética de Gramsci é inseparável da concepção de hegemonia e da luta hegemônica. A luta hegemônica considera e visa a transformar a totalidade social, seja seu plano estrutural, seja o superestrutural, ou seja, a revolução passa pela transformação não apenas da dimensão do ser, mas também do pensar; não apenas da economia, mas da política, da ética, da cultura, do direito etc. Daí a importância da educação para a formação de um novo indivíduo, que seja capaz de superar a condição de governado e se apresente com as condições de ser governante.

Inspirado nessas reflexões gramscianas sobre as dimensões da proposta educativa de Gramsci, que estabelece a formulação e difusão de uma nova concepção de mundo, para orientar a ação dos indivíduos e grupos sociais com vistas à superação da realidade capitalista, Marcos Francisco Martins apresenta a seguinte definição de cidadania:

Cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação (MARTINS, 1999, p. 121).

Tanto para Baratta, quanto para Martins, até mesmo porque são inspirados por Gramsci, a cidadania implica processos objetivos e subjetivos com o escopo de superar a sociedade capitalista e produzir uma nova civilização. Para tanto, as classes subalternas devem tomar o curso dos acontecimentos, para que possam superar a condição de submissão a que são submetidas na dinâmica das relações sociais regidas pelo capital. Aqui reside o

sentido da práxis. Por isso a dialética não pode causar escândalo como causa para as classes dominantes. De acordo com Baratta:

Se nos interessa ler Gramsci em termos não acadêmicos, cumpre atribuir a ele — a toda a sua obra — aquele sentido da dialética que Marx esculpiu no *Posfácio* à 2ª edição do Primeiro livro de *O capital*: “[...] na sua forma racional [a dialética], causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica e revolucionária”¹¹ (BARATTA, *op. cit.*, p. 34 e 35).

Mesmo na condição de prisioneiro político, a práxis de Antonio Gramsci lhe facultou pensar o real social do ponto de vista dos subalternos, através de uma tensão dialética entre a sua condição de intelectual-educador e militante político-sindical. De acordo com Baratta:

Um prisioneiro é; ou é transformado em um subalterno. É admirável, nas Notas e nos Apontamentos dos *Cadernos*, a capacidade que Gramsci demonstra para colocar-se — com uma orgânica profundidade — ao lado, do ponto de vista, do horizonte conceitual dos subalternos, em uma tensão dialética com a sua qualidade de intelectual-educador. O seu pensamento em movimento é um contínuo vai e vem entre esses dois pólos: o intelectual e o não intelectual, o educador e o educando. Mas também o intelectual que se deixa investir pela energia intelectual dos não intelectuais, o educador que é educado pelos educandos, criando, assim, as premissas de um itinerário ainda a ser todo percorrido e de um ponto de chegada para esse percurso do qual se pode dizer apenas que se apresenta como superação da oposição ou da separação entre intelectuais e não intelectuais, entre educadores e educandos, assim como entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos... (BARATTA, *op. cit.*, p. 35).

O ponto nevrálgico do pensamento de Gramsci, muito relevante para o debate sobre a questão da cidadania, é que ele parte da superação da dicotomia entre intelectuais e não intelectuais, educador e educandos, filósofos e não filósofos, assim como entre governantes e governados. O cidadão, para Gramsci, tem os pés no chão concreto, isto é, na práxis, mas práxis no sentido próprio do termo, como articulação entre teoria e prática, visando à transformação da realidade social. O terreno em que se move é “[...] uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (GRAMSCI, 2001, C 10, §44, p. 399). Nesse sentido, Gramsci é chamado de “filósofo democrático” (*idem*), aquele que constrói o caminho daquilo que algures ele denomina de “pensador coletivo” (BARATTA, *op. cit.*, p. 38). A partir do cidadão e do resultado da cidadania, o “pensador coletivo”, a democracia tenderá a coadunar governos e governados.

¹¹ Karl Marx. *O capital*. Trad. de Reginaldo Sant’anna. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971, p. 17. Livro 1, vol. 1.

Assim sendo, o cidadão para Gramsci é o que toma partido, não é indiferente, posto que “viver significa tomar partido” (GRAMSCI, 1917, p. 1). De acordo com o sardenho:

A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica (GRAMSCI, idem, ibidem).

O peso morto da história é a indiferença em relação à condição de ser cidadão e mesmo que em aparência essa idiosincrasia abstrata da passividade nos engane, isto é, pareça não ter efeito. Não obstante ela tem e atua na história, reproduzindo as condições vigentes, que impõe aos trabalhadores do campo e das cidades a condição não apenas de exploração econômica, mas também de subalternidade ética, política e cultural.

A cidadania se constrói, como base da desigualdade social, à medida que ela configura o antagonismo entre dois lados sociais opostos em relação ao Estado, ou seja, aqueles que têm direitos e outros que estão à margem do acesso aos direitos que a cidadania deveria garantir e, por conseguinte, estão também marginalizados em relação ao Estado. Dessa forma, acesso aos direitos e deveres de cidadania e Estado são correlatos na polaridade do poder institucional. De acordo com Ferreira,

A cidadania faz a mediação das relações entre os indivíduos identificados, ‘presentificados’¹² como cidadãos frente ao Estado, os que se incluem na ordem dos direitos e deveres; ao fazer isto, também identifica os que estão excluídos dessa ordem, os não cidadãos. Podendo identificar quem pode e quem não pode ser cidadão, o Estado polariza os conflitos que o direito à cidadania acarreta (FERREIRA, 1993, p. 20).

A cidadania demanda participação concreta e não apenas formas representativas de participação através de intermediários. No período que Ferreira publicou “Cidadania – uma questão para a educação”, início dos anos 90 do século XX, o Brasil vivia um momento em que vários atores sociais clamavam por direitos de cidadania, como as

[...] mulheres, negros, crianças, homossexuais, idosos. Para Claus Offe (1984), são atores que lutam pelo cumprimento do que presumem ser o fundamento da cidadania: o direito de viverem à luz de suas próprias especificidades. Eli Diniz

¹² Sobre “presentificação” Nilda Teves Ferreira afirma o que segue: “(b) todo processo de identificação é uma relação de poder, já que nele estão presentes a condição de existência de um, o identificado, e a ação de Outro, o identificador. A identificação concretiza a ‘presentificação’ desses dois seres distintos (Giannotti, 1984). Um certo sistema de referências viabiliza, assim, a situação de inclusão ou de exclusão dos elementos do grupo.” (Idem, Ibidem).

(1989), por sua vez, admite que as manifestações desses grupos estão relacionadas a dois tipos de exigências. Em um primeiro momento, aparecem como tentativas de criar espaços políticos alternativos, ou seja, espaços democráticos situados fora da instância parlamentar, nos quais as relações políticas objetivam-se como relações interpessoais. Além disso, essas manifestações visam a abrir novos canais de intermediação e novas arenas de participação política. Enfatizam a participação direta nas lutas, em vez das formas representativas mais tradicionais (FERREIRA, *op. cit.*, p. 21).

O passo é pendular e expressa a bipolaridade em relação à cidadania, ou seja, o diapasão entre cidadania representativa *versus* cidadania participativa. Além de tornar conspícua a contradição entre os direitos legais de cidadania e sua concretude, isto é, a universalidade objetiva das leis e dos direitos e a defasada efetivação dessa universalidade vivida pelos indivíduos. A cidadania, de acordo com Ferreira, deve ser concreta, para homens concretos. Para a efetivação da cidadania concreta e/ou participativa é necessária uma reforma intelectual e moral da sociedade. Por sua vez, ao citar Gramsci¹³, Ferreira diz o seguinte:

Segundo Gramsci (1976), é necessária uma reforma intelectual e moral da sociedade, e não aquela profetizada pelos iluministas. A moralidade passa pelo repúdio às injustiças e a negação ao parasitismo, ao burocratismo e à indiferença diante do esmagamento da dignidade humana. Não tratamos aqui de idéias vagas, mas de questões reais, passíveis de efetivação, dependendo do grau de organização política das pessoas, da definição dos fins a que se propõem e da ação conjunta de homens reais, novos cidadãos. (FERREIRA, *op. cit.*, p. 24).

Nesse mesmo sentido da dimensão concreta da cidadania, e não apenas formal, legal, assevera Severino:

Quando falamos de cidadania estamos nos referindo a uma qualificação na condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade do nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação para sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social (SEVERINO, 1994, p. 98).

Tanto Ferreira como Severino afirmam que a cidadania deve garantir concretas condições de dignidade da vida humana. Só é cidadão aquele que efetivamente usufrui dos bens produzidos socialmente e que não padece dos elementos necessários para garantir sua existência física, subjetiva e social.

Podemos dizer que participar concretamente das organizações de trabalhadores é um passo à cidadania, a partir do paradigma do materialismo histórico e dialético, ou seja, deve

¹³ A obra de Antonio Gramsci referida por Ferreira é *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ficar muito claro aos cidadãos como a relação contraditória entre capital/trabalho reproduz a desigualdade social necessária ao modo de produção capitalista. O cidadão luta concretamente por uma vida digna, por isso luta contra a realidade social estabelecida pela compra da força de trabalho, da extração da mais-valia e da competição na qual os trabalhadores são submetidos e, na maioria das vezes, humilhados, justamente por serem desprovidos dos meios de produção. Para caracterizar essa relação é necessário o acirramento dos individualismos, fato que nega a condição ontológica social dos indivíduos; cidadão é o sujeito que não se posiciona como mônada isolada, mas como partícipe de tudo que remete às relações sociais, em todos os campos da vida social, principalmente do mundo do trabalho e de suas diferentes formas. De acordo com Ferreira:

Na relação de troca entre capital e trabalho estão presentes diferentes formas de trabalho: o trabalho morto, acumulado, materializado na forma de capital, e o trabalho vivo, expresso pelo trabalhador. Ainda aqui é flagrante a desigualdade dos ‘parceiros’: o capital representa a unidade objetiva de vários trabalhos nele acumulados, enquanto o trabalhador representa apenas a si mesmo, a sua força de trabalho, colocada à venda em competição, inclusive, com outros trabalhadores. ‘O capital’, diz Offe (1984, p. 65), ‘está sempre unificado, enquanto o trabalho vivo está sempre atomizado pela competição.’ Enquanto o capital se soma, se funde, os trabalhadores podem, quando muito, associar-se para reivindicar coletivamente salários iguais para trabalhos iguais. A necessidade da participação direta dos trabalhadores nas questões coletivas depende do seu grau de organização. (FERREIRA, *op. cit.*, p. 78 e 79).

Segundo Ferreira, a partir de Offe, o capital está sempre unificado, enquanto as classes trabalhadoras estão sempre atomizadas. Isto significa que não estão organizadas. Desta suposição podemos afirmar que, segundo a concepção marxista, uma condição *sine qua non* para o exercício da cidadania é compreender como a relação capital/trabalho se estrutura. O escopo dessa compreensão, através do exercício da cidadania, tem um caráter político, no sentido de superar essa relação de exploração entre capital e trabalho, sobretudo porque o trabalhador não é uma mônada isolada, mas parte de uma sociedade (coletividade) historicamente construída. Ser cidadão implica conceber que é síntese resultante de múltiplas relações sociais e que, a partir da dialética entre liberdade/necessidade orientada pelo tipo de modo de produção vigente, emergem valores que ditam os passos da humanidade. Ser cidadão supõe a inteligibilidade que considera que o ser social do homem não é algo imutável, mas uma construção sociológica, politológica, histórica, econômica, antropológica, filosófica, filológica, simbólica, etc., isto é, é uma construção da práxis humana na história. Se o ser social é uma construção, isso significa que a realidade social na qual o cidadão está inserido é passível de transformação. Assim, o exercício da cidadania, para o materialismo histórico e dialético, implica um saber/fazer a partir da filosofia da práxis. O exercício da cidadania deve

mudar e superar as contradições engendradas pelo modo de produção capitalista, pela relação capital/trabalho. É substancial, para o exercício da cidadania, o entendimento dos meandros da relação capital/trabalho porque a sociedade se constitui segundo a forma da organização da produção social. De acordo com Ferreira:

Nela, diz Marx (1974, p. 19), não se estabelecem relações entre indivíduos, mas ‘entre operários e capitalistas, entre o rendeiro e o proprietário fundiário. Eliminaí essas relações e tereis abolido a sociedade.’ Além do mais, existe uma questão que põe em xeque o princípio da liberdade, tal como expresso por Locke: a liberdade de ser assalariado ou não, de vender sua força de trabalho ou encontrar outras formas de sobreviver, inclusive roubando. Isso não seria também a expressão de liberdade individual e afirmação de que cada um deve preservar sua vida? [...]A idéia de propriedade individual livre de constrangimentos sociais é fundamental à teoria do Estado liberal...Essa autonomia é a base da cidadania civil, que por si mesma não põe em risco os ideais da sociedade burguesa. (FERREIRA, *op. cit.*, p. 79 e 80).

Para o marxismo, a cidadania não se limita apenas aos direitos civis ou a cidadania civil, visto que estes são sustentáculos do capitalismo, pois o Estado protege os direitos individuais, considerados naturais por Locke, como o direito a propriedade privada e a liberdade individual dentro dos marcos estabelecidos pelo mercado. A cidadania, para o marxismo, é concreta e, assim, só será plenamente garantida quando o estado liberal for superado. Entretanto, os trabalhadores, ou o povo de maneira geral, é alijado de participar das decisões políticas, justamente por não ser considerado cidadão, sua cidadania não é efetivada. De acordo com Miguel Arroyo:

Diríamos que exatamente por serem de fato o supremo manancial da riqueza da nação é que não podiam ser aceitos como capazes de ação política. Como nos lembra Marx, o mesmo mecanismo através do qual se dá a formação da riqueza, a acumulação do capital, produz, ao mesmo tempo, necessariamente, o seu contrário, a acumulação da miséria e o pauperismo de um excessivo exército de reserva: saem daí as ‘classes perigosas’, temidas pela sua irracionalidade política. Os trabalhadores não foram considerados apenas como pobres, objeto de caridade, nem como ignorantes, objeto de educação, mas foram considerados como classes perigosas, objeto de temor, de caridade, filantropia e educação, o que mostra que a submissão das camadas inferiores não era um fato, mas uma forma de propaganda ideológica da minoria dirigente civilizada. Como manter esse manancial de riqueza tão explosivo? Condenando suas ações políticas como irracionais, mantendo-os excluídos do poder, das decisões e da política. Não é uma questão pedagógica, mas uma questão política, uma expressão do confronto entre duas classes em formação. Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base. É o que vem se tentando fazer nos últimos séculos, quando se coloca a educação como condição para a cidadania (ARROYO, 1987, p. 47).

A partir da consideração que as ações do povo são irracionais “legítima-se” que as decisões políticas não devem ser gestadas pelo povo, isto é, ele deve ser passivo e resignado, mormente porque as classes dirigentes concebem o povo como “classes perigosas” e por isso devem permanecer distantes do poder político, a partir do discurso que seus atos são

irracionais. Para o marxismo a cidadania concreta é a garantia de condições de igualdade para os indivíduos em todos os campos da vida social, o que é alcançado com a superação do antagonismo entre as classes sociais, através do enfrentamento da hegemonia na sociedade de classes, e resulta na participação na comunidade com a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, determinados pela expansão dos direitos civis, políticos e sociais. O seja, o cidadão é concebido como aquele que busca o bem comum.

Nessa busca apresenta-se como relevante a necessidade de o cidadão ter consciência daquilo que cria a partir do trabalho. Por isso é mister se despojar da alienação causada pelo trabalho. Sobretudo porque essa alienação desumaniza o homem da sua própria criação. De acordo com Ferreira, “Em nível subjetivo, a reificação originária das relações quantitativas do trabalho fez desaparecer a identificação criador-criação, tão própria dos artesãos, e com ela a visão de totalidade nas relações homem-mundo” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 95). Um novo homem deve nascer, um novo cidadão, que rege sua vida a partir de sua necessidade, mas que a vê também na totalidade social. Essa cidadania resvala em uma nova sociedade: “Um sistema em nome do qual se pode esperar, ou até mesmo cobrar, que a ação de cada um identifique seus fins com os dos outros indivíduos (Pizzorno, 1975)” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 135). O novo cidadão é o intelectual orgânico do processo revolucionário, fazendo de seu próprio dispêndio de energia, prática contínua para transformar o mundo social. Desse modo, a educação deve ser fundamentalmente prática e historicista, ou seja, deve haver uma ruptura com acepções metafísicas e abstratas,

[...] pois não existe um ‘ordenador’ fora das práticas humanas nem mesmo uma natureza independente da relação como o homem; como também não é concebível o indivíduo humano fora da sua classe social ou fora das lutas entre as classes. É no interior das lutas, na forma que modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do novo cidadão (NOSELLA, 1987, p. 89).

Para o bem viver do novo cidadão é necessário a ruptura da relação entre inclusão e exclusão, a marginalidade é inadmissível, visto que ela resulta da sociedade de classes e a cidadania, para o materialismo histórico e dialético, deve superar as perversidades da relação capital/trabalho, sobretudo porque a sociedade de classes é resultado do modo de produção capitalista:

Não se conhecem casos de marginalidade social em sociedades igualitárias, como as tribos indígenas. A marginalidade, assim como a cidadania, resulta das sociedades de classes, é um fenômeno que revela as relações perversas do modo de produção capitalista, cuja racionalidade funciona com base no binômio inclusão/exclusão...Luiz Pereira defende a utilização do critério do mínimo salário, ou salário básico, pago ao trabalhador para satisfazer às suas condições elementares de uma vida digna. Diz que a marginalidade pode ser tratada a partir da distinção entre os despossuídos e os incorporados, considerando-os não no nível dos setores

econômicos, mas no nível dos fatores de produção: ‘As populações marginais são, pois, aquelas que estão na margem das necessidades de consumo da força de trabalho de um dado sistema econômico capitalista periférico. (Pereira, 1978, p. 164).’ Parece claro que, quanto mais se deteriora a capacidade de ação do Estado, quanto mais concentracionista é o sistema, maior é o número dos que pagam com a vida o sucesso do capitalismo. (FERREIRA, *op. cit.*, p. 161).

Luiz Pereira, mencionado por Nilda Teves Ferreira, refere-se ao “[...] mínimo salário ou salário básico” como condição para garantir vida digna ao trabalhador. Não obstante o salário mínimo atual no Brasil é de R\$ 880,00¹⁴, embora o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) considere que o salário mínimo necessário relativo ao mês de novembro de 2015 deveria ser de R\$ 3.399,22¹⁵. Através desta discrepância, fica nítido como a concentração de capital rebate no esgarçamento de salários que resulta em marginalidade das necessidades de consumo da força de trabalho. A capacidade de consumo é um dos fatores que diferenciam as classes sociais, mas não o único fator, através de determinados padrões de favorecimentos sociais. Uma das formas disso ser interpretado pode ser através da distinção entre os cidadãos dos não-cidadãos, isto é, não há igualdade cívica, política e social, mas desigualdade. Não há cidadania, do ponto de vista marxista, por que para este paradigma o cidadão é aquele que tem efetivados e ampliados os direitos civis, políticos e sociais, através da superação do poder hegemônico das classes dominantes e que, portanto, desfruta de uma vida digna mediada pelas condições basilares que mantêm sua existência física, simbólica (sentido subjetivo) e social dentro de uma totalidade social. Desse modo, é inviável que as diferenças sociais se mantenham, sobretudo porque essas forças coativas impedem a participação e obliteram a efetivação da cidadania. De acordo com Martins, tendo Pizzorno como referência,

[...] o conceito de cidadania está diretamente ligado à posição social do indivíduo, o que resulta na admissão de cidadania não como um ‘*status*’, que pode ser estendido a todos, independentemente das diferenças ‘*inerentes*’ à sociedade capitalista. As diferenças sociais para Pizzorno são coibitivas à participação, não colaboram e nem são ‘estímulo para mudança e melhoria’. (MARTINS, 1999, p. 113).

Com diferenças sociais pautando as relações sociais, óbices anulam a participação social e, por conseguinte, a força motriz necessária à transformação social é ceifada e com ela

¹⁴ “A partir de 1º de janeiro de 2016, o valor do salário mínimo (SM) será de R\$ 880,00. Este valor representa 11,68% sobre os R\$ 788,00 em vigor durante 2015 e corresponde à variação de 0,1% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2014 e à variação anual do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, estimada em 11,17%. O valor resultante da aplicação da regra seria de R\$ 876,86, mas o governo arredondou para R\$ 880,00.” Fonte: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2015/notaTec153SalarioMinimo2016.pdf>

¹⁵ Informação disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>

não há cidadania pois, para o exercício da cidadania as desigualdades sociais devem ser defenestradas.

No que concerne ao Brasil, há uma característica *sui generis* expressada pela relação entre cidadania/não-cidadania, isto é, pela dialética entre os “cidadãos” que gestam o mundo da “ordem” e os “não-cidadãos” que constituem o mundo da “desordem”. Ferreira se aferra ao artigo “A dialética da malandragem” (1970) de Antonio Candido, para refletir sobre como a cidadania é configurada no Brasil. A dialética, apontada por Antonio Candido, corresponde à transação entre a ordem e a desordem. O Estado que deveria funcionar de forma racional, burocrática e legal se imiscui diante das relações sociais dos brasileiros marcadas por sentimentos de pessoalidade, proximidade, pela “lógica do favor” ou pelo “jeitinho brasileiro”, apanágios do homem cordial brasileiro que não pode ser considerado como uma condição de afetuosidade, solidariedade, mas derivadas de bases patrimonialistas¹⁶. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda:

No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, o desenvolvimento da urbanização – que não resulta unicamente do crescimento das cidades, mas também do crescimento dos meios de comunicação, atraindo vastas áreas rurais para a esfera de influência das cidades – ia acarretar um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário ‘patrimonial’ do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário ‘patrimonial’, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular, as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático... Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o ‘homem cordial’. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam... Seria engano supor que essas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, civilidade... Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a

¹⁶ “É vasta a literatura, sob vários enfoques, que analisa a formação sócio-política-cultural do Brasil. Nela, destacam-se as interpretações do jurista Raymundo Faoro (1958), que em seu clássico *Os donos do poder* mostra o peso da burocracia portuguesa na vida brasileira, cuja principal consequência cultural foram as relações patrimonialistas de poder que aqui se estabeleceram... A versão patrimonialista que revestiu nossa cultura acabou frustrando, em suas origens, idéias de autonomia, liberdade e cidadania. As instituições políticas desenvolveram formas de relacionamento com o povo que em nada se assemelham a práticas democráticas; ao contrário, o estilo burocrático-patrimonialista do Estado favoreceu a centralização político-administrativa da Colônia” (FERREIRA. *op. cit.*, p. 201).

atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no ‘homem cordial’: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula...Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo (HOLANDA, 1995, p. 146 e 147).

De acordo com Ferreira:

Esse é o pressuposto para se tentar compreender como vivem os brasileiros. A ordem jurídica, cujo fundamento é a impessoalidade, convive com uma ordem social altamente pessoalizada, na qual o ‘jeitinho’, o ‘favor’ e o ‘agrado’ marcam as relações entre os desiguais. Aqueles que vivem em consonância com as normas e as leis, e os que vivem contra elas, embora vivam em seus próprios ‘territórios’, encontram-se nas suas fronteiras para negociar (FERREIRA, *op. cit.*, p. 162).

O que se pode ver dessa relação é que as instituições não vão romper essa “dialética da malandragem” e, por outorga, alicerçar a cidadania ao povo brasileiro. As idiossincrasias que marcam as relações sociais no Brasil privilegiam os interesses privados, familiares, como exemplo, vemos o nepotismo grassar de norte ao sul do país, o quiproquó reside na subsunção do espaço público ao privado, por isso em inúmeras prefeituras e outros órgãos públicos é conspícua a utilização de recursos públicos para fins privados, a designação de parentes e amigos aos cargos públicos em caráter comissionado, desvio de dinheiro público através de corrupção, *lobby* e outras modalidades de apropriação dos bens públicos aos interesses privados e familiares. Para alcançar o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas através do exercício da cidadania no Brasil é mister superar os remanescentes históricos do patrimonialismo, do compadrio que dão conta de explicar porque políticos são eleitos porque prestam assistencialismo e não por uma ideologia política e ideológica específica. A cidadania almejada por aqueles que acreditam numa sociedade igualitária, comunista¹⁷, dever superar

¹⁷ De acordo com Harvey: “A diferença entre o socialismo e o comunismo é digna de nota. O socialismo visa gerir e regular democraticamente o capitalismo de modo a acalmar seus excessos e redistribuir seus benefícios para o bem comum. Trata-se de distribuir a riqueza por meio de arranjos de tributação progressiva, enquanto as necessidades básicas – como educação, saúde e até mesmo habitação – são fornecidas pelo Estado, fora do alcance das forças de mercado. Muitas das principais conquistas do socialismo redistributivo no período pós-1945 não só na Europa, mas em outros locais, tornaram-se tão socialmente incorporadas que estão quase imunes ao ataque neoliberal. Mesmo nos Estados Unidos, a seguridade social e o *Medicare* são programas extremamente populares que as forças de direita encontram enorme dificuldade para exterminar. Os thatcheristas na Grã-Bretanha não puderam encostar em nada que dissesse respeito a saúde nacional, exceto marginalmente. As provisões sociais na Escandinávia e na maior parte da Europa ocidental parecem ser uma camada indestrutível da ordem social. No socialismo, a produção de excedente e normalmente gerenciada por intervenções ativas no mercado ou pela nacionalização dos chamados ‘postos de comando’ da economia (energia, transportes, aço, até mesmo automóveis). A geografia do fluxo de capital é controlada por intervenções do Estado, mesmo que o comércio internacional se desdobre em silêncio por acordos comerciais. Os direitos dos trabalhadores no local de trabalho, bem como no mercado, são reforçados. Esses elementos do socialismo foram revertidos desde os anos 1980 em quase todos os lugares. Com efeito, a revolução neoliberal conseguiu privatizar a produção do excedente. Liberou os produtores capitalistas de limitações – incluindo restrições geográficas – e, nesse processo, destruiu o caráter progressista de redistribuição das funções do Estado. Isso produziu o rápido aumento da desigualdade social. O comunismo, por outro lado, pretende deslocar o capitalismo com a criação de um

essas vicissitudes emaranhadas pelos fios da dialética da malandragem. Além de que se faz necessária uma organização dos trabalhadores contra o capital multinacional, não visível, diferente do clássico burguês que era visível.

Interferindo diretamente nas decisões políticas do país, os grandes monopólios transnacionais assumem uma espécie de soberania paralela¹⁸ e conseguem tornar ‘precárias’ as relações conflituosas entre capital e trabalho, desarticulando mecanismos de organização (FERREIRA, *op. cit.*, p. 164).

Para a emancipação e, portanto, o exercício da cidadania é necessário a superação das relações contraditórias entre capital e trabalho, no momento do capitalismo incipiente, séculos XVIII e XIX, era mais tangível identificar os componentes da burguesia e a composição orgânica do capital. No entanto, hoje o capital está mais difuso e subsumido na forma de capital financeiro com acionistas espalhados em todo o mundo e dominados por imensos oligopólios transnacionais; estes, por sua vez, dificultam a organização das classes expropriadas, tornando a relação entre capital/trabalho mais precárias, fato que dificulta a organização das classes trabalhadoras e o exercício da cidadania. Decisões políticas são tomadas por organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial e nenhum cidadão é consultado sobre essas decisões que resultam em políticas que nos afetam diretamente. A cidadania para o marxismo deve ser plena, concreta, isto significa que os cidadãos devem tomar o poder de decidir sobre as políticas que dizem respeito à soberania nacionais e as suas vidas cotidianas, o capital internacional deve ser subordinado ao trabalhador local. Para Ferreira, as transnacionais

modo completamente diferente da produção e distribuição de bens e serviços. Na história do comunismo realmente levado a cabo, o controle social sobre produção, mercado e distribuição significava controle estatal e planejamento estatal sistemático. No longo prazo, essas medidas se mostraram mal-sucedidas, porém, curiosamente, sua conversão na China (e sua adoção anteriormente em locais como Singapura) mostrou-se muito mais bem-sucedida do que o modelo neoliberal puro na geração de crescimento capitalista, por razões que não há como desenvolver neste texto. Tentativas contemporâneas de reviver a hipótese comunista tipicamente evitam o controle estatal e procuram outras formas de organização social coletiva para suplantarem as forças do mercado e a acumulação de capital como base para organizar a produção e a distribuição. Organizados como uma rede horizontal, e não mais comandados hierarquicamente, sistemas de coordenação entre coletivos de produtores e consumidores autonomamente organizados e autogovernados estão previstos no cerne de uma nova forma de comunismo. Tecnologias contemporâneas de comunicação fazem um sistema como esse parecer viável. Podem ser encontrados por todo o mundo experiências de pequena escala em que tais formas econômicas e políticas estão sendo construídas. Ha nisso uma convergência de algum tipo entre as tradições marxista e anarquista que remonta a situação amplamente colaborativa entre elas na década de 1860 na Europa antes de romperem em campos opostos após a Comuna de Paris de 1871 e a troca de farpas entre Karl Marx e um dos principais radicais do período, o anarquista Michael Bakunin, em 1872” (HARVEY, 2010, p. 182 e 183).

¹⁸ “O termo ‘soberania paralela’ se refere ao esvaziamento da autoridade do governo diante de problemas que dizem respeito à nação. No caso das multinacionais, elas são só esvaziam essa autoridade como passam a ditar o que pode e o que não pode ser feito em relação à economia interna. Nesse sentido é que se admite que a soberania do país fica descentrada” (FERREIRA, *op. cit.* p. 239).

[...] impõem à sociedade uma espécie de *laissez-faire*, na medida em que freiam a atuação do Estado. Em caso de impasse entre capital internacional e o trabalhador local, este está sempre em desvantagem, pois se estreitam suas possibilidades de radicalização. Por mais que queiram pressionar o capitalista, chega um momento em que são obrigados a recuar. Não somente pelas retaliações, mas pelo poder que têm as empresas de parar a produção ou até se retirar do país, mudando-se para outro lugar qualquer do planeta. Assim, as multinacionais conseguem *niilizar* as investidas dos trabalhadores: sair do jogo é acabar com o jogo¹⁹ (FERREIRA, *op. cit.*, p. 164).

Os monopólios criam um sistema sem controle e entram em contra-oposição ao sistema de regulação do Estado. Como o Estado não tem poder suficiente contra o capital internacional acaba por se tornar agente do mercado; entretanto, esta não é sua função. O Estado não consegue “implementar e fazer funcionar uma regulação conjunta da economia, pelo Estado e pelos monopólios” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 164 e 165). Como almejamos definir o cidadão para o materialismo histórico e dialético, devemos afirmar que a cidadania aqui é correlata à sociedade comunista que tem como escopo refratar o capitalismo através da consecução de um modo contumaz distinto do modo de produção e circulação de bens e serviços do sistema capitalista. De acordo com David Harvey:

Tentativas contemporâneas de reviver a hipótese comunista tipicamente evitam o controle estatal e procuram outras formas de organização social coletiva para suplantar as forças do mercado e a acumulação de capital como base para organizar a produção e a distribuição. Organizados como uma rede horizontal, e não mais comandados hierarquicamente, sistemas de coordenação entre coletivos de produtores e consumidores autonomamente organizados e autogovernados estão previstos no cerne de uma nova forma de comunismo. Tecnologias contemporâneas de comunicação fazem um sistema como esse parecer viável. Podem ser encontrados por todo o mundo experiências de pequena escala em que tais formas econômicas e políticas estão sendo construídas. Ha nisso uma convergência de algum tipo entre as tradições marxista e anarquista que remonta a situação amplamente colaborativa entre elas na década de 1860 na Europa antes de romperem em campos opostos apos a Comuna de Paris de 1871 e a troca de farpas entre Karl Marx e um dos principais radicais do período, o anarquista Michael Bakunin, em 1872” (HARVEY, *Idem*, *Ibidem*).

Além da participação plena a respeito das decisões políticas, o cidadão deve organizar-se em coletivos de produtores e consumidores autogovernados. Isso que podemos aventar a partir da definição de comunismo referida por Harvey. Se almejamos definir a cidadania para o materialismo histórico e dialético, essa definição coaduna-se com o modelo de sociedade comunista.

¹⁹ “Recentemente tivemos uma demonstração desse tipo, quando a Autolatina, diante do impasse de ter que diminuir o preço dos automóveis, ameaçou parar a fabricação de automóveis no país, deixando aqui somente as montadoras. Isso implica um enorme desemprego no setor, levando a uma séria crise social. O governo teve de recuar e aceitar as condições da *holding*. O mesmo se dá com a indústria farmacêutica, que, sob qualquer ameaça, tira do mercado os produtos de que a população precisa. Em nenhum lugar do mundo isso pode ser considerado uma economia de livre mercado” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 240).

Todavia estamos muito distante desse modelo societário. Hoje nos defrontamos com problemas relacionados à garantia da cidadania social conquistada pela classe trabalhadora. Pelas imposições do poder do mercado os direitos sociais são atacados e o Estado corrobora esse ataque quando privatiza direitos sociais como saúde, educação, alimentação, moradia, transporte público de qualidade, etc. Para garantir esse ataque do mercado, o Estado usa seu poder coercitivo e viola direitos civis e políticos fundamentais, como a liberdade de ir e vir, de manifestar as idéias, de organização política. Quando direitos sociais estão em processo de sucateamento e em iminente transação para a privatização e os cidadãos que possuem esses direitos sublevam-se o poder coercitivo do Estado é acionado e reprime, ao literal poder do cassetete, a cidadania civil, política e social. Para Ferreira:

Por outro lado, fica cada vez mais difícil sustentar a expansão do capitalismo sem ter que mudar substancialmente os seus mecanismos de distribuição. O processo de inclusão/exclusão de grandes contingentes de pessoas aponta para o fato de que existem aqueles que jamais serão incorporados ao sistema de benefícios institucionais. Para suportar essa negação, não adianta o sistema apelar para a compreensão, lealdade, boa vontade e educação²⁰. Instala-se assim uma ordem na des-ordem. Tenta-se todo tempo dizer que isso é natural, que é a única forma possível de organização da sociedade e do Estado. Em determinados momentos o bem comum tem a conotação da ordem que o Estado pode oferecer, mantendo os excluídos no devido lugar, limpando a cidade dos desviantes (FERREIRA, *op. cit.*, p. 165 e 166).

Destarte a sociedade brasileira conta com um Estado que viola os direitos elementares à maioria da população. O que podemos conceber por cidadania diante da hipertrofia de um Estado violador de direitos? Como esperar uma cidadania plena, que tenha seus cidadãos como governantes daqueles que governam e que lutem para superar o Estado burguês, que mantém as contradições da relação entre capital e trabalho, se o Estado brasileiro viola direitos e é o garantidor da concentração de capital? Estamos tentando formular uma definição de cidadania para o materialismo histórico e dialético, conquanto temos um Estado que viola direitos liberais.

Principalmente no chamado Terceiro Mundo, o processo de concentração de renda, típico da sociedade capitalista, acaba excluindo uma grande parte da população. Contraria assim o ideal de universalização da cidadania social e rompe com a

²⁰ De acordo com Ferreira (1993): “Os recentes levantes em presídios, as manifestações de rua, o alto índice de violência nas cidades são indicadores desse descontentamento e da falta de confiança nas instituições legais. Em algumas favelas, os segmentos mais pobres organizam-se a partir de outros fatores para resolver seus problemas cotidianos. Daí tornarem-se compreensíveis as manifestações de repúdio à morte de seus líderes, considerados oficialmente como ‘bandidos’. Eles representam para os moradores aquilo que o Estado lhes nega: assistência quando estão desempregados, pequenos empréstimos para suprir uma emergência, segurança contra outros grupos, e assim por diante. Reproduzem, dessa forma, a lógica do coronelismo, articulando-se, em muitos casos, até junto às instâncias políticas do Estado” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 241).

bandeira histórica de legitimação do capitalismo: igualdade, liberdade e fraternidade (FERREIRA, *op. cit.*, p. 166).

Estamos tentando delinear a cidadania na qual seu exercício pressupõe participação plena nas decisões políticas, apropriação e coletivização dos meios de produção, manutenção e alargamento dos direitos civis, políticos, sociais e humanos mediante a garantia de uma forma concreta de vida digna através da integridade física, simbólica e social de todos(as) os(as) cidadãos(as), resultante da possibilidade de tomar parte de toda a produção social, isto é, de tudo aquilo que a sociedade oferece que, infelizmente, é desfrutado por alguns privilegiados, mormente na sociedade brasileira, uma sociedade grávida de valores e práticas políticas e sociais patrimonialistas.

A cidadania deve ser considerada a partir de uma nova forma de produção, que consiga socializar a riqueza produzida. No entanto, estamos chafurdados na sociedade do consumo, que além de não absorver a classe trabalhadora é acicatada pela obsolescência programada. Por conseqüência,

Em lugar de um povo de cidadãos, assistiu-se ao surgimento de uma massa de consumidores, para quem o que importa é poder usufruir individualmente dos resultados das conquistas da ciência e da técnica. Fica difícil conduzir-se nesse emaranhado de contradições, acuado pelo poder do capital, pressionado pela burocracia estatal, reduzido à instância da família, que, por sua vez, sofre com todas essas tensões...A ameaça do desemprego e o desespero do custo de vida vêm permeados pelo sonho do consumo, que incita todas as pessoas, em todos os lugares, a desejar coisas mirabolantes. As lutas por grandes ideais transformaram-se em lutas por consumo, perdendo assim a dimensão da luta de classes (FERREIRA, *op. cit.*, p. 183).

Urge que as classes trabalhadoras se organizem, enquanto classes sociais, e efetivem uma luta contra as bases do capitalismo, como a propriedade privada dos meios de produção e que o indivíduo unguido dessa luta seja um indivíduo produtor que supere o reino da necessidade em reino da liberdade “[...] que, para Marx, só começa quando não mais existem necessidades nem trabalho tornado obrigatório pela miséria ou as finalidades exteriores; quando o trabalho se funde na livre criação, na livre objetivação das subjetividades...” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 193). Essa cidadania poderá tornar factível a existência de um homem pleno de potencial criativo, com muita energia de vida e vontade de criar a partir da solidariedade advinda do mundo da produção coletiva, isto é o oposto resultante da estultificação gerada por meio da reificação do mundo do trabalho assalariado, que priva o trabalhador de suas potencialidades, quiçá não seja desonesto atribuir o aumento vertiginoso do uso de drogas e da violência às crises existenciais por parte de pessoas que tem uma vida atomizada e sem sentido, gravitada em torno do consumo.

1.3 O conceito liberal de cidadania

Partimos do conceito clássico de cidadania formulado pelo sociólogo e historiador T. H. Marshall. Este o definiu em uma conferência proferida em Cambridge, em 1949. Para Marshall, a cidadania resulta de um processo evolutivo histórico que começa na Inglaterra e já no século XVII todos os homens ingleses eram livres:

A história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um *status* já existente e que pertencia a todos os membros adultos da comunidade – ou talvez se devesse dizer a todos os homens, pois o *status* das mulheres ou, pelo menos, das mulheres casadas era, em certos aspectos importantes, peculiar. Esse caráter democrático ou universal do *status* se originou naturalmente do fato de que era essencialmente o *status* de liberdade e, na Inglaterra do século XVII, todos os homens eram livres (MARSHALL, 1967, p. 68).

Contudo, os direitos civis, políticos e sociais ganharam terreno no período subsequente, ao menos em *status* os ingleses adquiriram os direitos civis no século XVIII, os direitos políticos no século XIX com o *Reform Act*, em 1832, e no século XX os sociais, fundamentalmente porque o Estado se encarregou de garantir o acesso a educação primária:

Mas, no final do século XIX, a educação primária não era apenas gratuita, mas obrigatória. Esse desvio notável do *laissez faire* podia, é lógico, ser justificado com base no argumento de que a livre escolha é um direito exclusivo das mentes maduras, que as crianças estão naturalmente sujeitas à disciplina, e que não se pode confiar que os pais farão aquilo que melhor atenda aos interesses dos filhos. Mas o princípio vai muito além disso. Há, neste caso, um direito individual combinado a um dever público de exercer o direito. Será que o dever público se impõe simplesmente em benefício do indivíduo – porque as crianças não podem avaliar seus interesses de modo inequívoco e porque os pais podem ser incapazes de esclarecer-lhes? Custa-me acreditar que esta seja uma explicação adequada. Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional. Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX (Marshall. *op. cit.*, p. 73 e 74).

Devemos enfatizar que os direitos, primeiramente, tinham a condição de *status* e que, posteriormente a eventos ligados à mudança econômica, eles foram estabelecidos formalmente. Sobre isso cabe destacar que a Lei de 1832, o *Reform Act*, garantia direito político apenas àqueles que conseguiam demonstrar sucesso na luta econômica, pois essa lei aboliu os distritos que não tinham recursos e ao mesmo tempo ampliou o direito de voto aos

locatários e arrendatários, que tinham base econômica mínima para poder votar. Os parâmetros para poder votar se tornaram censitários, muito aquém do sufrágio universal.

Portanto, a Lei de 1832, pela abolição dos distritos desprovidos de recursos e pela ampliação do direito de voto aos arrendatários e locatários de base econômica suficiente, rompeu o monopólio ao reconhecer as reivindicações políticas daqueles que podiam oferecer a evidência de sucesso na luta econômica. Está claro que, se sustentarmos que, no século XIX, a cidadania na forma de direitos civis era universal, os direitos políticos não estavam incluídos nos direitos da cidadania. Constituíam o privilégio de uma classe econômica limitada cujos limites foram ampliados por cada Lei de Reforma sucessiva. Pode-se, não obstante, argumentar que a cidadania, nesse período, não era vazia de significado político. Não conferia um direito, mas reconhecia uma capacidade. Nenhum cidadão são e respeitador da lei era impedido, devido ao *status* pessoal, de votar. Era livre para receber remuneração, adquirir propriedade ou alugar uma casa e para gozar quaisquer direitos políticos que estivessem associados a esses feitos econômicos. Seus direitos civis o capacitavam a fazer isso, e a reforma eleitoral aumentou, cada vez mais, sua capacidade para praticar tais atos. Foi, como veremos, próprio da sociedade capitalista do século XIX tratar os direitos políticos como um produto secundário dos direitos civis. Foi igualmente próprio do século XX abandonar essa posição e associar os direitos políticos direta e independentemente à cidadania como tal. Essa mudança vital de princípio entrou em vigor quando a Lei de 1918, pela adoção do sufrágio universal, transferiu a base dos direitos políticos do substrato econômico para o *status* pessoal (Marshall. *op.cit.*, p. 69 e 70).

Com a abolição dos distritos desprovidos de recursos, somente podiam votar, isto é, exercer o direito de voto, aqueles que tinham base econômica suficiente. Assim, o direito político existia em termos de *status*; se os indivíduos conseguisse obter sucesso econômico devido à liberdade que os direitos civis lhes garantiam, eles poderiam votar. Somente no ano de 1918 os direitos políticos foram estabelecidos amplamente, para além do *status* econômico.

Acima está resumidamente a definição tal qual T. H. Marshall concebe o conceito de cidadania. Poderíamos dizer que os três direitos (civis, políticos e sociais) são formais e partimos desta definição como parâmetro. Tomamos Marshall como referência por se tratar de um clássico sobre o assunto. Apenas como nota de curiosidade, Marshall é um sociólogo liberal²¹ e durante a conferência proferida em 1949 – que deu origem ao ensaio “Cidadania e Classe Social” – se encontram diversas passagens em que ele defende o livre mercado e os princípios mais elementares, como da sociabilidade capitalista o individualismo.

²¹ De acordo com Ivo Tonet: “Em seu clássico *Cidadania, classe social e status* (1967), Marshall parte expressamente do pressuposto de que existem classes sociais antagônicas e de que a luta pela conquista de direitos democráticos se dá no quadro desta situação considerada natural. Ao Estado cabe o papel de mediador para que as desigualdades sociais não se ampliem de tal modo a ferir o direito de todos ao acesso a um mínimo razoável de riqueza social. O que se pode ver, deste modo, é que, pelo menos na ótica liberal clássica, a vinculação da democracia e da cidadania com a existência das classes sociais jamais é escamoteada” (TONET, 2005, p. 49).

A ruptura basilar entre a noção de cidadania antes do advento da modernidade e após o século XV está na mudança da relação entre soberano/súdito e estado/cidadão. Esta alteração nos permite afirmar que a inversão desta relação forjou a ascensão do individualismo burguês, assim como a mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, precedido pelo mercantilismo, que teve sua assunção com a queda dos Estados Absolutistas e a emergência dos Estados Nacionais, isto é, a formação de um novo modelo de organização política, social e econômica pavimentaram a emergência liberal de cidadania.

Por cidadania liberal nos aferramos naqueles direitos fundamentais ao exercício da cidadania civil (falaremos sobre os direitos políticos e sociais alhures) conforme definição de T. H. Marshall, isto é, para a fecundação do capitalismo foram fundamentais a garantia dos direitos civis como o direito de ir e vir dos indivíduos, o de livre expressão de pensamentos, de livre escolha de trabalho, de liberdade religiosa e de imprensa, de adquirir propriedade e, fundamentalmente, de ter acesso a justiça, visto que este direito garante os demais, assim como de ter garantido a legitimidade de contratos firmados, isto é, a garantia que os contratos serão efetivados sob a égide de instâncias judiciais. Observe-se que o direito de adquirir propriedade não significa, para o liberalismo, o direito de possuí-la. Significa que pela competição no mercado os indivíduos podem adquirir propriedade por meio dos ganhos econômicos, isto quer dizer que os mais “adaptados” e “vencedores” na competição do mercado podem adquirir propriedade por meio da compra. Subjacente a isto fica entendido que os “derrotados” na disputa mercantil provavelmente não gozaram desse direito, visto que não poderão adquirir propriedade por meio da compra, eis a divisa, a diferença entre poder adquirir propriedade e possuir propriedade. Segundo T. H. Marshall:

O contrato moderno não nasceu do contrato feudal; assinala um novo desenvolvimento a cujo progresso o feudalismo foi um obstáculo que teve de ser afastado. Pois o contrato moderno é essencialmente um acordo entre homens que são livres e iguais em *status*, embora não necessariamente em poder. O *status* não foi eliminado do sistema social. O *status* diferencial, associado com classe, função e família, foi substituído pelo único *status* uniforme de cidadania que ofereceu o fundamento da igualdade sobre a qual a estrutura da desigualdade foi edificada. Na época em que Maine escreveu, esse *status* era, sem dúvida, um auxílio, e não uma ameaça, ao capitalismo e à economia de livre mercado, porque este *status* era dominado pelos direitos civis que conferem a capacidade legal de lutar pelos objetos que o indivíduo gostaria de possuir, mas não garantem a posse de nenhum deles. Um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se se puder obtê-la. Mas, caso se lance mão desses argumentos para explicar a um pobre que seus direitos de propriedade são os mesmos daqueles de um milionário, provavelmente o indigente nos acusará de estar sofismando (MARSHALL, 1967, p. 79-80).

O tom severo de T. H. Marshall em relação à diferença de direito a propriedade e o de possuí-la evidencia que aquele que a conquistou foi o que melhor resultado obteve na luta econômica. Esta é a liberdade liberal, liberdade para nos atirmos em competição e não em comunhão. Além disso oculta-se que não há condições sociais, econômicas, políticas e culturais iguais de competição. Por isso negamos a ideia de meritocracia, não é possível afirmar que a conquista e sucesso na luta econômica houve em função do mérito individual, isto é, enquanto não houver condições iguais de concorrência a meritocracia é uma ilusão liberal.

1.3.1 A noção moderna de cidadania em John Locke

Em 1689 e 1690 John Locke publicou suas principais obras: “Primeiro Tratado sobre o Governo Civil” e o “Segundo Tratado sobre o Governo Civil”. Estes escritos refletem uma época de inúmeras agitações sociais que ocorreram na Inglaterra durante o século XVII. Período de ascensão da burguesia como classe dominante e do estabelecimento de seus princípios basilares como o individualismo, a defesa da propriedade privada tendo como resultado o liberalismo como teoria social e econômica do capitalismo. Na Inglaterra este século teve como característica a oposição entre a Coroa e o Parlamento, sendo que a primeira era controlada pela dinastia Stuart e defendia o absolutismo. Do outro lado a burguesia era correligionária do liberalismo, todavia esse antagonismo assumiu conflitos religiosos e “[...] se mesclou com as lutas sectárias entre católicos, anglicanos, presbiterianos e puritanos” (MELLO, 2004, p. 81). Destarte, o cenário assumiu um *status* de crise política e religiosa sendo acicatada entre aqueles que recebiam benesses dos monopólios mercantilistas do Estado em contraste àqueles que conclamavam pela liberdade de trocas comerciais e de produção. Desses conflitos emergiu uma guerra civil em 1640 entre o rei Carlos I e o Parlamento, a guerra findou em 1649 com a vitória do Parlamento, esses conflitos ficaram conhecidos como “A Revolução Puritana”. Por fim Carlos I fora executado e a República estabelecida na Inglaterra sob a égide da ditadura de Cromwell. O domínio de Cromwell durou até sua morte em 1660, no período do protetorado de Cromwell, com apoio do exército e da burguesia puritana floresceu a força naval e comercial inglesa. Após o período de Cromwell a Inglaterra passou pela Restauração (1660-1688), neste tempo a contenda entre a Coroa e o Parlamento foi ressuscitada. Segundo Mello, o Parlamento era contra

[...] à política pró-católica e pró-francesa dos Stuart. Em 1680, no reinado de Carlos II, o Parlamento cindiu-se em dois partidos, os *Tories* e os *Whigs*, representando,

respectivamente, os conservadores e os liberais. A crise da Restauração chegou ao auge no reinado de Jaime II, soberano católico e absolutista. Os abusos reais levaram à união dos *Tories* e *Whigs* que, aliando-se a Guilherme de Orange, chefe de Estado da Holanda e genro de Jaime II, organizaram uma conspiração contra o monarca ‘papista’ (Idem, *Ibidem*, p. 82).

Os conflitos findaram em 1688 com a Revolução Gloriosa, isto é, Guilherme de Orange e seu exército derrubaram Jaime II e assinalaram o triunfo do liberalismo político contra o absolutismo com a aprovação do *Bill of Rights*, em 1689, um século anterior à Revolução Francesa. Com a *Bill of Rights* a supremacia legal do Parlamento sobre a realeza foi assegurada e uma monarquia limitada foi instituída na Inglaterra. É, portanto, do século XVII que nascem as influências que nortearão as revoluções burguesas do século XVIII, como a Americana, de 1776, a revolução industrial inglesa de 1780²² e a Revolução Francesa, de 1789. Para Leonel Itaussu Almeida Mello,

Locke forneceu a *posteriori* a justificação moral, política e ideológica para a Revolução Gloriosa e para a monarquia parlamentar inglesa. Locke influenciou a *revolução norte-americana*, onde a declaração de independência foi redigida e a guerra de libertação foi travada em termos de direitos naturais e de direito de resistência para fundamentar a ruptura com o sistema colonial britânico. Locke influenciou ainda os filósofos iluministas franceses, principalmente Voltaire e Montesquieu e, através deles, a *Grande Revolução* de 1789 e a declaração de direitos do homem e do cidadão. E, finalmente, com a Grande Revolução as idéias ‘inglesas’, que haviam atravessado o canal da Mancha e estabelecido uma cabeça de ponte no continente, transformaram-se nas idéias ‘francesas’ e se difundiram por todo o Ocidente (Idem, *Ibidem*, p. 88 e 89).

Para John Locke (1632-1704) os homens estabeleceram um contrato entre si, o contratualismo mediado pelo Estado. Outrossim o contratualismo é conhecido como jusnaturalismo, visto que a razão do contrato visa a preservação dos “direitos naturais” dos homens. Segundo Nilda Teves Ferreira, para John Locke

[...] os direitos naturais do homem são limitados à sua própria pessoa. Ele não pode infringir esse limite, nenhum homem pode sobrepujar outro. Nesse aspecto, Locke assimila a idéia romana do *jus naturale* como um conjunto de princípios universais e eternos de justiça, válidos para todos. A natureza é dada a todos, indistintamente, mas é fantasia pensar que ela sempre oferece abundância. Em geral, o que se vê é penúria e escassez. ‘Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto’ não significa apenas uma condenação; revela a própria situação do homem no mundo onde a mãe Natureza limita suas doações e exige esforços para renovar seus recursos. O direito

²² Segundo Hobsbawm, “A partir da metade do século XVIII, o processo de acumulação de velocidade para a partida é tão nítido que historiadores mais velhos tenderam a datar a revolução industrial de 1760. Mas uma investigação cuidadosa levou a maioria dos estudiosos a localizar como decisiva a década de 1780 e não a de 1760, pois foi então que, até onde se pode distinguir, todos os índices estatísticos relevantes deram uma guinada repentina, brusca e quase vertical para a ‘partida’. A economia, por assim dizer, voava” (HOBSBAWM, 2010, p. 59).

fundamental da preservação dos homens depende de cada um (FERREIRA, 1993, p. 72).

Por esta passagem é notório o quanto Ferreira, a partir de sua leitura de Locke, enfatiza o individualismo, deste modo é necessário o Estado, para garantir os direitos naturais individuais, para garantir os interesses econômicos individuais, consonantes ao modo de produção capitalista, burguês. É mister notarmos que

[...] o arcabouço teórico-metodológico lockeano foi produzido no momento histórico da consolidação do capitalismo como modo de vida. Nesse período, constituía-se a classe que outrora seria dominante sob o ponto de vista econômico e dirigente ético-política, social e ideologicamente: a burguesia (MARTINS e GROppo, 2010, p. 5).

Além disso, para manter o contrato é necessário o Estado, pois ele é entendido como o estágio superior ao estágio natural, estado originário em que viviam os homens. No estado de natureza lockeano os homens gozavam de liberdade e igualdade naturais, sendo o principal direito natural a propriedade, entendida como vida, liberdade e os bens. O *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*:

[...] traz os fundamentos do liberalismo político. Principia descrevendo a condição original dos homens, gozando de igualdade e liberdade ‘naturais’ em seu estado de natureza. Enquanto Hobbes faz do direito à vida o principal direito natural – em defesa do qual os homens alienam todos os seus demais direitos ao Estado, ao fazerem o contrato – Locke considera que o principal direito natural é a ‘propriedade – isto é, a vida, a liberdade e os bens’ (Idem, Ibidem, p. 19)

Podemos inquirir: se no Estado de Natureza os homens usufruem de igualdade e liberdade naturais, por que então faz-se necessário o Estado contratualista, a sociedade política. De acordo com Martins e Groppo:

[...] segundo Locke, no estado natural os indivíduos têm o direito à propriedade mais o poder de defendê-la (cada homem tem poderes de juiz e executor). Já no estado civil, os indivíduos conservam o direito à propriedade – até mesmo porque a ‘sociedade civil [tem como] fim principal a preservação da propriedade’ (LOCKE, 1991, p. 248) –, mas o poder de defesa da propriedade passa às mãos da comunidade, isto é, o homem não tem o direito de defender individualmente a propriedade, pois esta tarefa passa a caber, após o contrato que funda o estado social ou político, à comunidade (Idem, Ibidem, p. 20).

Portanto, disto podemos concluir que o Estado tem como tarefa garantir essa formação social e política baseada no contrato entre os homens e que tem como principal tarefa, segundo Locke, a defesa da liberdade, dos bens e da propriedade, considerados como direitos naturais, disto é possível asseverar que o cidadão para Locke é o indivíduo que têm esses fundamentais direitos garantidos. Direitos considerados naturais e não historicamente construídos, como observa Norberto Bobbio:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidas em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Por conseguinte, vemos duas visões opostas: a de Locke, que considera os direitos naturais, e a de Bobbio, que os interpreta como historicamente construídos e, portanto, não definitivamente acabados ou naturais.

O Estado de natureza, embora harmônico, não está isento de conflitos, como a violação da propriedade privada. Aqui se faz necessário o estado civil para garantir sua proteção através de Leis e de força de coação para a imposição de sentenças. Para Locke é a necessidade de coibir esses conflitos que levam os homens a estabelecerem entre si o contrato social que atesta a passagem do estado de natureza para o estado civil ou sociedade política, tendo por escopo a proteção da propriedade e da comunidade de turbulências internas e mesmo de invasões externas.

Em Locke, o contrato social é um *pacto de consentimento* em que os homens concordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no estado de natureza. No estado civil os direitos naturais inalienáveis do ser humano à vida, à liberdade e aos bens estão melhor protegidos sob o amparo da lei, do arbítrio e da força comum de um corpo político unitário (MELLO, 2004, p. 86).

Para Locke o Estado existe para garantir o direito à posse, por isso é necessário garantir o aumento do excedente de produção, pois segundo o filósofo inglês isso é necessário ao bem-estar da sociedade. Conforme nos adverte Nilda Teves Ferreira, a partir das concepções de Locke:

Devem ser combatidos o esmorecimento, a preguiça e o vício daqueles que não querem trabalhar. Isto significa ajudar o outro a produzir, a desenvolver seus talentos e aptidões, contribuindo para que também se torne um grande proprietário. Se o homem se faz mediante seu trabalho, se sua criação tem por fim sua subjetividade, então nada mais perverso do que inibir sua criação, esse desenvolvimento (FERREIRA, 1993, p. 83).

Ocorre que isso é basilar ao individualismo. Locke não considera a produção como social e sim individual, ele não enxerga que a partir das leis do mercado, a igualdade dos indivíduos desaparece na porta da fábrica, como já nos advertiu Karl Marx. Isto quer dizer que a regulação econômica não é realizada por trocas livres. Ora, a vantagem social do comprador da força de trabalho é mui superior e discrepante em relação àquele que a vende. “Há, portanto, uma relação assimétrica de poder e de liberdade entre o capitalista e o

trabalhador. A relação de indivíduos isolados, estabelecendo trocas livremente, é uma falácia. É pura abstração” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 78).

Autores como Marco Mondani vão apontar que os acontecimentos políticos do século XVII na Inglaterra desembocaram na Revolução Industrial do século XVIII. Segundo Mondani:

A experiência histórica inglesa demonstrou, então, que somente uma revolução política poderia abrir espaço para uma revolução industrial, completando um longo período de transição do capital comercial ao capital industrial, pondo uma pá de cal sobre as relações pré-capitalistas e seu ‘antigo regime econômico’, parindo de forma arrebatadora o capitalismo e seu ‘novo regime econômico’ (MONDANI, 2003, p. 119).

John Locke é considerado um dos primeiros, senão o primeiro, formulador do Estado liberal. Como representante do jusnaturalismo afirma que pela mediação do contrato social houve a passagem do Estado de natureza para o Estado civil. Para este autor o indivíduo precede a sociedade.

Isto significa considerar a ‘natureza humana’ como não-social e não-política, já que a política e a sociedade são frutos do arbítrio humano, são artificiais, criações da razão e vontade humanas e, portanto, não naturais. Tal concepção difere, por exemplo, de Aristóteles, bem como da maioria das teorias sociológicas, desde pelo menos Émile Durkheim (1858-1917), para quem a sociedade era ‘natural’. O próprio liberalismo do século XIX vai conceber a sociedade e a economia como ‘naturais’, ainda que preserve do contratualismo seu individualismo como método de análise social (MARTINS e GROppo, 2010, p. 4).

Além disso, o texto da Declaração de Independência dos EUA reitera princípios seminais de John Locke. Conforme Leandro Karnal:

O texto de Declaração é uma lembrança quase literal dos princípios básicos do autor do *Segundo Tratado Sobre o Governo*: direitos naturais, governo instituído para preservar os direitos naturais, e direito à rebelião. Raras vezes na história um autor teve uma influência tão clara em um texto elaborado em outro país (KARNAL, 2003, p. 141).

O Estado de natureza era uma formação histórica e socialmente determinada, como analogia se refere às sociedades menos complexas como os povos originários norte-americanos. Nesse Estado de natureza lockeano vigia a harmonia e o consenso, justamente por ser um estado pacífico os indivíduos já eram dotados de razão e usufruíam da propriedade, que para Locke é um direito natural que abarca a vida, a liberdade e os bens, ou seja, como direitos naturais do seres humanos. É mister destacar que para este autor a propriedade precede a sociedade, sendo um direito natural que não pode ser violado pelo Estado:

O homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho. Como a terra fora dada por Deus em comum a todos os homens, ao incorporar seu trabalho à matéria bruta que se encontrava em estado natural o homem tornava-a sua propriedade privada, estabelecendo sobre ela um direito próprio do qual estavam excluídos todos os outros homens. O trabalho era, pois, na concepção de Locke, o fundamento originário da propriedade (MELLO, 2004, p. 85).

Convém considerarmos que para Locke a propriedade era limitada pela capacidade de trabalho dos homens. O que alterou esse limite foi o aparecimento do dinheiro, pois com ele veio o comércio e uma outra forma de apropriação da propriedade, isto é, agora a propriedade não poderia ser conseguida apenas pelo trabalho mas também pela compra. Desta forma a utilização do dinheiro, para Locke, possibilitou o acúmulo ilimitado da propriedade através da concentração de riqueza.

Segundo Mello, a “concepção de Locke, segundo a qual ‘é na realidade o trabalho que provoca a diferença de valor em tudo quanto existe’, pode ser considerada, em certa medida, como precursora da teoria do valor-trabalho, desenvolvida por Smith e Ricardo” (Idem, *Ibidem*, p.86).

Outro aspecto responsável pelo acúmulo de riqueza e pela origem do Estado civil, segundo Locke, e destacado por autores como Nilda Teves Ferreira foi o medo da fome, segundo a autora:

Pelo medo da fome, o homem deixa de doar o que lhe sobra. Para transformar os bens perecíveis em não perecíveis surgem as trocas, que propiciam a posse (Manent, 1990). A fome está, portanto, na origem de tudo, da produção à troca, da propriedade à posse, da acumulação à disputa. Em última instância, a sociabilidade do homem e a idéia de propriedade provêm da necessidade de se manter livre da fome. E só em sociedade o homem é efetivamente livre, pois só nela pode preservar a si mesmo e à sua propriedade. Daí a necessidade de instituir o Estado (FERREIRA, 1993, p. 72 e 73).

À guisa de conclusão, os direitos naturais lockeanos inalienáveis para o indivíduo são a vida, a liberdade e a propriedade. Esses direitos são basilares para a consolidação do estado civil e para o liberalismo. Segundo Norberto Bobbio:

Através dos princípios de um direito natural preexistente ao Estado, de um Estado baseado no consenso, de subordinação do poder executivo ao poder legislativo, de um poder limitado, de direito de resistência, Locke expôs as diretrizes fundamentais do Estado liberal (BOBBIO, 1984, p. 41).

Cabe enfatizar que a concepção jusnaturalista atribui a existência de direitos naturais, como a propriedade, a liberdade, a vida e os bens. Esta aceção choca-se à concepção orgânica, ao modelo aristotélico que atribui a pré-existência da sociedade antes do indivíduo.

A crítica de Bobbio consiste em asseverar que os direitos são historicamente construídos e não são, portanto, naturais.

1.3.2 Cidadania e direitos naturais

A cidadania figura como a transposição da relação entre súdito/soberano para a de cidadão/estado. Deste modo a teoria que vai açambarcar essa alteração é o jusnaturalismo. Segundo essa doutrina o Estado deve salvaguardar os direitos naturais do indivíduo, sendo o direito a propriedade o equivalente à garantia da liberdade, da vida e dos bens, conforme Locke.

Contudo, devemos considerar que quando Locke escrevia seus textos políticos a Inglaterra estava em ebulição social, isto é, o século XVII inglês fora marcado pela Revolução Puritana de 1640 que culminou com a Rev. Gloriosa em 1688 e que evidenciou a vitória do liberalismo assim como a ascensão da burguesia como classe dominante. Destarte os direitos naturais, assim como os direitos de cidadania estavam em consonância à conquista da burguesia, isto é, podemos afirmar que cidadão aqui é o burguês, o proprietário, o homem de negócios, aquele que conseguiu romper os grilhões do absolutismo. Desta feita podemos pressupor que àqueles que não eram proprietários também não eram cidadãos. Cidadãos aqui são aqueles que conseguiram êxito econômico no âmbito da esfera privada, da concorrência do mercado, a partir da garantia estatal de um mercado livre. Nas leis do mercado, aquele que não conseguir conquistar sua sobrevivência nesses termos também está aquém dos direitos naturais e, portanto, de ser cidadão, de ter direitos. Para Locke, sociedade civil é a sociedade de proprietários, assim podemos asseverar que para esse autor há uma cidadania fragmentada, parcial. Segundo Nilda Teves Ferreira:

Com isso, admite que podem existir os excluídos da cidadania, desde que não sejam proprietários. A universalização da cidadania é, portanto, uma universalização parcial, na medida em que admite a existência de pessoas fora desse sistema. Locke é bem claro em igualar escravos, mulheres, crianças e doentes mentais no rol dos excluídos, com o argumento de que só podem gozar dos mesmos direitos e deveres aqueles que têm condições de garantir seu próprio sustento e o de seus dependentes. [...] Com exceção dos escravos, só estão fadados à dependência os que não têm condições físicas ou psicológicas. Faltam aos excluídos condições naturais para que possam efetivamente gerir suas vidas. Na condição de dependentes de outros, não são portadores nem de direitos, nem de deveres: alguém precisa responder por seus atos. Pode-se dizer, então, que já no discurso liberal lockiano (sic!) a autonomia, um valor inerente à cidadania civil, aparece sustentada na condição econômica do indivíduo (FERREIRA, *op. cit.*, p. 86).

Para esse paradigma de cidadania o indivíduo aparece como mônada, porém todos são iguais, uma igualdade abstrata derivada do ideal liberal, isto é, de que todos são iguais perante a lei. Isto posto, nota-se que essa igualdade é formal, pois não considera as desigualdades forjadas das relações entre capital e trabalho. Deste modo, para a concepção liberal de cidadania, tanto patrão e empregado são iguais, formalmente iguais. Podemos rebater e afirmar que concretamente são desiguais. A partir das relações entre capital e trabalho são desiguais!

No que concerne aos direitos naturais, Norberto Bobbio contesta sua concreticidade ao afirmar a tese da historicidade, isto é, não existem direitos naturais, fundamentais, inalienáveis ou invioláveis, pois os direitos são históricos:

Falar de direitos naturais ou fundamentais, inalienáveis ou invioláveis, é usar fórmulas de uma linguagem persuasiva, que podem ter uma função prática num documento político, a de dar maior força à exigência, mas não tem nenhum valor teórico do direito (BOBBIO, 1992, p. 7).

Bobbio diz que o Estado moderno deriva da transposição da relação entre súdito/soberano para cidadão/estado. Para isso houve uma mudança da perspectiva atribuída, segundo a qual a sociedade precede o indivíduo (concepção orgânica) para a perspectiva que considera que o indivíduo precede a sociedade. Essa inversão, segundo Bobbio, enceta a era moderna e origina-se das guerras de religião. Assim atribuí-se ao homem o direito de resistência à opressão, isto é, o direito do indivíduo a não ser oprimido e de gozar de liberdades fundamentais. Fundamentais porque naturais, e naturais porque cabem ao homem enquanto tal, portanto não dependem do soberano.

No plano histórico, sustento que a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos: relação que é encarada, cada vez mais, do ponto de vista dos direitos dos cidadãos não mais súditos, e não do ponto de vista dos direitos do soberano, em correspondência com a visão individualista da sociedade, segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem, em oposição à concepção orgânica, tradicional, segundo a qual a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos (BOBBIO, 1992, p. 4).

Ele afirma que essa inversão é ligada ao modelo jusnaturalista e que esse modelo é contraposto ao seu adversário eterno, que sempre renasce e que jamais é derrotado, ou seja, o modelo aristotélico.

Por modelo aristotélico podemos conceber o indivíduo como um cidadão da sociedade (pólis) cujas ações devem produzir a felicidade dela. Isso é muito diferente da concepção jusnaturalista moderna, que contrapõe indivíduo e sociedade. A felicidade no âmbito do

indivíduo é objeto da ética e no âmbito social objeto da política, mas essas dimensões encontram como finalidade a felicidade da pólis. Daí ele entender a justiça como a mais completa das virtudes. Dessa forma, cabe ao Estado assumir o papel ético, mas também educador dos indivíduos para que ajam em vista da felicidade da pólis. Em síntese, o homem bom individualmente só se revela no bom cidadão. Não há separação entre indivíduo e sociedade (pólis).

Como os direitos são históricos podemos usar como critério o modo que os direitos foram alterando-se ao longo da história ou como deveres que antes eram impostos aos súditos metamorfosearam-se em direitos, isto é, com a consolidação do Estado Moderno²³, passou-se da prioridade dos deveres dos súditos para os direitos dos cidadãos. Há uma modificação na forma da relação política, isto é, não é mais caracterizada pela supremacia do poder absoluto dos soberanos. Segundo Bobbio, essa mudança contém um significado filosófico-histórico em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional. Esta alteração fundamental nos permite afirmar a historicidade dos direitos, isto é, que eles mudam historicamente e que com o advento da era moderna emergem os direitos naturais, sobretudo porque os eventos do século XVII alavancaram o individualismo, o indivíduo destacado do corpo social, ou melhor, diferente da concepção orgânica em que o indivíduo fica subsumido diante do coletivo, diante do bem comum.

Numa crítica afiada, Norberto Bobbio nos alerta sobre o problema em se preocupar ou defender o fundamento absoluto, aqui nos referimos aos direitos naturais, considerados invioláveis ou inquestionáveis. Assim vigorou a ilusão dos jusnaturalistas, que consideraram ter encontrado os direitos naturais porque livre de qualquer refutação, originando-se

²³ Autores iluministas como John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) ergueram as bases para a percepção moderna da relação entre Estado e indivíduos. Durante os séculos XVII e XVIII, a concepção jusnaturalista predominou na Europa e Locke figura com grande influência no contratualismo. Além disso, “Em muitos aspectos, os séculos XVII e XVIII na Europa ocidental são muito importantes para a constituição do mundo moderno e do contemporâneo. Nesse período observam-se a origem e o fortalecimento dos Estados modernos, como Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Rússia. A emergência do Estado moderno, como regra, dava-se sob regimes políticos absolutistas, algo muito característico das monarquias francesa e espanhola. O século XVII, dando continuidade, nesse aspecto, ao XVI, foi um período de intensas e fratricidas guerras religiosas, após relativo obscurecimento dos valores mais tolerantes do Renascimento e o surgimento da Reforma protestante e da Contrarreforma católica” (MARTINS e GROppo, 2010, p. 12 e 13). O que vai surgir desse processo é que não mais a relação entre súditos e soberanos absolutos definem as relações entre Estado e governados, mas entre indivíduos – dotados de razão e que possuem direitos naturais, tidos como do próprio homem que “nasce” com eles, como a vida, a liberdade e a propriedade – e Estado. Desse modo, possibilita-se o caminho para surgimento do Estado de Direito. A concepção de direito natural é um dos elementos fundamentais para a caracterização do Estado Moderno.

diretamente da natureza do homem. A crítica de Bobbio é que esses direitos não se apresentam nem sempre os mesmos, por isso são passíveis de refutação, sobretudo a consideração do caráter absoluto da própria natureza do homem. Nas suas palavras:

Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis. Não é o caso de repetir as infinitas críticas dirigidas à doutrina dos direitos naturais, nem demonstrar mais uma vez o caráter capcioso dos argumentos empregados para provar seu valor absoluto. Bastará recordar que muitos direitos, até mesmo os mais diversos entre si, até mesmo os menos fundamentais – fundamentais somente na opinião de quem os defendia –, foram subordinados à generosa e complacente natureza do homem. Para dar um exemplo: ardeu por muito tempo entre os jusnaturalistas a disputa acerca de qual das três soluções possíveis quanto à sucessão dos bens (o retorno à comunidade, a transmissão familiar de pai para filho ou a livre disposição pelo proprietário) era a mais natural e, portanto, devia ser preferida num sistema que a aceitava como justo tudo o que se fundava na natureza. Podiam disputar por muito tempo: com efeito, todas as três soluções são perfeitamente compatíveis com a natureza do homem, conforme se considere este último como membro de uma comunidade (da qual, em última instância, sua vida depende), como pai de família (voltado por instinto natural para a continuação da espécie) ou como pessoa livre e autônoma (uma responsável pelas próprias ações e pelos próprios bens) (BOBBIO, 1992, p. 16 e 17).

Outrossim, Bobbio tece críticas a Locke. Mormente para a forma como entende a natureza humana a partir de uma determinada classe social, isto é, Locke está interessado em entender a natureza humana, o problema é que é a natureza humana de uma determinada classe social:

Se tivessem dito a Locke, campeão dos direitos de liberdade, que todos os cidadãos deveriam participar do poder político e, pior ainda, obter um trabalho remunerado, ele teria respondido que isso não passava de loucura. E, não obstante, Locke tinha examinado afundo a natureza humana; mas a natureza humana que ele examinara era a do burguês ou do comerciante do século XVIII, e não lera, porque não podia lê-lo daquele ângulo, as exigências e demandas de quem tinha uma outra natureza ou, mais precisamente, não tinha nenhuma natureza humana (já que a natureza humana se identificava como a dos pertencentes a uma classe social determinada) (BOBBIO, 1992, p. 33).

As liberdades defendidas por Locke são as liberdades da classe que passa a ser hegemônica, ou seja, os direitos naturais, sendo um deles a liberdade, é defendida por Locke à classe burguesa, ele lança seu olhar para a “natureza” da classe burguesa.

John Locke é considerado um dos maiores formuladores, senão o maior, do liberalismo político. Este autor acompanhou os desmembramentos da Revolução Puritana de 1640 com a queda da dinastia dos Stuart e posterior ascensão da República autoritária de Cromwell, sendo esta representante dos interesses do comércio e da indústria. Contudo, em 1660, há a Restauração da Monarquia e a volta dos Stuart ao poder. Neste tempo, Locke refugiou-se na Holanda e voltou à Inglaterra com a deposição de Jaime I, em 1688, com a Revolução Gloriosa que pôs fim à Coroa, Guilherme de Orange, sob os auspícios do

Parlamento e com a aprovação do *Bill of Rights*, engendrando um processo de supremacia legal do Parlamento sobre a realeza, tornando a monarquia da Inglaterra limitada e, por conseguinte, estabeleceu-se o moderno sistema parlamentarista e o Estado liberal.

1.3.3 Cidadania em Alfred Marshall

Antes de tratarmos do pensamento de A. Marshall, que influenciou T. H. Marshall, faremos um breve excuro sobre sua biografia.

Segundo Ottolmy Strauch²⁴, Alfred Marshall destaca-se entre os grandes fundadores da Economia Política Clássica, junto a Adam Smith, Ricardo, J. S. Mill. Deste modo participou de uma vertente de pensamento muito fecunda que teve sua origem na Revolução Industrial e que esprou-se no século XIX. Segundo Strauch:

Essa corrente teve três épocas distintas: a Clássica propriamente dita, a Ricardiana e a Marshalliana ou Ricardiana-Reformada. Os Princípios de Economia de Marshall constituem, juntamente com ‘A Riqueza das Nações’ de Adam Smith, e os ‘Princípios’ de Ricardo, um dos grandes divisores de águas no desenvolvimento das idéias econômicas, representando a transição da antiga para a moderna Economia. Na história do pensamento econômico, Marshall tem um lugar proeminente, sendo considerado o chefe da chamada ‘escola neoclássica de Cambridge’ (STRAUCH, 1996, p. 5).

A. Marshall nasceu em 26 de julho de 1842 em Clapham, bairro de Londres. Era de classe média e seus pais foram William Marshall e Rebeca Oliver. De acordo com Strauch:

Seus ascendentes pelo lado paterno eram principalmente clérigos, alguns dos quais tiveram certa notoriedade, tanto pela peculiaridade de suas convicções religiosas como, no caso de um deles notadamente, pela descomunal força física. Seu pai não seguiu a tradição familiar, mas quis que o filho o fizesse, o que ele acabou não fazendo, como é comum acontecer. Esse traço anglicano, porém, severo, ascético e antifeminista, especialmente pronunciado no sr. William, marcou a formação do jovem Alfred, orientada, a princípio, para a ordenação clerical. Mas não só ele não se ordenou, como nem mesmo, por fim, manteve-se crente; e a vida reservou-lhe ainda a irônica surpresa de levá-lo a casar-se com uma das primeiras mulheres da Inglaterra a obter grau universitário — a que sempre se opôs por questão de

²⁴ Dados sobre Ottolmy Strauch, “nascido em Porto Alegre e radicado no Rio de Janeiro, tem os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais (antiga Universidade do Brasil) e Administração (EUA). Participante das atividades de centros de pesquisa e planejamento americanos, manteve estreito contato com a Nova Escola de Ciências Sociais de Nova York. Representou o Brasil em Assembléias Gerais das Nações Unidas, sendo eleito várias vezes membro do comitê de Contribuições da ONU. Exerceu cargos relevantes na área econômica do Governo Federal (membro da Assessoria Econômica da Presidência da República no Governo Vargas; Diretor Executivo do Conselho de Desenvolvimento no Governo Kubitschek; membro da direção do Instituto de Resseguros do Brasil e do Instituto do Açúcar e do Alcool). Estudioso da problemática econômico-social do Brasil, pertenceu ao chamado ‘Grupo de Itatiaia’ de debates e ao IBESP, de cuja revista (Cadernos do Nosso Tempo) fez parte da direção. Atualmente, dedica-se a trabalhos para escritórios de consultoria técnica e editoras” (STRAUCH, *op. cit.*, p. 51).

princípio — e que, ademais, foi professora de Economia e sua ativa colaboradora intelectual (STRAUCH, *op. cit.*, p. 8).

O pai de A. Marshall impôs uma educação rígida a ele, mesmo que tenha vivido relativo conforto material, no princípio sua educação foi custeada, contudo, por bolsas, ajuda de parentes e aulas particulares. A. Marshall era obrigado, pelo pai, a estudar até tarde da noite, estudava hebraico, por ser necessário a carreira clerical. A. Marshall não tinha inclinação para carreira eclesiástica e seus prazeres eram xadrez e matemática, eram recreações proibidas pelo pai.

Não obstante quando tinha nove anos estudou letras e línguas clássicas, graças à bolsa que seu pai conseguira com um diretor do Banco da Inglaterra.

Pela distinção com que fez esse curso, que abrangia a Matemática até o nível de cálculo diferencial, teria Alfred direito a uma ‘bolsa’ de estudos clássicos na Universidade de Oxford, requisito básico para a sua ordenação na Igreja Anglicana, a que, como foi dito, estava destinado pelo pai. Ele, porém, rejeitou o desígnio paterno, rebelando-se não propriamente contra a teologia ortodoxa mas contra o prosseguimento de estudos clássicos, e foi fazer um curso superior de Matemática no *St. John’s College* da Universidade de Cambridge, com dinheiro emprestado por um tio, empréstimo que, uma vez formado, pagou em um ou dois anos, dando aulas particulares de Matemática (STRAUCH, *op.cit.*, p. 9).

Foi graças a essa fundamentação científica que A. Marshall consagrou-se como emérito economista, todavia foi sempre um excelente matemático. Quando infante já havia lido livros de matemática, as escondidas do pai. Já em Cambridge foi um dos mais brilhantes estudantes da matéria de sua geração. Ele próprio recorda o jovem teórico que em 1869, com 27 anos, portanto, costumava ‘pensar em matemática mais facilmente do que em inglês’. A Matemática foi a sua volição fundamental, seu primeiro meio de sustento, e já quando economista seu principal instrumento analítico e metodológico, além de ter sido seu caminho de acesso à Economia. *In medias res* em janeiro de 1885, retornou a *Cambridge* na condição de professor titular de Economia Política, cátedra que até hoje está ligada inexoravelmente ao seu nome, cadeira que ocupou até aposentar-se em 1908, para dedicar-se exclusivamente à sua obra de economista. “Tinha então 66 anos e viveu ainda mais dezesseis anos em *Balliol Croft*, vivenda que construiu em *Medingley Road*” (STRAUCH, *op.cit.*, p.13). Em *Medingley Road* Alfred Marshall morreu em 13 de julho de 1924.

Feitos os apontamentos sobre a biografia de Alfred Marshall voltemos ao seu pensamento. Um dos aspectos fundamentais do conceito liberal de cidadania é que o Estado não intervenha no mercado e não coaja os indivíduos contra seus interesses. Segundo T. H. Marshall, o economista inglês Alfred Marshall difere de outros autores liberais como Adam

Smith e John Stuart Mill justamente sobre isso, ou seja, Alfred Marshall afirma que o Estado deve usar seu poder de coerção para a educação dos indivíduos, por exemplo. T. H. Marshall se refere a um ensaio que Alfred Marshall leu no Cambridge Reform Club, em 1873, intitulado “*The Future of the Working Classes*”. Para deixar mais claro a referência a Alfred Marshall e sua distinção de outros autores liberais supracitados vem ao caso transcrevermos a passagem que segue de T. H. Marshall:

No seu ensaio de Cambridge, Marshall lançou a questão de ‘se há base válida para a opinião segundo a qual o progresso das classes trabalhadoras tem limites que não podem ser ultrapassados’. ‘O problema’, disse ele, ‘não é se, em última análise, todos os homens serão iguais – certamente que não o serão – mas se o progresso não pode prosseguir firmemente, mesmo que vagarosamente, até que, devido à ocupação ao menos, todo homem será um cavalheiro. Afirmo que pode e que isto acontecerá’. Sua fé se baseava na crença de que o traço característico das classes operárias era o trabalho pesado e excessivo, e que o volume de tal trabalho poderia ser consideravelmente reduzido. Analisando a situação, Marshall encontrou provas de que os artesãos qualificados, cujo trabalho não era enfadonho e alienador, já tendiam para a condição que ele previra como a última de todas. Eles estão aprendendo, disse Marshall, a dar mais valor à educação e ao lazer do que ‘a um mero aumento de salários e conforto material’. Estão ‘seguramente desenvolvendo uma independência e um respeito másculo por eles mesmos e, portanto, um respeito cortês pelos outros; estão, cada vez mais, aceitando os deveres públicos e privados de um cidadão; mais e mais aumentando seu domínio da verdade de que são homens e não máquinas produtoras. Estão cada vez mais, tornando-se cavalheiros. Quando o avanço técnico houver reduzido o trabalho pesado a um mínimo, e esse mínimo for dividido em pequenas parcelas entre todos, então ‘se considerarmos as classes trabalhadoras como homens que tenham trabalho excessivo a fazer, as classes trabalhadoras terão sido abolidas’. Marshall tinha consciência de que ele poderia ser acusado de adotar as idéias dos socialistas cujos trabalhos, como ele mesmo nos disse, ele estudara, durante este período de sua vida, com grandes esperanças e um desapontamento maior. Pois, disse ele: ‘O quadro a ser traçado será semelhante, em alguns aspectos, àqueles que os socialistas nos têm mostrado, aquele nobre conjunto de entusiastas ingênuos que atribuíram a todos os homens uma capacidade ilimitada para aquelas virtudes que encontraram em si mesmas’. Sua réplica era que seu sistema diferia fundamentalmente do socialismo, pois preservaria os elementos essenciais de um mercado livre. Afirmava, entretanto, que o Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a freqüentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias (MARSHALL, *op. cit.*, p. 59-60).

O ensaio de T. H. Marshall “Cidadania e Classe Social” foi usado em conferências na Universidade de Cambridge em 1949. Para essas conferências T. H. Marshall se inspirou no ensaio do economista Alfred Marshall apresentado para o *Cambridge Reform Club*, em 1873, o título desse ensaio era *The Future of the Working Classes*. No referido ensaio, Alfred Marshall, ao refletir sobre o problema da igualdade social a partir do ponto de vista econômico, fez uma excursão para o outro lado, isto é, para além da economia e para o terreno da sociologia.

A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida (MARSHALL. *op.cit.*, p. 76).

A questão a qual se fiava A. Marshall era que devido ao avanço da tecnologia e, portanto, a diminuição do trabalho embrutecido e devido à ocupação todo trabalhador poderá chegar à condição de um ser “civilizado”. Por cavalheiro ou civilizado, Alfred Marshall afirmava que a característica *sine qua non* das classes trabalhadoras era a labuta pesada e que tal fardo possivelmente diminuiria até que chegasse o momento que seria tão reduzido que poder-se-ia colocar a questão se haveria classe trabalhadora, isto é, se não seriam abolidas. Neste ponto Alfred Marshall não se refere a uma condição de superação da subalternidade de classe, mas que outros interesses estavam ganhando terreno na expectativa geral de vida das classes trabalhadoras, como lazer e educação, ao invés de aumento de salário e conforto material:

Estão ‘seguramente desenvolvendo uma independência e um respeito másculo por eles mesmos e, portanto, um respeito cortês pelos outros; estão cada vez mais, aceitando os deveres públicos e privados de um cidadão; mais e mais aumentando seu domínio da verdade de que são homens e não máquinas produtoras. Estão cada vez mais, tornando-se cavalheiros’. Quando o avanço técnico houver reduzido o trabalho pesado a um mínimo, e esse mínimo for dividido em pequenas parcelas entre todos, então ‘se considerarmos as classes trabalhadoras como homens que tenham trabalho excessivo a fazer, as classes trabalhadoras terão sido abolidas (MARSHALL, *op. cit.*, p. 60).

Tal pensamento poderia ser confundindo com o dos socialistas, entretanto Alfred Marshall faz questão de distingui-lo. Sobretudo porque seu esquema preservaria as características principais de um mercado livre, preceitos que o colocavam muito aquém do socialismo. Além disso, A. Marshall não proclamava que o Estado deveria garantir os direitos aos cidadãos, com exceção da educação, mas que os direitos deveriam nascer internamente de cada indivíduo, sendo mais uma questão de obrigação pessoal do que de direito. Alfred Marshall fazia menção apenas às obrigações e não aos direitos da cidadania, como uma força que nascesse dentro do indivíduo e não derivada de forças externas. Contudo, devemos nos deter em dois elementos importantes do pensamento do economista Alfred Marshall, um cálculo econômico e uma hipótese sociológica. O cálculo econômico atestava que o avanço tecnológico e a diminuição do esforço pesado não haveriam limites e, portanto, todos poderiam participar da herança social, no sentido material. Mas quando miramos para a especulação sociológica, o pensamento do economista ofusca nossa percepção, pois A.

Marshall aceitava a desigualdade econômica, mas não a desigualdade qualitativa “O problema”, disse ele, “não é se, em última análise, todos os homens serão iguais – certamente que não o serão – mas se o progresso não pode prosseguir firmemente, mesmo que vagorosamente, até que, devido à ocupação ao menos, todo homem será um cavalheiro. Afirmo que pode e que isto acontecerá” (*Memorials of Alfred Marshall*, edição de A. C. Pigou, p. 3 e 4). Segundo T. H. Marshall, essa reivindicação era de que todos fossem admitidos como “[...] membros completos da sociedade, isto é, como cidadãos” (T. H. MARSHALL, *op. cit.*, p. 62). Eis a hipótese oculta no ensaio de Alfred Marshall:

Postula que há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade – ou, como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. Marshall não identificou a vida de um cavalheiro com o *status* de cidadania (Idem).

A parte acima é sumamente importante para entendermos o pensamento de Alfred Marshall, pois ele não identifica a vida de um “civilizado” com o *status* de cidadania, ou seja, não considera a cidadania como um conjunto de direitos aos quais todos homens têm direitos legais, pois isso levaria o Estado a interferir na vida dos indivíduos. Quando ele se refere à cidadania como algo que “artesãos qualificados” podem adquirir através de sua transformação em cavalheiros ele apenas pensa nas obrigações e não nos direitos de cidadania!

1.3.4 Cidadania em T. H. Marshall

Mas essa interpretação subestima o significado dessa ampliação dos direitos civis na esfera econômica. Pois os direitos civis eram, em sua origem, acentadamente individuais, e esta é a razão pela qual se harmonizaram com o período individualista do capitalismo. Pelo artifício da personalidade jurídica, grupos se tornaram capazes de agir legalmente como indivíduos (MARSHALL, *op. cit.*, p. 85).

Thomas Humprey Marshall nasceu em Londres, no dia 19 de dezembro de 1893. Durante a Primeira Grande Guerra Mundial foi preso civil na Alemanha e liberado apenas no final do desastre. Entre 1919 e 1925 estudou história no *Trinity College*, em Cambridge. Durante os estudos em história analisou a estrutura social da história medieval, contudo posteriormente rumou para o campo da sociologia.

Durante trinta anos T. H. Marshall foi catedrático na Universidade de Londres. Outrossim foi chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO entre 1956 e 1960, ex-presidente da Associação Internacional de Sociologia. T. H. Marshall é um dos grandes sociólogos contemporâneos de grande projeção dentro e fora da Inglaterra. Contudo sua vida

não foi reconhecida apenas pelo trabalho acadêmico, mas também pela sua grande experiência na administração pública da Grã-Bretanha, no *Foreign Office* (Ministério das Relações Exteriores) e no Governo inglês de ocupação na Alemanha. De acordo com Schmitter,

A sua ‘imaginação sociológica’ reflete plenamente essa interpenetração de interesses acadêmicos e práticos. Na sua obra, a superestrutura teórica e conceptual nunca excede os limites impostos pela experiência concreta e pelo famoso ‘bom senso’ dos ingleses (sic). Marshall é um sociólogo da tradição de Tocqueville, Marx, Engels, Pareto, Michels e Weber, ou seja, é um sociólogo que focaliza, principalmente, os processos de mudança social e as suas conseqüências, especialmente em relação a instituições e valores (sic) políticos (SCHMITTER, 1967, p. 7).

Schmitter afirma que T. H. Marshall é um pensador da envergadura de Tocqueville, Marx, Weber e outros. Justamente por isso seus ensaios ficaram conhecidos e até hoje figura entre os principais autores que se dedicaram ao estudo do conceito de cidadania. T. H. Marshall morreu em Cambridge, em 29 de novembro de 1981.

T. H. Marshall destaca que para Alfred Marshall a cidadania é definida como uma hipótese sociológica, ou seja, de que existe uma forma ou espécie de igualdade humana básica que está associada com o conceito de participação integral na comunidade. T. H. Marshall denomina essa igualdade de participação integral na comunidade de cidadania. Todavia, assim como Alfred Marshall assevera que essa igualdade não é discrepante em relação às desigualdades econômicas (sobre isso é importante enfatizar que T. H. Marshall usa a palavra “diferenciação” ao invés de desigualdade, embora use a palavra desigualdade algumas vezes) também afirma que o sistema de classes sociais e as desigualdades econômicas derivadas desse sistema possam conviver com a cidadania, isto é, desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida a desigualdade econômica é aceitável e mesmo necessária ao desenvolvimento dos indivíduos. Embora Alfred Marshall considere que o exercício da cidadania seja uma obrigação do indivíduo e não uma série de direitos que o Estado deve garantir, para o economista o Estado deve usar sua força de coerção para garantir o acesso ao direito à educação e, neste ponto, segundo T. H. Marshall, Alfred rompe com o *laissez-faire* e por isso seu caminho difere de Adam Smith e John Stuart Mill.

Destarte o que T. H. Marshall assevera é que a cidadania vem sendo enriquecida de conteúdo e substância após as considerações de Alfred Marshall, isto é, que ao longo do processo histórico ela vem sendo acrescida de novos direitos.

T. H. Marshall dividiu o conceito de cidadania em três elencos ou partes, em direitos civis, políticos e sociais. Sua análise histórica está baseada na realidade histórica e sociológica da Inglaterra. Atribui a consolidação de cada elenco de direitos a três séculos, respectivamente, os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX.

Para tanto, enfatiza o caráter *sui generis* inglês, ou seja, que na Idade Média os direitos de cidadania já existiam, contudo estavam amalgamados e que durante o transe histórico se separaram e abriram caminhos próprios de forma que se solidificaram em três partes.

Por direitos civis T. H. Marshall compreende o direito de ir e vir, de livre expressão de pensamento, de liberdade de imprensa, liberdade de culto religioso, direito a propriedade, de efetivar contratos válidos e o direito à justiça, sobretudo a esta última, visto que é ela que garante os demais direitos civis.

Em relação aos direitos políticos, eles dizem respeito ao direito de participar na execução do poder político, através da participação de um organismo encouraçado de autoridade política ou como um eleitor dos membros do organismo responsável pela consecução da autoridade política. Na Inglaterra, as organizações que ministram esse poder, segundo T. H. Marshall, são o parlamento e conselhos do Governo local. Vale frisar que nosso autor proferiu a conferência que gerou o capítulo III, *Cidadania e Classe Social*, do livro *Cidadania, Classe Social e Status* no ano de 1949, em Cambridge. De modo que até aquele ano a ossatura política institucional inglesa apresentava a descrição definida acima.

No que concerne aos direitos sociais, eles dizem respeito a tudo o que vai desde o direito a ter um mínimo de bem-estar econômico e garantia de participar, inteiramente ou por completo, na herança social, e de viver em congruência com os padrões que vigem na sociedade, às instituições conectadas diretamente aos direitos sociais na Inglaterra do período que T. H. Marshall analisa o sistema educacional e os serviços sociais.

Segundo T. H. Marshall, durante a Idade Média, os três elencos da cidadania estavam fundidos num só, ou seja, não estavam definidos e diferenciados porque pertenciam a um mesmo amálgama. T. H. Marshall menciona que uma mesma instituição era um tribunal de justiça, um conselho de governo e uma assembléia legislativa, ou seja, aqui está indicada a fusão entre direitos civis e políticos. Outrossim os direitos sociais também faziam parte de uma mesma unidade, por assim dizer, e engendravam que tipo de justiça o indivíduo poderia esperar a partir do *status*, isto é, a maneira que ele poderia participar dos negócios da comunidade a qual pertencia. Esse *status* não era de cidadania. Segundo T. H. Marshall, na sociedade medieval, o *status* representava a distinção entre as classes sociais, era a marca da desigualdade, sobretudo porque não havia um equivalente em termos de igualdade, um padrão ou um código uniforme de direitos e deveres, conforme suas palavras:

Não havia, nesse sentido, nenhum princípio sobre a igualdade dos cidadãos para contrastar com o princípio da desigualdade de classes. Nas cidades medievais, por outro lado, exemplos de uma cidadania genuína e igual podem ser encontrados. Mas

seus direitos e deveres específicos eram estritamente locais, enquanto a cidadania cuja história tento reconstituir é, por definição, nacional (MARSHALL, *op. cit.*, p. 64).

Em razão de almejar encontrar a definição nacional da história da cidadania, T. H. Marshall asseverava que a evolução da cidadania decorreu de um duplo processo, de fusão geográfica e de separação funcional. O passo primordial data do século XII, quando a justiça real foi a salvaguarda dos direitos civis do indivíduo com base em costumes consuetudinários do país. Sobre o duplo processo, os tribunais eram nacionais, porém especializados, assim como o parlamento, que concentrava em si os poderes políticos do Governo nacional, além de manter um pequeno volume das funções jurídicas que no princípio pertenciam à *Curia Regis*. Esta instituição fora a primordial e dela, com o passar do tempo, surgiram os inúmeros conselhos da Coroa, as câmaras do Parlamento e os tribunais de justiça. Por fim, os direitos sociais, que tinham como origem a participação dos indivíduos na vida da comunidade da vila, na cidade e nas guildas. Em relação a essa participação, ela fora mudada em função da mudança econômica e o que permaneceu foi a *Poor Law*, uma instituição especializada que passou a ter uma base nacional, mesmo que funcionasse localmente.

A argumentação de T. H. Marshall é que essas instituições, das quais derivavam os direitos de cidadania, foram se separando ao longo do tempo e tornaram-se independentes, como corredores distintos, e que esses corredores apenas se aproximaram nos final da década de 40 do século XX. Em síntese, o processo decorreu da seguinte forma:

Quando os três elementos da cidadania se distanciaram uns dos outros, logo passaram a parecer elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente – os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos (MARSHALL, *op. cit.*, p. 66).

O século XVIII constituiu o período de consecução dos direitos civis porque incorporou o *Habeas Corpus*, o *Toleration Act* e a abolição da censura de imprensa após o final da luta pela liberdade de imprensa que, segundo T. H. Marshall, está associada com nomes de Cobbett e Richard Carlile. Sobre a consolidação dos direitos civis no século XVIII, T. H. Marshall se refere a G. M. Trevelyan ao afirmar que o que caracteriza a época hanoveriana, segundo o historiador inglês, foi o “estabelecimento do reino do direito [...] Este feito do século XVIII, interrompido pela Revolução Francesa, e completado após a mesma, foi em grande parte o trabalho dos tribunais” (TREVELYAN, *English Social History*, p.351). Por esta passagem fica claro que ao fazer coro com G. M. Trevelyan sobre o “reino do

direito”, T. H. Marshall está corroborando a tese de que o estabelecimento e a garantia dos direitos civis foi obra dos tribunais. Para justificar esta afirmação, o sociólogo britânico lança mão de outro exemplo, o caso de John Wilkes, vejamos:

Como no caso de outros direitos civis, os tribunais de justiça desempenharam um papel decisivo em promover e registrar o avanço do novo princípio. O Direito Consuetudinário era suficientemente elástico e permitia aos juízes aplicá-lo de uma maneira que, quase imperceptivelmente, levava em consideração as mudanças gradativas em circunstâncias e opinião e, eventualmente, instalaram a heresia do passado como a ortodoxia do presente. O Direito Consuetudinário é em grande parte uma questão de bom senso, como testemunha a sentença passada pelo juiz Holt no caso do prefeito de Winton *versus* Wilks (1705): ‘Toda pessoa tem a liberdade de viver em Winchester; como pode então ser impedida de usar os meios legais para lá viver? Tal costume é prejudicial aos implicados e ao público’ (MARSHALL, *op. cit.*, p. 67).

Faz-se mister ressaltar que a mudança no mundo do trabalho acicatava o rotor do mundo dos tribunais e dos direitos civis, ou seja, o estabelecimento dos direitos civis estava acoplado aos interesses do capitalismo, do setor econômico, por isso a ênfase nos direitos individuais, pois estes açambarcam a estrutura dos direitos civis, como o direito a trabalhar, de ter a liberdade de escolher o trabalho do gosto individual. Da mesma forma a negação do trabalho servil do medievo em detrimento do trabalho “livre”, a partir do contrato de trabalho entre “iguais” em direitos, assim como o direito a propriedade, de adquirir propriedade e de protegê-la. São todos direitos civis diretamente ligados aos ditames da dinâmica capitalista. Pois bem, segundo T. H. Marshall, o direito ao trabalho de livre escolha havia sido negado pela lei e pelos costumes, pela *Elizabethan Statute of Artificers*, de um lado, e pelos costumes locais, por outro, de modo que esses obstáculos tiveram que ceder diante da nova condição econômica. Conforme as palavras de nosso autor, abaixo, podemos ver como ele atribui importância aos trabalhos dos tribunais para garantir a mudança e sobrevivência na relação entre direitos civis e princípios de liberdade econômica capitalista :

O outro obstáculo era a lei escrita, e os juízes deram alguns golpes engenhosos mesmo contra este oponente temível. Em 1756, Lorde Mansfield descreveu o *Elizabethan Statute of Artificers* como uma lei penal que restringia o direito natural e contrária ao Direito Consuetudinário do reino. Ele acrescentou que ‘a política sobre a qual se baseou esta lei se tem tornado, como a experiência o indica, duvidosa’. Pelo início do século XIX esse princípio da liberdade econômica individual foi aceito como axiomático. É bastante conhecida a passagem citada pelos Webbs do relatório do *Select Committee* de 1811, segundo a qual nenhuma interferência do Legislativo na liberdade de comércio, ou na completa liberdade de cada indivíduo dispor de seu tempo e de seu trabalho na maneira e nos termos que julgue melhor atender a seus interesses, pode ocorrer sem violar princípios gerais da maior importância para a prosperidade e felicidade da comunidade. A revogação das leis elisabetianas se deu prontamente como o reconhecimento tardio de uma revolução que já havia ocorrido (MARSHALL, *op. cit.*, p. 68).

No que concerne aos direitos políticos, T. H. Marshall afirma que eles aparecem no início do século XIX e que configuram direitos secundários em relação ao capitalismo. Sua assunção é derivada da Lei de 1832, pela qual o conjunto de direitos políticos assumem uma forma de acesso definida pelo sociólogo inglês como de monopólio de grupo aberto e não fechado. Isto significa que os indivíduos poderiam acessar os direitos políticos através de seus próprios esforços, por isso monopólio aberto, o monopólio fechado depende da vontade dos integrantes de uma instituição para que outros a penetrem, de sorte que não depende do mérito individual. Para T. H. Marshall, as desigualdades sociais são naturais, consideração que implica em sua definição ao conceito de cidadania. De acordo com Ivo Tonet:

Em seu clássico *Cidadania, classe social e status* (1967), Marshall parte expressamente do pressuposto de que existem classes sociais antagônicas e de que a luta pela conquista de direitos democráticos se dá no quadro desta situação considerada natural. Ao Estado cabe o papel de mediador para que as desigualdades sociais não se ampliem de tal modo a ferir o direito de todos ao acesso a um mínimo razoável de riqueza social. O que se pode ver, deste modo, é que, pelo menos na ótica liberal clássica, a vinculação da democracia e da cidadania com a existência das classes sociais jamais é escamoteada. Do mesmo modo, jamais se afirma que elas sejam um instrumento para a supressão total das desigualdades sociais, justamente porque estas são consideradas insuprimíveis (TONET, 2005, p. 49).

Contudo, mesmo autores liberais contestam que, por exemplo, a igualdade seja inata. A filósofa Hanna Arendt (1979) contesta essa igualdade ao afirmar que os homens não nascem iguais, mas diferentes. A igualdade é a realização da ação dos próprios homens organizados em comunidade. Norberto Bobbio (1992) também nega a existência de direitos naturais, como a propriedade privada, ao dizer que os direitos são construções históricas e não direito inatos.

Os direitos políticos no século XIX era um monopólio de grupo aberto porque, dessa forma, estava em consonância com o capitalismo inglês desse período. Além disso, menos de um quinto da população masculina adulta tinha acesso aos direitos políticos, sendo o direito de voto concedido através do direito de usufruto da terra. De acordo com T. H. Marshall:

Os usufrutos nem sempre são concedidos de mão beijada mesmo se disponha de meios para comprá-los, especialmente numa época em que as famílias consideram suas propriedades imóveis como o fundamento social quanto econômico de sua existência. Portanto, a Lei de 1832, pela abolição dos distritos desprovidos de recursos e pela ampliação do direito de voto aos arrendatários e locatários de base econômica suficiente, rompeu o monopólio ao reconhecer as reivindicações políticas daqueles que podiam oferecer a evidência de sucesso na luta econômica (MARSHALL, *op. cit.*, p. 69).

Isto posto, podemos perceber que o acesso aos direitos políticos de então dependiam de uma capacidade de adaptação na luta econômica, não configurando direitos, mas sim sucesso na luta econômica. Os direitos políticos dos cidadãos estavam ligados aos seus feitos

econômicos, por isso nenhum cidadão devido ao *status* pessoal estava impedido de votar, não estava impedido virtualmente. Mas seu direito político era lhe facultado se pudesse receber remuneração, adquirir propriedade ou alugar uma casa, era livre para isso devido aos direitos civis, aqui reside a seqüência entre direitos civis e políticos, aqueles possibilitam a liberdade de atingir sucesso econômica através das liberdades individuais e estes conferem os direitos políticos aos capacitados em tal labuta. Devido a isto, T. H. Marshall afirma que a sociedade capitalista inglesa do século XIX tratou os direitos políticos como se fossem direitos secundários em relação aos direitos civis. Contudo, no século XX os direitos políticos ganham corpo e autonomia própria a partir da Lei de 1918, fundamentalmente porquanto pela adoção do sufrágio universal.

Sobre os direitos sociais, T. H. Marshall atribui sua existência a partir da participação nas comunidades locais e associações funcionais, sendo estas substituídas por uma Lei dos Pobres (*Poor Law*) e um “sistema de regulamentação” de salários, administrados localmente e concebidos num plano nacional. Contudo, o sistema de salários foi açoitado no século XVIII, pois passou a ser incompatível com a mudança industrial do ponto de vista administrativo, assim como com as disposições dos direitos civis no âmbito econômico, por exemplo, o direito ao contrato de trabalho livre constituía um óbice à regulamentação de salários, isto é, um princípio individualista do contrato de trabalho livre era estrangido pela regulação. Por conseguinte, a *Poor Law* se insere numa batalha maior entre a nova ordem e a velha, isto é, entre a economia competitiva e a sociedade padronizada. Nessa batalha que alvoreceu no fim do século XVIII, a cidadania fraturou-se e os direitos sociais se associaram a sociedade planejada e os direitos civis à economia competitiva.

Em sua conferência, T. H. Marshall menciona o livro “*Origins of our Time*” de Karl Polanyi, para fazer menção ao sistema *Speenhamland* de assistência aos pobres. Em termos de direitos sociais de cidadania o sistema ofertava salário mínimo e salário-família, concatenados com o direito ao trabalho. De acordo com T. H. Marshall, esse sistema invocava a *Poor Law* e constituía um conjunto de direitos que iam além da *Poor Law*, mesmo que seus mentores tivessem claro que se invocava a *Poor Law* para concretizar o que era devido à regulação de salários. Ou seja, a *Poor Law* se manteve como um sistema que tinha como escopo a tentativa de ajustar a renda real às necessidades sociais e “[...] ao status do cidadão e não apenas ao valor de mercado de seu trabalho” (MARSHALL, *op. cit.*, p. 72). Mesmo que tal empresa fosse discrepante com o dínamo econômico da época, por isso a *Poor Law* estava fadada ao fracasso. Isto é:

Neste breve episódio de nossa história, vemos a *Poor Law* como a defensora agressiva dos direitos sociais da cidadania. Na fase seguinte, encontramos a agressora rechaçada para muito abaixo de sua posição original. Pela Lei de 1834 a *Poor Law* renunciou a todas suas reivindicações de invadir o terreno do sistema salarial ou de interferir nas forças do mercado livre. Oferecia assistência somente àqueles que, devido à idade e à doença, eram incapazes de continuar a luta e àqueles outros fracos que desistiam da luta admitiam a derrota e clamavam por misericórdia (MARSHALL, *op. cit.*, p. 72).

Ainda mais, aqueles que aderiam à *Poor Law*, desistiam de sua condição de cidadãos e afirmavam sua condição de indigência, sobretudo porque os indigentes abriam mão de seu direito à liberdade pessoal, visto que por ocasião do internamento na casa de trabalho viam-se obrigados a abrir mão dos direitos políticos que tivessem. Em síntese, a *Poor Law* constituía a separação entre os direitos sociais e o *status* de cidadania.

Não obstante, em grande parte do século XIX atesta a afirmação dos direitos sociais de cidadania, mesmo que não tenha sido afirmado definitivamente nesse século. Na Inglaterra do final do século XIX a educação primária era obrigatória, essa obrigação visava a moldar o cidadão em perspectiva, garantir que o adulto tenha sido educado. Por isso não há conflito com os direitos civis, mesmo numa época de individualismos. Pois, de acordo com T. H. Marshall, “[...] os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL. *op. cit.*, p. 73).

A educação se apresenta como uma necessidade não apenas individual, mas social. É necessária ao desenvolvimento da sociedade e para o seu bom funcionamento, ela é fundamental para a existência de um eleitorado educado, assim como a produção científica carecia de mão de obra especializada. Além disso, a comunidade que exige o cumprimento da obrigação com a educação passa a ter consciência de que sua cultura é uma “unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional” (MARSHALL. *op. cit.*, p. 74) Assim, segundo T. H. Marshall, “[...] o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX” (MARSHALL. *op. cit.*, p. 74).

Na Inglaterra do século XX o direito a educação primária era garantida, assim como um mínimo de serviços sociais como assistência médica e moradia.

1.4 Críticas ao conceito liberal de cidadania

Se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, o direito será o instrumento para este fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado de modo que esteja conforme ao fim e seja eficaz ao máximo e criador de resultados positivos (GRAMSCI, 1968, p. 96).

A teoria liberal da cidadania parte do pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza, sendo também, por essa condição, proprietários. Entre os autores desta acepção figuram Hobbes, Kant, Locke e Rousseau, este último, obviamente, com críticas radicais à propriedade privada. No capítulo V do *Segundo tratado sobre o governo*, Locke deixa mais do que expressa essa concepção, ao afirmar que

Deus, [...] Concedeu a terra e tudo quanto ela contém ao homem para sustento e conforto da existência. E embora todos os frutos que ela produz naturalmente e todos os animais que alimenta pertençam à Humanidade em comum, [...] deve haver necessariamente meio de apropriá-los de certa maneira [...] Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos [...] são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence e, por isso mesmo, tornando-se propriedade dele. [...] Seria roubo tomar de tal maneira para si o que pertencia a todos em comum? Se semelhante consentimento fosse necessário, o homem morreria de fome, apesar da abundância que Deus lhe deu. [...] a tomada desta ou daquela parte não depende do consentimento expresso de todos os membros da comunidade. Assim a grama que meu cavalo pastou, a turfa que o criado cortou, o minério que extraí em qualquer lugar onde a ele tenho direito em comum com os outros, tornam-se minha propriedade sem a adjudicação ou o consentimento de qualquer outra pessoa (LOCKE, 1991, p. 227 e 228).

Segundo esta linha de pensamento, as desigualdades entre os homens são naturais, pois são resultantes do uso que cada qual faz da própria liberdade e da igualdade que afeta a todos, isto é, são derivadas da própria natureza dos homens.

Para Ivo Tonet, essa concepção de liberdade natural permitiu que os indivíduos almejassem suas vontades e conquistassem seus interesses, pois isso faz parte da liberdade natural, isto é, da própria natureza do ser humano:

A busca da realização pessoal, conseqüência da própria liberdade de todos, faria com que os indivíduos se chocassem, inevitavelmente, entre si, dando origem a toda sorte de conflitos. Na ausência de qualquer elemento inibidor, estes conflitos tenderiam a se agudizar, pondo em perigo a própria sobrevivência não apenas de alguns, mas de todos os homens. Daí porque os homens ter-se-iam visto obrigados a se organizar em sociedade e a instituir uma autoridade capaz de garantir que determinados limites não seriam ultrapassados. Deste modo, a desigualdade social era considerada legítima e constitutiva do mundo humano porque fruto do exercício da própria liberdade natural (TONET, 2005, p. 49).

Como a liberdade é condição *sine-qua-non* do próprio homem, sua condição própria, qualquer tentativa em obliterar, por conseguinte, também é uma tentativa de suprimir o próprio homem. Interessante observar que, para Tonet, a emancipação humana diz respeito à liberdade, que tem significado variado para o marxismo e para o liberalismo. Para o liberalismo a liberdade é entendida formalmente, na perspectiva "[...] universal [...] do indivíduo entendido como naturalmente proprietário privado e, como tal, tem em si o eixo de sua realização" (TONET, *op. cit.*, p.80); assim "[...] a desigualdade social é uma decorrência necessária da natureza humana, cuja marca essencial é o egoísmo do proprietário privado" (Ibidem). Por sua vez, para Marx, "Emancipação humana [...] nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade" (Ibidem, p.79), que implica "[...] ruptura radical com essa tradição [liberal]" (Ibidem, p. 80), pois entende a liberdade concretamente, o que exige, para a sua efetivação, a superação da propriedade privada como elemento central a sustentar as relações sociais.

A partir dessa diferenciação, a teoria liberal considera que a desigualdade é consequência do próprio ato de liberdade e que para esta permanecer como direito natural era necessário que houvesse algum elemento de controle, pois os indivíduos poderiam sair do controle e entrar em conflito, pondo em risco, desse modo, a sua própria liberdade. Por esta razão os homens se viram obrigados a se organizarem em sociedade. *Ipsa facto* os homens delegaram poder para uma autoridade, com o objetivo de não colocarem em risco sua própria liberdade e garantirem que certos limites não fossem ultrapassados. Os excessos que a liberdade poderia engendrar é que deveriam ser atenuados.

Segundo Tonet, a “entificação da cidadania” tinha como escopo legitimar o equilíbrio das desigualdades sociais, para tanto a igualdade e a liberdade naturais eram fundamentais, posto que:

Embora não se falasse ainda em cidadania, a igualdade e a liberdade naturais eram a base para o seu desenvolvimento futuro. E ainda que não o fossem de fato, todos os homens já eram, potencialmente, cidadãos, ou seja, sujeitos de direitos e deveres. O que assistimos, daí para diante, será o processo concreto, histórico, extremamente complexo, de entificação da cidadania, sempre vista como um instrumento não para erradicar, mas para equilibrar as desigualdades sociais. Em seu clássico *Cidadania, classe social e status* (1967), Marshall parte expressamente do pressuposto de que existem classes sociais antagônicas e de que a luta pela conquista de direitos democráticos se dá no quadro desta situação considerada natural. Ao Estado cabe o papel de mediador para que as desigualdades sociais não se ampliem de tal modo a ferir o direito de todos ao acesso a um mínimo razoável de riqueza social (Idem, Ibidem).

A citação de Ivo Tonet nos faz refletir sobre a relação entre cidadania, igualdade e liberdade naturais, assim como a sociabilidade estabelecida por essa relação, isto é, a aceção de que todos os homens eram potencialmente cidadãos e, por isso mesmo, sujeitos de direitos e deveres. Lembremos que para a teoria liberal os direitos são naturais e expressam a liberdade dos homens, isto quer dizer que a própria desigualdade social é resultante dessa liberdade. Destarte a desigualdade social é consequência e, portanto, os sujeitos dos direitos de cidadania açambarcam o diapasão entre cidadãos e marginalizados dos direitos de cidadania, ou seja, é o equilíbrio que garante a manutenção da desigualdade social. Por isso Tonet afirma que para T. H. Marshall, considerado um clássico na definição de cidadania, existem classes sociais antagônicas e que a função do Estado é a de “mediador” para que as desigualdades sociais não se expandam até o limite de obliterar o acesso de todos a um mínimo de riqueza social.

A relação entre cidadania, democracia e classes social na ótica liberal clássica é notória e a desigualdade social não é considerada insuprimível. Entretanto, não há consenso entre os liberais no que concerne aos direitos naturais. Segundo Tonet, autores recentes como Hannah Arendt e Norberto Bobbio negam a idéia de uma igualdade natural. Para Bobbio os direitos são conquistados historicamente e, segundo este autor, a idéia dos jusnaturalistas²⁵ sobre a existência de direitos absolutos ou naturais não passa de uma ilusão. Para Arendt a igualdade é o resultado da ação política dos homens em comunidade e o primeiro desses direitos é exatamente o direito de ter direitos, aqui reside o princípio da legalidade. Segundo Tonet, de acordo com Bobbio, o direito absoluto assume uma feição razoável a partir de um “consenso intersubjetivo”, isto é, sua aceitação se deve a um determinado período histórico, para exemplificar essa assertiva Bobbio refere-se a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948:

²⁵ Para John Locke, segundo Nilda Teves Ferreira, “[...] os direitos naturais do homem são limitados à sua própria pessoa. Ele não pode infringir esse limite, nenhum homem pode sobrepujar outro. Nesse aspecto, Locke assimila a idéia romana do *jus naturale* como um conjunto de princípios universais e eternos de justiça, válidos para todos. A natureza é dada a todos, indistintamente, mas é fantasia pensar que ela sempre oferece abundância. Em geral, o que se vê é penúria e escassez. ‘Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto’ não significa apenas uma condenação; revela a própria situação do homem no mundo onde a mãe Natureza limita suas doações e exige esforços para renovar seus recursos. O direito fundamental da preservação dos homens depende de cada um (FERREIRA, 1993, p. 72).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade. Os jusnaturalistas teriam falado de *consensus omnium gentium* ou *humani generis*. (BOBBIO, 1992, p. 26)

Se contextualizarmos o período histórico que gestou a Declaração veremos que havia um consenso a cerca dos Direitos Humanos, sobretudo após a descoberta dos horrores perpetrados contra a vida humana pelo nazismo durante a Segunda Grande Guerra Mundial. Aqui reside o “consenso subjetivo”, mencionado por Tonet, que validou e sustentou o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Um argumento importante da crítica de Tonet se dá quando o autor diz que essencialmente não há diferença entre liberais antigos e novos, sobretudo porque tanto para os primeiros como para os segundos o ponto de partida é o indivíduo autocentrado (egoísta) como “unidade social última”, ou seja, o indivíduo se apresenta como ente ontologicamente anterior à sociedade e que os homens só passaram a existir a partir do momento em que a sociabilidade se dá a partir da dimensão jurídico-política e que antes disso vigia o “estado de natureza”. De acordo com Tonet:

Como se pode ver, o fundamento para clássicos e contemporâneos é, em essência, o mesmo. Não importa muito se os homens nascem iguais ou diferentes; também não importam muito os diferentes argumentos para fundamentar a vida em sociedade. O que importa é que em todos eles encontramos como pressuposto o indivíduo autocentrado (egoísta) como unidade social última e irredutível. O ponto de partida é uma concepção de indivíduo como um ente ontologicamente anterior e fundante da sociedade, com todas as conseqüências que daí derivam. Uma das principais conseqüências é exatamente o fato de que a *socialidade* (estado de sociedade) passa a ser instaurada pelo momento jurídico-político, quer dizer, os homens só passam a existir como sociedade, (antes disto viviam no “estado de natureza”), no momento em que entra em cena – através do contrato social – a dimensão jurídico-política. Tudo isto não é nenhuma novidade. O que é novidade é o caráter de naturalidade, de verdade absoluta, de inquestionabilidade de que esta idéia é revestida. É considerada uma verdade tão evidente como o fato de que dois mais dois são quatro, de modo que não faria nenhum sentido questioná-la. O direito e a política são, portanto, uma conquista insuprimível e positiva da humanidade e seria impensável uma sociedade sem estas duas dimensões. É também esta idéia que confere à dimensão jurídico-política o caráter de princípio decisivo de inteligibilidade da totalidade social e da atividade humana. Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma conseqüência inevitável do processo social (TONET, *op. cit.*, p. 51).

Para a teoria liberal o indivíduo é ontologicamente anterior a sociedade, isto quer dizer que essencialmente sua condição de ser é individual e não social. A partir desse pressuposto

inaugura-se o Estado de Direito ou a “dimensão jurídico-política”, a partir dessa dimensão que os homens passam a existir; segundo a concepção liberal, essa noção não é passível de questionamento. Além disso, é a esfera jurídico-política que denotará o princípio da totalidade social. A partir dessa aceção, ser cidadão implica em ser membro da organização política e jurídica de uma comunidade. O ente que garantirá essa condição é o Estado e seus membros são indivíduos que possuem direitos e deveres. Há mais uma condição: para a teoria liberal os indivíduos são condicionados exclusivamente por interesses egoístas ou pessoais o que, por conseguinte, projeta relações sociais desiguais, resultante da competição que se estabelece entre eles, no uso da liberdade que cabe a cada um. Se o indivíduo é ontologicamente anterior a sociedade, com a prevalência do Estado de Direito, os interesses individuais colocam-se acima do corpo social, pois são direitos privados que antecedem a vida em sociedade.

A obra que está nos norteando até o momento é principalmente *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* de Ivo Tonet. Agora intentamos tecer comentários sobre o capítulo 2 – *A crítica da cidadania*. Para tanto, nos concentraremos nos subitens 2.2 e 2.3, respectivamente, *A cidadania e a esquerda democrática* e *A crítica marxiana da cidadania*.

Uma das interpretações recorrentes no campo delimitado entre a aceção da cidadania e a esquerda democrática é aquela que afirma que a cidadania é anterior ao capitalismo, pois ela já existia em sociedades mais antigas do que as sociedades capitalistas, “[...] como na Grécia antiga e em cidades européias do final da Idade Média. Por isso mesmo, assim como houve uma cidadania ateniense, uma florentina, uma burguesa, também poderia haver uma cidadania socialista” (TONET, *op. cit.*, p. 52). Podemos estabelecer um paralelo com essas concepções de cidadania através de Nilda Ferreira Teves, a partir de Lorenzo Luzuriaga, ela também compreende um determinado tipo de cidadania relacionado ao período histórico e ao grupo hegemônico:

A cada nova concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação para os homens. Baseado na idéia de que o grupo hegemônico traça o perfil do homem que deve prevalecer na sociedade, o pensador italiano Lorenzo Luzuriaga (1974) enumera diferentes etapas da história ocidental, relacionando-as a seus respectivos projetos de formação: o homem político no contexto greco-romano; o religioso na Idade Média; o cortesão no Renascimento; o culto no século XVIII; finalmente, a partir do século XIX, na esteira das idéias do Iluminismo, apropriadas pelo liberalismo, o cidadão (FERREIRA, 1993, p. 1 e 2).

Outra interpretação afirma que mesmo que a cidadania moderna seja derivada da sociedade capitalista, o conceito de cidadania não é restrito a este tipo de sociabilidade. De acordo com Tonet, quando o conceito de cidadania é analisado através de seus direitos fundamentais como os direitos civis, políticos e sociais, fica patente que eles resultam das

lutas entre trabalhadores contra a burguesia, isto é, não são concessões da burguesia à classe trabalhadora. Destarte, para este campo de pensamento (esquerda democrática) os direitos de cidadania não foram outorgados pela burguesia, como afirma T. H. Marshall:

A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos. Percebe-se isto claramente no século XVIII, o qual assistiu ao nascimento não apenas dos direitos civis modernos, mas também da consciência nacional de nossos dias. Os instrumentos corriqueiros da democracia moderna foram aperfeiçoados pelas classes altas e, então, transmitidos, passo a passo, às mais baixas: ao jornalismo político para a *intelligentsia* seguiram-se os jornais para todos os que sabiam ler, comícios, campanhas de propaganda e associações em defesa de causas públicas (MARSHALL, *op. cit.*, p. 84).

T. H. Marshall é considerado um clássico quando o conceito de cidadania moderna é referido, ou seja, é um dos grandes formuladores do conceito de cidadania. T. H. Marshall é um liberal clássico e, portanto, vê o antagonismo entre as classes sociais como lógico e pela citação acima fica notório como seu pensamento sobre os direitos de cidadania confere sua consecução às classes altas, desconsiderando a luta das classes trabalhadoras. Dele discordam autores liberais recentes como o já mencionado Bobbio, para quem a idéia de direitos naturais é uma ilusão. Já para o campo de pensamento denominado por Tonet como “esquerda democrática” os direitos de cidadania são derivados da luta das classes trabalhadoras contra a burguesia, ou seja, para este campo ocorreu um processo diferente do que aquele que é asseverado por T. H. Marshall. Para a esquerda democrática os direitos de cidadania foram conquistados pelas classes trabalhadoras depois de lutas contra a burguesia e não resultaram da outorga das elites, assim como não resultaram dos esforços dos tribunais e da burocracia do Estado como afirma T. H. Marshall.

Segundo Tonet, ao citar Lefort e Coutinho, não há sentido em afirmar que a democracia e cidadania sejam conceitos burgueses, pois eles são oriundos de um processo histórico de lutas da classe trabalhadora contra a burguesia. Sobretudo porque é contra o capital e não em benefício dele que houve a insurgência da cidadania e da democracia. De acordo com Tonet:

Frisam eles que é contra o capital e não como um benefício outorgado por ele aos trabalhadores que se instaura uma sociedade democrático-cidadã. E, mais ainda, que não se trata de um processo linear, mas de avanços e recuos, de ganhos e perdas, no qual o capital sempre procura ceder o mínimo necessário, estando pronto a eliminar os ganhos dos trabalhadores quando estiverem em jogo os seus interesses vitais. Coutinho insiste especialmente na idéia de que cidadania e democracia não são valores meramente burgueses, quer dizer particulares, mas valores de caráter universal. A respeito da democracia, após desenvolver uma argumentação acerca do

seu valor universal e de que, portanto, não basta afirmar a importância da democracia na sociedade capitalista, conclui ele: ‘É preciso ir além desta constatação e afirmar claramente que, tanto na fase de transição quanto no socialismo plenamente realizado, continuarão a ocorrer situações que só a democracia política será capaz de resolver no sentido mais favorável à explicitação do gênero humano’ (Coutinho, 1980, p. 24) (TONET, *op. cit.*, p. 52).

A citação acima nos permite interpretar que o processo que pavimentava a construção da democracia e da cidadania não é linear, mas repleto de idas e vindas, de ganhos e perdas. Nesse processo, o capital concede o mínimo e está sempre com o dedo em riste caso seus interesses substanciais estejam no alvo. A referência a Coutinho reside na concepção desse autor para quem a cidadania e a democracia não são valores burgueses, mas universais (COUTINHO, 1980, p. 24). Dessa forma, tanto a cidadania como a democracia não são basilares apenas da sociedade capitalista, mas possuem espectros universais.

Além disso, uma condição indispensável da sociedade democrático-cidadã está no seu caráter histórico, isto é, de sociabilidade histórica indefinida, aberta, sendo sempre possível sua mudança interna. De acordo com Marilena Chauí:

A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações, e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência de contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis (CHAUÍ, 1997, p. 433).

Como para a esquerda democrática existe uma contradição entre a plenitude da cidadania e da democracia contra o capital, a consecução plena daquela só ocorrerá após a superação do capital. A partir deste ponto de vista fica claro como a esquerda democrática difere do liberalismo, sobretudo porque para este a democracia e a cidadania só podem vicejar sob os auspícios da ordem do capital. Tonet cita Coutinho, que por sua vez afirma que para Marx os direitos civis, privados, não são suficientes para alcançar a cidadania plena, que ele designava como “emancipação humana”, embora os incorpore. Para Coutinho, somente na sociedade socialista haverá a realização da cidadania plena, o ideal da soberania popular e, portanto, da democracia. Para atingir este ideal de cidadania e democracia, isto é, de emancipação da liberdade humana é necessário uma série de lutas sociais. De acordo com Santos, o socialismo, a democracia sem fim,

[...] não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social[...] (SANTOS, 1999, p. 277).

A concretização do socialismo democrático é a efetivação da democratização em todas as estruturas da prática social. Para a plena liberdade humana é necessário o exercício pleno da cidadania, para tanto é mister a superação das classes sociais. Somente em uma sociedade sem classes é possível o exercício da cidadania plena. Estas são as condições para a efetivação da cidadania plena em democracia plena, segundo o pensamento da esquerda democrática.

Para efetivarmos a crítica marxiana da cidadania é fundamental que fique claro o que Marx entende por crítica. Segundo Tonet, a crítica para Marx não repousa como uma argumentação severa, negativa sobre algo, da mesma forma ela não encerra apenas uma concepção lógica, científica que contempla o discurso em si mesmo, dentro da própria lógica científica ou epistemológica. Para Marx, o sentido da crítica é ontológico, sua análise social tem como ponto de vista a atividade humana como processo, ele procura examinar a lógica do processo social. De acordo com Tonet,

[...] crítica, significa, para ele, o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana. E, na medida em que as teorias são parte integrante deste movimento, criticá-las significa verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo. Quando, portanto, falamos em crítica da cidadania, no sentido marxiano, é a isto que nos estamos referindo e não à simples desqualificação e denúncia ou ao exame lógico e/ou epistemológico de qualquer teoria a respeito dela (TONET, *op. cit.* p. 54 e 55).

O que interessa a Marx é descortinar a natureza do processo social, entendido por ele como “autoconstrução humana”. Esta autoconstrução é nevrálgica para o processo social cujo ser social é uma totalidade articulada em processo e sua base ontológica é a economia. Destarte a cidadania enquadra-se como um momento dessa totalidade e que, portanto, o que interessa a Tonet, a partir de sua leitura de Marx, é buscar sua gênese histórico-ontológica, visto que por essa via é possível entender a natureza da cidadania e sua função na reprodução do ser social.

A partir desta abordagem marxiana, o escopo de Tonet é chegar à dimensão ontológica-histórica da cidadania, para tanto é necessário evitar

[...] o equívoco mais comum nas investigações da filosofia e da ciência política: buscar na dimensão jurídico-política o princípio de inteligibilidade da cidadania, quando, de fato, ele se encontra, em última análise, nas relações que os homens estabelecem entre si no trabalho. Tendo em vista estas considerações metodológicas e ainda o fato de que, para Marx, a cidadania faz parte do que ele chama de emancipação política, julgamos necessário, antes de mais nada, entender o que é a

política para este autor. Desde os gregos, passando pelos romanos, pelos medievais e pelos modernos, variadas são as concepções a respeito da origem, da natureza e da finalidade da política. Mas, todas elas têm algo em comum: a consideração de que a política é uma dimensão incorporada de modo irrevogável à existência humana e tem como fim principal a preocupação com o bem comum (TONET, *op. cit.*, p. 55).

A política foi inventada pelos antigos gregos e romanos como forma de resolução dos conflitos de interesses que grassam a vida dos homens (enquanto seres sociais), isto é, sua finalidade é solução desses conflitos através do diálogo, sem a necessidade de guerra. Não obstante a política também é feita através da guerra, Esparta era uma cidade-Estado militarizada, Roma também, agora vários conflitos armados são políticas executadas por Estados. Contudo, de acordo com a filósofa Marilena Chauí, a reflexão sobre a invenção da política nos permite entendê-la como um instrumento inventado pelos homens cuja finalidade é aplacar o extermínio mútuo e solucionar os conflitos:

O que procuramos apontar não foi a criação de uma sociedade sem classes, justa e feliz, mas a invenção da política como solução e resposta que uma sociedade oferece para suas diferenças, seus conflitos e suas contradições, sem escondê-los sob a sacralização do poder e sem fechar-se à temporalidade e às mudanças (CHAUÍ, *op. cit.*, p. 377).

Para Chauí, a política é uma invenção positiva na medida em que ela permite aos homens resolverem seus conflitos de interesses e, além disso, a política está aberta ou procura incessantemente o aperfeiçoamento da convivência social.

Segundo Tonet, entre os grandes autores, Marx é um dos raros que se coloca em oposição a esta acepção de política. De acordo com Tonet, para Marx, “[...] a política tem um caráter essencialmente negativo; nem faz parte da natureza essencial do ser social, nem é uma dimensão insuperável dele” (TONET, *op. cit.*, p. 56).

Entretanto, Tonet faz uma observação e diz que para Marx a política não contém apenas aspectos negativos. Pois para Marx os fenômenos sociais não figuram um todo homogêneo, são destacados pela unidade e diferença. Outrossim o fenômeno pode apresentar características negativas e positivas, isto é, pode ser positivo e denotar aspectos negativos, como pode ser positivo e apresentar aspectos negativos. O que Tonet frisa é que Marx via a política como um elemento da alienação e como óbice à plena autoconstrução humana. Mesmo que a política execute uma tarefa positiva, como por exemplo, segundo Tonet, a destruição do poder político da burguesia consumado pela classe trabalhadora, mesmo diante dessa realização a política tem uma dimensão negativa, de obliteração dos óbices e não de edificação positiva de uma nova ordem social.

Para Marx há uma diferença entre exercício do poder político e o poder político em si mesmo, isto é, a essência do poder político é muito anterior à forma de exercê-lo, conforme sua forma de exercício fundada pelos gregos antigos. Sobretudo porque Marx não faz sua análise a partir de uma natureza humana pretendida, de uma natureza humana abstrata ou de uma ordem cósmica, divina. A análise marxiana parte de homens concretos ou reais engendrados por suas relações nos processos de garantia de satisfação de suas necessidades de sobrevivência e de existência, na produção econômica. O ponto de vista marxiano parte da reprodução do próprio processo social. De acordo com Tonet, “[...] esta impositação ontometodológica é de capital importância porque permite apreender a natureza dos fenômenos sociais não de forma abstrata, mas como momentos de uma processualidade articulada, histórica e concreta” (TONET, *op. cit.* p. 57).

O que Marx percebeu, a partir de uma análise concreta da história, é que o período que o homem produziu apenas para sua própria subsistência foi longo. O que resultou dessa escassa produção é que o homem não gerou condições de se apropriar privadamente das forças sociais. Com isto Marx quer dizer que as forças sociais eram coletivas, gravitavam em torno de interesses comuns, devido a isso essas forças eram “efetivamente sociais”. Destarte não havia a antinomia entre interesses privados e sociais. Esta interpretação não parte de um postulado que considera esse período como paradisíaco ou puro, muito ao contrário. Este largo período da história humana é marcado pelo baixo desenvolvimento tanto do indivíduo como da sociedade, ou melhor, das forças produtivas.

Com o excedente produtivo é que nasce a divisão do trabalho que, por conseguinte, permitiram a apropriação da força de trabalho coletiva, assim como a apropriação privada do produto do trabalho, isto é, a propriedade privada. A partir dessas condições historicamente produzidas é que se tem a gênese da sociedade dividida em classes sociais e as contradições entre interesses privados e coletivos. Da mesma forma o Estado se faz necessário para defender os interesses dos proprietários. Em última instância, o Estado na sociedade capitalista é fundamental para proteger a propriedade privada. Do ponto de vista marxiano, o núcleo do poder político tem como norte a organização desse poder político para uma classe oprimir a outra. Para Marx, a política se constitui em força social organizada a partir do seu núcleo e não em sua totalidade, isto é, ela não é apenas e exclusivamente a defensora das classes dominantes. Ela se constitui como força social que possui uma determinada função social ou uma especificidade própria. No que tange à política, essa característica *sui generis* significa que ela se forma como força social ou atividade social que tem como gênese a

separação dessa força social daqueles que originalmente faziam parte dela, isto é, a política é separada do conjunto de homens e passa a executar os interesses de grupos sociais particulares contra os interesses da maioria dos seus detentores originais. A partir de Marx, segundo Tonet:

Aparentemente separada da sociedade e pairando acima dela, esta força social privatizada passa a apresentar-se como expressão do interesse coletivo, na forma de Estado, com todo o seu aparato jurídico, político, ideológico e administrativo. Deste modo, para Marx, a política não é uma resposta do conjunto da sociedade à existência de conflitos e contradições em seu interior, mas a resposta da parte hegemônica do ser social, as classes dominantes, à questão de como continuar a reprodução da sociedade sem por em perigo a sua posição privilegiada. Que a manutenção desta posição privilegiada tenha levado – como resultado da luta de classes – à criação das mais diversas formas de exercício do poder, incluindo a contemplação de interesses das classes dominadas, não altera a essência de dominação de classe do poder político (TONET, *op. cit.*, p. 58).

Podemos dizer que a política passa a ser um elemento estranho àqueles que originalmente faziam parte dela e acaba por se tornar um óbice ao pleno desenvolvimento do conjunto dos homens. A criação do Estado é resultante desse estranhamento e ele se apresenta como “necessário”, como se sua existência fosse imprescindível a todas as classes sociais e não como mantenedor dos interesses da parte hegemônica do ser social. Para Marx, a política torna-se uma força social separada dos seus agentes originais e, através da luta de classes, o Estado se configura como necessário a todo o conjunto social, embora no modo de produção capitalista ele se configura como defensor da classe dominante: “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 2010, p. 42). Ou seja, o Estado representa os interesses políticos, econômicos, jurídicos e ideológicos da força social hegemônica do ser social, mesmo que seu discurso diga o contrário, isto é, que o Estado se faz necessário a todos os indivíduos, ao conjunto de toda a sociedade. Tonet faz uma didática comparação entre a objetivação da alienação à objetivação do poder político. Segundo Tonet:

Quando, mais adiante, falarmos da questão da alienação veremos que, para Marx, esta consiste essencialmente em força social objetivada que se torna um poder estranho e hostil aos homens, passando a dominar a vida destes e, deste modo, a transformar-se em obstáculo à sua autoconstrução como seres plenamente humanos. Ora, como se pode ver do caráter da política, é exatamente isto que acontece essencialmente com ela. A submissão de milhões de pessoas a processos de trabalho que as expropriam de suas energias físicas e espirituais – muitas vezes até à extinção física – a submissão à brutalização, à limitação, à deformação, à unilateralização do desenvolvimento, à desapropriação do fruto do seu trabalho, à interdição ao acesso às objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano, tudo isto não seria possível sem a existência do poder político (TONET, *op. cit.*, p. 58).

O poder político estranhado ou alienado do conjunto dos homens permite que a maioria sucumba a uma série de degradações econômicas, sociais política e culturais, como é

o caso da exploração econômica e da alienação social e política, impostas pelas classes dominantes que, por sua vez, detêm o poder político e, por conseguinte, o poder do Estado.

De acordo com Tonet, um dos pressupostos da teoria liberal e da esquerda democrática em relação a cidadania é a de que não há uma vinculação substancial de dependência entre a política em relação à economia. Para a teoria marxiana se dá exatamente o contrário, isto é, existe uma dependência ontológica entre a política em relação à economia. “É por isso que, na ótica marxiana, a compreensão da entificação da cidadania moderna é inseparável, não apenas em termos cronológicos, mas em termos ontológicos, da entificação da sociabilidade capitalista” (TONET, *op. cit.*, p. 59).

O que é central para o conceito marxiano de cidadania é que ele parte daquilo que é fundante da sociedade capitalista, do estranhamento das relações de produção entre os homens, da formação do indivíduo auto-centrado, egoísta em detrimento do indivíduo síntese de múltiplas determinações sociais. A constituição da propriedade privada no modo de produção capitalista, resultante da expropriação da força de trabalho alheia e da conseqüente exploração econômica, articula-se ao poder político hegemônico pela burguesia como uma força social específica do ser social, isto é, com a separação dos sujeitos que faziam parte da política por uma determinada classe social foi possível controlar o Estado e seu aparato militar, político, ideológico, jurídico resultando daí a instrumentalidade para a coerção física e alienação social daqueles despojados dos meios de produção a partir da divisão do trabalho social. Dessa série de conseqüências históricas é que parte o conceito marxiano de cidadania. Segundo Tonet:

É claro, pois, que a sociedade civil capitalista [...] não poderia funcionar isoladamente. Isto porque, estando atravessada por antagonismos sociais de raiz, e não havendo nenhuma coerção social extra-econômica, na medida em que estes antagonismos explicitassem plenamente a sua natureza sem qualquer mediação, a guerra social civil seria inevitável. Daí porque a esfera da política, na forma do Estado moderno, tem que se fazer necessariamente presente, sem falar de outras dimensões. Mas, de que modo se encaixa nisto a questão da cidadania? É consenso que cidadania implica a participação numa comunidade política, no interior da qual o indivíduo goza de certos direitos. Atente-se para o fato de que os próprios direitos sociais, e mesmo os relativos à esfera da produção econômica, são direitos, quer dizer, algo que os indivíduos têm porque são membros da comunidade política [...] Julgamos importante ressaltar isto, porque um dos argumentos da esquerda democrática para a sustentação da continuidade da cidadania para além do capitalismo é o fato de ela ter sido o resultado das lutas da classe trabalhadora. O que, no entanto, para nós, define a natureza essencial da cidadania não é este fato, que certamente é muito importante para a compreensão da sua concretude, mas o fato de que ela tem sua origem no ato fundante da sociabilidade capitalista. A partir daí, a pesar das inevitáveis tensões com este ato matrizador, ela faz parte de uma totalidade incindível. Qual é, porém, a lógica da transformação do indivíduo em cidadão? Sabe-se que a cidadania teve a sua origem na passagem do feudalismo ao capitalismo e que sua trajetória concreta é o resultado de um complexo processo onde entram tanto a ação do Estado e da burguesia como as lutas da classe

trabalhadora e de outros grupos sociais. O que, porém, nos interessa, aqui, não é esta trajetória concreta, mas a sua origem histórico-ontológica, ou seja, a sua natureza essencial como produto de um determinado solo social. E, ao nosso ver, esta se encontra exatamente naquele ato fundante da sociabilidade capitalista, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho e que resulta na produção de *mercadorias* (TONET, *op. cit.*, p. 70).

A essência do conceito marxiano de cidadania está em sua natureza histórica-ontológica, isto é, no ato de fundação da sociabilidade capitalista que é a concretude da compra e venda da força de trabalho que, por sua vez, se projeta na produção de mercadorias. Esta acepção difere da esquerda democrática porque não tem sua fundamentação na trajetória histórica ocasionada pela mudança do feudalismo para o capitalismo a partir da ação do Estado, da burguesia e das lutas por direitos da classe trabalhadora. Para esse ponto de partida, considera-se que os indivíduos se igualam à medida que se tornam mercadores, quando o trabalho (mercadoria) está determinado como valor de troca; nesse patamar as diferentes mercadorias se apresentam como valores de troca e os sujeitos se caracterizam apenas como sujeitos de troca, isto é, na mesma medida que se igualam, tornam-se indiferentes entre si. Concomitantemente a igualação como mercadores de valores de troca, suas qualidades individuais tornam-se indiferentes. A base dessa troca de valores que gera igualdade está na razão que os indivíduos possuem necessidades diferentes.

Para a execução do ato fundante (compra e venda de força de trabalho) é necessário que existam indivíduos autônomos, iguais e proprietários. Sem estes predicados o ato de compra e venda da força de trabalho, além de toda a produção e circulação de mercadorias não poderia ocorrer. Um servo não poderia ser cidadão justamente porque não engendrava essas três condições, isto é, a compra e venda de força de trabalho, a existência de indivíduos iguais e a produção de mercadorias. De acordo com Tonet:

Por isso mesmo é que Marx (1991) diz que a emancipação política implica a dissolução da velha sociedade feudal, na qual não havia separação entre sociedade civil e Estado e na qual os entes singulares estavam irrevogavelmente subsumidos às ordens sociais ou às corporações de ofício. Deste modo, a emancipação política significou tanto a separação entre sociedade civil e Estado – sem que isto implicasse nenhuma dissolução do vínculo ontológico entre eles, mas apenas uma nova configuração – quanto à cisão da sociedade em duas esferas – privada e pública – sendo a segunda, a expressão da primeira. O Estado, portanto, não é apenas um instrumento de defesa dos interesses particulares da burguesia, mas também uma expressão invertida da desigualdade social de raiz. Invertida, porque o interesse particular, que reina soberano na sociedade civil, apresenta-se, na sociedade política, sob a forma de interesse geral (TONET, *op. cit.*, p. 72).

Com a separação entre Estado e sociedade civil também ocorre a separação entre esfera pública e esfera privada, mesmo que essa separação não represente uma desvinculação ontológica entre eles. O Estado, depois dessa cisão, não se apresenta apenas como um

protetorado de interesses da burguesia, mas também uma representação invertida da desigualdade social, isto é, o Estado que representa o interesse privado assume uma feição, para a sociedade civil, que assume a forma de representar os interesses gerais. Dessa forma, o Estado é o títere da burguesia e o reproduzidor da desigualdade social, mesmo que se apresente como portador dos interesses gerais de toda a sociedade. O Estado, a partir da emancipação política de uma específica força social hegemônica do ser social, chancela o antagonismo da sociedade civil. Mesmo que nessas condições, a emancipação política não signifique um retrocesso, contudo não representa a última etapa da emancipação humana. Para compreender essa assertiva basta comparar a situação dos servos com a dos trabalhadores assalariados; é nesse sentido que a emancipação política representa um avanço. De acordo com Tonet:

Para o marxismo autêntico, não há nenhum problema em admitir este caráter progressista da emancipação política. É uma simples decorrência do reconhecimento do ser-em-si das coisas. O que ele rejeita, porém, é a afirmação de que a superação desta forma de emancipação seja ou uma utopia ou um retrocesso. O que ele rejeita é a incapacidade de ver que há um *tertium*, ou seja, a emancipação humana como uma forma ao mesmo tempo mais avançada e não utópica de sociabilidade. Como não podia deixar de ser, a cisão da sociedade entre esfera privada e esfera pública não implica apenas a divisão entre dimensões gerais, mas atinge o próprio indivíduo (TONET, *op. cit.*, p. 73).

É possível, para Marx, superar a forma de sociabilidade capitalista que tem como elemento nevrálgico o indivíduo auto-centrado, egoísta que age como mônada isolada em acirrada competição dissociado da vida coletiva. Assim considerados é que os indivíduos se apresentam naturalmente, ou seja, não que naturalmente ajam como mônadas, mas que nesse período histórico de sociabilidade capitalista essa forma se apresenta como se fosse a única existente. Assim a liberdade assume para este homem monádico, o “direito” de buscar, por todos os caminhos, a consecução de seus interesses privados o que redundará em conflitos com outros homens que se perfilam como mônadas isoladas em choques porque possuem interesses conflitantes. Esta é uma pseudo liberdade, visto que se apresenta subsumida pela alienação das relações sociais. Destarte a igualdade se coloca como a possibilidade de todos os homens se moverem segundo essa lógica e a propriedade é a possibilidade de homens trocarem mercadorias que satisfazem as suas necessidades recíprocas e que entra no círculo da troca mercantil. Segundo Tonet:

A inviabilidade da reprodução social com homens com esta natureza foi percebida pela filosofia política clássica moderna e a solução proposta, dada a aceitação desta natureza como sendo algo não social, foi o contrato social. Por isso mesmo, para ela, este contrato tinha um caráter essencialmente positivo, pois era a única e melhor maneira de enfrentar um problema cuja raiz era, de fato, insuperável. Era inevitável que este movimento desenfreado dos homens neste ‘estado natural’ fosse delimitado, sob pena de autodestruição da humanidade. Daí porque a sociedade civil se converte em sociedade política e o burguês se converte, sem deixar de ser

burguês, em cidadão. Aquela liberdade, aquela igualdade, aquela propriedade são transformadas em direitos, seguidos depois por muitos outros. Ora, isto nada mais significa do que o estabelecimento de um perímetro dentro do qual aquela natureza histórico-social egoísta dos homens pode se mover sem risco de autodestruição para a humanidade (TONET, *op. cit.*, p. 74).

O burguês se torna cidadão para a autodestruição desse estado histórico não colapsar a humanidade. Além disso, para a filosofia política clássica moderna a natureza elabora teorias que corroboram a afirmação desse estado natural através do contrato social. Dessa forma, o cidadão não é um homem integral, pois o momento egoísta, auto-centrado do homem foi incessantemente produzido pela sociedade civil, ou seja, o cidadão é o homem ancorado no momento fundante da sociabilidade capitalista, em seu momento jurídico-político. Aqui o homem leva uma vida dupla, a vida na sociedade civil em que ele é um particular e a vida na comunidade política, onde ele figura como ser coletivo. Na comunidade política, palco de ação do cidadão, não é a comunidade real, pois as relações entre os homens são de competição, não de mútuo enriquecimento. Isto posto, vemos que para Marx, segundo Tonet, ser cidadão implica em ser membro de uma comunidade política, significa aquiescer às regras do ordenamento social estabelecido. De acordo com Tonet:

Neste sentido, então, formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo o processo educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como cidadão, tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extra-escolar. Mas, atente-se bem: trata-se de levá-lo a agir como membro de uma comunidade *política*, não de uma comunidade social. Ou, o que dá no mesmo, como membro de uma comunidade social apenas enquanto instaurada pela comunidade política. Na exata pressuposição – falsa – de que esta esfera é o *locus* da realização da liberdade humana. O social, aqui, aparece apenas como ‘preocupação’, como ‘assistência’, como ‘solidariedade’, ou seja, como um fato que tem a sua origem na consciência e não na materialidade das relações econômicas. Estas continuam a ser perpassadas pelo egoísmo proprietário (TONET, *op. cit.*, p. 76).

Não é possível formar cidadãos autênticos em uma sociedade onde as relações econômicas operam por meio de forças arbitrárias, por isso mesmo é uma ilusão colocar a educação a serviço da formação do cidadão. Para este prisma conceitual a cidadania é refletida como horizonte maior da humanidade e não como intermediário para esse horizonte.

Para Tonet:

A crítica radical da emancipação política no plano essencial não significa, de forma alguma, a diminuição da importância da luta pelas objetivações democrático-cidadãs. Mais que não fosse porque estas interessam, de fato, muito mais às classes subalternas do que às classes dominantes. Às primeiras jamais interessa desfazer-se daquelas objetivações, pelo contrário, o que lhes interessa é o seu desdobramento o mais amplo e profundo possível. Para as segundas, no entanto, elas são apenas um meio para atingir o seu objetivo fundamental, que é a reprodução dos seus interesses. Quando estes são ameaçados, elas não têm o menor pudor em desfazer-se

das objetivações democráticas e lançar mão de formas autocráticas de poder (TONET, *op. cit.*, p. 77 e 78).

Isto significa que a cidadania não representa um retrocesso, mas um avanço. Contudo, para a acepção marxiana de cidadania, a emancipação política é limitada e não pode ser contemplada como objetivo final da humanidade que é uma sociedade em que concretamente a igualdade se manifesta, bem como a liberdade, superando a exploração econômica e a alienação social.

Esgotadas nossas observações sobre a crítica marxiana da cidadania do ponto de vista de Ivo Tonet, a partir de agora vamos nos reportar ao pensamento, sobre o conceito de cidadania, do politólogo Décio Saes. Este autor escreveu o artigo “Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania” e o publicou em abril de 2000, no caderno n. 8, de abril de 2000, da série especial da coleção Documentos; este caderno é de circulação restrita do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo; o artigo também está disponível na internet²⁶.

Nesse artigo, Saes elabora um conjunto de críticas à concepção liberal de cidadania, conforme definição clássica de T. H. Marshall. Esta definição foi publicada, por Marshall, em 1949 com o seguinte título: “Cidadania e classe social”, texto que integra a obra “Cidadania, classe social e *status*”. No Brasil, o livro de Marshall foi lançado em 1967 pela Zahar editores.

De acordo com Saes, Marshall vê a cidadania como um conjunto de prerrogativas que o Estado deve garantir aos indivíduos e um conjunto de deveres que correspondem a obrigações que os indivíduos devem ao Estado. Marshall é analisado por Saes por se tratar de referência teórica fundamental no que concerne ao conceito de cidadania numa sociedade contemporânea. Além disso, o que interessa a Saes é analisar a cidadania do ponto de vista crítico, a partir da referência à sociedade capitalista.

Segundo Saes, Marshall – ao estabelecer que cidadania é a participação integral do indivíduo na comunidade política, a possibilidade de participar do padrão da vida material conquistada pela civilização e da herança possibilitada por esse padrão – não tem preocupação em delimitar as implicações teórica dessa definição sucinta de cidadania. Justamente porque sua definição de cidadania estabelece uma classificação de direitos individuais que formam

²⁶ Pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=16&numero_revista=16 (acessado em 22/12/2015).

um quadro de indicadores concretos de cidadania. Essa classificação se estabelece a partir do critério das esferas das atividades sociais nas quais o Estado reconhece prerrogativas aos indivíduos. As esferas das atividades sociais são: a esfera da produção e do trabalho, a esfera da atividade política e a do consumo. De acordo com Saes, Marshall usa implicitamente esse critério e acrescenta à análise uma descrição histórica. Como resultado desse processo temos a conhecida classificação marshalliana dos direitos da cidadania:

São direitos civis, para Marshall, aqueles direitos que concretizam a liberdade individual, como direitos à livre movimentação e ao livre pensamento, à celebração de contratos e à aquisição ou manutenção da propriedade, bem como o direito de acesso aos instrumentos necessários à defesa de todos os direitos anteriores (ou seja, o direito à justiça). São direitos políticos, segundo Marshall, aqueles direitos que compõem, no seu conjunto, a prerrogativa de participar do poder político; prerrogativa essa que envolve tanto a possibilidade de alguém se tornar membro do governo (isto é, a elegibilidade) quanto a possibilidade de alguém escolher o governo (pelo exercício do voto). Finalmente, os direitos sociais equivalem, para Marshall, à prerrogativa de acesso a um mínimo de bem-estar e segurança materiais, o que pode ser interpretado como o acesso de todos os indivíduos ao nível mais elementar de participação no padrão de civilização vigente (SAES, 2003, p. 11).

Para essa classificação de direitos ser concretizada é necessário que quadros institucionais específicos estejam consolidados, ou seja, os direitos não serão desfrutados se somente estiverem no papel. Dessa forma, por exemplo, os direitos civis dependem da existência de advogados e da garantia que haverá meios do Estado garantir o acesso à justiça aos mais pobres. Marshall não confunde letra de Lei com a realização da cidadania; se assim fizesse, de acordo com Saes, poderíamos designar de “paraísos” da cidadania países da América Central e da América do Sul, que em sua história recente sofreram com ditaduras cruéis. Marshall não incorre nesse erro.

Não obstante o sociólogo inglês comete um erro teórico. Para Saes, o erro caracteriza-se por Marshall não incluir, na sua definição de cidadania, as específicas formas como se comportaram as classes trabalhadoras, as classes altas e a burocracia estatal durante o processo de consecução dos direitos da cidadania, sendo os direitos civis estabelecidos no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. À luz da crítica de Décio Saes e da leitura do ensaio de Marshall²⁷ fica evidente que Marshall não faz nenhuma menção aos processos revolucionários ou revoluções políticas inglesas (ou revoluções burguesas) do século XVII, como a Revolução Puritana de 1640 e a Revolução Gloriosa de 1688. Marshall simplesmente não considera que as lutas sociais do século XVII desembocaram em direitos

²⁷ A referência a T. H. Marshall tem como fundamento uma conferência que ele proferiu em Cambridge, em 1949. Essa conferência transformou-se no capítulo III – *Cidadania e Classe Social* de sua obra *Cidadania, Classe Social e Status*. Este último foi lançado no Brasil em 1967 pela Zahar editores.

civis. Ele subestima o poder de luta das classes trabalhadoras e superestima o trabalho dos tribunais e da burocracia de Estado para a consecução do estabelecimento dos direitos civis no século XIX. O que é significativo é que Marshall sequer cita as classes trabalhadoras e as lutas sociais que constituíram a passagem do mundo feudal para o moderno, isto é o que Saes chama de déficit teórico. De acordo com Saes,

[...] alguns cientistas políticos britânicos lhe atribuem freqüentemente um outro equívoco na caracterização teórica do processo de concretização dos três elencos de direitos: Marshall teria subestimado e desconsiderado o papel determinante das lutas populares nesse processo²⁸. Não obstante a relevância teórica dessa questão, a sua abordagem não foi definida como prioritária neste texto, até mesmo porque a literatura política anglo-saxã avançou bastante na exploração do tema, embora não tenha produzido o esgotamento total das possibilidades de reflexão crítica sobre a visão marshalliana da conexão entre evolução da cidadania e lutas populares. Deve-se, todavia, fazer pelo menos uma observação que contribua para desfazer um equívoco, amplamente difundido, sobre a concepção marshalliana acerca da evolução da cidadania. Marshall era inglês, e desenvolvia a sua atividade intelectual e acadêmica na terra do movimento cartista. Não poderia, portanto – ao contrário do que sugerem alguns dos seus críticos –, ignorar a ocorrência de lutas populares por direitos na sociedade contemporânea. Na verdade, o que se deve registrar a propósito do seu ensaio clássico não é um déficit de observação histórica, e sim um déficit propriamente teórico. Ou seja, Marshall não dispõe de um esquema teórico preciso que defina os papéis respectivos das classes trabalhadoras, das classes dominantes e da burocracia de Estado no conjunto do processo de criação de qualquer novo direito; processo esse que envolve o desempenho de papéis diferenciados, como pressão, negociação, deliberação, execução, etc (SAES, *op. cit.*, p. 12).

A via marshalliana concebe a cidadania como “outorga” de direitos ao povo pelas classes dominantes e pela burocracia de Estado. Para Marshall, a evolução da cidadania inglesa foi obra do desenvolvimento das instituições através de um duplo processo. Da expansão geográfica das instituições, do plano local para o nacional e da especialização delas, que ao passar do tempo foram deixando de ser instituições multifuncionais e tornaram-se instituições com funções específicas. Em síntese, o processo de desenvolvimento das instituições foi de expansão geográfica e de separação funcional:

Como instituições, os tribunais eram nacionais, mas especializados. Seguia-se o parlamento, concentrando em si os poderes (sic) políticos do Governo (sic) nacional e descartando-se de todos menos um pequeno resíduo das funções judiciais que inicialmente pertenciam à *Curia Regis*, aquela ‘espécie de protoplasma constitucional do qual, com o correr do tempo, surgirão os vários conselhos da coroa, as câmara do Parlamento e os tribunais de justiça²⁹. Finalmente, os direitos sociais que se tinham enraizado na participação na comunidade da vila, na cidade e

²⁸ Ver J. M. Barbalet, *A Cidadania*. Lisboa, Editorial Estampa, 1989, capítulo III, “O desenvolvimento da cidadania”, onde o autor apresenta os argumentos de cientistas sociais como Anthony Giddens, Brian Turner e outros sobre esse ponto.

²⁹ A. F. Pollard, *Evolution of Parliament*, p. 25.

nas guildas, foram gradativamente dissolvidas pela mudança econômica até que nada restou senão a *Poor Law*, uma vez mais uma instituição especializada que adquiriu uma base nacional, embora continuasse a ser administrada localmente (MARSHALL, *op. cit.*, p. 64 e 65).

Assim as instituições expressam uma dupla condição, são nacionais e especializadas. Diante dessa condição, as prerrogativas dos indivíduos, antes condicionadas pelos *status* relativos a cada categoria ou estamento durante o período feudal, foram subsumidas em diferentes tipos de direitos e cada conjunto de direitos garantidos por um determinado tipo de instituição, isto é, os direitos civis no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX. O que permitiu essa evolução, segundo Marshall, foi o desenvolvimento do capitalismo. Pois esse processo em "escada" foi possível porque os direitos civis viabilizaram a possibilidade do estabelecimento dos direitos políticos e sociais. Entretanto, para Marshall, os direitos políticos e sociais são secundários em relação ao capitalismo, prevalecendo os direitos civis como necessários ao sistema capitalista, pois são os direitos civis aqueles direitos fundamentais aos indivíduos participarem livremente do mercado. Por direitos civis nos remetemos ao direito de ir e vir, de liberdade religiosa, de livre pensamento, de escolher o trabalho, de firmar contratos, de adquirir propriedade e de protegê-la e a de ter acesso a justiça que garante todos os anteriores.

Nota-se que para Marshall os direitos possuem uma morfologia evolutiva, em "escada", ou seja, na Inglaterra, segundo o sociólogo inglês, houve um processo de evolução lógica da cidadania. Isso porque os direitos civis se sedimentaram no século XVIII, o que forjou as condições para os direitos políticos efetivarem-se no século XIX e, por conseguinte, pavimentaram o caminho dos direitos sociais no século XX. Aqui há outro ponto defasado na definição de cidadania, pois o autor afirma que há um caráter irreversível na consecução desses direitos, no que tange a Inglaterra.

A cidadania, além de apresentar essa questionável dimensão evolutiva, também possui uma outra característica importante para a perspectiva liberal: ela é funcional ao sistema de vida, pois, à medida em que os direitos individuais se consolidam, corrobora-se a desigualdade de classe, sobretudo, porque o livre funcionamento do mercado tem como resultado a distribuição dos homens em posições desiguais: capitalistas e trabalhadores assalariados:

Albert Hirschman, no seu fascinante ensaio sobre 'A retórica da reação'³⁰, conduz a sua crítica ao esquema teórico de Marshall através do exame das linhas de

³⁰ Ver Albert Hirschman, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*. Paris, Éditions Fayard, 1991.

argumentação reacionária adotadas pelos ideólogos das classes dominantes com vistas a interromper a dinâmica do desenvolvimento da cidadania. Hirschman nos mostra que, após a instauração dos direitos civis nos países ocidentais, os representantes das classes dominantes passaram, na primeira metade do século XIX, a uma ofensiva ideológica destinada a demonstrar que: a) a relação entre direitos civis e direitos políticos não é uma relação de complementariedade, e sim, de antagonismo; b) a democracia política, ao invés de ser um complemento às liberdades civis, representa um perigo para tais liberdades. Essa seria, por exemplo, a posição de intelectuais como Benjamin Constant e Fustel de Coulanges, ao proclamarem a incompatibilidade entre a liberdade dos antigos (o direito à participação nos negócios da cidade) e a liberdade dos modernos (a liberdade de agir e de se movimentar segundo o seu próprio arbítrio, dentro dos limites fixados pela necessidade de se respeitar a liberdade análoga dos demais). Hirschman nos lembra a seguir que, num momento posterior – isto é, no século XX ou, mais precisamente, a partir da década de 1930 –, os ideólogos das classes dominantes passam a apresentar os direitos sociais emergentes nos países capitalistas como uma ameaça real aos direitos civis e políticos instaurados anteriormente. O exemplo mais conspicuo dessa postura é encontrado por Hirschman em obras de Hayek como *O caminho da servidão* e *O fundamento da liberdade*. Nesses trabalhos – abstraídas as diferenças secundárias –, Hayek apresenta o Estado-providência (ou *Welfare State*) como uma dupla ameaça: a) ameaça às liberdades individuais, na medida em que a intervenção estatal e o planejamento econômico-social implicariam o esmagamento dos objetivos individuais (os únicos dotados de uma existência legítima) por objetivos supostamente coletivos; b) ameaça ao funcionamento das instituições democráticas, na medida em que seria impossível o estabelecimento de um consenso em torno de algo mais que a necessidade de o Estado manter as condições essenciais à satisfação dos objetivos individuais, definidos em termos minimalistas (SAES, *op. cit.*, p. 19).

A partir dessa referência a Saes, podemos perceber que para Marshall os direitos políticos e sociais são secundários, justamente porque não são necessários à manutenção do regime capitalista, ao contrário dos direitos civis, baseados no jusnaturalismo e no liberalismo. Além disso, outro problema teórico do esquema marshalliano é que a cronologia na qual foram se estabelecendo os direitos de cidadania mundo afora não se deu da mesma forma que no caso inglês, por exemplo:

A análise crítica do esquema teórico de Marshall não pode se encerrar sem que se apresente algumas das principais ressalvas habitualmente feitas ao aspecto propriamente morfológico da caracterização marshalliana da evolução da cidadania. A primeira delas consiste em lembrar que a cronologia da implantação dos diferentes elencos de direitos não tem de ser, em toda parte, a mesma cronologia do caso inglês. Assim, por exemplo, é possível que a instauração de um elenco importante de direitos sociais seja, não a consequência natural da implantação de um regime democrático, e sim, um ingrediente importante da estratégia compensatória de um regime ditatorial em busca de legitimidade e de uma base social de apoio. Foi o que ocorreu no Brasil pós-trinta: a efetiva passagem a uma política estatal de proteção social foi uma obra da ditadura varguista, nos seus dois subperíodos (1931-34 e 1937-45). Convém também recordar, a esse respeito, que, desde o início da transição das sociedades latino-americanas para o capitalismo, a vigência de direitos tem sido aí intermitente, configurando-se nesses casos um processo onde se sucedem avanços e recuos políticos, em vez de uma linha evolutiva contínua e ascensional (SAES, *op. cit.*, p. 20 e 21).

Outra crítica imputada a Marshall implica o fato que os direitos, depois de conquistados, possuem um caráter irreversível, isto é, uma vez consolidados não retroagem. Quando analisamos a história recente dos países em desenvolvimento, como os da América do Sul, notamos o quão falha é essa assertiva. Nossa mais recente ditadura civil e militar (1964 – 1985) suspendeu os direitos civis e políticos em nome de uma ditadura feroz dirigida pelos interesses imperialistas dos EUA. Hodiernamente, mesmo a Inglaterra, assim como outros países europeus de capitalismo avançado, vem perdendo direitos sociais, graças à orientação das políticas neo-liberais; imaginemos, então, o que ocorre nos países onde a classe trabalhadora tem menos poder de organização e luta. Isto posto, para “Marshall, a instauração das liberdades civis se configura como um fenômeno essencial e necessário à reprodução do capitalismo” (SAES, *op. cit.*, p.21).

Para Marshall há os direitos necessários e os direitos contingentes. Para a reprodução do capitalismo são necessários os primeiros, enquanto os segundos, que implicam participação do povo no poder político, assim como o acesso ao bem-estar material, são contingenciais para o capitalismo.

De acordo com as proposições aventadas acima, é mister afirmar que a possibilidade em tornar os direitos civis (direitos individuais) centrais ao capitalismo, para o pensamento liberal, está no fato de que as revoluções políticas modernas foram capazes de derrubar o Estado feudal-absolutista e, concomitantemente, instalar o Estado de Direito através das “revoluções jurídicas”. De acordo com Saes:

Ou seja, tais revoluções determinaram a instauração, nessas sociedades, da *forma-sujeito de direito*³¹; isto é, a atribuição por parte do Estado a todos os homens, independente de sua situação socioeconômica, da condição de seres individuais capazes de praticar atos de vontade. Noutras palavras, o Estado pós-revolucionário conferia igualitariamente a todos os homens a capacidade de ir e vir e de se movimentarem livremente, bem como a capacidade de serem proprietários de bens ou de si mesmos. Ao instaurar de modo generalizado – ‘universal’ – a forma-sujeito de direito, o novo Estado criava condições não só materiais, como também ideológicas, indispensáveis à implantação de um estrutura econômica capitalista. Uma implicação crucial dessa formulação, no plano da análise do processo histórico,

³¹ O conceito de forma-sujeito de direito se encontra exposto de modo mais sistemático e aprofundado em pesquisadores marxistas do direito como Michel Mialle, *Une introduction critique au droit*. Paris, Editions François Maspero, 1982, especialmente p.128-37; e Bernard Edelman, *O direito captado pela fotografia*. Coimbra, Editora Centelha, 1974, especialmente o capítulo 4 (“A forma mercantil do sujeito”) da seção I (“A forma sujeito de direito”). Ver também, desse último autor, *La légalisation de la classe ouvrière*. Paris, Christian Bourgois Editeur, 1978. Desses textos, retiramos aqui apenas o essencial para uma abordagem alternativa da questão da cidadania; e deixamos de lado o tratamento dado a outras questões (como a distinção entre direito subjetivo e direito objetivo, ou a distinção entre direito público e direito privado) que, pela sua complexidade, não poderiam ser abordadas como um mero adendo a análise da cidadania.

consiste em reconhecer que a revolução jurídica antecedeu a implantação de uma estrutura econômica capitalista (SAES, *op. cit.*, p. 22 e 23).

O que Saes quer dizer é que o Estado de Direito viabilizou a formação de uma estrutura econômica, social e política capitalista. As instituições garantidas pelo direito engendraram a formação do mercado de trabalho, o assalariamento em massa das classes trabalhadoras despossuídas e a formalização de relações socioeconômicas capitalistas. A cidadania civil, segundo Saes, constitui a “corporificação da forma-sujeito de direito” que consagra legalmente direitos civis, tais como a liberdade de ir e vir, a liberdade de adquirir ou dispor da propriedade e a liberdade de celebrar contratos, como o contrato de trabalho; esses são direitos fundamentais à reprodução do capitalismo.

Sobre a cidadania política, Saes diz o seguinte:

O caráter contingente da relação entre estrutura jurídico-política capitalista e direitos políticos é confirmado, de resto, pela observação do processo histórico. Ao longo de todo o século XIX, sistemas eleitorais restritivos e antidemocráticos, que negavam direitos políticos à maioria social, mantiveram-se na quase totalidade dos países capitalistas. Além disso, algumas grandes nações capitalistas foram bem mais longe, em importantes períodos de sua história, no descarte da democracia e dos direitos políticos: em vez de se aterem às restrições eleitorais (de cunho censitário ou capacitário), deslizaram pura e simplesmente para o terreno da ditadura (é o caso do Primeiro e do Segundo Império bonapartistas na França, ou do período nazista na Alemanha). Finalmente, grande parte da periferia capitalista – como por exemplo os países da América Latina – pôde (sic) viver, por períodos razoavelmente longos, sob ditaduras militares (SAES, *op. cit.*, p. 24).

Qualquer fonte de ameaça ao capitalismo converte-se em sua oposição. Muitas vezes, essa oposição viola e suspende direitos políticos e sociais. Sobre os direitos civis, é necessário analisá-los por meio da dialética interna da forma-sujeito de direito instaurada numa sociedade capitalista. Para Saes, essa “corporificação da forma-sujeito de direito” cria uma “ilusão prática”:

Mas, por outro lado, essa corporificação cria, para usarmos uma expressão do jovem Marx, uma ‘ilusão prática’. Isto é, ela apresenta a concessão efetiva de liberdade de movimentos às classes trabalhadoras como um procedimento de instauração da igualdade entre todos os homens (SAES, *op. cit.*, p. 25).

A liberdade destinada às classes trabalhadoras é falsa. Não podemos afirmar que existe igualdade quando um capitalista e um trabalhador assinam contratos de trabalho, pois não há igualdade de condições de pleito nessa situação, do que resulta que burguês e proletário são iguais apenas formalmente. Outrossim não há liberdade para o trabalhador, visto que a objetividade da vida material lhe constrange, ou seja, o trabalhador está em posição econômica conspicuamente mais frágil e não tem outra saída, a não ser a de aceitar as imposições do capitalista; isso não é liberdade.

Vejamos agora o resultado prático da coexistência, na forma jurídica, de uma prerrogativa real (a liberdade de movimentos) e uma declaração ilusória (a declaração de igualdade). As classes trabalhadoras procurarão obter, por meio da conquista de novos direitos, aquilo que a instauração de direitos civis *prometeu e não cumpriu*: a realização da igualdade entre os homens. Entenda-se que a necessidade permanentemente de os trabalhadores redefinirem os seus interesses materiais, a fim de atenderem novas exigências do processo de reprodução da capacidade de trabalho, é o elemento de fundo que compele continuamente os trabalhadores a reivindicarem do Estado novas prerrogativas. Contudo, a forma ideológica assumida por essa luta contínua decorre da vigência da forma-sujeito de direito: exigências materiais se exprimem como aspirações universalistas a um tratamento igualitário (SAES, *op. cit.*, p. 25 e 26).

No âmbito do discurso, os direitos civis garantem a liberdade dos indivíduos e no âmbito dos direitos políticos a igualdade entre eles. Não obstante, a constatação da vida concreta evidencia justamente o contrário, não há liberdade, visto que os trabalhadores são impingidos a situações dramáticas, até mesmo de coerção física, definidas pelos seus empregadores. Da mesma forma não há igualdade política, pois na prática o direito não se aplica a todos igualmente; como exemplo, podemos indagar se há igualdade jurídica e política entre dois indivíduos que assinam um contrato de trabalho, levando em consideração que um deles é o capitalista e o outro o trabalhador assalariado. Para o capitalismo a liberdade e a igualdade concretas são dispensáveis, ou melhor, são formalmente estabelecidas e, para se concretizarem, depende do protagonismo do indivíduo autocentrado, depende que ele vença a competição com os demais que com ele compartilham da formalidade da igualdade no jogo do mercado. Para T. H. Marshall, os direitos civis (individuais) são imprescindíveis para gerar a força motriz do capitalismo, enquanto os direitos políticos e direitos sociais são secundários, justamente por não serem fundamentais à reprodução do sistema capitalista.

Para Décio Saes esse evolucionismo parece “[...] um processo de conquista de direitos em escada” (SAES, *op. cit.* p. 13). Como exemplo da quebra desse processo cronológico e lógico, podemos nos remeter ao Brasil, que no período da ditadura varguista (1931 – 1934; 1937 – 1945) promoveu uma política estatal de proteção social, isto é, em detrimento da conquista de direitos políticos o Estado implementou uma política de direitos sociais, processo, portanto, diferente do esquema de T. H. Marshall, segundo o qual os direitos civis deram origem aos políticos e estes aos sociais. Na ditadura varguista, enquanto os direitos políticos foram suspensos direitos sociais vieram à tona.

Outro aspecto importante apontado por Saes diz respeito ao papel desempenhado pelos direitos civis da cidadania e sua relação propulsora ao capitalismo. Os direitos civis estão ligados ao individualismo, como o direito de propriedade, de livre pensamento, de livre expressão religiosa, de liberdade de imprensa, de estabelecer contratos entre iguais (a

ideologia do liberalismo afirma que todos somos iguais perante as leis, Marx assevera que isso não passa de uma ilusão jurídica), direito a escolha do trabalho, direito de acumular riqueza e o principal direito civil que é o acesso à justiça, pois esse direito garante os demais como a proteção da propriedade privada. O ponto que Décio Saes vê como crítica é que esses direitos alavancaram o capitalismo, ou seja, são condições necessárias ao desenvolvimento do individualismo, fato *sine qua non* ao liberalismo (teoria política e econômica do capitalismo). Por isso para T. H. Marshall os direitos políticos e sociais são secundários, não são importantes porque não corroboram o crescimento do capitalismo.

Só há direitos trabalhistas porque a classe trabalhadora lutou e se organizou para conquistar direitos como o 13º salário, férias remuneradas, sistema previdenciário e outros e, também, porque o sistema de vida social capitalista exige que grande parte da população trabalhadora possa usufruir de determinadas condições para ser consumidora. Tal conquista na Inglaterra foi encetada com a Revolução Inglesa, com a Revolução Puritana de 1640 e seu desfecho com a Revolução Gloriosa de 1688. Este contexto revolucionário do século XVII não é citado por T. H. Marshall como eventos importantes à conquista dos direitos de cidadania. Ao invés de analisar as conseqüências que a Revolução inglesa influenciou nos direitos de cidadania, T. H. Marshall atribui que a cidadania na Inglaterra é obra do desenvolvimento da evolução das instituições e obra do sistema judiciário. Ou seja, T. H. Marshall superestima as instituições, o Estado, a burocracia, o Parlamento e o Judiciário e subestima o poder de organização dos trabalhadores. Em nenhum momento do seu ensaio “Cidadania e Classe Social”, palestra proferida em Cambridge e dedicada a Alfred Marshall em 1949, ele cita os processos Revolucionários do século XVII, fenômenos que possibilitaram a passagem do *status* medieval à cidadania moderna. Não obstante isso se deu, segundo T. H. Marshall, a um duplo processo de fusão das instituições no plano geográfico e da separação que antes possuíam um caráter multifuncional e passaram a ter um caráter especializado. Nas palavras de T. H. Marshall:

O primeiro passo importante data do século XII quando a justiça real foi estabelecida com força efetiva para definir e defender os direitos civis do indivíduo – tais como o eram então – com base não em costumes locais, mas no direito consuetudinário do país. Como instituições, os tribunais eram nacionais, mas especializados. Seguiu-se o parlamento, concentrando em si os poderes políticos do Governo nacional e descartando-se de todos menos um pequeno resíduo das funções judiciais que inicialmente pertenciam à *Curia Regis*, aquela ‘espécie de protoplasma constitucional do qual, com o correr do tempo, surgirão os vários conselhos da Coroa, as câmaras do Parlamento e os tribunais de justiça’ (A.F. Pollard, *Evolution of Parliament*, p.25). Finalmente, os direitos sociais que se tinham enraizado na participação na comunidade da vila, na cidade e nas guildas, foram gradativamente dissolvidos pela mudança econômica até que nada restou senão a *Poor Law*, uma

vez mais uma instituição especializada que adquiriu uma base nacional, embora continuasse a ser administrada localmente (MARSHALL, *op. cit.*, p. 64 e 65).

Em atinência ao exposto acima, Décio Saes enfatiza que T. H. Marshall apresenta um problema de déficit teórico e não de observação histórica. T. H. Marshall era da terra do movimento Cartista, destarte não poderia simplesmente ignorar as lutas implementadas por direitos pelos trabalhadores. A crítica ao déficit teórico referido por Décio Saes tem a ver com a carência da análise marshalliana em discernir os atores daquele processo histórico, isto é, “T. H. Marshall não dispõe de um esquema teórico preciso que defina os papéis respectivos das classes trabalhadoras, das classes dominantes e da burocracia de Estado no conjunto do processo de criação de qualquer novo direito” (SAES, *op. cit.*, p. 12).

Segundo Saes, T. H. Marshall afirma que os direitos foram conquistados “em escada” através de uma idéia de evolução em escada da cidadania através da evolução em escada das instituições, além disso, enxerga essa evolução como irreversível. Todavia basta uma análise de conjuntura para refutarmos essa irreversibilidade. Hoje os países europeus estão vivendo um crise econômica e direitos sociais conquistados pelo Estado de Bem Social estão sendo suspensos. Nas palavras de Bobbio:

Deve-se recordar que o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade. Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 1992, p. 24).

A admoestação de Bobbio é fundamental, pois junto à cidadania moderna vieram o individualismo, o liberalismo e o Estado de Direito. A sociedade europeia saiu do feudalismo, onde os domínios eram hereditários, e foi para o Estado Moderno que se caracteriza pela relação entre Estado e garantia dos direitos do cidadão não mais súdito. Todavia a conjuntura atual deve atentar-se a reflexão de Bobbio, que o problema dos direitos não é mais filosófico e sim político, justamente pelo fato de hoje os direitos sociais estarem sofrendo ataques sucessivos, sobretudo na Europa com a política de austeridade fiscal e corte de gastos com políticas sociais.

Não à toa que Décio Saes nos adverte que para T. H. Marshall os direitos civis, ligados aos direitos individuais são mais importantes do que os políticos e sociais, justamente porque os direitos civis estão estreitamente conectados com os interesses do capitalismo.

Desenha-se assim, no texto de Marshall, um processo de conquista de direitos *em escada*; o que sugere a idéia de uma evolução natural da cidadania. Finalmente, Marshall nos propõe uma avaliação sociológica – que se tornou um objeto permanente de polêmica na ciência política anglo-saxã – da relação entre o desenvolvimento do capitalismo e a evolução da cidadania. A instauração dos direitos civis teria sido indispensável à própria implantação do capitalismo, já que sem tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho. Nessa fase, a relação entre cidadania e desigualdade de classe teria sido totalmente funcional, pois o funcionamento do mercado faria com que os homens se distribuíssem em posições extremas e desiguais: capitalistas e empregados (SAES, *op. cit.*, p. 13).

Ao nos referirmos ao Estado liberal, é mister que afirmemos que, subjacente a esse modelo de Estado, estão o contratualismo, o Estado civil-político e o jusnaturalismo. A concepção orgânica de sociedade supõe que é a sociedade, grupos e classes que tornou possível a passagem do Estado Natural para o Estado Político, diferentemente da concepção individualista, da qual John Locke é arauto, isto é, de que é o indivíduo o propulsor da passagem do Estado Natural para o Estado Político. Destarte, o indivíduo é naturalmente o preposto da liberdade e igualdade, mesmo que para Locke no Estado de Natureza as relações entre os homens tendem a serem pacíficas, há possibilidade de conflitos. Segundo Locke, no Estado de Natureza o principal direito natural é o direito à propriedade, outrossim, o poder de defendê-la. Locke considera por “[...] propriedade [...] a vida, a liberdade e os bens” (LOCKE, 1991, p. 249). Como para Locke a propriedade é conquistada pelos indivíduos através do trabalho, o contrato é estabelecido para que a propriedade seja protegida, assim outorgam parte de suas liberdades a um governo/Estado. Todavia, em Locke os indivíduos renunciam a parte de seus direitos naturais como o de defender com suas próprias forças a propriedade e castigar aqueles que promovam danos contra ela. Assim podemos aduzir que para Locke, no Estado de Natureza, cada homem tem poderes de juiz e executor. Conquanto que no Estado Político ou Civil os indivíduos transferem esse poder de defesa à comunidade, visto que o Estado Civil ou Político está fundado no apanágio de proteger a propriedade após o contrato social entre os indivíduos. Conforme Locke:

[...] haverá sociedade política quando cada um dos membros renunciar ao próprio poder natural, passando às mãos da comunidade em todos os casos que não lhe impeçam de recorrer à proteção da lei estabelecida. E assim, excluindo-se todo julgamento privado de qualquer cidadão particular, a comunidade torna-se árbitro em virtude de regras fixas estabelecidas [...] (LOCKE, 1991, p. 249).

Não obstante, os pontos seminais do liberalismo político foram delineados por Locke. Como o Estado “mínimo”, “suave”, “mas que age com força, com violência para garantir o funcionamento ‘normal’ da sociedade e de sua economia, bem como dos direitos naturais de

propriedade” (MARTINS e GROppo, 2010, p. 21). É mister reforçar que a teoria política de Locke visava a atender interesses do livre mercado econômico, posteriormente teorizado por Adam Smith, isto é, a classe beneficiária tanto do contratualismo e do liberalismo é a burguesia.

Nota-se que a teoria do jusnaturalismo e do liberalismo coadunam-se, pois ambas fornecem subsídios que facultam uma melhor adequação para um modelo de vida individualista, privilegia-se o individualismo em detrimento do coletivo:

No entanto, ao preterir necessidades coletivas em nome da primazia moral do indivíduo, a cidadania liberal: (a) reforça a idéia de que a liberdade e o desenvolvimento individual implicam simples disposição para tanto, na suposição de que o aperfeiçoamento individual conduza, necessária e diretamente, à melhoria das instituições sociais; (b) remete a uma concepção idealista de sociedade, por não enfatizar as condições objetivas da competição. Na esfera do mercado, o indivíduo também é livre para fazer seus contratos pessoais: ninguém pode coagi-lo a fazer o que não corresponde à sua vontade. Tomando suas decisões com base na razão, ele é o *bourgeois* que cuida dos seus próprios interesses [...] O estilo de vida burguês ajusta-se às ofertas do mercado, tornando-o um consumidor por excelência [...] o burguês não precisa ter má-consciência em relação àqueles que nada tem, pois eles mesmos são culpados pela situação desfavorável em que vivem: não estudaram, não se esforçaram, não trabalharam, não se empenharam para vencer na vida. Essas são algumas das crenças do imaginário liberal (FERREIRA, 1993, p. 170 e 171).

T. H. Marshall é o principal autor a definir o conceito de cidadania em direitos civis, políticos e sociais. Como pensa a insurgência dos direitos civis concomitantemente ao nascimento do capitalismo, para este autor, os direitos políticos e sociais são secundários. Além disso, para T. H. Marshall cada conjunto de direitos de cidadania depende da conquista de um conjunto de direitos antecedentes. Segundo Nilda Teves Ferreira, isto é um equívoco ou uma leitura calcada no evolucionismo:

Apesar da riqueza de dados com que trabalha nosso autor, ele não deixa de incorrer num certo evolucionismo, pois não discute os processos históricos, os embates e os mecanismos através dos quais esses direitos se efetivaram, os embates e os mecanismos através dos quais esses direitos se efetivaram. Em sua análise, os direitos políticos não procedem das conquistas dos direitos civis: emanam deles, como se estivessem esgotadas etapas naturais de evolução da cidadania. Em seu texto, somente os direitos civis se fundamentam nas condições histórico-sociais da Inglaterra. A liberdade de ir e vir, ou seja, a movimentação dos trabalhadores, ali aparece como um imperativo do capitalismo contra os entraves do feudalismo. (FERREIRA, *op. cit.*, p. 176).

José Murilo de Carvalho é outro autor que aponta problemas na análise marshalliana sobre o conceito de cidadania. Segundo Carvalho, T. H. Marshall atribuiu várias etapas ao estabelecimento de cidadania, sendo os direitos civis no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e os sociais no século XX. Para o autor inglês não se trata de seqüência cronológica, pois também é lógica. Contudo, para José Murilo de Carvalho:

O surgimento seqüencial dos direitos sugere que a própria idéia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. Pode haver também desvios e retrocessos, não previstos por T. H. Marshall. O percurso inglês foi apenas um entre os outros (CARVALHO, 2009, p. 11).

Segundo Zizerman “[...] os direitos individuais aparecem pela primeira vez na Declaração de Direitos (Bill of Rights), votada pelo Parlamento inglês em 1689, um século antes da Revolução Francesa” (ZIZERMAN, 2006, p. 28). Então, o que vai marcar a ascensão do Estado Moderno é o nascimento do capitalismo, dos direitos civis de cidadania, isto é, os direitos individuais, portanto o individualismo e o liberalismo. De acordo com T. H. Marshall, os direitos políticos e sociais são secundários porque não oferecem perigo ao capitalismo, um dos principais direitos civis é o direito a propriedade privada. Entretanto, é mister enfatizar que esse direito é considerado inviolável desde a antiguidade:

É importante observar também que o direito de propriedade é considerado inviolável desde a Antiguidade, vem antes do direito de cidadania em Aristóteles e continua garantido, mesmo após as mudanças ocorridas nas Constituições de todas as épocas. Segundo Buffa, ‘o proprietário é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo’ (ZIZERMAN, *op. cit.*, p. 30 e 31).

Bobbio faz uma discussão em relação ao direito de propriedade, mormente quando o historiciza, isto é, refuta a idéia jusnaturalista que prega que o direito à propriedade é natural:

Para dar um exemplo: ardeu por muito tempo entre os jusnaturalistas a disputa acerca de qual das três soluções possíveis quanto à sucessão dos bens (o retorno à comunidade, a transmissão familiar de pai para filho ou a livre disposição pelo proprietário) era a mais natural e, portanto, devia ser preferida num sistema que aceitava como justo tudo o que se fundava na natureza. Podiam disputar por muito tempo: com efeito, todas as três soluções são perfeitamente compatíveis com a natureza do homem, conforme se considere este último como membro de uma comunidade (da qual, em última instância, sua vida depende), como pai de família (voltado por instinto natural para a continuação da espécie) ou como pessoa livre e autônoma (única responsável pelas próprias ações e pelos próprios bens) (BOBBIO, 1992, p. 16).

Por esta passagem Bobbio deixa claro o caráter historicizante dos direitos ligados à propriedade privada, isto é, desmascara o discurso jusnaturalista que considera este direito natural e inalienável. Para Bobbio, a forma como o direito de propriedade foi estabelecido ao longo da história demonstra como esse direito não é natural e inalienável, pois em determinados momentos a relação direito de propriedade poderia ser o de retorno à coletividade, depois passou a ser o direito de pai transmitido a filho e, por fim ao livre interesse do proprietário. Por tais exemplos, Bobbio derruba a tese jusnaturalista.

Através da definição de cidadania individual ou liberal – formulada por T. H. Marshall e que compreende os direitos civis, políticos e sociais – mesmo as pesquisas de autores progressistas, que deveriam elaborar a crítica a esta definição, acabam por reforçá-la na medida em que a reproduzem. De acordo com Frigotto e Ciavatta:

Mas, se, de um lado, essas estratégias e suas bandeiras sinalizam o fortalecimento da sociedade civil, de outro a ênfase na cidadania recai sobre o ‘cidadão produtivo’ sujeito às exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia. O que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Na área acadêmica com inserção política, a utilização do termo cidadania é lugar comum nas reflexões que tratam das questões educacionais, principalmente a partir do final dos anos 70, quando o país ressurgiu da Ditadura para um movimento amplo de luta pelos direitos, de afirmação dos direitos da cidadania para todos os brasileiros. Entretanto, seu uso generalizado na produção acadêmica dos grupos progressistas, mesmo os filiados ao materialismo histórico, tem como quadro analítico o conceito de origem liberal de cidadania individual, que compreende os direitos civis, os políticos e os sociais (Marshall, 1967)³². Mas o conceito de cidadania parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos ‘cidadãos’ brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 52 e 53).

O problema expresso por Frigotto e Civatta é que a cidadania no Brasil tem um déficit histórico, esse déficit corrobora a reprodução do conceito liberal de cidadania na academia, visto que a exclusão da cidadania serpenteou inúmeros espaços da vida social. Para esses autores, o que deve ser questionado é quem integra a comunidade política e, por sua vez, quem é cidadão.

Destarte, é preciso considerar como o poder político ficou estabelecido no Brasil entre 1822 até 1841. De acordo com Frigotto e Ciavatta, a partir de Wanderley Guilherme dos Santos, é esse o período (pós colonial) que definiria o jaez de sociedade que seria o Brasil. Havia conspiração contra o regime colonial, a oposição era feita pelos liberais, que

³² “Marlene Ribeiro realiza um cuidadoso retrospecto da origem do termo cidadania nos clássicos da filosofia política e considera que ‘um conceito delimitado histórica e socialmente pelas camadas proprietárias seja muito restrito para abarcar as questões de gênero, de raça, de etnia, de classe social que deverão estar incluídas em um projeto que se pretenda emancipante das, pelas e para as camadas subalternas’ (2001, p. 78). É nosso ponto de vista que, em função de sua origem histórica, muitas outras palavras seriam impróprias para servir aos sujeitos de um projeto libertador, tais como educação, escola e tantas mais. Entendemos que não se deva banir as palavras porque elas fazem parte da memória que permite resgatar o passado e projetar o futuro. As palavras devem ser historicizadas na sua compreensão, e mostrados os seus limites, como faz a autora. Mas julgamos que elas devem também ser ressignificadas segundo projetos alternativos emancipadores”.

consideraram que o poder colonial deveria ser diminuído e o poder da sociedade brasileira deveria governar o Brasil. Esta condição implica uma série de indagações, por exemplo, quem governaria o país, quais seriam os mecanismos de controle desse poder, quem poderia ser considerado pertencente à comunidade política. O pensamento liberal já era conhecido no Brasil, sobretudo, Locke e Montesquieu, contudo, o pensamento que prevaleceu não foi o liberal. O pacto constitucional, apoiado pela elite brasileira, entendia que o Poder Imperial antecedia a criação da sociedade. Não obstante, o Príncipe indômito em relação à subordinação colonial era autônomo em relação ao pacto constitucional, à sociedade brasileira e à representação política.

Nenhum dos poderes da comunidade política, o Legislativo, o Judiciário e o Executivo, poderiam ultrapassar o poder imperial, cuja função era exprimir a vontade do povo. O Imperador era o Poder Moderador e todos os ministros respondiam perante ele e não perante a comunidade política. A questão sobre quem pertencia à comunidade política e, por extensão, nos termos atuais, quem era cidadão, recebeu interpretações ao longo do tempo. A primeira interpretação excluía da comunidade política somente os criminosos, os estrangeiros e os religiosos. Mas, como o pacto político deveria expressar as igualdades e desigualdades existentes na sociedade que, no pensamento da época, eram naturais, definiu-se que os homens de posses eram os responsáveis pela riqueza do país e constituíam a comunidade política, o que se traduziu pelo critério censitário de renda para distribuição dos direitos de voto (FRIGOTTO e CIAVATTA, *op. cit.* p. 53 e 54).

Numa sociedade escravocrata e com imensa concentração de terras por poucos o critério para o exercício de um elenco da cidadania era censitário, num país de miseráveis só votavam quem dispunha de riquezas. Além disso, as desigualdades eram consideradas naturais, o que nega a condição de liberdade para o mercado, condição considerada como panacéia pelos liberais. Como os indivíduos poderiam, pelo próprio mérito, competir através da liberdade do mercado?

Com a Constituição de 1824 a nação brasileira foi inaugurada e todos os homens foram considerados cidadãos livres e iguais, com direito à propriedade, inclusive os escravos. Segundo Frigotto e Ciavatta, este era outro grande limite do pensamento liberal e a quem pertencia a comunidade política. Mesmo com as leis que vagarosamente incidiam contra a escravidão como a proibição do tráfico negreiro em 1850, a Lei dos Sexagenários de 1865 e a Lei do Ventre Livre de 1871 não arrefeceu o antagonismo entre cidadania e propriedade escravista. De acordo com Frigotto e Ciavatta:

Este breve histórico nos permite visualizar a complexidade negativa do estabelecimento de uma comunidade política no Brasil que se pautasse, ao menos, pelo pensamento liberal, assegurando efetivamente os direitos da cidadania brasileira. Assim, se as categorias apresentadas por Marshall não correspondem exatamente aos fundamentos da utopia socialista da emancipação de todos os homens, elas são, ainda hoje, um instrumento útil para a compreensão dos limites históricos da cidadania no Brasil. Marshall trabalha com os direitos individuais. Os

primeiros a serem conquistados foram os direitos civis, que são os direitos à integridade física, à liberdade de ir e vir e de palavra. Historicamente, a estes seguem-se os direitos políticos, o direito de votar e ser votado. Seriam os direitos sociais, o direito aos benefícios da riqueza social (habitação, saúde, educação, etc.) os mais tardios a serem conquistados no mundo ocidental (FRIGOTTO e CIAVATTA, *op. cit.* p. 54 e 55).

O que se verifica no Brasil é que o acesso a determinados direitos é definido pela classe social a que pertence. O direito a igualdade concreta não vigora porque prevalece o princípio lockeano de direito à propriedade. Vigora o pensamento de que o governo não pode interferir nos direitos econômicos do cidadão. Do concreto social pululam as fraquezas que fundamentam o conceito, isto é, a distinção entre a cidadania individual e coletiva e suas dimensões, a da liberdade e da igualdade. A cidadania individual contempla os interesses individuais e pressupõe a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercado, além de ter garantidos suas manifestações, a partir do voto, por exemplo, e de desenvolver suas potencialidades. A cidadania coletiva tem como base a cidadania antiga da pólis grega e tem como objetivo o bem comum.

Segundo Frigotto e Ciavatta: “A segunda referência seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, lutas pela terra na cidade, nas favelas e no campo” (Idem). Para Gohn: “Assim, a cidadania coletiva privilegia a dimensão sociocultural, reivindicando direitos sob a forma da concessão de bens e serviços, e não apenas a inscrição desses direitos em lei; reivindica espaços sóciopolíticos, mantendo sua identidade cultural” (GOHN, 1995, p. 196).

A cidadania não é a da letra da Lei, ou cidadania de papel, se assim fosse o Brasil seria o paraíso da cidadania, inclusive nossa última Constituição de 1988 tem a alcunha de “Constituição Cidadã”.

A cidadania do ponto de vista marxista, recuperado por Trien, segundo Frigotto e Ciavatta, tenta superar a ilusão teórico-prática e as inconsistências do projeto liberal no que diz respeito a emancipação completa do ser humano, isto é, as objeções são contra os óbices do liberalismo que impedem a emancipação e a liberdade. Para o pensamento marxiano o conceito de cidadania tem uma amplitude maior e está ligada a idéia de homem coletivo. De acordo com Marx:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘próprias forças’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 1991, p. 52).

O cidadão é o homem coletivo, é aquele que mesmo na labuta do seu trabalho individual reconhece seu caráter genérico e, portanto, participa como força política das decisões coletivas, o cidadão não é o sujeito atomizado pelo individualismo, mas o homem coletivo. Para Marx o homem é ontologicamente social, isto posto, sua condição de indivíduo e de cidadão é coletiva.

2. A CIDADANIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS RECOMENDADOS À 3ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

O escopo deste capítulo é delinear como os livros didáticos tratam o conceito de cidadania, isto é, se há algum pendor político e ideológico na acepção deste conceito pelos livros didáticos.

Para tanto, vamos, sucintamente, nos debruçar sobre o histórico do ensino de Sociologia no Brasil desde 1882 até 2008 e como a disciplina foi incluída, excluída e modificada nos materiais didáticos do Ensino Médio.

Portanto, o leitor encontrará as legislações do País que ao longo da história foram alterando a maneira de conceber e de trabalhar com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio ou correlato a este nível de ensino.

2.1 Breve histórico do Ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil

No Brasil, a inclusão ou tentativa de introdução do ensino de Sociologia no Ensino Médio remonta há 124 anos. A primeira tentativa ocorreu com a assunção, em seu período seminal, da República, cujos primeiro e segundo dignatários foram militares: Deodoro da Fonseca (1889 – 1891) seguido por Floriano Peixoto (1891 – 1894). Fato curioso de nossa história, pois a República foi proclamada por militares. Mas, talvez isso explique porque a Sociologia tenha aparecido, pois Benjamin Constant³³, que era positivista, fora ministro de Floriano Peixoto em 1891 e coube a ele a iniciativa de introdução da disciplina, segundo Carvalho (2004). Assim que indicado a Ministro da Educação, Benjamin Constant apresentou um Plano Nacional que estabelecia o ensino de Sociologia em todas as escolas de Ensino

³³ Esta nota objetiva evitar equívocos, sobretudo porque mencionar Benjamin Constant não esclarece qual é o Benjamin Constant referido, mesmo que para alguns pareça óbvio. Aqui nos remetemos ao brasileiro Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836 – 1891) que foi um militar e político, idealizador da expressão "Ordem e Progresso" da Bandeira brasileira, inspirado pelo Positivismo de August Comte. Teve importante papel no processo da Proclamação da República de 1891. Portanto não nos referimos aqui ao pensador, escritor e político francês Henri-Benjamin Constant de Rebecque que influenciou a Constituição de 1824. Segundo Schwarcz, nosso primeiro texto constitucional foi: "Fortemente influenciado por Benjamin Constant, e por sua obra *Curso de Política Constitucional*, o texto da Constituição era explícito na divisão dos poderes. O Legislativo ficava concentrado nas assembleias representativas, com a sanção do monarca; o Poder executivo, nos ministros; o Judiciário, nos tribunais. O monarca, por sua vez, permanecia no centro dos três poderes, na definição de Constant, como uma 'espécie de poder neutro'" (SCHWARCZ, 1998, p. 48).

Médio. Destarte, se partirmos de 1891 como a primeira iniciativa de introdução da disciplina, podemos asseverar que essa luta já tem 124 anos de história.

Segundo Lejeune Carvalho, este período marca o estabelecimento da disciplina nas Escolas Normais:

Este período que identificamos, desde os primórdios, acaba tendo a marca da introdução da disciplina por iniciativa administrativa e governamental, por reforma do ensino, mas a marca principal é a introdução nas Escolas Normais, que formam professores para os primeiros anos do ensino (CARVALHO, 2004, p. 19).

Apesar de Carvalho afirmar a inclusão do ensino de Sociologia em 1891, o Caderno do Professor de Sociologia do 1º bimestre da 1ª Série do Ensino Médio do Estado de São Paulo atesta que Rui Barbosa atribuía importância à matéria já em 1882:

Entretanto, desde 1882 – por meio de parecer de Rui Barbosa – acreditava-se na importância da disciplina, assim como hoje se reconhece que ela é matéria importante tanto para quem fará Medicina, Direito ou Engenharia, como também para faxineiros, pedreiros, advogados, garçons, químicos, físicos, artistas, enfim, para todos aqueles que necessitam entender e se situar na sociedade (CADERNO DO PROFESSOR, 1ª Série, 2009, p. 11).

Não obstante, a primeira escola que ministrou a disciplina de Sociologia foi o tradicional Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Isso ocorreu graças ao empenho de Fernando Azevedo³⁴. A partir disso, em 1925 a disciplina de Sociologia entrou no curso de nível médio dessa escola. Delgado de Carvalho foi o docente encarregado pela matéria (CARVALHO, 2004, p. 18).

Em 1928, por meio da Reforma de Ensino de Rocha Vaz, a Sociologia se estabeleceu como disciplina obrigatória do currículo das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e também de Recife, em Pernambuco. Na capital pernambucana a obrigatoriedade da matéria teve o respaldo do sociólogo Gilberto Freyre³⁵ e de Carneiro Leão³⁶.

³⁴ “São Gonçalo do Sapucaí, MG, 1894-São Paulo, SP, 1974. Pioneiro da Educação Nova no Brasil, foi diretor-geral da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930) e de São Paulo (1933), professor de sociologia educacional no Instituto de Educação de São Paulo(1933-1938) e na Faculdade de Filosofia (1938-1941) e secretário de Educação do Estado (1942). Na Companhia Editora Nacional fundou e dirigiu as coleções ‘Biblioteca Pedagógica Brasileira’ e ‘Brasiliana’, que se tornaram marcos editoriais no país. Publicou, entre outras, as seguintes obras: *Princípios de sociologia* (1935) e *A cultura brasileira* (1943)” (FERNANDES,1995, p. 184).

³⁵ Sociólogo pernambucano, cuja obra que quicá seja mais conspícua é *Casa-Grande & Senzala*, escrita nas primeiras décadas do século XX. Segundo Fernando Henrique Cardoso, autor que apresenta o livro ao leitor: “Os pensadores mais democráticos do passado, como o já referido Sérgio Buarque ou Florestan Fernandes e também os mais recentes, como Simon Schwartzman ou José Murilo de Carvalho (este olhando mais para a sociedade do que para o Estado), farão críticas implícitas quando não explícitas ao iberismo e à visão de uma ‘cultura nacional’, mais próxima da emoção do que da razão. E outra não foi a atitude crítica de Sérgio Buarque diante do ‘homem cordial’. O patriarca de Gilberto Freyre poderia ter sido um déspota doméstico. Mas seria, ao mesmo tempo, lúdico, sensual, apaixonado. De novo, no equilíbrio entre contrários, aparece uma espécie de racionalização que, em nome das características ‘plásticas’, tolera o intolerável, o aspecto arbitrário do

Em 1930 há a chamada “Revolução”, que deu início à Era Vargas³⁷. Em 1931, o ensino da disciplina de Sociologia teve certa expansão no nível secundário. Neste período, o Ministro da Educação era Francisco Campos³⁸; note-se que essa expansão faz com que as escolas saiam dos marcos das Escolas Normais e, desse modo, houve a ampliação e a possibilidade de formação mais humanista para os estudantes, segundo Lejeune Carvalho:

Já em 1931, no início da Era Vargas e a partir da Revolução de 1930, com o ministro da Educação Francisco Campos, vai ocorrer uma certa ampliação do ensino de Sociologia no país em nível secundário, ampliando as escolas, saindo dos marcos das Escolas Normais, ampliando a possibilidade da formação mais humanista para os estudantes. Registre-se aqui o aspecto desta fase da Revolução de 1930, antes do golpe de 1937 (CARVALHO. *op. cit.*, p. 19).

comportamento senhorial se esfuma no clima geral da cultura patriarcal, vista com simpatia pelo autor” (FREYRE, 2006, p. 27).

³⁶ Antônio Carneiro Leão, educador e ensaísta, nasceu em Recife, PE, em 2 de julho de 1887, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 31 de outubro de 1966. No magistério universitário, foi professor de Administração Escolar e Educação Comparada na Faculdade Nacional de Filosofia; professor de Administração da Escola do Instituto de Educação do Distrito Federal; professor visitante e conferencista em universidades dos Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina e professor emérito da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Carneiro Leão é um dos intelectuais que na década de 20 do século XX comungava seu pensamento com de Oliveira Vianna: “Para Vianna, portanto, o colapso sistêmico então evidente nos níveis estadual e federal era inevitável, a democracia representativa no Brasil era um simulacro e o poder real estava nas mãos dos patrões ou ‘coronéis’. Vianna também louvava o ‘ariano’ como o ator mais criativo do Brasil. Mas também aqui, a julgar pelas resenhas, seus leitores negligenciaram seus argumentos racistas em favor de suas conclusões políticas. Vianna foi acompanhado em sua crítica política por críticos menos conhecidos mas igualmente vociferantes como Gilberto Amado, Carneiro Leão, Pontes de Miranda e Vicente Licínio Cardoso. Todos argumentavam que a evolução da República havia sido fundamentalmente errada. No final da década de 1920, o sistema republicano tinha mais críticos que defensores entre os intelectuais” (SKIDMORE, 1998, p. 151).

³⁷ “Em ‘A construção do nacionalismo econômico de Vargas’, Bastos argumenta que a rejeição do internacionalismo liberal e a ênfase no controle nacional sobre a economia e o sistema político foram aspectos centrais da ação política do ex-presidente, mas que o *estilo* peculiar de nacionalismo econômico de Vargas não nasceu pronto, construindo-se pragmaticamente diante de restrições financeiras e políticas, internas e externas, cujos desdobramentos econômico, nos ramos siderúrgico, petrolífero e de energia elétrica. Em todos os ramos em questão, uma mesma dinâmica pode ser identificada: depois de, inicialmente, buscar atrair filiais estrangeiras para um novo estilo de desenvolvimento nacional que rompia com a tradição liberal agroexportadora, o estadista tentou obter fundos públicos externos e, conseguindo-os ou não, recorreu à formação de fundos financeiros locais destinados a empresas estatais, como a Petrobrás e a Eletrobrás, sem as quais já não mais considerava possível superar estrangulamentos estruturais ao desenvolvimento. Com base nisso, o autor defende que três características permaneceram centrais ao desenvolvimento de Vargas: o antiliberalismo, o oportunismo nacionalista e a capacidade de adaptação a circunstâncias históricas cambiantes. Em ‘Os conceitos e seus lugares: trabalhismo, nacional-estatismo e populismo’, Jorge Ferreira mostra que o nacional-estatismo difundiu-se por vários países que reagiram à crise do liberalismo econômico a partir da década de 1930, sobretudo em países periféricos cuja resposta à crise foi a industrialização. Lançando mão do conceito de nacional-estatismo, o autor alega, porém, que sua forma particular no Brasil foi o trabalhismo: as diversas políticas públicas introduzidas por Vargas entre 1930 e 1945 receberam, a partir de 1942, este nome, embora, para a população, naquela época, trabalhismo e getulismo tivessem o mesmo significado, o projeto trabalhista tornou-se mais consistente, em especial pelo 1950” (BASTOS e FONSECA, 2011, p. 17 e 18).

³⁸ Francisco Gomes é conhecido por ter redigido a Constituição autoritária de 1937. Segundo Skidmore: “O advento do Estado Novo foi uma vitória decisiva contra o liberalismo da República Velha, com muitos críticos antiliberais aderindo agora à ditadura. Um exemplo importante foi o de Francisco Campos, intelectual mineiro que havia dirigido a reforma educacional em seu estado. Ele redigiu e serviu como ministro da Justiça de Getúlio” (SKIDMORE, 1998, p. 167)

Infelizmente, em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema³⁹, o ensino de Sociologia sofre seu primeiro revés, pois com a ditadura Vargas, também conhecida como Estado Novo, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi suprimida dos currículos das escolas secundárias, permanecendo apenas nas Escolas Normais (CARVALHO, *op. cit.*, p. 19).

Em 1961 a Sociologia volta como disciplina optativa. Mas em 1964 é desferido um golpe ao ensino, que teve conseqüências inexoravelmente sórdidas para a Sociologia. Com o *Putsch* de Estado de 1964, uma ditadura civil e militar arrasa o país por 21 anos, visto que apenas em 1985 teremos o retorno de um presidente civil. A ditadura e seus chacais gerais retiraram a Sociologia a partir de 1964, “[...] retiraram todos os resquícios da disciplina de Sociologia das escolas médias do país” (CARVALHO, *op. cit.*, p. 20). Professores tanto do nível secundário como do universitário foram presos, aposentados compulsoriamente e cassados. A situação piorou com a instauração do Ato Institucional nº 5 em 13 de dezembro de 1968.

O ato de lecionar Sociologia para alunos do Ensino Médio ficou absolutamente restrito ao ‘gueto’ das Escolas Normais. Com a reforma do ensino realizada sete anos depois de consolidada a ditadura militar, com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, as coisas pioraram para a nossa ciência. Ocorre a introdução nos currículos das escolas médias – que passam a se chamar de 2º grau – das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, numa tentativa espúria de substituir respectivamente Filosofia e Sociologia (CARVALHO, *op. cit.*, p. 20).

A retirada da grade curricular básica e substituição pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ocorreu com a Reforma Jarbas Passarinho em 1971. Esta Reforma tinha como escopo tornar o 1º e 2º graus profissionalizantes, a partir da Lei 5.692/71, isto é, a proposta lançada na década de 1970 era para implementação da formação profissional na escola para formar futuros trabalhadores.

Em 1979 o deputado estadual Mauro Bragato, do MDB de São Paulo, apresenta projeto de lei que introduz a disciplina de Sociologia nas escolas médias; o número do Projeto de Lei Bragato era 343/79 e foi aprovado. Contudo, foi integralmente vetado pelo governador Paulo Salim Maluf em 1982.

Maluf é bem conhecido no cenário da imprensa nacional por casos de corrupção e por ter sido “testa de ferro” dos militares. Adriano Diogo, integrante da Comissão da Verdade de

³⁹ “Em 1942, durante a ditadura da era Vargas, também conhecida pelo nome de Estado Novo, ocorreu a Reforma Capanema, que retirou a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários. A disciplina foi mantida somente no Curso Normal como Sociologia Geral e Sociologia da Educação” (CADERNO DO PROFESSOR, 1ª Série, 2009, p. 11).

São Paulo “Rubens Paiva” tornou pública (ver Blog da Cidadania Eduardo Guimarães por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.blogdacidadania.com.br/2012/06/maluf-ajudou-ditadura-a-instalar-centro-de-torturas-em-sp/>) através da cópia do Projeto de Decreto Legislativo que visa sustar Decreto de 1979 assinado pelo então governador de São Paulo, Paulo Maluf, que regularizou o uso de imóvel que se tornaria um centro de torturas do DOI-CODI, nas imediações da Rua Tutóia, em São Paulo. Na prática, porém, o imóvel começou a ser usado em junho de 1969, tendo o então prefeito paulistano Paulo Maluf participado da cerimônia de lançamento da Operação Bandeirantes (OBAN) naquele local. Durante os dez anos seguintes, até que Maluf regularizasse a posse do imóvel pelo Exército, o funcionamento das instalações era clandestino. O mais escandaloso é que Maluf assinou o decreto regularizando a situação do centro de torturas no ano em que seria promulgada a Anistia (1979). Apesar do surgimento dessa prova, o ex-prefeito e ex-governador da Arena sempre negou apoio à implantação daquela instalação onde tombaram figuras como Wladimir Herzog, negativa que, agora, cai por terra.

Segundo Lejeune, em São Paulo a disciplina de Sociologia é reintroduzida em quase metade das 3 mil escolas de 2º grau, este fato data de março de 1983:

Em São Paulo particularmente, experiência que vivenciamos de perto como sindicalista, com a vitória do então senador Franco Montoro e sua posse em março de 1983, a disciplina é introduzida em quase metade das 3 mil escolas de 2º grau da época. Ainda na gestão Montoro é realizado o primeiro concurso público para o preenchimento de 29 vagas de professor de Sociologia nas escolas paulistas em 1986. Quase 2 mil professores se inscrevem (CARVALHO, *op. cit.*, p. 22).

Para Lejeune (2004), 1989 é um ano importante, pois são promulgadas as constituições dos estados brasileiros e alguns se destacam por introduzirem o ensino da disciplina de Sociologia através desse mecanismo legal. Infelizmente, tal como a sorte de inúmeros dispositivos legais que não são aplicados, o mesmo ocorre com o ensino de Sociologia. Entretanto, dois estados são mais conspícuos em relação à introdução do ensino de Sociologia, pois seus legisladores decidem introduzir a disciplina nas escolas do ensino médio de forma obrigatória, por meio do capítulo que versa sobre educação; tais estados foram o Rio de Janeiro e Minas Gerais. Todavia:

No primeiro caso a legislação é cumprida, mas burlada sutilmente. A disciplina aparece com uma aula semanal em apenas um dos três anos do Ensino Médio. E ainda assim, não são somente os professores licenciados em Ciências Sociais que lecionam a matéria. No caso de Minas Gerais a situação é bem mais grave, na medida em que esse dispositivo constitucional nunca foi cumprido (CARVALHO, *op. cit.*, p. 22).

Após uma espécie de interregno legislativo, isto é, entre as promulgações das constituições dos estados de 1989 e a aprovação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, o fato mais importante para o ensino da disciplina de Sociologia foi a LDB. É mister que registremos que o então deputado de Pernambuco, Renildo Calheiros, do PCdoB (Partido Comunista do Brasil), teve sua emenda aprovada na Câmara dos Deputados Federais. Essa emenda estabelecia que as disciplinas de Sociologia e Filosofia fizessem parte de forma obrigatória de todos os currículos das escolas de Ensino Médio do país. Contudo, o referido projeto da LDB da Câmara foi modificado pelo senador Darcy Ribeiro. Nas palavras de Carvalho:

Esse projeto de LDB, discutido amplamente com o Fórum Nacional da Educação, composto por grandes e expressivas entidades do setor educacional do país durante anos e anos, foi finalmente aprovado na Câmara e seguiu ao Senado para discussão. Lá chegando, como a história registrou, o relator da Lei foi o Senador Darcy Ribeiro, ele mesmo um sociólogo e antropólogo, que toma a decisão de alterar completa e profundamente o projeto originário da Câmara, desfigurando-o em muitos dos seus aspectos. No caso dos sociólogos, a questão de maior retrocesso foi que no projeto da Câmara a disciplina era explícita e expressamente obrigatória e não havia margem para dúvida na interpretação do dispositivo legal. No caso da Lei do Senado, que acabou sancionada, em seu artigo 36 existem margens para mais de uma interpretação. Evidente que a vontade do legislador, quando menciona que ‘o educando egresso do Ensino Médio deverá demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia’, é, para nós, bastante claro. Ocorre que os tucanos, que governaram o Brasil por oito anos seguidos (1995 - 2002), passaram a usar um palavreado difícil, mas com matriz originária no Banco Mundial, de forma que as reformas educacionais nos países do continente são absolutamente semelhantes. Entre esse novo palavreado veio a tal da transversalidade, de forma que seriam criadas então áreas de saber e não mais matérias, disciplinas. É a desregulamentação chegando ao ensino. Nega-se as disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente. Para eles, ter conhecimentos de Sociologia não significa introduzir a disciplina nos currículos dos cursos. Bastaria, digamos, um professor de Matemática discutir com seus alunos um artigo de jornal que trate do desemprego em São Paulo, por exemplo, quando entrar na matéria percentuais. Ele estaria já ‘lecionando Sociologia’ (sic!) aos seus alunos ao tecer comentários sobre a situação do desemprego, concentração de renda, queda de rendimentos, etc. (CARVALHO, *op. cit.*, p. 23).

Cabe ressaltar que, mesmo depois de aprovada, houve alteração na Lei nº 9.394. Em seu artigo 36, dispõe no inciso IV que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Entretanto, mas a Lei nº 11.684/2008, revoga o §1º, inciso III da Lei n.9.394/96, que deixava claro que ao final do ensino médio os discentes deveriam apresentar “[...] domínios dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Esta definição foi revogada. A letra da Lei ficou da seguinte maneira:

LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º

III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008

Portanto, a disciplina de Sociologia passa a ser obrigatória a partir de 2008 em todas as séries do Ensino Médio. Contudo, não é mais entendido que seus conhecimentos são necessários ao exercício da cidadania por parte do educando.

Fato que nos consterna, principalmente porque a sociologia pode facultar não apenas uma consciência cidadã, mas mobilizar os educandos para mudar a própria realidade a partir do exercício da cidadania. Por consciência cidadã a entendemos da seguinte maneira,

Com efeito, a própria história dos direitos, que se apresentam sob formas diversas – civis, políticos e sociais – revela, quando vista corretamente, que, muito mais do que uma concessão da burguesia, eles são o resultado de um duro processo de lutas da classe trabalhadora *contra* a burguesia. De modo que, como acentuam muitos autores, entre eles Lefort (1983) e Coutinho (1980 e 2000), não faz sentido chamar a democracia e a cidadania de burguesas, ou seja, de particulares. Frisam eles que é contra o capital e não como um benefício outorgado por ele aos trabalhadores que se instaura uma sociedade democrático-cidadã. E, mais ainda, que não se trata de um processo linear, mas de avanços e recuos, de ganhos e perdas, no qual o capital sempre procura ceder o mínimo necessário, estando pronto a eliminar os ganhos dos trabalhadores quando estiverem em jogo os seus interesses vitais (TONET, *op. cit.*, p. 52).

A mobilização que o aprendizado sobre o conceito de cidadania pode proporcionar significa recrudescer a luta da classe trabalhadora contra o capital, a partir da consciência que a luta é sempre necessária, se hoje há direitos garantidos é porque a luta da classe trabalhadora conquistou contra os interesses do capital. Deste modo, se desejamos construir uma sociedade

cidadã é com o intuito de expandir as conquistas e tornar claro que elas não foram outorgadas pelas classes dominantes, mas conquistadas. Nesse sentido que vemos com consternação o fato da legislação não mais entender que os conhecimentos da sociologia são necessários ao exercício da cidadania.

Com relação à transversalidade, a preocupação de Carvalho faz sentido, pois com isso percebemos o esfacelamento do conhecimento. Ele é objetivo quando exemplifica o absurdo que incorreram os "tucanos" (referência ao PSDB, Partido da Social Democracia Brasileira) ao seguirem os ditames do Banco Mundial, pois a transversalidade é a negação das disciplinas. No caso da disciplina de Sociologia, seu saber é desconsiderado e tratado como de segunda categoria, visto que se um professor de Matemática trabalha com uma matéria de jornal sobre a questão do desemprego, por exemplo, automaticamente ele pode ser considerado como "lecionando" Sociologia, pois pode tratar a questão de percentuais, algo próprio do ensino de Matemática, e de Sociologia ao mesmo tempo.

Nesta questão cremos que existam pontos convergentes entre a "transversalidade" citada por Carvalho e a "Sociedade do Conhecimento", conforme crítica de Newton Duarte (2001) a este conceito, como se verá no subitem subsequente.

2.2 Proposta Curricular de Sociologia do Estado de São Paulo e a "Sociedade do Conhecimento"

Vamos tentar perscrutar um pouco sobre o conceito "Sociedade do Conhecimento" pelo viés crítico, como fazem autores como Newton Duarte, Gisele Masson e Jefferson Mainardes.

A razão por nos debruçarmos sobre tal conceito é que ele é muito citado e tido como o escopo da aprendizagem pela "Proposta Curricular" do Estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia. Segue como o conceito é concebido pelo referido documento:

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis aos enfrentamentos dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da **sociedade do conhecimento** e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, p. 9).

Pela passagem acima podemos notar que a sociedade do conhecimento, segundo a proposta curricular, é imbuída de uma série de atribuições tidas como necessárias para a sociedade hodierna. Por exemplo, o conceito é norteador para que os alunos desenvolvam competências necessárias aos enfrentamentos dos desafios atuais, culturais e profissionais do mundo de hoje. Outrossim o conceito é empregado porque propõe princípios orientadores para a prática educativa dos alunos, permitindo assim, que se tornem aptos para o "novo tempo".

A argumentação da proposta sobre o conceito resvala na asserção que a sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo intensivo uso do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer:

[...] a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda revolução tecnológica na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais [...] (Idem, Ibidem, p. 10).

Além disso, é necessário para a sociedade do conhecimento que o ato de aprender esteja açambarcado por elementos cognitivos e afetivos, além da capacidade de resolver problemas e trabalhar em grupo, isto é, aprender a agir de modo cooperativo em situações complexas. Outro aspecto valorado pelo conceito de sociedade do conhecimento, conforme exposto na Proposta Curricular, é o seguinte:

Tais fenômenos ampliam o tempo e a importância da permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento, que é condição para uma cidadania responsável. Ser estudante, nesse mundo que expõe o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional –. É fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o ‘ofício de aluno’, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (Idem, Ibidem, p. 11).

A conjuntura histórica e econômica atuais, nos evidenciam um quadro cinza de sucessivas crises e de direitos sociais sendo sistematicamente suprimidos. Diante dessa situação, vê-se a crise no mundo do trabalho, com massas desempregadas. Quando lemos sobre o conceito de “sociedade do conhecimento” tal como tratada pela Proposta Curricular, nos parece que o objetivo, apesar do apelo à necessidade do contato dos alunos com as novas tecnologias, é adequar o aluno(a) ao mundo do trabalho precarizado. Os órgãos internacionais

como o Banco Mundial preferem usar a palavra “flexível” ao invés de trabalho precarizado. O chamado Relatório Jacques Delors é claro neste sentido ao afirmar que:

SEGUNDA PARTE PRINCÍPIOS

Capítulo 4. Os quatro pilares da educação Pistas e recomendações • A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. • Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. • Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na seqüência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. • Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. • Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. • No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Segunda parte: princípios perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. Capítulo 5. A educação ao longo da vida Pistas e recomendações • O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com freqüência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. • Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. • Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS, 2010, p. 31 e 32).

Então, num mundo inconstante e em contínua modificação é necessário que os educandos desenvolvam habilidades para se tornarem indivíduos autônomos e "competentes". Contudo, o acesso ao trabalho é um direito social, desse modo, o que a sociedade do conhecimento está propondo é que devido à preponderância do mercado em relação aos deveres do Estado, os alunos devem estar preparados para a hiper competição, cada um conquistando sua autonomia através de tomadas de decisões no momento certo. Dessa forma, o que importa é a capacidade de tornar-se autônomo e "competente". Destarte temos a

desregulamentação do ensino, pois o que importa são áreas do saber e não mais as disciplinas, matérias, naquilo definido acima por Lejeune de Carvalho por “transversalidade”, palavreado do Banco Mundial.

É mister mencionar que o conceito de “sociedade do conhecimento” é conhecido por seu caráter polissêmico. De acordo com Gisele Masson e Jefferson Mainardes:

A expressão ‘sociedade do conhecimento’ assume, de acordo com Ferreti (2008), vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam e, também, pelo caráter polissêmico do termo conhecimento. Todavia, é possível identificar algumas expressões mais frequentes: sociedade instruída (LANE, 1966), sociedade da informação (DELORS, 2000), cidade científica (BELL, 1973), cidade educativa (FAURE, 1974), sociedade do conhecimento (BELL, 1973; DRUCKER, 1976), sociedade informacional (CASTELLS, 2000; LOJKINE, 2002)” (MASSON e MAINARDES, 2011, p. 74).

Essas inúmeras acepções servem apenas para obliterar o fato *sine qua non* que o núcleo da nossa sociedade é o modo de produção capitalista. Desse modo, as nomenclaturas “sociedade do conhecimento”, “sociedade instruída”, “sociedade da informação”, “cidade científica”, “cidade educativa” e “sociedade informacional” servem como um manto ideológico para mascarar a sociedade capitalista. Destarte, Newton Duarte faz a seguinte asserção:

O que seria essa tal sociedade do conhecimento? Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista? Nem sempre perguntas dessa natureza têm sido respondidas, nem mesmo formuladas por aqueles que muito cultivam a idéia de que estamos vivendo na sociedade do conhecimento. Pois bem, de minha parte quero deixar bem claro que de forma alguma compartilho da idéia de que a sociedade na qual vivemos nos dias atuais tenha deixado de ser, essencialmente, uma sociedade capitalista. Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista para a qual a denominação que empreguemos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico”, então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político”, devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural”, devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno (DUARTE, 2001, p. 18).

Para Newton Duarte o conceito de sociedade do conhecimento trata-se de uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um campo produzido pela reprodução ideológica desse modo de produção. Para a defesa de sua argumentação, Duarte refere-se às cinco ilusões da sociedade do conhecimento. Consideramos por bem reproduzir o texto do autor na íntegra pelo fato dele estar bem coeso e sintético:

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc. Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais. (DUARTE. *op. cit.*, p. 39 e 40).

Diante do exposto, podemos dizer que para Newton Duarte o conceito de “sociedade do conhecimento” é uma ideologia que pretende mascarar as contradições da sociedade capitalista a partir de prestidigitações. Uma ilusão conspícua desse conceito é aquela que considera que o conhecimento foi democratizado pelos meios de comunicação; outra mistificação é a de creditar na possibilidade de resolver os problemas do cotidiano de forma lúdica. Para referir-se a essa ilusão, Newton Duarte cita Perrenoud, quando este afirma que é mais importante a habilidade de mobilizar conhecimentos, visto que para Perrenoud a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos. De acordo com Duarte, a gravidade desse posicionamento é que assim obliteram-se as metanarrativas, as grandes sínteses teóricas sobre a história e a sociedade. Outra ilusão que paira sobre o conceito de “sociedade do conhecimento” é a noção que a realidade não pode ser apropriada pelo conhecimento e que o conhecimento possui uma constituição subjetiva e não objetiva, dessa forma deixa-se de lado a reflexão sobre as relações concretas e contraditórias derivadas da relação desigual entre capital e trabalho. Outra ilusão é o apelo para a consciência dos indivíduos para a superação dos problemas. Destarte, as ilusões da

“sociedade do conhecimento”, para Newton Duarte, tiram do foco seus reais motivos, sobretudo quando os conflitos beligerantes são considerados como resultantes de processos subjetivos. Assim, por exemplo, a guerra entre os Estados Unidos e o Afeganistão é pensada como falta de preparo para lidar com o diferente, o que impede a boa convivência em razão da intolerância religiosa por parte das pessoas. Eis outra ilusão, pois a realidade política e econômica, que move os interesses imperialistas dos EUA, transforma-se, como num passe de mágica, em conflitos culturais.

Para Rouanet (2009), o conceito de “sociedade do conhecimento” também funciona como ideologia, ou seja, significa uma série de elucubrações cujo escopo é mistificar as relações reais, a serviço do sistema de dominação capitalista, justamente porque esse conceito considera conhecimento e informação como sinônimos.

Eis aqui a articulação que podemos visualizar entre esse conceito de sociedade do conhecimento, enquanto ideologia do capitalismo, e a *transversalidade*. “Entre esse novo palavreado veio a tal da *transversalidade*, de forma que seriam criadas então áreas de saber e não mais matérias, disciplinas” (CARVALHO, *op. cit.*, p.23). Isto marca a desregulamentação ao ensino. Sua matriz provém do Banco Mundial, não à toa que foi no governo de FHC (1995 – 2002) que se deram as reformas educacionais em que são criadas áreas do saber e não mais matérias e disciplinas.

2.3 Considerações ao PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é legatário de políticas públicas que começaram em 1929, a partir da criação do Instituto Nacional do Livro. Pelos idos dos anos 1990, o Programa sofreu modificações profundas por ocasião da universalização do acesso dos alunos do ensino regular das escolas públicas, assim como a introdução de avaliação pedagógica com o fito de possibilitar qualidade ao material pedagógico adquirido.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi regulamentado pelo Decreto nº 91.542 de 19/08/1985. O Programa é administrado pelo Governo Federal e tem como escopo ofertar livros didáticos para estudantes do ensino básico das escolas públicas de todo o país por um tempo de três anos, isto é, as escolas da rede pública de ensino recebem, periodicamente a cada três anos as obras referentes ao PNLD. Os livros didáticos que agora estão na escola são do PNLD de 2015, isto quer dizer que os livros didáticos que serão utilizados pelos(as) alunos(a) englobam os anos de 2015, 2016 e 2017. Em 2017 outros livros passarão pela avaliação da Secretaria de Educação Básica e farão parte do PNLD 2018, 2019

e 2020. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela política de execução do PNLD, particularmente pelo financiamento.

Segundo Tatiana Feitosa de Britto, a partir de 2004 uma série de programas relacionados a suplementos didáticos foram engendrados com a finalidade de atender a outras modalidades do ensino básico, como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que posteriormente foi transformado para PNLD EJA. Segundo Britto, os programas atendem a demandas legislativas:

As iniciativas amparam-se no art. 208, VII, da Constituição Federal, que, conforme a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, impõe ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Seu regulamento básico encontra-se na Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009-FNDE, e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRITTO, 2011, p. 5).

Nota-se que o acesso aos livros didáticos é legitimado não apenas pedagógica, mas legalmente. Seu atributo consiste em caracterizar-se como política pública, visto que todos os alunos do ensino básico das escolas públicas detêm o direito de acessá-los.

No entanto, há interesses que circundam a produção dos livros didáticos que açambarcam relações mercantis entre editoras e governo federal, ou seja, há interesses pecuniários em jogo, na relação de compra dos livros didáticos pelo governo federal e venda desses suplementos pedagógicos por algumas editoras que, por sua vez, representam interesses de alguns grupos empresariais do ramo editorial, nacionais e internacionais.

Além dos programas supra citados, Britto também faz referência ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), cujo escopo é oportunizar aos alunos(as) das escolas públicas o acesso ao acervo de obras literárias, de referência e de pesquisa.

O PNLD, o PNLEM e o PNLD EJA são executados por uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com recursos derivados da cota federal de arrecadação do salário-educação⁴⁰.

⁴⁰ “O salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis nºs 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF). São contribuintes do salário-educação as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, entendendo-se como tal qualquer firma individual ou

Segundo Britto, o total de livros didáticos comprados em 2009 para o ano letivo de 2010 passou a marca de 110 milhões de volumes. De acordo com o FNDE, a partir dos valores mencionados por Britto,

[...] naquele ano o Governo Federal investiu R\$ 577,6 milhões na compra de livros didáticos para a educação básica e R\$ 112,8 milhões na distribuição dessas obras para todo o País, por meio de pagamento à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). A magnitude das estimativas referentes ao custo dos programas de material didático para 2011 (cuja aquisição ocorreu em 2010) é ainda mais impressionante. O valor total chegaria a R\$ 1 bilhão, beneficiando cerca de 37 milhões de alunos matriculados em mais de 148 mil escolas de ensino fundamental e médio. O funcionamento dos programas do livro didático divide-se em diversas etapas. O marco inicial é a publicação do edital com os critérios para inscrição das obras pelas editoras. Em seguida, realiza-se uma triagem das obras inscritas, a cargo do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo, para verificar a conformidade técnica e física dos livros com as exigências do edital (BRITTO, *op. cit.*, p. 7).

A partir do valor total gasto para o ano letivo de 2011, isto é, R\$ 1 bilhão, percebemos o quanto houve de aumento no que se refere a recursos quando comparado ao valor relativo ao ano letivo de 2010, que somados ao valor gasto com a compra dos livros didáticos mais o valor cobrado para a entrega efetuada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), chegou a cifra de R\$ 690,4 milhões. Supomos que o valor destinado a compra de livros didáticos, assim como o valor pago para a sua distribuição, em 2014 para o ano letivo de 2015, passa da casa de 1 bilhão de reais. Pelos valores envolvidos para a compra de livros didáticos através do FNDE, podemos asseverar que o interesse econômico na produção de livros didáticos é evidente e que há um mercado feroz que disputa essa demanda mercadológica nacional.

Cumpridas as exigências do edital, as editoras submetem os livros didáticos a uma avaliação pedagógica, coordenada pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Depois dessa avaliação, os livros didáticos aprovados passam a fazer parte do Guia do Livro Didático, editado pelo referido Ministério.

A partir de 2007, houve uma mudança na forma de avaliação do livro didático: até esse período as obras recomendadas no Guia do Livro Didático eram selecionadas pelo

sociedade que assuma o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, sociedade de economia mista, empresa pública e demais sociedades instituídas e mantidas pelo poder público, nos termos do § 2º, art. 173 da Constituição” (FNDE: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>; acessado em 14/12/2015).

sistema de estrelas, que foi abolido e os livros passaram a ser avaliados por “[...] equipes técnicas das instituições de nível superior públicas” (BRITTO, *op. cit.* p.9). Conforme Britto:

A avaliação pedagógica do material adquirido pelos programas de material didático foi iniciada em 1996. A novidade é reputada como um dos principais aprimoramentos dessa política pública, juntamente com a universalização do atendimento e a ampliação para outras etapas e modalidades da educação básica além do ensino fundamental. Mas está longe de ser isenta de críticas. O processo de avaliação vem sendo modificado a cada ano. No início, eram constituídas comissões de especialistas por área, que classificavam as obras como Recomendadas com Distinção (3 estrelas); Recomendadas (2 estrelas); Recomendadas com Ressalvas (1 estrela); Não Recomendadas. Todas as obras avaliadas constavam do Guia, e não havia impedimento para que os professores optassem por livros recomendados com ressalva ou não recomendados – o que, de fato, ocorria com frequência. Em 2001, as obras não recomendadas deixaram de constar do Guia e, em 2004, abandonou-se o sistema de estrelas. A partir de 2007, abandonou-se o sistema de classificação como um todo, e o Guia passou a incluir apenas as resenhas das obras recomendadas. Além disso, a avaliação passou a ser realizada por equipes técnicas das instituições de ensino superior públicas, e não mais por comissões de especialistas diretamente contratados pelo MEC. Assim, a avaliação de cada área passou a ser efetuada sob a responsabilidade de uma única universidade pública, contratada mediante convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC. Outra inovação ocorreu na avaliação e na própria aquisição dos livros. O processo passou a se realizar sobre coleções didáticas para cada segmento de ensino (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio), e não mais sobre livros avulsos. Com isso, procurou-se evitar o problema da descontinuidade didático-pedagógica, que poderia comprometer a transição de uma série a outra, uma vez que livros de diferentes coleções costumam apresentar distintas abordagens metodológicas e formas próprias de organização de conteúdos. A justificativa da avaliação é agregar qualidade ao processo de aquisição de material didático. Assim, pretende-se que os livros que apresentam erros conceituais, induzem os alunos a erros, estejam desatualizados ou denotem preconceito ou discriminação de qualquer tipo sejam excluídos do Guia do Livro Didático. Além disso, o Guia deve ser utilizado para orientar a escolha dos professores na ponta, a qual deve ser realizada de maneira democrática e participativa no estabelecimento escolar (BRITTO, *op. cit.* p. 8 e 9).

Na prática, o dever do Guia do Livro Didático difere de sua concepção, conforme exposta por Britto, ou seja, de que “[...] o Guia deve ser utilizado para orientar a escolha dos professores na ponta, a qual deve ser realizada de maneira democrática” (BRITTO, *op. cit.* p. 9) na escola. Discordamos, pois quando lecionei a disciplina de Sociologia para a rede pública do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, entre 2011 e 2013, os livros didáticos de Sociologia, que foram apresentados a mim como docente, eram os selecionados pelo Guia do Livro Didático de Sociologia para os anos letivos de 2012, 2013 e 2014, isto é, não considero que os livros didáticos apresentados já aprovados – dois livros didáticos de Sociologia foram aprovados pelo PNLD de 2012 – resultaram de um processo democrático, pois eles já haviam sido aprovados e, portanto, minha escolha se limitava aos dois livros aprovados pelo Guia do PNLD 2012 para a disciplina de Sociologia. Não vemos o que possa ser considerado democrático nesse processo, visto que o professor da ponta não participa da produção do livro didático e nem, muito menos, da escolha entre os que estão sendo avaliados. A ele cabe

apenas escolher o que já foi aprovado. Mesmo que na avaliação dos livros didáticos de Sociologia uma professora do colégio Pedro II tenha participado, a docente Fátima Ivone de Oliveira Ferreira do colégio Pedro II.

Não obstante, o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, tem como escopo sanar alguns problemas relativos à avaliação e à aprovação dos livros didáticos. Uma das questões que o Decreto intenta sanear é o possível vínculo entre as pessoas que compõe a equipe responsável pela avaliação, os autores dos livros didáticos e os grupos proprietários das editoras. No quesito democratização da avaliação do livro didático, o Decreto também intenta que ela seja feita por uma equipe que contenha pessoas ligadas ao ensino básico, isto é, profissionais que lecionam no ensino básico. Segundo Britto:

O art. 14 do mencionado decreto, por exemplo, estipula que as universidades deverão constituir equipes técnicas para a avaliação pedagógica, formadas não apenas por professores de seu quadro funcional, mas também de outras instituições de ensino superior e da rede pública de ensino. Além disso, os integrantes das equipes de avaliação devem firmar declaração de que não prestam serviço ou consultoria, nem são parentes até o terceiro grau dos titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo (BRITTO, *op. cit.* p. 10).

Como não pretendemos esgotar o assunto do PNLD, podemos mencionar as equipes envolvidas na avaliação dos livros didáticos de Sociologia, assim como os autores e as editoras, mas não temos meios de aferir se há relação direta de interesses econômicos entre eles, por serem parentes ou por vínculos de outra natureza. Os seguintes atores são os responsáveis pelo Guia do PNLD 2012 para a disciplina de Sociologia:

Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – SEB; Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica; Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; Diretoria de Ações Educacionais; Coordenação-Geral dos Programas do Livro; Equipe Técnico-pedagógica da SEB:
 Andréa Kluge Pereira
 Cecília Correia Lima
 Elizangela Carvalho dos Santos
 Jane Cristina da Silva
 José Ricardo Albernás Lima
 Lucineide Bezerra Dantas
 Lunalva da Conceição Gomes
 Maria Marismene Gonzaga;
 Equipe de Apoio Administrativo – SEB:
 Gabriela Brito de Araújo
 Gislenilson Silva de Matos
 Neiliane Caixeta Guimarães
 Paulo Roberto Gonçalves da Cunha
 Equipe do FNDE:
 Sonia Schwartz
 Edson Maruno

Auseni Peres França Millions
 Rosalia de Castro Sousa
 Projeto Gráfico e Diagramação:
 Karen Rukat
 Carlos DTarso
 EQUIPE RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO:
 Comissão Técnica:
 Simone Meucci (UFPR)
 Coordenação Institucional:
 Mariane Campelo Koslinsky (UFRJ)
 Coordenação de Área:
 Anita Handfas (UFRJ)
 Coordenação Adjunta:
 Julia Polessa Maçaira (UFRJ)
 Rosanne Evangelista Dias (UFRJ)
 Apoio Técnico:
 Gabriela Montez Holanda da Silva (UFRJ)
 Avaliação:
 Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN)
 Cynthia de Carvalho Lins Hamlin (UFPE)
 Edilene da Cruz Silva (UFMT)
 Erlando da Silva Rêses (UNB)
 Evelina Antunes Fernandes de Oliveira (UFAL)
 Fátima Ivone de Oliveira Ferreira (Colégio Pedro II)
 Flavio Marcos Silva Sarandy (UFF)
 Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL)
 Luiza Helena Pereira (UFRGS)
 Mariana Chaguri Marina Cordeiro (Rede de Ensino Particular RJ)
 Mario Bispo dos Santos (SEE/BSB)
 Marisa Brandão Rocha (CEFET-RJ)
 Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP)
 Zuleika de Paula Bueno (UEM)
 Instituição responsável pela Avaliação
 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (Guia PNLD 2012 – Sociologia)

Dois livros foram aprovados pelo Guia do PNLD de 2012 para a disciplina de Sociologia:

- 1) “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, coordenado por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros publicado pela Editora do Brasil e Fundação Getúlio Vargas;
- 2) “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dacio Tomazi publicado pela Editora Saraiva.

O Guia do PNLD 2012 para a disciplina de Sociologia foi desenvolvido em um momento que a obrigatoriedade da disciplina para o ensino médio havia acabado de ser exigida, o que ocorreu por conta da Lei nº 11.684/08, isto é, pela primeira vez a disciplina foi incluída no PNLD.

Sobre o mercado editorial dos livros didáticos é importante frisar que a escolha dos livros didáticos, assim como as editoras que o produzem, não passam por processo licitatório. Britto

detalha o processo de aquisição dos livros didáticos pelos estabelecimentos escolares da seguinte forma:

As obras aprovadas na avaliação pedagógica passam a constar do Guia do Livro Didático, que é distribuído a todas as escolas do País, para que os docentes façam suas escolhas. Feita a escolha, o estabelecimento escolar deve encaminhar o pedido ao FNDE, por meio da internet ou de formulário remetido pelos Correios. Nos pedidos, deve constar a primeira e a segunda opção da escola. Compilados os pedidos, o FNDE negocia a aquisição dos exemplares diretamente com as editoras, relativos à primeira opção manifestada pelas escolas. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, considerando que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores. Concluída a negociação, o FNDE firma um contrato com cada editora, com quantitativos baseados em projeções do número de alunos nas escolas, calculadas a partir do Censo Escolar mais atualizado. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o regulamento permite que o FNDE, em respeito ao princípio da economicidade, contrate a aquisição de obras escolhidas em segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, o Fundo pode negociar a aquisição da obra mais escolhida na região da escola. A distribuição é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a ECT. A previsão de chegada dos livros aos estabelecimentos de ensino se dá entre outubro e o início do ano letivo (BRITTO, *op. cit.* p. 8).

A aquisição dos livros didáticos não é feita a partir de licitação, ou seja, as editoras não passam por processo de licitação. Parece-nos que isto é um problema, sobretudo, pelos valores que envolvem o universo do PNL D, ou seja, as cifras passam da casa do bilhão de reais e provavelmente os livros aprovados atendem a interesses econômicos das editoras, concorrendo com caráter de supletivo didático-pedagógico, objetivo que pode ser secundarizado em relação ao primeiro mencionado.

Segundo Britto, o mercado dos livros didáticos corresponde a 54% de toda a indústria de livros do Brasil. A crítica da autora resvala na constatação que há praticamente um monopólio, haja vista que no ensino fundamental o Estado consome 90% dos livros publicados. Por outro lado, ou seja, o lado da oferta, há um oligopólio, pois são poucas editoras que conseguem atender as demandas do FNDE.

Sempre sete editoras atenderam as demandas do MEC, são elas: Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione. A editora Moderna há pouco tempo também faz parte desse conjunto de editoras.

De acordo com Britto:

Segundo a magnitude, uma análise do período de 1998 a 2006 aponta que mais de 90% das compras do FNDE foram feitas de apenas dezessete editoras (FTD, Ática, Saraiva/Atual, Scipione, Moderna, IBEP, Brasil, Nova Geração, Dimensão, Victor Civita, Base, Nova Fronteira, Quinteto, Nacional, Ediouro, Schwarcz e Formato). Mais recentemente, um novo aspecto passou a se destacar no cenário editorial dos didáticos: passou-se da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. Assim, das dezessete empresas listadas acima, doze fazem parte de apenas seis grupos: 12 a Abril, que controla a Ática, a Scipione e a Fundação Victor Civita; a Santillana, que controla a Moderna e a Objetiva; a IBEP, que comprou a Nacional; a FTD, que

comprou a Quinteto; e a Ediouro, que comprou a Nova Fronteira e a Geração Editorial (BRITTO, *op. cit.* p. 12 e 13).

Se olharmos para os livros didáticos de Sociologia distribuídos nas escolas públicas listados no ensino oficial do estado de São Paulo, a partir do Guia do PNLD 2012, constataremos que as editoras que fornecem os livros são a Saraiva e a Editora do Brasil, coadunada à Fundação Getúlio Vargas.

Sobre o caráter político do livro didático, devemos mencionar que sua avaliação está vinculada ao “Plano Decenal para Todos”, pois no mesmo ano da publicação do Plano o MEC formou uma comissão para auferir a qualidade dos livros didáticos, assim como suas características pedagógicas e metodológicas. Segundo Cassiano:

[...] no mesmo ano da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados por este ministério para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos professores das escolas públicas. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados nos Guias de Livros Didáticos, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático (CASSIANO, 2004, p. 36).

O interessante é que o Plano Decenal de Educação para Todos faz parte de uma macro política educacional que segue a risca os ditames de organismos internacionais como o Banco Mundial. Ou seja, é possível afirmar que essas políticas que representam interesses de organismos internacionais de alguma forma estão relacionadas ao Plano Decenal de Educação para Todos, que por sua vez, conecta-se às avaliações do MEC, assim como com o mercado editorial do livro didático no Brasil. Destarte, nos parece importante asseverar que além dos interesses do mercado editorial, há também interesses políticos de organismos internacionais na compra e na utilização dos livros didáticos. Se tal afirmação for crível, podemos dizer que as políticas públicas do Governo Federal a cerca do PNLD também têm como escopo atender interesses da globalização, que se desenvolve sob a égide do capital e orientado pelos países capitalistas centrais.

Para Furtado e Gagno:

O caráter político sobre a produção do livro didático evidenciou-se em toda a sua significação com as regras estabelecidas pelos organismos internacionais para a educação, demonstrando a poderosa influência do capital estrangeiro nos alicerces educacionais. O Banco Mundial fornecia base financeira para o sustento da educação básica de países periféricos de modo a garantir interesses estrangeiros diversos relacionados à globalização. Neste sentido, a Secretaria de Educação Básica

(SEB) passou a coordenar o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas pelas editoras no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. (BRASIL, 2007) Ao final de cada processo de avaliação dos livros didáticos é elaborado o Guia do Livro Didático, no qual são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas que norteiam a avaliação dos livros. Os livros didáticos que não contemplam os critérios de cada disciplina são excluídos do Guia do Livro Didático. Todos os livros aprovados pelo MEC devem conter na capa o selo do PNLD, sendo esta uma forma de evitar fraudes no mercado editorial. A avaliação e a elaboração do guia do livro didático permitem que livros com erros conceituais, entre outras questões relacionadas à elaboração do LD sejam suprimidos gradativamente, além dos critérios de seleção que são aperfeiçoados a cada programa (FURTADO e GAGNO, 2009, p. 11220).

Podemos auscultar que houve uma guinada nas políticas relativas ao PNLD e, por conseguinte, aos livros didáticos, a partir de meados da década de 1990. Nesse período também houve um avanço significativo na universalização do acesso ao ensino público, assim como a necessidade de avaliação dos supletivos didáticos e pedagógicos, isto é, avaliação dos livros didáticos. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomthien, na Tailândia. Após a Conferência, o país foi incumbido de construir o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003). Hodiernamente, está em voga a rubrica “Educação para Todos”, lema não apenas do MEC, mas também de empresas e fundações ligadas à educação. O ponto crítico é que essas instituições internacionais, a partir dos anos de 1990, impuseram suas políticas educacionais a partir de interesses econômicos internacionais, mormente quando avistamos que o pano de fundo é a globalização do sistema capitalista, cujo contexto é de crises estruturais, como a crise do fordismo/taylorismo e a necessidade de precarização do mundo do trabalho, a partir da chamada “flexibilização” do trabalho. Este contexto demanda uma educação que atenda a chamada universalização do acesso a educação, isto é, a educação deve atender uma demanda em termos estatísticos, quantitativos, e não qualitativos. De acordo com Rosa Maria Torres, em 1985 o Banco Mundial fez o primeiro estudo regional sobre o setor educativo. A região estudada abarca 39 países da África Sub-Saariana. A partir da década de 1960 o BM concede créditos educativos, o primeiro foi em 1963 e o país que recebeu foi a Tunísia, na África. Desde esse primeiro crédito concedido o BM aparece no cenário internacional como principal agente em relação à assistência técnica no que concerne à Educação:

O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do BM: ‘no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor (BM; 1992:7)’.

O BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 1996, p. 126).

Destarte, se a educação é “pensada” como um “pacote” pelo BM podemos antever qual é o jaez das políticas educacionais, o que importa é que os jovens estejam na escola, mas com um ensino cuja qualidade social não importa muito; o que está em jogo é qualidade determinada pelos interesses do capital, que orientam o processo educacional segundo a lógica do BM e do mercado. O estudo setorial que o BM realizou em 1985 na África Sub-Saariana, vem fundamentando as políticas educacionais que o BM aplica aos países em desenvolvimento. De acordo com Torres,

[...] na sua conceituação e fundamentação sustentamos, por último, que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à ‘melhoria da qualidade da educação’, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos –, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (TORRES, *op.cit.* p. 127).

Ou seja, o mercado precisa de mão de obra precarizada, por isso que a educação não é pensada em termos qualitativos no sentido de formar o cidadão para participar das decisões políticas, mas o que é necessário ao sistema é que o sistema escolar produza ineficiência e desigualdade, daí ser necessário ter uma massa disponível e acrítica. Nos parece que o PNLD está inserido nesse contexto de semi-formação⁴¹ cujos atores mais conspícuos são os

⁴¹ A acepção de semi-formação fundamenta-se no ensaio “A Indústria Cultural”, de Theodor Adorno e Max Horkheimer. A semi-formação, para esses autores, tem como escopo instrumentalizar a educação para gerar pessoas coisificadas e que ajam como mônadas isoladas e em competição: “[...] as pessoas devem [o verbo no original é *sollen*] se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito [...] é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro passo prestado por ela ao cliente. [...] Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores dos dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que apesar de toda racionalização permanece irracional, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital de modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências. Para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. [...] todos os detalhes, clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema. Confirmá-lo, compondo-o, eis aí sua razão de ser. O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 117-118).

organismos internacionais como o Banco Mundial, os grupos empresariais do ramo editorial e as políticas educacionais dos governos, que por sua vez atendem aos interesses do capital internacional e nacional.

2.4 Descrição do material didático

Este ano foi lançado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação o Guia para o Programa do Livro Didático de Sociologia 2015. Nele, aumentou o número de livros aprovados. Contudo, nossa pesquisa está alicerçada no Guia do Programa do Livro Didático de 2012, pois o período que abarca a pesquisa o Guia do PNLD 2015 ainda não havia sido lançado.

Devido à obrigatoriedade da Sociologia como componente escolar ter se concretizado apenas em 2008, por meio da Lei n. 11.684/08, a disciplina só foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático em 2012. Desse modo, escolhemos dois livros didáticos selecionados pelo PNLD e que são utilizados pelos professores e alunos do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. São eles: “*Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*”, coordenado por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, e “*Sociologia para o Ensino Médio*”, de Nelson Dacio Tomazi.

A escolha desses livros se deve à política de avaliação do livro didático, detalhada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Sociologia. Esta política possui princípios e critérios que são utilizados para assegurar a qualidade dos livros aprovados. Entre os critérios específicos do livro didático de Sociologia está a necessidade de garantir a presença das contribuições da Antropologia, Ciência Política e da Sociologia, isto é, das áreas que integram as Ciências Sociais.

Segundo o Guia PNLD 2012:

A escolha dos livros que a sua escola utilizará a partir de 2012 se dá num momento de obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular nos três anos do ensino médio, em decorrência da Lei n. 11.684/08 – e, por esse motivo, a disciplina foi incluída pela primeira vez no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse contexto, o longo processo de avaliação e escolha dos livros adquire uma importância especial, que implica muita responsabilidade de todos nele envolvidos. O livro didático de Sociologia pode atuar em três dimensões na escola pública: didático-pedagógica, social e política. No plano didático-pedagógico, poderá favorecer os alunos quanto à capacidade de estranhar e desnaturalizar a vida social em que se inserem. No plano social, o livro didático representa, ao menos para uma parcela significativa de estudantes, a única oportunidade de acesso a um bem cultural. No plano político, a distribuição gratuita do livro didático pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública. São muitas as implicações do livro didático no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no caso da Sociologia, ainda sem tempo suficiente para consolidar-se como disciplina escolar. Sabemos que o livro não deve se constituir no único material de ensino em sala de

aula, mas pode ser uma referência capaz de estimular a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos sociológicos. Isso significa que é tarefa do professor/professora fazer do livro didático um aliado de sua prática pedagógica, adequando-o ao projeto político-pedagógico de sua escola, as suas necessidades, e a de seus alunos (PNLD 2012, p. 9).

No total, quatorze livros foram avaliados e apenas dois aprovados. Entre estes estavam *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia* e *Sociologia para o Ensino Médio*. Entre os fatores de exclusão da maioria dos livros avaliados está a seleção e síntese de teorias e conceitos. Do número absoluto de livros excluídos, isto é, doze livros, apenas um não apresentou problemas nos critérios teóricos e conceituais. Daí resulta nosso interesse em analisar a categoria cidadania nos livros didáticos.

Para a aprovação dos livros didáticos foram considerados quatro princípios básicos, segundo o Guia PNLD 2012:

1. Assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia; Ciência Política; e Sociologia.
2. Garantir que as Ciências Sociais se apresentem nas páginas do livro como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas.
3. Permitir, por meio de mediação didática exitosa, que o aluno desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social.
4. Servir como uma ferramenta de auxílio ao trabalho docente, preservando-lhe a autonomia (GUIA PNPL 2012, p. 8).

Os livros que não apresentaram tais condições foram excluídos do Programa Nacional do Livro Didático. Após isso, um grupo de pareceristas avaliaram os livros com um auxílio de uma ficha de avaliação. Segundo o Guia:

A elaboração da Ficha de Avaliação foi realizada a partir da parceria entre a comissão técnica e a coordenação de área. As perguntas componentes da Ficha foram elaboradas a partir dos itens do Edital e se destinaram a alertar o olhar dos pareceristas para os critérios e princípios de avaliação. Foram decompostos os critérios gerais e específicos do Edital e agrupadas as perguntas em torno dos seguintes itens:

1. Critérios de legislação: as perguntas deste item auxiliaram o parecerista a avaliar se o livro respeita a legislação vigente (a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais).
2. Critérios teóricos-conceituais: neste item, questões relativas à qualidade das referências teórico-conceituais foram elaboradas para auxiliar o parecerista a avaliar se, no conjunto, a obra em julgamento zela pelo rigor na apresentação de conceitos e paradigmas teóricos do campo das Ciências Sociais, tanto em seu período clássico como em suas contribuições mais recentes.
3. Critérios didático-pedagógicos – Conteúdo: as questões deste item referiram-se à avaliação da linguagem, dos argumentos e das estratégias usadas pela autoria no texto de base do livro para realizar a mediação entre o conhecimento científico e o saber escolar.
4. Critérios didático-pedagógicos – Atividades e exercícios: neste item em particular, foram formuladas indagações para ajudar o parecerista a julgar se as

atividades de aprendizagem propostas mobilizam diferentes capacidades, se são coerentes com a abordagem e o conteúdo proposto no livro, e se, de fato, auxiliam na consecução dos objetivos da aprendizagem.

5. Critérios de avaliação de imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas): perguntas neste item ajudaram o parecerista a ponderar se as imagens presentes na obra avaliada atendem desde os critérios relativos à clareza de impressão e à imediata identificação de créditos e fontes, até critérios avaliadores da capacidade de fato de as imagens auxiliarem na aprendizagem, despertando a reflexão e não vinculando estereótipos de qualquer natureza, conteúdo religioso ou marca comercial.

6. Critérios de editoração e aspectos visuais: aqui as perguntas formuladas se referiram à avaliação dos cuidados relativos à revisão ortográfica e à coerência e precisão das informações sobre referências de livros, sites e documentos. Algumas indagações deste item abordaram o projeto gráfico, que deve favorecer a aprendizagem do aluno e facilitar o manuseio do livro.

7. Manual do professor: neste item foram realizadas perguntas cujas respostas ajudaram o parecerista a julgar se o Manual do Professor realmente cumpre o objetivo de orientá-lo acerca dos pressupostos que fundamentaram a elaboração do livro e das possibilidades de seu uso, com sugestões adicionais que qualificam a aula, respeitando a autonomia docente. (GUIA PNLD 2012, p. 9 e 10)

Houve um grande número de reprovações em relação aos livros didáticos, uma das causas pode ter se dado pela recente obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio, isto quer dizer que ela, como disciplina, ficou muito tempo ausente do PNLD. Outro problema enfrentado para a aprovação dos livros didáticos está na coesão interna entre aspectos teóricos e conceituais. Segundo o Guia:

Se pensarmos na produção das Ciências Sociais em nível internacional na contemporaneidade, a grande maioria dos livros didáticos está longe de apresentar para o público escolar a diversidade e a pluralidade das teorias e métodos do nosso campo científico. O repertório de sociólogos trazidos para Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 12 a sala de aula compõe um corpo uniforme no conjunto dos livros didáticos analisados. Aparecem com frequência Marx, Weber e Durkheim; Hobbes, Locke e Rousseau; Mauss e Lévi-Strauss; contudo autores atuais e tão significativos quanto os citados não são apresentados. Um ou outro livro já apresenta as teorias de Norbert Elias, Bourdieu e Goffman, por exemplo, mas está ausente uma vasta e extensa produção intelectual contemporânea que poderia auxiliar na síntese didática em sala de aula, uma vez que dialoga com a realidade atual. Com relação à produção das Ciências Sociais no Brasil, notamos que as referências mobilizadas se limitam aos autores dos anos 1930 a 1950 e que, na maioria dos livros, restringe-se a um capítulo estanque dentro da obra. Toda a produção contemporânea no Brasil é ignorada e mesmo os autores apresentados não dialogam com a produção sociológica considerada clássica, tratada nos demais capítulos. Desse modo, o pensamento social brasileiro fica desconectado da produção clássica das Ciências Sociais, o que impede o aluno de conhecer as reinterpretações e os usos mais recentes dos conceitos e das teorias, especialmente aquelas elaboradas no nosso país. Autores e teorias das Ciências Sociais brasileiras, por apresentarem análises sociológicas de situações próximas e familiares à realidade do aluno, podem auxiliar muito no processo de síntese didática e de identificação das relações ocultas entre diferentes fenômenos de nossa sociedade. Outro fenômeno notável no que se refere às dificuldades teórico conceituais dos livros inscritos é a tímida presença de contribuições da Antropologia e da Ciência Política. As teorias e os métodos antropológicos, por exemplo, contribuiriam muito para o exercício da desnaturalização dos fenômenos sociais, mas os livros abdicam até mesmo de apresentar relatos etnográficos, desprezando as possibilidades fecundas de deslocamento cultural proporcionadas por tais relatos. Do mesmo modo, muitos

temas caros à Ciência Política são abordados apenas do ponto de vista histórico e não explorados a partir das contribuições conceituais e empíricas das pesquisas na área (GUIA PNLD 2012, p. 12 e 13).

Talvez o principal problema em relação ao tratamento concernente aos autores brasileiros é que se restringiu a autores da década de 30 a 60 do século passado, deixando de fora autores contemporâneos, além da tímida contribuição da Antropologia e da Ciência Política.

2.4.1 Descrição do livro didático “Sociologia para o Ensino Médio”

O livro é composto por volume único de 256 páginas. O volume tem uma pequena introdução de cinco páginas intitulada “O estudo da Sociologia”. Após essa introdução, o livro se apresenta equilibradamente dividido em sete unidades, cuja extensão não ultrapassa 37 páginas.

Pormenorizadamente, tem-se que a Unidade 1, intitulada “A sociedade dos indivíduos”, compreende três capítulos dedicados à análise da relação entre indivíduo e sociedade. A Unidade 2, intitulada “Trabalho e sociedade”, é composta também por três capítulos que discutem as formas de organização do trabalho em diferentes épocas e sociedades, dando obviamente especial acento ao fenômeno na sociedade capitalista. A unidade 3, denominada “Estrutura social e desigualdades” dedica-se à discussão sobre modalidades de estratificação e desigualdade social e subdivide-se em três capítulos. A Unidade 4, intitulada “Poder, política e estado”, é a mais extensa, dividida em quatro capítulos. A Unidade 5 intitula-se “Direitos, cidadania e movimentos sociais”. Divide-se em quatro capítulos que, em certa medida, dão prosseguimento à discussão da unidade anterior. A Unidade 6 volta-se para o tema “Cultura e ideologia”, dedicando-se à reflexão sobre esses termos e o fenômeno da indústria cultural. Divide-se em três capítulos. A unidade 7, “Mudança e transformação social”, divide-se em três capítulos e aborda a contribuição dos clássicos e contemporâneos para a compreensão da mudança social.

Em cada capítulo há boxes destacados do texto, denominados “Nas palavras do autor”, nos quais são trazidos pequenos excertos de textos significativos para o tema apresentado no capítulo. Há também, ao final de cada capítulo, um texto jornalístico ou de opinião que compreende a seção “Cenário da sociabilidade contemporânea”. O texto é seguido de indagações, com o objetivo de auxiliar na realização da síntese didática, reforçando e ampliando ideias abordadas no capítulo. Ao final de cada unidade, há algumas páginas de

“Leituras e atividades” com sugestões de reflexões a partir de provocações de pequenos textos, atividades de pesquisas e indicações de livros e filmes. Ao final do livro, há um Apêndice dedicado à história do desenvolvimento da Sociologia, do pensamento clássico ao contemporâneo, passando também pelo Brasil. Por fim, o autor apresenta a bibliografia utilizada.

O Manual do Professor tem 96 páginas e é dividido em seis partes, contendo orientações e sugestões pertinentes para o docente. Na parte relativa às “Questões teórico-metodológicas”, que compreende 11 páginas, o autor explicita, a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), seus pressupostos acerca do sentido da Sociologia na escola. O autor apresenta ainda a relação da Sociologia com os outros componentes curriculares do ensino médio, bem como as bases e possibilidades de avaliação do seu conteúdo. Na parte denominada “Seleção e organização do conteúdo”, com apenas uma página, o autor justifica a seleção dos conteúdos. Na parte “Subsídios e orientações para o trabalho em sala de aula”, ao longo de 60 páginas, o autor apresenta objetivos e novos recursos de apoio para aprendizagem. Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 22. Na parte “Trabalhos com projetos”, que ocupa dez páginas do Manual, o autor propõe três projetos (um programa de rádio, uma dramatização e um painel multimídia), que exigem maior integração entre os membros da equipe executora e estreitamento da relação com as demais disciplinas. Por fim, na parte “A pesquisa como forma de ensino”, há orientações básicas para pesquisas empíricas.

2.4.2 Descrição do livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”

O livro é composto de 20 capítulos, distribuídos em 280 páginas, divididos em três partes. A primeira parte, com apenas 18 páginas, intitulada “A aventura sociológica”, compreende uma discussão sobre a natureza da Sociologia e seu surgimento. A segunda, com 103 páginas, intitulada “A Sociologia vai ao cinema” dedica-se a apresentar alguns dos clássicos do pensamento social do século XX, relacionando-os a algumas cenas do filme Tempos modernos. Por fim, a terceira, intitulada “A Sociologia vem ao Brasil”, tem 125 páginas, onde se discutem nove temas da Sociologia, analisando-os no contexto brasileiro: urbanização, trabalho, religião, tribos urbanas, desigualdades sociais, política, violência, consumo e pensamento social. Por fim, há uma lista de verbetes sociológicos (12 páginas) e a relação de fontes e bibliografias citadas e consultadas (4 páginas).

Internamente, há subseções e boxes que atendem a diferentes finalidades ao longo dos capítulos. Na Parte II do livro, há a seção “Em cena”, na qual se descrevem cenas do filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, que introduzem os temas do capítulo. Há ainda boxes destacados do texto, com três objetivos distintos: 1) apresentar biografias dos autores relevantes para o tema discutido no capítulo; 2) trazer informações para aprofundar e esclarecer ideias, conceitos ou eventos históricos cuja compreensão amplia o entendimento do texto; e 3) trazer excertos de textos (jornalísticos ou científicos) que levantam aspectos novos acerca do assunto tratado. Ao final de cada capítulo há um box denominado “Recapitulando”, onde se faz uma síntese do conteúdo do capítulo.

As atividades são divididas em seções de diferentes finalidades pedagógicas. Na seção “Testando meus conhecimentos”, o professor encontrará atividades que mobilizam de forma diferenciada o interesse dos alunos para os temas do capítulo. Na seção “Monitorando a aprendizagem”, as questões propostas têm intenção de fixar o conteúdo básico exposto no capítulo. Na seção “Assimilando conceitos”, novas provocações, por meio de imagens (charges, cartuns, fotografias, etc.), são formuladas com o propósito de estimular a articulação entre a situação representada e os conceitos das Ciências Sociais. A seção “Exercitando a imaginação sociológica” propõe pesquisas adequadas ao nível de ensino médio, cuja finalidade é o desenvolvimento de habilidades relativas à elaboração de perguntas e hipóteses e definição de ferramentas de investigação. A seção “Olhares sobre a sociedade” visa demonstrar outras modalidades de consciência social, como a literatura e a música, auxiliares para a reflexão da vida social. A seção “Sessão de cinema” indica filmes (que podem ser vistos em sala ou em casa) e sugere temas motivadores para debate. A seção “De olho no Enem” traz exercícios do Enem.

Por sua vez, o Manual do Professor tem 60 páginas, distribuídas nas seguintes seções: 1. “Apresentando o livro”; 2. “Utilizando o livro”; e 3. “Gabarito de atividades”.

2.4.3 Descrição do Caderno do Professor para o 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

O intento de analisar o Caderno do Professor de Sociologia assenta-se na prática escolar, isto é, o Caderno do Professor é utilizado sempre, diferentemente dos livros didáticos que são usados vez ou outra.

A razão do Caderno do Professor ser usado amiúde está na relação direta que este estabelece com o Caderno Aluno, ou seja, os professores usam o Caderno do Professor como material de apoio porque esse material converge com o Caderno do Aluno.

O Caderno do Professor relativo ao 1º Bimestre da 3ª série do Ensino Médio é composto de quatro temas. Tema 1: “O que é Cidadania; Tema 2: “A Constituição da Cidadania no Brasil”; Tema 3: A Constituição Brasileira de 1988 e Tema 4: Expansão da Cidadania no Brasil. Há nele o tempo previsto para trabalhar cada tema, quais são as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, estratégias de ensino e recursos indicados ao professor.

O órgão responsável pelo Caderno é a Secretaria da Educação com coordenação geral de Maria Inês Fini. A equipe responsável é composta por: Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina Schrijnemaekers. O Caderno foi lançado em 2009.

O fato curioso é que o conceito de cidadania é trabalho no primeiro bimestre do ano letivo; contudo, o nome de T. H. Marshall não é citado, mas seu esquema teórico de cidadania é o usado pelo Caderno do Professor, isto é, direitos civis (séc. XVIII), direitos políticos (XIX) e direitos sociais (XX).

2.5 O conceito de cidadania nos materiais didáticos

A descrição dos livros foi apresentada para que o leitor possa ter uma dimensão da preocupação didática da escrita. Poderia-se discutir essa questão, mas esse não é o objetivo desta dissertação.

De fato, importa ao presente texto avaliar como o conceito de cidadania aparece presente nas obras descritas que são indicadas como materiais didáticos, ou melhor, verificar qual é a concepção que fundamenta o conceito de cidadania que se encontra nessas duas obras. Isso que apresentamos a seguir, nos subitens abaixo.

2.5.1 O conceito de cidadania no livro didático “Sociologia para o Ensino Médio”

O capítulo 14 do livro de Tomazi é o que aborda a cidadania. Na página 135 há a menção a uma série de cartas e constituições que garantem direitos, tais como: o Código de Hamurabi dos babilônios no século XVIII a. C.; os gregos de Atenas, com as leis de Clístenes no século VI a.C.

A próxima referência apresentada no texto é à Inglaterra a partir do século XIII, com a Magna Carta (1215-1225), a *Petition of Rights* (1628) e a *Bill of Rights* (1689). Cabe destacar ainda o *Act of Settlement* (1707) e o *Habeas Corpus Amendment Act* (1769).

No século XVIII com a independência das colônias inglesas da América do Norte, documentos importantes foram criados, como a Declaração de Direitos da Virgínia (1776) e a Constituição de 1787 (TOMAZI, 2010, p.135)

Com a Revolução Francesa em 1789 os direitos de igualdade e liberdade foram declarados universais. Entretanto, esses direitos, expressos na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão aprovada pela Assembléia Nacional francesa não se estendiam às mulheres. Assim, Olympe de Gouges (1748-1793), ativista e dramaturga francesa, propôs uma declaração dos direitos da mulher em 1791, por isso foi guilhotinada. (TOMAZI, *op. cit.* p. 136).

Após os horrores contra os seres humanos perpetrados durante a Segunda Guerra mundial, a ONU elaborou um carta dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (Idem).

Depois da exposição de direitos historicamente constituídos, o livro de Nelson Dacio Tomazi passa a mencionar os teóricos que elaboraram conceitos que tratam da convivência dos homens, como o pacto entre os homens, o contratualismo⁴² e a cidadania.

O primeiro autor citado é o inglês Thomas Hobbes (1588-1679), que considera necessário um contrato entre as pessoas, e que esse acordo seja protegido pelo Estado Leviatã, a fim de que os homens não se matem.

Outro autor citado é John Locke (1632-1704), segundo o qual somente os homens livres e iguais podem fazer um pacto para estabelecer a sociedade política. Para Locke a propriedade torna-se o elemento fundamental da sociedade capitalista, visto que é o que define a liberdade do indivíduo.

Tomazi também faz referência a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para o genebrino, a lei deve ser parâmetro de igualdade, “todos devem ser iguais perante a lei”(Idem, *Ibidem*)

⁴² “Uma questão seminal em filosofia política e em ciência política é a seguinte: porque os homens obedecem aos governantes e às leis? O contratualismo parece dar uma das respostas mais simples e diretas à questão: porque consentem em obedecer. E consentem ao firmar, explícita ou tacitamente seus ‘direitos naturais’ (*Ius naturale*). Essa concepção contratualista supõe, lógica e/ou historicamente – há várias noções contratualitas sobre a questão -, que as sociedades humanas originariamente viviam em um estágio de vida natural, cada qual cuidando de si, sem um poder (Estado) regulando as relações sociais. Contudo, o desenvolvimento dessa situação gerou conflitos, pondo em risco a vida dos indivíduos e dos grupos humanos. De modo que a alternativa para superar essa realidade foi estabelecer um poder para regular as relações sociais – o Estado e todos os seus mecanismos de poder jurídico-político, econômico e ideológico” (MARTINS E GROppo, 2010, p, 11).

No que se refere aos direitos civis, políticos e sociais o autor citado por Tomazi é T. H. Marshall, o sociólogo inglês que na década de 1960, em seu livro *Cidadania, classe social e status*, analisou a relação entre cidadania e direitos a partir do ponto de vista histórico:

De acordo com esse autor, a questão da cidadania só começou a aparecer nos séculos XVII e XVIII, e ainda assim de forma sutil, por meio da formulação dos chamados *direitos civis*. Naquele momento, procurava-se garantir a liberdade religiosa e de pensamento, o direito de ir e vir, o direito à propriedade, a liberdade contratual, principalmente a de escolher o trabalho, e, finalmente, a justiça, que devia salvaguardar todos os direitos anteriores. Esses direitos passaram a ser o ideal das épocas seguintes e constaram em todas as legislações europeias a partir de então[...] Os *direitos políticos* estão relacionados com a formação do Estado democrático representativo e envolvem os direitos eleitorais [...] No século XX também chegou a vez de os *direitos sociais* serem postos em prática. As pessoas passaram a ter direito à educação básica, assistência à saúde, programas habitacionais, transporte coletivo, sistema previdenciário, acesso ao sistema judiciário, etc (TOMAZI, *op. cit.*, p. 137 e 138).

É creditado a T. H. Marshall a evolução da cidadania entre direitos civis, políticos e sociais. Contudo, Tomazi afirma que T. H. Marshall começa a falar dos direitos de cidadania no século XVII, entretanto, para T. H. Marshall o estabelecimento dos direitos tem a seguinte escada cronológica: direitos civis (XVIII), direitos políticos (XIX) e direitos sociais (XX).

A ideia que Tomazi faz do conceito de cidadania é cronológica e lógica, segue o esquema marshalliano, ou seja, considera a construção dos direitos civis (XVIII), direitos políticos (XIX) e sociais (XX). Contudo, quando Tomazi abre o capítulo 14 que trata sobre o tema cidadania ele afirma que a conquista, a manutenção e a ampliação desses direitos dependem das ações do indivíduos e dos grupos que lutam por seus interesses por meio dos movimentos sociais. Por sua vez, T. H. Marshall considera a conquista dos direitos de cidadania obra dos tribunais e da alta burocracia do Estado.

2.5.2 O conceito de cidadania no livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”

Diferentemente do livro de Tomazi, que descreve a história dos direitos e da cidadania no âmbito europeu, o livro de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros enceta a discussão a partir da vida escrita do Brasil.

Portanto, a primeira referência é a nossa Constituição “Cidadã” de 1988 e nossa precedência ditatorial, cujo cúmulo do absurdo ocorreu com o Ato Institucional nº 5 editado em 13 de dezembro de 1968.

Após essas referências, o livro trata de descrever o que é uma Constituição e que nela estão descritos todos os procedimentos, regras, normas, autorizações e proibições pelas quais se guiam um Estado e sua população.

Destarte, menciona-se a Constituição de 1824, a primeira Constituição republicana, que é a Constituição de 1891, na seqüência a Constituição de 1934. Posteriormente a Carta outorgada por Getúlio Vargas em 1937: essa carta fechou o Congresso Nacional, suspendeu as liberdades civis, mas manteve os direitos sociais. Após a outorga da Carta de 1937, foi promulgada a Constituição de 1946. Por nosso malogro houve o Golpe de Estado em 1964, com a decorrente instalação da ditadura civil e militar. Seguidamente, houve a Constituição de 1967, que incorporou a legislação emitida a partir de 1964, ampliando os poderes do Executivo, mas deixou de fora os dispositivos excepcionais que poderiam permitir novas cassações de mandatos ou perdas de direitos políticos. Por fim, no livro em análise, a nossa história constitucional chega até a Constituição de 1988, que foi promulgada por uma Assembléia Nacional Constituinte.

No tópico intitulado *Democracia se aprende, cidadania também é* que as autoras tratam mais enfaticamente do conceito de cidadania. Para isso, o primeiro autor citado é Alexis de Tocqueville, que escreveu “A Democracia na América”, na qual trata sobre aquilo que viu de extraordinário na América do Norte em meados do século XIX. O que ele viu? A forma como os americanos entendiam e vivenciavam a democracia e valorizavam a liberdade. Contudo, para as autoras o pensador clássico que vai teorizar sobre a cidadania é o sociólogo e historiador T. H. Marshall:

Uma definição geral de cidadania pode então ser assim formulada: conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito no ambiente social em que vive. O conceito de cidadania sempre esteve associado à idéia de direitos. E um autor inglês muito importante, T. H. Marshall, é uma referência clássica para entendermos melhor esse conceito fundamental na vida das sociedades, quer porque esteja presente, quer porque esteja ausente na vida social. Em uma conferência que proferiu em 1949, Marshall estabeleceu três conjuntos de características da cidadania. O primeiro deles inclui o direito de escolher os governantes, assim como o direito de participar da formação do governo e de sua administração, votando ou sendo votado. A esse conjunto ele chamou *direitos políticos*. Mas a inclusão, de que fala Elisa Reis, não é apenas política: os cidadãos também tem a expectativa de participar da ordem econômica. O direito ao trabalho, o direito à remuneração pelo trabalho, à remuneração pelo descanso, ao atendimento médico e à educação fazem parte de um segundo conjunto, que Marshall definiu como *direitos sociais*. E os cidadãos tem ainda o direito de expressar suas opiniões livremente, de serem respeitados fisicamente, de não serem torturados nem molestados, de serem tratados de forma igual diante da lei. Esses últimos direitos foram chamados por Marshall de *direitos civis*. (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 210)

O livro didático de Sociologia, “*Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*” de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros é mais enfático que o “Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson Dacio Tomazi, no sentido que em *Tempos Modernos...* as autoras são claras ao dizerem que T. H. Marshall é um clássico no que concerne à elaboração do conceito de cidadania.

As autoras Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros são as únicas que fizeram questão de sublinhar que T. H. Marshall é um clássico, ao menos nos dois livros didáticos de Sociologia analisados.

Também é feita uma discussão entre Democracia e Liberalismo; contudo, a principal preocupação das autoras é tratar sobre a cidadania escrita dos Brasil, isto é, centram mais o foco nas Constituições, desde 1824 até 1988 para tratar sobre cidadania.

2.5.3 O conceito de cidadania no Caderno do Professor para o 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

A cidadania é tratada pelo Caderno do Professor desde a Antigüidade. Para este material de classe o conceito contemporâneo de cidadania é resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico; portanto, não é um conceito estático, por isso mesmo é passível de transformação.

A abordagem do Caderno enceta sobre a origem do termo “cidadão” na Antigüidade clássica e a uma específica forma de organização social que passou a difundir-se pelo mediterrâneo no século IX a.C.: as cidades-Estado. Primeiro o Caderno aborda as cidades-Estado gregas e depois trata de Roma.

A segunda etapa abordada pelo Caderno é a cidadania moderna e os direitos focados nessa parte são os direitos civis:

A história do desenvolvimento da cidadania moderna remonta ao Iluminismo e está relacionada à conquista de quatro tipos de direitos: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos e sociais, no século XIX (cuja luta perdurou até o século XX) e os direitos humanos, no século XX. (CADERNO DO PROFESSOR 3ª Série, 2009, p. 12 e 13)

Os filósofos destacados pela teorização dos direitos são John Locke (1632-1704), Voltaire (1664-1778) e Jean-Jacques Rousseau (1717-1778). Segundo o Caderno, as idéias desses autores foram muito importantes para o desenvolvimento do que hoje entendemos por cidadania, sendo a base para a compreensão dela a noção de Direito.

O Caderno também cita a *Bill of Rights* (1689) como resultante da luta pelos direitos civis. Devido a isto, diz o texto, o parlamento inglês passou a garantir ao povo uma série de direitos que o protegia de atos arbitrários por parte da Coroa. Essas condições perpetraram os eventos que marcariam o fim do Absolutismo e colocariam os cidadãos não mais como súditos do Rei, mas na condição de sujeitos políticos.

Na seqüência do Caderno há um painel com os artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, resultante da Revolução Francesa.

Depois o Caderno aborda mais duas etapas da cidadania moderna, ou seja, sobre os direitos políticos, os direitos sociais e os direitos humanos. Este último sendo resultante dos horrores da Segunda Grande Guerra Mundial e tendo como documento que defende os direitos humanos a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, escrito pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

O fato interessante é que o sociólogo e historiador inglês T. H. Marshall, tido como clássico em circunstância da elaboração do conceito de cidadania, não é citado no Caderno do Professor. Todavia, aparece a estrutura evolucionista e em escala do surgimento dos direitos de cidadania moderna, por meio dos direitos civis no século XVIII, dos direitos políticos no século XIX e dos direitos sociais no século XX, seguindo a estrutura elaborada por T. H. Marshall, o que nos faz crer que indiretamente ele é citado e, portanto, a definição de cidadania constante no Caderno é marshalliana.

2.6. Livros didáticos de Sociologia, conceito de cidadania e materialismo histórico e dialético

Quando refletimos sobre o pano de fundo que tece as relações sociais ligadas ao mundo da oferta e procura de livros didáticos no Brasil, percebemos que os tentáculos dos interesses econômicos perfilam conspicuamente. Mormente porque há uma relação na qual se observa um monopólio por um lado e um oligopólio por outro, isto é, o governo federal consome 90%⁴³ da produção dos livros didáticos e poucas editoras os produzem, constituindo um oligopólio, o dos fabricantes de livros didáticos. A equação é a seguinte, algumas editoras produzem os livros didáticos, que são distribuídos no Brasil inteiro, e o governo federal paga a conta. O subterfúgio que legitima a necessidade do uso do livro didático figura em texto legislativo, assim como em razão de ser considerado um material pedagógico, portanto, para fins educativos.

⁴³ Já nos reportamos aos dados. Nossa fundamentação é o artigo, supra-citado, “O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados”, de Tatiana Feitosa de Britto, publicado em 2011.

O propósito deste subitem é o de tecer alguns comentários no sentido de estabelecer relações entre os livros didáticos de Sociologia ofertados aos(as) alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio do Estado de São Paulo e o conceito de cidadania, tendo como referência o materialismo histórico e dialético.

Os livros didáticos de Sociologia em questão são dois, indicados pelo PNLD 2012. As principais editoras que produzem livros didáticos ao MEC são Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva, Scipione e a Moderna.

Um dos livros didáticos é “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dacio Tomazi, publicado pela Editora Saraiva. O outro é “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnel, publicado pela Editora do Brasil em conluio com a Fundação Getúlio Vargas. Ambos os livros visam a atendera aos(às) alunos(as) nos respectivos anos: 2012, 2013 e 2014.

De acordo Ana Martina Baron Engeroff,

O livro “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013),[...], foi aprovado no primeiro PNLD de 2012, sendo naquela oportunidade o que obteve o maior número de adoções pelas escolas - mais que o dobro em relação ao outro também aprovado⁴⁴. No PNLD 2015, sua editora, Saraiva, também se mantém entre as maiores em vendas, sendo a quarta editora com o maior volume de vendas no programa, figurando o livro de sociologia como o terceiro mais adquirido na edição (FNDE, 2015) (ENGERROFF, 2015, p. 81 e 82).

O livro “Sociologia para o Ensino Médio”, de Tomazi, versa sobre os direitos e cidadania no capítulo 14. Este capítulo inicia-se apresentando a relação entre direitos e cidadania ao longo da história. Desse modo, o autor menciona o Código de Hamurabi, que no século XVIII a.C já constituía um conjunto de normas e leis escritas. Posteriormente cita os gregos de Atenas, a partir das leis de Clístenes, no século VI. a.C. “As leis babilônicas reforçavam o poder do Estado e as atenienses definiam as instituições da democracia. Nenhuma delas tratava dos direitos humanos, cuja história é bem recente” (TOMAZI, *op. cit.*, p. 135). Na seqüência, o autor parte para o século XIII ao mencionar a Magna Carta inglesa (1215-1225); caminha para o século XVII ao referir-se a *Petition of Rights*, de 1628. Segue no caminho jurídico e cita a *Bill of Righths*, de 1689, que “[...] submetia a monarquia à soberania popular, transformando-a numa monarquia constitucional” (Idem, *Ibidem*). É questionável essa afirmação, sobretudo se partirmos do paradigma do materialismo histórico e dialético. Do ponto de vista de classe, a burguesia triunfa nesse processo e tem como fundamentação

⁴⁴ Segundo Engeroff: “Dados do FNDE (2015) referentes aos PNLD 2012 demonstram que foram adquiridos 2.650.528 livros ‘Sociologia para o Ensino Médio’, de Nelson D. Tomazi, e 1.130.542 livros ‘Tempos modernos, tempos de Sociologia’, de Helena Bomeny” (ENGERROFF, *op. cit.*, p. 82).

teórica o jusnaturalismo de John Locke. Para este arauto da classe burguesa, o indivíduo é a categoria fundamental; além disso, há direitos fundamentais que garantem a vida do indivíduo, por meio dos direitos inalienáveis, como a propriedade privada, entendido como direito à vida, à propriedade e aos bens resultantes das conquistas materiais derivadas da luta dos indivíduos no mercado. Através dessa contextualização, podemos questionar a assertiva de Tomazi, ou seja, a monarquia era mesmo submetida à soberania popular? Ou passa a ser submetida à classe proprietária, a burguesia?

Segundo Engeroff, Tomazi toma por

[...] referência a ‘cidadão’, colhendo ideia de pertencimento à nação, seja por portar o documento oficial ou via da posição social ocupada (cidadania inclusiva). Também, trata de cidadania como alguém que tem direito frente ao Estado (como característica jurídica). O cidadão é aquele que detém direitos frente ao Estado. Nesta unidade alia-se a discussão de cidadania também às características jurídicas, mas também às aquelas três dimensões colhidas por T. H. Marshall, cruzando-se com a ideia de movimentos sociais. Para Tomazi (2013, p. 420), importante se faz dar a noção ao aluno da relação dos direitos com a cidadania, contextualizando para ‘que os alunos compreendam que os direitos foram conquistados gradativamente, e que, dessa maneira, estruturou-se a cidadania’. O sentido de cidadania aqui expresso é, portanto, de ação, donde se extrai que a cidadania é alargada na medida em que direitos são conquistados – e exigidos que se consolidem, por meio da luta política (ENGERROFF, *op. cit.*, p. 86).

Como nos interessa a perspectiva do materialismo histórico e dialético, almejamos refletir se Tomazi entende a cidadania do ponto de vista da ação prática, que conquista e amplia direitos efetivados na forma de acesso aos bens necessários à vida digna, particularmente no interior do contexto da sociedade capitalista, onde impera a luta de classes. No entanto,

Dentro da mesma perspectiva jurídica, propõe-se como atividade a pesquisa na Constituição brasileira e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, para que os alunos leiam os direitos fundamentais tutelados, ou ainda reflitam acerca dos direitos humanos (incluindo temas como prisão indevida e *habeas corpus*). Ao se trabalhar com os movimentos sociais, sugere-se a discussão sobre movimentos grevistas ou movimentos de grupos marginalizados na sociedade, para então relacioná-los a questão da cidadania e de direitos (TOMAZI, 2013, p. 422-423). Ou seja, a relação de cidadania e direitos é estabelecida previamente, cabendo os movimentos sociais a ampliação. Importante anotar que, como sugestão de pesquisa a ser realizada pelos alunos, tem-se implicitamente a preocupação de não tornar o aluno participante de movimentos sociais (eles são externos, longe da realidade do aluno), o que revela o afastamento da ideia de formação do aluno para a cidadania tida como ação social (ENGERROFF, *op. cit.*, p. 86 e 87).

Pelo exposto por Engeroff, Tomazi não parte da realidade concreta do(a) aluno(a), visto que não o estimula a agir politicamente, dentro de uma sociedade cindida em classes sociais desiguais. A cidadania torna-se mais uma abstração do que uma consequência da luta

social na medida em que o(a) aluno(a) não se vê incorporado como agente da transformação social. Para esse entendimento também se revela a estrutura das relações econômicas, que gravitam em torno dos interesses editoriais, não à toa que algumas editoras, pertencentes a alguns grupos fabricam 90%⁴⁵ de todo o livro didático distribuído pelo MEC no Brasil.

A respeito do livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, podemos averiguar que as autoras que escreveram o livro são de diferentes áreas das Ciências Humanas,

[...] alcançando não só as ciências sociais, mas também na história e pesquisa acerca do cinema e fotografia, o que está contemplado no livro percebido na abordagem peculiar do livro, que articulam os conteúdos a partir das cenas do filme ‘Tempos Modernos’, de Charles Chaplin. A escolha, que estava contida na primeira edição do livro, partiu da ideia de que os estudantes estão habituados a linguagem do cinema e aos estímulos visuais, possibilitando a ponte encontre (sic!) os conhecimentos da disciplina e os alunos (BOMENZY, et. al., 2013, p. 05) (ENGERROFF, *op. cit.*, p. 87 e 88).

De acordo com Engeroff, a partir de Bomenzy,

A partir da discussão do trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, apontam as autoras à preocupação acerca do esvaziamento do caráter crítico do ensino das Ciências Sociais especialmente em razão da disciplina de Educação Moral e Cívica, que estava presente nos currículos escolares⁴⁶. Então, destacam que ‘Há uma preocupação legítima dos educadores em relação à possibilidade do ensino de Sociologia se converter em aulas de educação cívica (com orientação ideológica de direito) ou em aulas doutrinárias (com orientações ideológicas de esquerda). No entanto, as Ciências Sociais e todas as disciplinas escolares estão comprometidas com os aspectos formativos da educação, ou seja, a escola não se presta apenas ao ensino de conteúdos, mas visa formar as novas gerações. (BOMENZY, et. al, 2013, p. 14).’ Então, a escola forma valores e cultiva o senso de responsabilidade – no sentido de ensino transversal, cabendo aos professores de ciências sociais ‘saber transitar entre a reflexão, análise e crítica desses temas no aporte de suas disciplinas e, ao mesmo tempo, exercer seu papel de formador (BOMENZY, et. al., 2013, p. 14).’ Explicita-se que não há conflito entre aprendizagem de conhecimentos e formação para a cidadania, sendo necessário articular estes dois caminhos (ENGERROFF, *op. cit.*, p. 90-91).

Vemos semelhanças entre a referência expressa por Engeroff, a partir de Bomeny, segundo a qual existe preocupação por parte das autoras a cerca do esvaziamento do caráter

⁴⁵ De acordo com Britto: “Segundo a magnitude, uma análise do período de 1998 a 2006 aponta que mais de 90% das compras do FNDE foram feitas de apenas dezessete editoras (FTD, Ática, Saraiva/Atual, Scipione, Moderna, IBEP, Brasil, Nova Geração, Dimensão, Victor Civita, Base, Nova Fronteira, Quinteto, Nacional, Ediouro, Schwarcz e Formato). Mais recentemente, um novo aspecto passou a se destacar no cenário editorial dos didáticos: passou-se da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. Assim, das dezessete empresas listadas acima, doze fazem parte de apenas seis grupos: 12 a Abril, que controla a Ática, a Scipione e a Fundação Victor Civita; a Santillana, que controla a Moderna e a Objetiva; a IBEP, que comprou a Nacional; a FTD, que comprou a Quinteto; e a Ediouro, que comprou a Nova Fronteira e a Geração Editorial (BRITTO, *op. cit.* p. 12 e 13).

⁴⁶ “Vale lembrar que Helena Bomeny desenvolveu diversos estudos acerca do ensino da Educação Moral e Cívica no Brasil” (ENGERROFF, *op. cit.*, p. 90).

crítico do ensino de Sociologia e a afirmação de Nilda Teves Ferreira: “A prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não” (FERREIRA, *op. cit.*, p. 5). Ao nosso entendimento e articulando o ensino de Sociologia ao conceito de cidadania, nos fica patente o não antagonismo entre o conhecimento de cidadania e formação para o exercício da cidadania. Não é negada a relação sociologia e cidadania, ou seja, o ensino formador não nega o ensino transformador.

3. SOBRE A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

O objetivo desta seção é conhecer e avaliar as concepções que professores e alunos têm sobre o conceito de cidadania. A hipótese da qual se parte é que a concepção dos professores pode ter sido influenciada pela formação universitária, pelo material didático recomendado para as aulas e mesmo o Caderno do Professor utilizado em sala. Por sua vez, a hipótese em relação à concepção dos alunos é que eles tenham um conceito de cidadania fortemente influenciado pelas aulas de Sociologia. O objetivo da coleta cujos dados são abaixo apresentados é verificar a veracidade ou não dessas hipóteses levantadas sobre os alunos e professores.

3.1. Sobre a metodologia

O instrumento empregado na coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas⁴⁷, cuja cópia segue como Apêndice. Ele foi aplicado a 5 professores de Sociologia da rede pública de ensino oficial do Estado de São Paulo, bem como a alunos deles na 3ª série do Ensino Médio.

3.2. A concepção de cidadania de professores e alunos da 3ª Série do Ensino Médio de escolas públicas da região de Sorocaba - SP

O primeiro docente (Professor 1) a responder o questionário tem 31 anos, é do sexo masculino e heterossexual. Na pergunta sobre a autodeclaração de “raça-etnia”, ele declarou ser “indígena”. Todavia, no contato do pesquisador com o respondente, é possível dizer que ele poderia se identificar como branco. Apesar disso, é preciso respeitar a autodeclaração e, ao que parece, ele sente possuir identidade com os povos autóctones. Ele se declarou católico e leciona Sociologia para a 3ª série do Ensino Médio de uma escola localizada na zona urbana no município de Piedade, na região de Sorocaba. O docente é formado em Ciências Sociais pela UNESP, *Campus* de Marília. Não possui curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* e de *Stricto Sensu*.

⁴⁷ As questões sobre qual é a opção sexual e a confissão religiosa dos respondentes, teve como escopo identificar se a opção sexual e a confissão religiosa declaradas, tinham relação com algum tipo de envolvimento dos respondentes com movimentos sociais identificados com lutas originadas para combater o preconceito pela opção sexual e religiosa.

Ao ser perguntado sobre “Qual é a sua definição sobre cidadania, ou melhor, como você define o conceito de cidadania?”, ele respondeu:

O conceito de cidadania é autonomia científica para agir com responsabilidade na vida em sociedade

Sobre a pergunta “Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Professor? Qual é?”, o respondente disse:

Cidadão e cidadã e o conceito apresentado no caderno do Professor.

Em relação à questão “Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos disponíveis na escola e recomendado pelo PNLD para a disciplina de Sociologia?”, a resposta foi "sim" e complementou:

Cidadania em sua contextualização significa participar dos processos eleitorais.

A resposta à pergunta “3.4. Você considera que os seus alunos aprendem um conceito de cidadania por meio de suas aulas de Sociologia. Qual é?”, o docente disse:

"Sim. Autonomia científica”.

Foram coletados dados, também por meio de questionário, dos alunos do Professor 1. Cinco deles responderam o questionário. Segue as respostas:

Quadro 1 - respostas dos alunos do Professor 1

Aluno	Perfil	Estudou sobre cidadania?	Sabe o que é cidadania?	Qual é o conceito de cidadania?	Sabe qual é o conceito de cidadania no Caderno do Aluno?
1	17 anos, masculino, heterossexual, declarou-se “Branco”. Afirmou que professa religião: “cristão”. Estuda em Piedade	Afirmou que já estudou cidadania nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
2	18 anos, masculino, heterossexual. Sobre “raça-etnia” declarou-se: “moreno” (sic!). Não tem religião. Estuda em Piedade	Afirmou que já estudou cidadania nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
3	17 anos, masculino, heterossexual. Declarou-se	Afirmou que já estudou cidadania nas	Não sabe	Não sabe	Não sabe

	“Branco”. Afirmou ter religião: “cristão”. Estuda em Piedade	disciplinas de Filosofia e Sociologia.			
4	18 anos, masculino, heteressexual, declarou-se: “Branco”. Tem religião, “católica”. Estuda em Piedade	Afirmou que já estudou cidadania nas disciplinas de Sociologia e Filosofia	Sabe	“cidadania é agir conforme as leis e regras da sociedade”	Não sabe
5	anos, feminino, heterossexual, declarou-se “parda” (sic). Não professa religião. Estuda em Piedade	Afirmou que já estudou cidadania nas disciplinas de “Sociologia, historia e geografia”.	Sabe	“É você agir levando em conta os princípios da sociedade em que vive”	Não sabe

Fonte: produzido pelo autor da dissertação.

O segundo professor a responder o questionário (Professor 2) não informou o nome, tem 27 anos, masculino, heterossexual, não professa religião. Atua como professor em Tapiraí, na região de Sorocaba. É graduado em Filosofia na Uniso (Universidade de Sorocaba). Tem curso de Pós-graduação *Lato Sensu* completo em “Ética Valores e Cidadania na Escola”. Não mencionou a instituição. Está cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Cursa mestrado na UFSCar-Sorocaba.

Sobre a definição acerca do conceito de cidadania, ele respondeu o seguinte:

Quando o sujeito pode usufruir dos bens materiais, simbólicos e políticos, que é resultado do devir histórico, orientado por um senso crítico, ele torna-se coletivamente sujeito de sua própria história.

Este Professor 2 afirmou saber qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Professor.

Parece-me ser uma cidadania na qual o sujeito é passivo no cumprimento dos direitos e deveres a fim de colaborar para o funcionamento da estrutura de poder que domina a organização social.

Quando perguntado se sabe qual é o conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos disponíveis na escola e recomendados pelos PNLD 2012 para a disciplina de Sociologia, afirmou não saber.

Em relação à pergunta sobre se considera que os seus alunos aprendem um conceito de cidadania por meio de suas aulas de Sociologia, ele respondeu o seguinte:

Alguns sim, porém a maioria não. Trata-se de uma complexidade de influências que dão ou não condições para a compreensão e efetividade da cidadania no sentido acima citado. Uma coisa é a compreensão teórica do conceito, outra a ‘catarse’ diante do conceito relativo a vida do aluno. Possivelmente, poucos chegam a uma compreensão que se encarna no seu modo de vida, pois a influência cultural e estrutural das cidades bloqueiam em grande medida o desenvolvimento do senso crítico das classes subalternas.

Quadro 2 - respostas dos alunos do Professor 2

Aluno	Perfil	Estudou sobre cidadania?	Sabe o que é cidadania?	Qual é o conceito de cidadania?	Sabe qual é o conceito de cidadania no Caderno do Aluno?
1	17 anos, feminino, heterossexual . Declarou-se “Branca”. É “Evangélica”. Estuda em Tapiraí	Afirmou ter estudado sobre cidadania nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.	Sabe	“ É a atitude de uma pessoa em convívio com a outras da sua sociedade. Não aceitar tudo que lhe impõe mas sim lutar para que algo seja mudado (melhorado). Ajuda de uma maneira em tudo ocorra bem com cada pessoa que convive um determinado lugar”(sic)	“Não trabalhamos com a apostila”
2	17 anos, masculino, heterossexual . Declarou-se “Branco”. Professa o catolicismo. Estuda em Tapiraí	estudou cidadania nas aulas da disciplina de Filosofia	Sabe	“Como é a sociedade, a comunidade que vivemos”(sic).	“Querer ensinar o que é a Cidadania, querer explicar” (sic).
3	17 anos, feminino, heterossexual , declarou-se “Branca”. Professa religião: “Evangélica”. Estuda em Tapiraí	Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas de Sociologia e Filosofia	Sabe	“ser cidadão, cooperar com a limpeza da cidade, ajudar a melhorar como pode e etc...”.	Não sabe
4	17 anos,	Afirmou	Sabe	“Ser cidadão	Não sabe

	feminino, heterossexual, declarou-se “Branca”. Não professa religião. Estuda em Tapiraí	que já estudou sobre cidadania na disciplina de “Sociologia”.		participando da sociedade de maneira com que todos tenham conhecimento sobre seus direitos, deveres, e que juntos possam ‘trabalhar’ para se ter um bom convívio...” (sic!).	
5	17 anos, masculino, heterossexual. Declarou-se “Pardo”. Afirmou professar religião: “cristã”. Estuda em Tapiraí	Afirmou que já estudou sobre cidadania na disciplina de “Filosofia, sociologia, geografia, História, artes”	Sabe	“ Ser cidadão. Você participa de eleições, ajuda na sustentabilidade de nosso Planeta, enfim ser democrático”	Afirmou saber. “Nos ajudar à compreender nosso mundo atual e nos dar pensamento racionário”(sic).
6	17 anos, feminino, heterossexual, declarou-se “Branca”. Afirmou professar religião:”Evangélica”. Estuda em Tapiraí	Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas de “Sociologia e filosofia”	Sabe	“É a atitude de uma pessoa em convívio com as outras da sua sociedade. Não aceitar tudo que lhe impõe mas sim lutar para que algo seja mudado (melhorado). Ajuda de uma maneira em que tudo ocorra bem com cada pessoa que convive em determinado lugar”	Não sabe
7	18 anos, feminino, heterossexual, declarou-se “Branca”. Professa religião: “Budista”. Estuda em Tapiraí	Afirmou já ter estudado sobre cidadania nas disciplinas de “Filosofia e Sociologia”	Sabe	“ Cidadania é ser cidadão, ajudar a cidade onde vive, o bairro, colaborar com seu próximo”	Não sabe

Fonte: produzido pelo autor da dissertação.

A terceira docente a participar da pesquisa (Professor 3) tem 31 anos, é do sexo feminino, heterossexual, declarou-se “parda”. Não professa religião. Atua como professora no município de Sorocaba. É graduada em Ciências Sociais na UEL – Universidade de Londrina. Tem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização). Cursou Ensino de Sociologia na USP. Está cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mestrado, na área de Educação na UFSCar-Sorocaba. Disse que está no mestrado para dar continuidade aos estudos sobre Educação iniciados na graduação.

À questão “3.1. Qual é a sua definição sobre o conceito de cidadania, ou melhor, como você define o conceito de cidadania”, ela respondeu:

Eu abordo que o conceito de cidadania não é algo estático, pois o que se entendia por cidadania na Grécia ou em Roma foi alterado com o tempo. Cidadania é um conjunto de direitos e deveres que um indivíduo de um determinado país tem direito. Cidadania sempre está ligado com o país em que se vive. Utilizo José Murilo de Carvalho que aborda que cidadania é o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais.

Na questão “3.2 Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Professor?”, ela respondeu "sim". Quando perguntado qual é, respondeu da seguinte forma:

O caderno do professor faz um resgate histórico do conceito de cidadania. De acordo com esse material cidadania não é algo estático, pois o que se entendia por cidadania na Grécia ou em Roma foi alterado com o tempo. Cidadania é um conjunto de direitos e deveres que um indivíduo de um determinado país tem direito. Cidadania está ligado com a idéia de nacionalidade, ou seja, é conjunto de direitos e deveres vinculado com o país em que se vive.

Na questão “3.3. Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos disponíveis na escola e recomendado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para a disciplina de Sociologia?”, a respondente afirmou que "sim". Quando questionada qual é, ela respondeu o que segue:

O docente repetiu a resposta acima

Na questão “3.4 Você considera que os seus alunos aprendem um conceito de cidadania por meios de suas aulas de Sociologia”, ela respondeu que "sim". Quando inquirida qual é, a professora respondeu o que segue:

Acredito que os alunos compreenderam que a conquista da cidadania, ou seja, a garantia dos direitos civis, políticos e sociais aconteceu por meio de muita luta e que embora teoricamente temos garantidos para todos os cidadãos esses direitos é preciso ainda muita luta para efetivá-los.

Quadro 3 - respostas dos alunos do Professor 3

Aluno	Perfil	Estudou sobre cidadania?	Sabe o que é cidadania ?	Qual é o conceito de cidadania?	Sabe qual é o conceito de cidadania no Caderno do Aluno?
1	17 anos, feminino, heterossexual, declarou-se “Preta”. Professa religião: “Evangélica”. Estuda no município de Sorocaba	Sim, estudou cidadania nas disciplinas de “Sociologia e Filosofia”	Sabe	“A cidadania faz parte de todos os cidadãos com o passar do tempo eles vão aprendendo a exercê-la”(sic).	Não sabe
2	17 anos, feminino, heterossexual, declarou-se “preta”. Afirmou não ter religião. Estuda em Sorocaba	Afirmou já ter estudado sobre cidadania nas disciplinas de “Filosofia e Sociologia”.	Sabe	“A cidadania faz parte de todos os cidadãos, com o passar do tempo eles vão aprendendo a exercê-la, é um dos exemplos da prática da cidadania é o voto” (sic).	Não sabe
3	17 anos, feminino, heterossexual, declarou-se “branca”. Afirmou professor religião: “cristianismo”. Estuda em Sorocaba	Afirmou ter estudado sobre cidadania na disciplina de “sociologia”.	Sabe	“ é o conjunto de direitos aplicados a sociedade, pessoa” (sic)	Afirmou saber: “direito, tendo em foco direitos humanos” (sic)
4	anos, feminino, heterossexual, declarou-se “Branca”. Professa religião, é “Espírita”. Estuda em Sorocaba	Afirmou que já estudou sobre cidadania na disciplina de “Sociologia”.	Sabe	“Cidadania é o direito garantido ao cidadão e a sociedade na qual está inserido”	Não sabe
5	anos,	Afirmou já ter	Sabe	“ Cidadania se dá	Afirmou saber:

masculino, heterossexual, declarou-se "Branco". Professa religião: "Católica Apostólica Romana". Estuda em Sorocaba	estudado sobre cidadania na disciplina de "Sociologia"		a partir do momento em que os cidadãos da sociedade tem os seus direitos garantidos"	"O conceito de cidadania apresentado no caderno do aluno é todos os cidadãos terem direitos iguais"
---	--	--	--	---

Fonte: produzido pelo autor da dissertação.

O quarto professor a responder o questionário (Professor 4) tem 31 anos, do sexo masculino, heterossexual. Não professa religião. Atua como professor de Sociologia em Sorocaba. Possui graduação em Ciências Sociais, graduou-se na UEL – Universidade Estadual de Londrina. Possui Pós-Graduação *Lato Sensu*, curou Ensino de Sociologia na USP. Está cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na UFSCar-Sorocaba.

Sobre a definição do conceito de cidadania, questão "3.1", ele respondeu:

Entendo que a cidadania nos dias atuais envolve ter garantido um conjunto de direitos, sendo eles civis, sociais e políticos.

A cerca da questão "3.2", sobre se o professor sabe qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Professor, o Professor 4 afirmou que sim, sabe. Quando perguntado qual é, respondeu o que segue:

E o mesmo que eu apresentei, sendo um conjunto de direitos sociais, civis e político.

Em atinência à questão "3.3", afirmou que sabe qual é o conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2012. Respondeu o seguinte:

Pelas atividades que eu trabalhei, o conceito é o mesmo, sendo cidadão uma pessoa portadora de direitos civis, sociais e políticos.

Questionado se seus alunos aprendem um conceito de cidadania por meio de suas aulas de Sociologia, o Professor 4 respondeu que "sim" e completou:

Acredito que sim, pois trabalhei bastante o conceito.

Quadro 4 - respostas dos alunos do Professor 4

Aluno	Perfil	Estudou sobre cidadania?	Sabe o que é cidadania?	Qual é o conceito de cidadania?	Sabe qual é o conceito de cidadania no Caderno do Aluno?
-------	--------	--------------------------	-------------------------	---------------------------------	--

1	17 anos, feminino. Em relação a questão sobre orientação sexual, a respondente 1 optou por não responder a questão, declarou-se “Afro decentente”(sic). Professa religião, é “Adventista do Sétimo dia Movimento de Reforma”. Estuda em Sorocaba	Afirmou que já estudou sobre o conceito de cidadania, nas disciplinas de “Sociologia e filosofia”	Não sabe	Não sabe	Não sabe
2	17 anos, masculino, declarou-se “Branco”. Professa Religião, “Catolica”. Estuda em Sorocaba	Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas de “filosofia, sociologia”	Sabe	“Para mim eu acho que se importa com um próximo ajuda quem precisa ser um cidadão de verdade”	Não sabe
3	18 anos, masculino, heterossexual, declarou-se “Afrodescente”. Afirmou que professa religião. Professa: “católica/Evangélica”(sic).Estuda em Sorocaba.	Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas: Filosofia e Sociologia”.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
4	18 anos, heterossexual, declarou-se “Branca”. Professa religião: “católica”. Estuda em Sorocaba	Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas de “Sociologia, filosofia”.	Sabe	“O trabalho em conjunto do povo pela sociedade e para uma melhor forma de viver no ambiente	Não sabe

				que está”.	
5	18 anos, feminino, heterossexual, declarou-se Branca. Não professa religião. Estuda em Sorocaba	Afirmou que já estou sobre cidadania nas disciplinas de “Filosofia, sociologia”	Sabe	“O trabalho em conjunto do homem na sociedad e para assim promover um local onde as pessoas (cidadãos) convivam da melhor forma organizada possível.	Não sabe

Fonte: produzido pelo autor da dissertação.

O Professor 5 leciona Sociologia na zona rural de Piedade, tem 27 anos, é do sexo masculino, heterossexual e declarou-se “Branco”. Professa a religião “Católica”. Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Uniso. Atualmente está cursando outra graduação, “Arquitetura e Urbanismo”, também na Uniso.

Em relação à questão “3.1 Qual é a sua definição sobre cidadania?”, ele respondeu o seguinte:

Está ligado às relações sociais estabelecidas pelos cidadãos de um determinado espaço e aos valores que atribuem a essa vivência. Diria ainda que se refere a garantia dos direitos e as condições sociais e econômicas dos cidadãos diante dessa conquista.

Afirmou saber qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Professor.

A garantia dos direitos civis, sociais, políticos e humanos a todas as pessoas.

Sobre a questão se sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos disponíveis na escola e recomendado pelo PNL 2012, o Professor 5 afirmou que "sim":

Parece-me que está ligado mais a uma ação social e a reflexão e luta pelos direitos.

Sobre a questão "3.4", se considera que os seus alunos aprendem um conceito de cidadania por meios de suas aulas de Sociologia, o Professor 5 disse não saber.

Quadro 5 - respostas dos alunos do Professor 5

Aluno	Perfil	Estudou sobre cidadania?	Sabe o que é cidadania?	Qual é o conceito de cidadania?	Sabe qual é o conceito de cidadania no Caderno do Aluno?
1	17 anos, masculino, heterossexual, declarou-se "cor Branca". Não professa religião. Estuda na zona rural de Piedade	Afirmou que já estudou sobre cidadania na disciplina de "sociologia"	Sabe	Não sabe	Não sabe
2	16 anos, masculino, heterossexual, declarou-se "cor Branca" (sic). Estuda na zona rural de Piedade	Afirmou que já estudou sobre cidadania na disciplina de "Sociologia".	Sabe	"Ser cidadão e viver certo com as leis"	Não sabe
3	17 anos, feminino, heterossexual, declarou-se Branca. Tem religião:"Católica". Estuda na zona rural de Piedade	". Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas de "Sociologia e Filosofia"	Sabe	É quanto a população ou seja o cidadão tem seus direitos básicos garantidos"	Sabe. "O conceito é que os cidadãos são homens livres"
4	19 anos, masculino, homossexual, declarou-se "pardo". Afirmou professar religião "católico" (sic). Respondeu que estuda em "Cotia", mas ele estuda na zona rural de Piedade	Afirmou que já estudou sobre cidadania nas disciplinas de "Filosofia e Sociologia	Sabe	"É ser cidadão cuidar do seu país amar sua pátria"(sic)	Sabe. "Ajudar os alunos a aprender sobre a" (sic)
5	17 anos, feminino, heterossexual, declarou-se "Branca". Professora	Afirmou que nas aulas já estudou sobre cidadania nas	Sabe	"É quando o cidadão tem o seus direito básico e de	Sabe: "Cidadania é ser cidadão civil e

	religião: Católica. Estuda na zona rural de Piedade	disciplinas “Sociologia e Filosofia”		ser livre”.	também homem livre”
--	---	--	--	-------------	------------------------

Fonte: produzido pelo autor da dissertação.

Há semelhanças nas respostas sobre o conceito de cidadania entre a Professora 3 e o Professor 4, isto é, a resposta deles se alinha com o conceito tal qual conceptualizado no “Caderno do Professor”. Não obstante, a Professora 3 respondeu de forma mais elaborada a questão sobre o conceito de cidadania. Contudo, em geral, a resposta tem a estrutura em “escada”, conforme T. H. Marshall, de que cidadania significa ter acesso aos direitos civis, políticos e sociais, em uma progressão histórica de conquista. O curioso é que T. H. Marshall não é citado no Caderno do Professor; no entanto, o Caderno refere-se ao conceito de cidadania segundo a mesma lógica da concepção de cidadania que ele formulou, com uma ordem lógica e cronológica.

O Professor 1 ofereceu respostas incongruentes conforme os parâmetros determinados ao conceito de cidadania. Em suas respostas não se referiu a direitos, exceto à participação em processos eleitorais, mas no geral suas respostas concebem a cidadania como um pilar necessário à autonomia científica.

O professor 5 também foi sintético e respondeu que cidadania se refere a direitos civis, políticos, sociais e humanos para todas as pessoas e que envolve valores com o ambiente em que o indivíduo está inserido, como se fosse o reflexo dessa vivência.

O professor 2 concatenou cidadania com o usufruto de bens materiais, simbólicos e políticos. Afirmou que isso é fruto de um devir histórico, que gera um senso crítico e que se a ação for coletiva pode torná-lo sujeito de própria história. Sua percepção quanto ao Caderno do Professor é que ele induz a uma concepção de cidadania na qual o sujeito é passivo no cumprimento dos direitos e deveres, afim de corroborar para o funcionamento do *status quo*.

Percebe-se que a maioria dos professores que participaram da pesquisa, no caso quatro professores, referem-se a direitos e deveres e à estrutura do conceito é muito semelhante da de T. H. Marshall, mesmo que este não seja citado no Caderno do Professor e apenas nos livros didáticos. Este ponto é curioso, pois a maioria deles afirmou não conhecer ou demonstraram uma pequena noção do conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos.

Em se tratando das respostas dos alunos e alunas, a maioria, 27 no total, que participaram da pesquisa afirmaram que estudaram sobre o conceito de cidadania nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, principalmente. Alguns citaram História, Geografia e

Artes. A maioria dos respondentes afirmou que sabem o que é cidadania. Mas quando indagados sobre o que significa o conceito de cidadania, afirmaram que sabem, mas quase todas as respostas são desconexas, embora relacionem cidadania com direitos, mesmo que de forma desconexas. Atrélam-no à vida em sociedade, comunidade. Um problema constatado é que é notório como escrevem mal, são alunos da 3ª série do Ensino Fundamental e não utilizam adequadamente acentos, pontuações, etc. Quando indagados se sabem qual é o conceito de cidadania apresentado pelo Caderno do Aluno, a grande maioria afirmou que não sabem.

Contudo, uma respondente de Tapiraí afirmou que não usa a apostila, este fato pode indicar porque a maioria não sabe como o conceito de cidadania é apresentado no Caderno do Aluno, isto é, talvez alguns professores não usam o Caderno do Aluno em suas aulas. Outro fato curioso é que a aluna que deu essa resposta é educanda do professor que afirmou que na sua aceção o Caderno do Professor transmite uma noção de cidadania passiva.

Quando concatenamos as respostas dos professores sobre o conceito de cidadania ao dos alunos é evidente o vácuo, isto é, os alunos não aprenderam o conceito formal de cidadania, de que ser cidadão significa ter acesso a direitos civis, políticos e sociais. O conceito apreendido dessa forma é reproduzido pela maioria dos professores entrevistados. Se os direitos formais da cidadania não são considerados ou aprendidos, muito menos será a concepção que tais direitos são mutáveis e que, portanto, podem ser modificados e outros conquistados pela ação na condição de que são cidadãos.

3.3 Sentidos concretos de cidadania que poderiam constar no ensino de Sociologia

Por "sentidos concretos", entendemos a definição de cidadania elaborada por Severino,

Quando falamos de cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social (SEVERINO, 1994, p. 98).

Além disso, segundo nosso entendimento, cidadão(a) é aquele(a) que efetivamente desfruta dos direitos civis, políticos, sociais e humanos, isto é, que não só tem esses direitos garantidos como a partir da própria participação tem a possibilidade de ampliá-los. Desse

modo, concebemos que cidadania e democracia são conquistas derivadas das lutas que as classes trabalhadoras levaram a cabo contra as classes dominantes. Com isto queremos dizer que o exercício da cidadania não implica em apenas conhecer quais são os direitos que compõem o conceito, ou seja, saber que os direitos de cidadania são os civis alcançados no século XVIII, os políticos no século XIX, os sociais e os humanos no século XX. Isto não significa ser cidadão. Se esses direitos não são efetivados, isto é, se deles não resultam a posse de bens necessários à vida digna para cada indivíduo, não há que se reconhecer neles a qualidade de cidadãos(as). Desse modo, o saber jurídico desses direitos não implica em acessá-los, seu conhecimento formal não implica em garantia desses direitos, tão pouco a expansão deles. Em relação à expansão dos direitos de cidadania, queremos dizer que a partir da democracia e da participação das decisões políticas dos cidadãos(as) na vida coletiva, entendemos que é o socialismo a via para a consecução tanto da garantia como da ampliação desses direitos. Por isso cremos que esta concepção deveria constar nos livros didáticos de Sociologia, assim como no Caderno do Professor, destinados à 3ª série do Ensino Médio da Rede Oficial do Estado de São Paulo. Se não constar assim, como compreendemos, pelo menos uma menção crítica ao simples conhecimento de direitos, situação formal que está longe de garantir aos indivíduos a condição de cidadão. Como não cremos que o caráter formador do ensino de cidadania, pela disciplina de Sociologia, está desvinculado da ação social, no mínimo uma concepção cidadã que vise a transformar as desigualdades sociais do sistema capitalista deveria constar no material didático.

Dessa maneira, seria sumamente necessário a superação da sociedade capitalista, ou melhor, o exercício da cidadania implica na abolição da propriedade privada dos meios de produção, da destituição da classe burguesa como dominante, do ocaso de sua estrutura de dominação socioeconômica, ético-política e ideológica. Estamos dizendo que é possível uma cidadania socialista através da emancipação política da classe explorada, de sorte que comungamos com Tonet quando este afirma que,

O argumento é de que a cidadania já existia em sociedades muito anteriores ao capitalismo, como na Grécia antiga e em cidades européias do final da Idade Média. Por isso mesmo, assim como houve uma cidadania ateniense, uma florentina, uma burguesa moderna, também poderia haver uma cidadania socialista. Em segundo lugar, a idéia de que embora a cidadania moderna tenha suas origens no interior da sociedade capitalista, ela não é uma categoria que se esgote nesta forma de sociabilidade (TONET, *op. cit.* p. 52).

Mesmo que a cidadania moderna seja obra do capitalismo, esse caráter *sine-qua-non* pode ser rechaçado, sobretudo porque a práxis implica na necessária ação prática através do

conhecimento teórico, o que, por sua vez, tem como pressuposto a compreensão que o inimigo é o princípio do liberalismo político, sumamente porque este paradigma protege o poder da classe burguesa,

O sumo princípio do liberalismo político já está, então, esboçado em boa parte por Locke. Trata-se do Estado ‘mínimo’, ‘suave’, mas que age com força, com violência para garantir o funcionamento ‘normal’ da sociedade e de sua economia, bem como os direitos naturais de propriedade. Nota-se que, nesses termos, o liberalismo lockiano (sic!) não pode ser ingenuamente interpretado como um ‘progresso democrático’, uma vez que sua teoria política foi formulada para defender aqueles que no século XVII estavam a ganhar o controle do Estado para colocá-lo a seu serviço – e não de toda a sociedade – como uma agência privada, qual seja a burguesia (MARTINS e GROppo, *op. cit.* p. 21).

Ao interpretarmos Martins e Groppo, podemos dizer que o liberalismo “superou” o estado de natureza, a partir do contratualismo, por meio da salvaguarda, pelo Estado, dos direitos “naturais”, direitos fundamentalmente ligados ao individualismo, como a liberdade e a propriedade privada. Desse modo, afirmamos que a cidadania socialista tem como norte a superação, através da expansão e da efetivação de direitos, do liberalismo. Queremos dizer que a ampliação contínua de direitos significa o aperfeiçoamento da sociedade democrático-cidadã, que estamos afirmando como sociedade socialista, a partir da nossa interpretação da obra “Educação, Cidadania e Emancipação Humana” de Ivo Tonet. O exercício da cidadania, desta forma

[...] não significa a superação das dimensões da política e do direito, mas a elevação delas à sua plenitude. Diferentemente do liberalismo, para o qual o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia jamais pode ultrapassar a ordem do capital, a esquerda democrática entende que, por haver uma contradição entre o capital e a cidadania e a democracia, estas só podem realizar-se em sua plenitude com a erradicação do capital (TONET, *op. cit.* p. 53).

Entretanto, Coutinho (1980) diz que a democracia e a cidadania não são valores simplesmente burgueses, mas possuem uma condição universal. Então devemos ter prudência e não afirmar simplesmente que a cidadania, como requisito para a existência da sociedade democrático-cidadã, deve ser abolida, ela deve ser ampliada e efetivada concretamente, o que implica a existência de uma sociedade democrática, isto é,

Dizemos que uma sociedade [...] é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo *mais* profundo, que é a condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos[...] A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos [...] A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações, e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência de contrapoderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre

determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis (CHAUÍ, 1997, p. 431 e 433).

Para a concretude da cidadania, para o materialismo histórico e dialético, a luz da sociedade democrático-cidadã, conforme definida por Tonet, é necessário, portanto, a emancipação política da classe trabalhadora. Para este paradigma o exercício da cidadania visa à extinção das desigualdades sociais através da superação das classes sociais que deve solapar o elemento fundante da sociedade capitalista, ou seja, a cidadania, quando exercida, deve ter como norte o ocaso da divisão social do trabalho, que é a apropriação particular da força de trabalho coletivo

É o acréscimo da produtividade que leva ao surgimento da divisão social do trabalho, isto é, à apropriação, por parte de alguns, da força de trabalho coletiva e à apropriação particular do produto do trabalho, a propriedade privada. Aí têm origem as classes sociais e os antagonismos insuprimíveis entre proprietários e não proprietários, entre o interesse particular e o interesse coletivo. Como consequência, a necessidade do Estado, com todo o seu aparato jurídico-político, com a finalidade primordial de defender os interesses da propriedade privada. No *Manifesto*, Marx expressa isto com toda clareza quando diz: ‘O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra’ (1977, p.104). Observe-se que Marx não se refere ao poder político na sua totalidade, mas ao núcleo essencial deste poder. O que, evidentemente, deixa a porta aberta para admitir que a política não é, *en bloc*, uma pura, direta e simples defesa dos interesses das classes dominantes.” TONET (p. 57 e 58).

Como nos interessa a acepção de cidadania pelos pressupostos do materialismo histórico e dialético, podemos afirmar que a emancipação política das classes trabalhadoras é fundamental, como exposto acima. Contudo, ainda não é a expressão máxima da liberdade humana ou da emancipação humana (a sociedade comunista). Antes, contudo, faremos um brevíssimo excuro sobre o que Marx entende por política. Além disso, mais uma vez enfatizamos que, para o materialismo histórico e dialético, a inteligibilidade da acepção de cidadania ultrapassa a dimensão jurídico e política e se centra nas relações estabelecidas entre os homens no trabalho.

De acordo com Tonet, para Marx a política possui uma forma negativa em substância, isto é, não parte inerente da natureza do ser social e também não é uma condição insuperável dele. Para Marx, a política não é totalmente negativa, ela tem aspecto positivo, mas para Marx os fenômenos sociais não são um todo homogêneo, mas delineados pela diferença e pela unidade.

Deste modo, um fenômeno pode ser positivo, mas apresentar, também, aspectos negativos, como pode ser negativo e conter aspectos positivos. Para ele, o caráter essencialmente negativo da política significa, apenas, que ela é uma expressão da alienação [...] e como tal, em última análise, um obstáculo à plena autoconstrução

humana. E que, mesmo quando realiza uma tarefa positiva, como no caso da destruição do poder político da burguesia por parte da classe trabalhadora, esta tem uma dimensão de negação, de eliminação de obstáculos e não de construção positiva da nova ordem social (TONET, *op. cit.*, p. 56).

O que Tonet está destacando em Marx é que este distingue as diversas formas de usar o poder, como o poder despótico e o poder exercido de forma democrática pelo gregos e romanos. O que interessa a Marx é o poder em si mesmo, isto é, além de ser anterior a essas sociedades também não alterou-se por essa forma. Da mesma forma Marx reflete sobre o surgimento do poder. Marx pensa a natureza dos fenômenos sociais como um processo articulado, histórico e concreto.

O exame deste processo permite-lhe ver que durante um longo período, dado o baixíssimo desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho não produzia mais do que o estritamente necessário para a subsistência humana imediata. Deste modo, as forças sociais nem sequer poderiam ser apropriadas privadamente porque não havia do que se apropriar. Por isso, elas eram efetivamente sociais, isto é, eram as forças de todos os indivíduos postas em comum e acessíveis à compreensão e à participação de todos. Neste período, indivíduo e gênero formavam uma verdadeira comunidade, não havendo contraposição entre interesses particulares e interesses coletivos. Esta concepção não significa, no entanto, uma idealização deste período da história da humanidade, como se se tratasse de um suposto estado de pureza, inocência e felicidade paradisíacas. Pelo contrário, a razão disto era o precário desenvolvimento da humanidade e, portanto, o incipiente grau de complexidade tanto do gênero quanto do indivíduo. Deste modo, não cremos que seja preciso sequer refutar a idéia, insistentemente brandida pelos críticos de Marx, da semelhança entre esta idéia e a lenda bíblica do paraíso e da queda do pecado original (TONET, *op. cit.* p. 57).

É partir do acúmulo de excedente do mundo do trabalho que nasce a divisão social do trabalho, na medida em que o excedente da produção coletiva é apropriado por alguns fundase a propriedade privada. Deste processo originam-se as classes sociais e as antinomias entre proprietários e não-proprietários.

Como consequência, a necessidade do Estado, com todo o seu aparato jurídico-político, com a finalidade primordial de defender os interesses da propriedade privada. No *Manifesto*, Marx expressa isto com toda clareza quando diz: ‘O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra’ (1977, p.104). Observe-se que Marx não se refere ao poder político na sua totalidade, mas ao núcleo essencial deste poder. O que, evidentemente, deixa a porta aberta para admitir que a política não é, *en bloc*, uma pura, direta e simples defesa dos interesses das classes dominantes. Na verdade, a política, como todas as outras esferas da atividade humana, consiste em força social. Força esta que ganha uma especificidade própria na medida em que adquire uma determinada função social (TONET, *op. cit.*, p. 57 e 58).

A política aparece como força social que possui uma função e

A questão é: O que é feito com esta força social? Que funções ela cumpre na reprodução do ser social, isto é, no enfrentamento dos problemas postos no caminho da humanidade? E, portanto, qual é a natureza desta forma específica de força social? No caso da política, esta força é, por um complexo processo social, separada

dos seus detentores originais – o conjunto dos homens – apropriada por determinados grupos particulares, posta a serviço da manutenção dos seus interesses e, por conseqüência, voltada contra os interesses da maioria dos detentores originais. Aparentemente separada da sociedade e pairando acima dela, esta força social privatizada passa a apresentar-se como expressão do interesse coletivo, na forma de Estado, com todo o seu aparato jurídico, político, ideológico e administrativo (TONET, *op. cit.*, p. 8).

Portanto, o poder político, para Marx, não representa o conjunto dos homens, mas significa a defesa dos interesses da parte hegemônica do ser social, não apresenta, desse modo, respostas para os conflitos que envolvem o conjunto dos homens.

Por essa razão a emancipação política não é a resposta para a emancipação humana. Assim, a cidadania para o materialismo histórico e dialético não considera que sua realização ocorrerá, tão somente, através da emancipação política.

A concepção marxiana de cidadania não limita-se a apenas a emancipação política, mas está ligada diretamente a auto-construção da humanidade a partir da harmonização de dois pólos geradores, o individual e o genérico,

Como vimos antes, o ser social se põe, desde o início, como uma unidade de dois pólos: o pólo individual e o pólo genérico. O que significa que, desde o início, está estabelecida uma tensão – de caráter ontológico – entre estes dois momentos. Com efeito, o indivíduo, para entificar-se como tal, precisa tornar suas as criações que constituem o patrimônio do gênero. Conhecimentos, habilidades, valores, normas, criações técnicas e artísticas, tudo isto são elementos, criados por indivíduos e tornados patrimônio universal, dos quais os outros indivíduos devem se apropriar. O gênero, por sua vez, depende das criações dos indivíduos para o seu enriquecimento. Mas, é óbvio que nem sempre há uma perfeita harmonização entre os interesses dos indivíduos e os interesses do gênero. Daí a tensão entre estes dois pólos. Contudo, esta tensão não é necessariamente um antagonismo irreconciliável. O devir humano, por si mesmo, implica um tensionamento entre indivíduo e gênero, mas também um permanente esforço de harmonização destas relações na medida em que existe, de algum modo, a consciência de que o desenvolvimento de um requer o desenvolvimento do outro (TONET, *op. cit.*, p. 62).

A emancipação humana supõe a concretude ou existência de homens livres que, por sua vez, estão articulados à totalidade das atividades humanas. O trabalho associado pode ser um exemplo de atividade humana total, inicialmente, definido como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo. Além disso, os atos decisivos devem ser livres e as energias físicas e mentais dos indivíduos não podem ser desapropriadas de seus possuidores originais, privatizadas e transformadas em forças hostis e contrárias a eles. Elas são sociais porque todo produto humano é, por sua natureza, social e porque são as forças dos indivíduos

colocadas em comum. Dessa forma, o produtor deve ter o controle sobre o processo de produção e sobre o conjunto do processo social

Como se pode ver, as forças sociais, que são as forças dos indivíduos multiplicadas pela sua articulação, são postas em comum por uma decisão livre e consciente dos seus detentores e não por um poder que lhes é alheio. A grande diferença com a produção, também social, do sistema capitalista é que neste a associação lhes é imposta por um poder estranho, que não só lhes rouba o domínio, mas também a compreensão sobre as suas relações, ao passo que naquele os produtores podem compreendê-las e controlá-las. O que é importante acentuar, aqui, é que não basta colocar as forças individuais em comum, nem mesmo tendo como fim uma produção voltada para os interesses da totalidade da sociedade. O que falta, tanto na produção especificamente capitalista, quanto na produção que foi considerada socialista, é exatamente o controle livre e consciente dos produtores sobre a produção. Especialmente em relação ao chamado '*socialismo real*', o equívoco, aqui, consiste em tomar o trabalho coletivo, ou especialmente o trabalho em forma cooperativa como sinônimo de trabalho associado [...] é o produtor – agora necessariamente sob a forma de 'produtores associados', pois o eixo não é mais o indivíduo como 'mônada isolada', mas o gênero humano como expressão de uma força geral assumida conscientemente pelos indivíduos – que estabelece os fins (o atendimento das necessidades dos indivíduos) e busca as formas mais adequadas para atingi-los. Contudo, o fim maior não é simplesmente o atendimento das necessidades humanas, mas a própria autoconstrução do homem como um ser cada vez mais humano. Daí porque o próprio ato do trabalho tem que ser um ato que, embora ainda pertencendo ao 'reino da necessidade', seja o mais livre, o mais humano possível. (TONET, *op. cit.*, p. 84, 85, 88 e 89).

Para o paradigma do materialismo histórico e dialético o conceito de cidadania implica na efetivação do controle da produção pelos produtores cuja finalidade não é apenas o atendimento das necessidades humanas, mas a própria auto-construção humana, isto é, para a emancipação humana, compreendemos que a cidadania para o marxismo tornar-se-á concreta quando atingir essa dimensão de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem desta pesquisa reside em uma insatisfação do autor, quando lecionou Sociologia para a 3ª série do Ensino Médio do Estado de São Paulo, entre 2011 e 2013. O incômodo tinha como referência os conteúdos do material didático de Sociologia dedicado ao conceito de cidadania. A hipótese por mim aventada era a de que se o aluno(a) estudasse os livros didáticos disponíveis, além do acesso ao conceito a partir das aulas de Sociologia, sua acepção de cidadania poderia ser a de cidadania liberal.

Em busca de respostas à hipótese, fizemos uma exegese do conceito de cidadania a partir do liberalismo, sobretudo como o conceito é definido pelo sociólogo inglês T. H. Marshall, por ser considerado um clássico na elaboração do conceito de cidadania moderna. Desse modo, nos debruçamos em torno do modo como o conceito de cidadania é abordado pelos livros didáticos e chegamos à conclusão que de maneira geral tanto os livros didáticos, como o caderno do professor(a) e do aluno(a) corroboram para a difusão do conceito liberal de cidadania. Não identificamos nos materiais didáticos, a exposição de um outro conceito de cidadania, por exemplo, um que defina a ação de cidadania necessária para superação da sociedade capitalista. Por superação comungamos da definição de Jesus Ranieri:

Outro obstáculo foi encontrar uma tradução adequada para o verbo *aufheben* que, em alemão, significa, a um só tempo, o ato de erguer (algo do chão), o de guardar (um objeto, para que se conserve) e o de suspender (por exemplo, a vigência de um ato jurídico). Em geral, traduz-se *aufheben* por suprimir, abolir ou ainda superar, assim como se traduz *aufheben* por suprimir, abolir ou ainda superar, assim como se traduz o substantivo *Aufhebung* por supressão, abolição ou superação. O problema é que o significado contido em *aufheben* e desdobramentos é muito maior, mais rico e variado, o que dificulta sobremaneira a versão para um termo adequado, que contenha ao mesmo tempo a unidade e a diversidade do original. Minha opção foi vertê-los, de maneira geral, para supra-sumir (*aufheben*) e supra-sunção (*Aufhebung*), posto que o que se deve reter é a dinâmica do movimento dialético que está sendo ou foi superado ou suprimida, ou seja, a um só tempo, a eliminação, a conservação e a sustentação qualitativa do ser que supra-sume (RANIERI, 2004, p. 16).

Consideramos a superação como movimento constante que ao mesmo tempo elimina, conserva e sustenta o ser social. Isto posto, a superação do capitalismo é sumamente importante, sobretudo porque esse modelo de sociabilidade tem sua dinâmica a partir da miséria engendrada pelo próprio sistema; outro problema deveras preocupante é que o capitalismo é movido pelo lucro ilimitado que, por conseguinte, está exterminando os próprios recursos naturais necessários à nossa existência. Se o sistema de sociabilidade continuar se pautando pelo modo de produção capitalista a própria humanidade sucumbirá. Pensando a cidadania como práxis, o agir cidadão implica no saber que a produção é imposta

ao conjunto das classes trabalhadoras por um poder estranho, alienado, que não só lhes rouba o domínio, mas também a compreensão sobre as suas relações, de modo que em uma cidadania concreta os produtores podem compreender essas relações e controlá-las.

Levando em consideração o problema de entender qual é o conceito de cidadania que resulta do ensino de Sociologia para a 3ª série do ensino médio da região de Sorocaba, fomos buscar respostas a partir dos próprios alunos(as). Ao analisar respostas dos alunos que participaram da pesquisa notamos que a concepção de cidadania resultante do ensino de Sociologia é mais próxima da visão liberal e formal de cidadania, condizente com o contínuo discurso que legitima o Estado de Direito, isto é, que fortalece os pressupostos dos direitos naturais. As respostas não foram claras da forma colocada, mas no geral os alunos(as) pensam que cidadania está relacionada a viver em sociedade, obedecer as leis, ajudar os outros, etc. Seguem as respostas: os que responderam que sabem o que o conceito de cidadania significa, afirmaram que “Para mim eu acho que se importa com um próximo ajuda quem precisa ser um cidadão de verdade”(sic!); “O trabalho em conjunto do povo pela sociedade e para uma melhor forma de viver no ambiente que está” (sic!); “O trabalho em conjunto do homem na sociedade para assim promover um local onde as pessoas (cidadãos) conviva da melhor forma organizada possível”; “ser cidadão é viver certo com as leis”; “É quando a população ou seja o cidadão tem seus direitos básicos garantidos” (sic!); “É ser cidadão cuidar do seu país amar sua pátria”(sic!); “É quando o cidadão tem o seus direito básico e de ser livre” (sic!); “Cidadania se dá a partir do momento em que os cidadãos da sociedade tem os seus direitos garantido”(sic!); “Cidadania é o direito garantido ao cidadão e a sociedade na qual está inserido” (sic!); “é o conjunto de direitos aplicados a sociedade, pessoa” (sic!); “A cidadania faz parte de todos os cidadãos, com o passar do tempo eles vão aprendendo a exerce-la, é um dos exemplos da prática da cidadania é o voto” (sic!); “A cidadania faz parte de todos os cidadãos com o passar do tempo eles vão aprendendo a exerce-la” (sic!); “É a atitude de uma pessoa em convívio com a outras da sua sociedade. Não aceitar tudo que lhe impõe mas sim lutar para que algo seja mudado (melhorado). Ajuda de uma maneira em tudo ocorra bem com cada pessoa que convive um determinado lugar” (sic!); “Como é a sociedade, a comunidade que vivemos” (sic!); “ser cidadão, cooperar com a limpeza da cidade, ajudar a melhorar como pode e etc...” (sic!); “Ser cidadão participando da sociedade de maneira com que todos tenham conhecimento sobre seus direitos, deveres, e que juntos possam trabalhar para se ter um bom convívio...”(sic!); “Ser cidadão. Você participa de eleições, ajuda na sustentabilidade de nosso Planeta, enfim ser democrático”(sic!); “É a atitude de uma pessoa

em convívio com as outras da sua sociedade. Não aceitar tudo que lhe impõe mas sim lutar para que algo seja mudado (melhorado). Ajuda de uma maneira em que tudo ocorra bem com cada pessoa que convive em determinado lugar” (sic!); “Cidadania é ser cidadão, ajudar a cidade onde vive, o bairro, colaborar com seu próximo” (sic!); “cidadania é agir conforme as leis e regras da sociedade” (sic!); “É você agir levando em conta os princípios da sociedade em que vive” (sic!). Mesmo que estas respostas não explicitamente afirmem que os alunos(as) entendam que o Estado e seu aparato jurídico-político tem como escopo proteger a apropriação privada do produto do trabalho coletivo e que, portanto, o cidadão obedece a ordem e as leis sem críticas. O que queremos dizer é que para o liberalismo a cidadania jamais pode ultrapassar a ordem do capital. Assim, pelas respostas dos alunos(as), esse condicionamento aparece, mesmo que não esteja claro que é a ordem do capital que está se reproduzindo. Podemos dizer que não constatamos, a partir dos questionários respondidos pelos alunos(as) que haja uma concepção de cidadania emancipatória, que vise à coletivização dos meios de produção, assim como as formas de distribuição e consumo, para a autoconstrução humana. Também não averiguamos que se busque a emancipação política, entendendo que o poder político representa os interesses, a partir do Estado, da força hegemônica de uma classe social. Considerando as respostas, de forma geral podemos dizer que a noção de cidadania que chega até os alunos(as) é a formal, ligada à ordem social e econômica predominante, isto é, relaciona-se a direitos, mesmo não caracterizando quais são esses direitos. Pelas respostas podemos perceber que a noção de cidadania implica em viver em sociedade, respeitar as leis, ajudar as pessoas, respeitar o meio ambiente, melhorar o lugar em que se vive. Em nenhuma resposta encontramos a palavra superação, lutas, ampliação de direitos ou participação direta nas decisões políticas. A noção de cidadania que podemos aferir das respostas é a do indivíduo conformado, que reproduz o *status quo*, que reproduz a sociedade liberal burguesa, capitalista, sem criticá-la. Concretamente, a aceção de cidadania, por parte dos alunos(as) entrevistados(as), nos permite dizer que não se vislumbra uma nova sociedade, mas que o conceito de cidadania assimilado corrobora para que os indivíduos se submetam ao domínio das classes dominantes e do Estado Liberal, Estado de Direito.

Nossa expectativa com esta dissertação é contribuir para uma crítica aos conteúdos de cidadania abordados pela disciplina de Sociologia, ou seja, contribuir no sentido de apresentar a crítica ao conceito liberal e ao esquema evolucionário de T. H. Marshall, isto é, de que os direitos civis estabeleceram-se no século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no XX. Nossa intenção é apresentar as variantes que o conceito de cidadania assume para o

professor(a) que está em sala de aula. Desse modo, percebemos que esta pesquisa possibilita uma leitura crítica da cidadania moderna como pilar do Estado de Direito.

Em se tratando de encaminhamentos futuros que podem resultar dessa pesquisa, outra investigação pode ser levada a cabo, com vistas a estudar:

a) a relação entre o ensino de Sociologia e o discurso que reproduz a manutenção do Estado de Direito;

b) se realmente existe um Estado de Direito;

c) se será possível haver uma cidadania diferente da moderna, como a hipótese da cidadania socialista, isto é, do exercício efetivo da cidadania numa democracia-cidadã que ultrapasse a dimensão jurídico e política e se centre na superação das relações desiguais derivadas da divisão entre capital e trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz- Homo Sacer III*, tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008. (coleção Estado de sítio)
- ARISTÓTELES. *A política*. Trad. de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus – Livraria e Editora, 1966.
- ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. 2.ed., Rio de Janeiro: Documentário, 1979.
- ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Trad. de Roberto Raposo, 6ª edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1993.
- BANCO MUNDIAL. *Educação primária*. Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C., 1992.
- BARATTA, Giorgio. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 31-49, jan./abr. 2010.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth e FONSECA, Pedro Cezar Dutra. *A Era Vargas: desenvolvimentismo e sociedade*, São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- Bíblia Sagrada. 84ª edição, São Paulo, Editora “Ave Maria” LTda, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- _____. *Direito e Estado no pensamento de Kant*. Brasília: UNB, 1984.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel Balmant; O’DONNELL, Julia Gali. *Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio*. Volume único. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- BONINI, Roberto. *Pólis* 949-954. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Vol. 1, 11ª edição. Editora UNB. Brasília, 1993.
- BRASIL, SEMTEC. (1996) Brasil. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Ciências humanas e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Livro didático. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html. Acesso em 19 mar. 2008.
- _____. Guia de livros Didáticos: PNLD 2012. *Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. Textos para Discussão 92. Centro de Estudos da Consultoria do Senado, junho de 2011.

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

CADERNO DO PROFESSOR: Sociologia, ensino médio – 1 série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. – São Paulo: SEE, 2009.

CADERNO DO PROFESSOR: Sociologia, ensino médio – 3 série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. – São Paulo: SEE, 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.. *A Cidade-Estado Antiga*. 4ª edição, Ática, São Paulo, 1993.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____(Org.) *Sociologia e Ensino em Debate*. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Editora Unijuí, Ijuí, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. *História*. v. 23 n. 1-2, p.33-48, Franca, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 jun. 2008.

CAVALCANTI, Rosa Maria Neiderauer Tavares. *Conceito de cidadania: sua evolução na educação brasileira*, Rio de Janeiro. Coleção Albano Franco, SENAI, 1989.

CIDADANIA Romana. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania_romana. Acesso em 09 set. 2015.

CHAMOUX, François. *A civilização grega*. Lisboa: Edições 70, 2003.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 9. ed., São Paulo: Ática, 1997.

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DA REPÚBLICA DO BRASIL. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 07 set. 2015

- COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- DELORS, Jacques (Org). Educação. *Um tesouro a descobrir*. UNESCO, 2010.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.
- ENGERROFF, Ana. Martina Baron. *Os sentidos de cidadania nos manuais do professor dos livros de sociologia para o ensino médio*. 2015. 120f. Trabalho de Conclusão de Licenciatura - Curso de Graduação em Ciências Sociais – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134139/TCL-ANA%20MARTINA%20ENGERROFF.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 19 de jan. 2016.
- FERNANDES, Florestan. *A contestação necessária*. Retratos Intelectuais de Inconformistas e Revolucionários. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania*. uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1): 45-60, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf> acessado em 28/12/2015
- FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, São Paulo, 2003
- FURTADO, Andréa Garcia e GAGNO, Roberta Scrocaro. Políticas do Livro Didático e o Mercado Editorial. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR.
- GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos sociais e lutas sociais*: a construção da cidadania dos brasileiros. Loyola, São Paulo, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Indiferentes*. 1917. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/trincheira/textoGramsci_Os%20Indiferentes.htm – acessado em 26 de novembro de 2008.

_____. *A política e o estado moderno*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

_____. *Cadernos do cárcere*, 6 volumes, trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo, Boitempo, 2010.

HOBBSBAWM, Eric J. *A Era das Revoluções*. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, São Paulo, 2003.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o governo civil*. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os pensadores; v. 9).

MANENT, Pierre. *História intelectual do liberalismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MARSHAL, Alfred. *The Future of the Working Classes*, Cambridge Reform Club, 1873.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

MARTINS, Marcos Francisco. *A nova regulamentação do ensino técnico: cidadania ou submissão?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas. 1999.

_____ e GROPPPO, Luís Antonio. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas-SP: Autores Associados; Americana-Sp: Unisal, 2010, p. 11 a 27 (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. *A questão judáica*. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo, Boitempo, 2010.

MASSON, Gisele e MAINARDES, Jefferson. *A Ideologia da Sociedade do Conhecimentos e suas implicações para a Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 70-85, Jul/Dez. UEPG. Ponta Grossa, 2011.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco C. (org). *Os Clássicos da Política*, 13ª edição. Editora ática, 1º volume, 2004, p. 80-110.

MONDANI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, São Paulo, 2003.

PINSKY, Jaime. “Os profetas sociais e o Deus da cidadania”. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi Orgs). *História da Cidadania*, 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Sociologia/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. – São Paulo: SEE, 2009.

RANIERI, Jesus. *Introdução*. In: MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo, Boitempo, 2004.

ROUANET, S. P. (2009). *Fato, ideologia, utopia*. Disponível em: <<http://www.ofaj.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2009.

SAES, Décio. *Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania*. Revista Crítica Marxista, nº 16, 2003. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=16&numero_revista=16.

Acesso em: 22 dez. 2015

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5.ed., São Paulo: Cortez, 1999.

SCHMITTER, Phillip C. *Introdução*. p. 7 – 11. In: MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender&Ensinar)

SKIDMORE, Thomas E. *Uma história do Brasil*. Tradução de Raul Fiker, 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

STRAUCH, Ottolmy. *Introdução – Ensaio biobibliográfico sobre Alfred Marshall*, p. 5 – 51. In: Marshall, Alfred. *Princípios de Economia. Tratado Introdotório*. Vol. I. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1996.

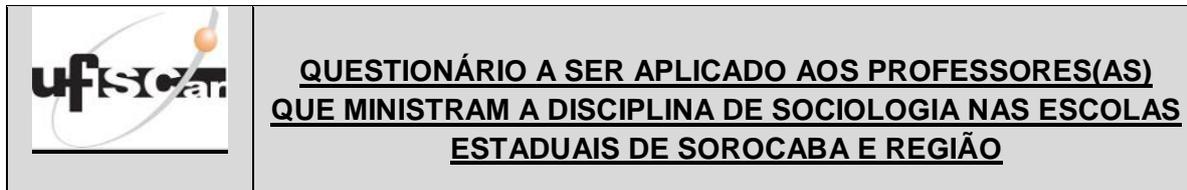
TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio*. Editora Saraiva, 2ª edição, São Paulo, 2010.

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. Trad. De Mónica Corullon. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 1996.

ZIZEMER, Joseida Schütt. *A construção da cidadania na Escola Pública: avanços e dificuldades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2006.

APÊNDICE 1 - Questionário aplicado aos professores que ministram a disciplina de Sociologia nas escolas estaduais de Sorocaba e região



INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA:

* **Professor responsáveis pela pesquisa:**

- Prof. Ricardo Pereira da Silva - pesquisador:
ricardopereiradasilva2015@gmail.com

- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - orientador:
marcosfranciscomartins@gmail.com

* **Tema da pesquisa:**

- O conceito de cidadania no ensino de Sociologia na rede estadual.

* **Objetivo do questionário:**

- conhecer como é desenvolvida a prática docente da disciplina de Sociologia em relação ao conceito de cidadania;

* **Data da aplicação do questionário:**

- outubro e novembro de 2015;

* **Obs.: os responsáveis pela pesquisa comprometem-se com o anonimato dos respondentes** em qualquer publicação resultante dessa iniciativa.

1. IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) respondente do questionário

1.1 Nome e/ou nome social (opcional):

1.2 Idade:

1.3 Gênero:

<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> outro
-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

1.4 Orientação sexual:

<input type="checkbox"/> heterossexual	<input type="checkbox"/> Homossexual	<input type="checkbox"/> Bissexual	<input type="checkbox"/> outros	<input type="checkbox"/> não desejo responder a questão
--	--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	---

1.5 Autodeclaração de “raça-etnia”:

1.6 Você tem ou professa alguma religião?

<input type="checkbox"/> Não!	<input type="checkbox"/> Sim! Qual? _____
-------------------------------	--

1.7 Qual a cidade em que você atua como professor da rede pública estadual da região de Sorocaba?

<input type="checkbox"/> Sorocaba	<input type="checkbox"/> Outra Qual município? _____
-----------------------------------	---

1.8 Qual ou quais as escolas em que você ministra a disciplina de Sociologia na rede estadual?

2. PROCESSO DE FORMAÇÃO do(a) professor(a):

2.1 Você tem curso de Graduação (Ensino Superior)?

() sim, curso completo

Qual _____ curso?

Qual _____ instituição?

() sim, estou cursando

Qual _____ curso?

Qual _____ instituição?

2.2 Você tem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização)?

() sim, curso completo

Qual _____ curso?

Qual _____ instituição?

() sim, estou cursando

Qual _____ curso?

Qual _____ instituição?

() não

Por _____ quê?

2.3 Você tem curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*?

sim, curso completo

Qual curso?

mestrado

doutorado

Qual _____ área?

Qual _____ instituição?

sim, estou cursando

Qual curso?

mestrado

doutorado

Qual _____ área?

Qual _____ instituição?

não

Por _____ quê?

3. SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA

3.1 Qual é a sua definição sobre cidadania, ou melhor, como você define o conceito de cidadania?

Resp.:

3.2 Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Professor?

() sim

Qual é? _____

() não

3.3 Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado nos livros didáticos disponíveis na escola e recomendado pelo PNLD (Programa Nacional do Livros Didático) para a disciplina de Sociologia?

() sim

Qual é? _____

() não

3.4 Você considera que os seus alunos aprendem um conceito de cidadania por meio de suas aulas de Sociologia

() sim

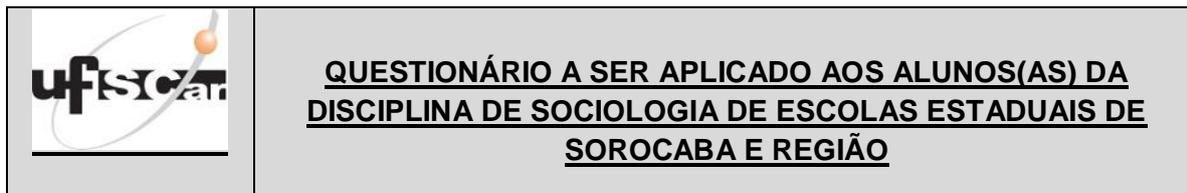
Qual é? _____

() não

Por quê? _____

() não sei responder

APÊNDICE 2 - Questionário aplicado aos alunos(as) da disciplina de Sociologia de escolas estaduais de Sorocaba e região



INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA:

* **Professor responsáveis pela pesquisa:**

- Prof. Ricardo Pereira da Silva - pesquisador:
ricardopereiradasilva2015@gmail.com

- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - orientador:
marcosfranciscomartins@gmail.com

* **Tema da pesquisa:**

- O conceito de cidadania no ensino de Sociologia na rede estadual.

* **Objetivo do questionário:**

- conhecer como é desenvolvida a prática docente da disciplina de Sociologia em relação ao conceito de cidadania;

* **Data da aplicação do questionário:**

- novembro de 2015;

* **Obs.: os responsáveis pela pesquisa comprometem-se com o anonimato dos respondentes** em qualquer publicação resultante dessa iniciativa.

1. IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) respondente do questionário

1.1 Nome e/ou nome social (opcional):

1.2 Idade:

1.3 Gênero:

<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> outro
-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

1.4 Orientação sexual:

<input type="checkbox"/> heterossexual	<input type="checkbox"/> Homossexual	<input type="checkbox"/> Bissexual	<input type="checkbox"/> outros	<input type="checkbox"/> não desejo responder a questão
--	--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	---

1.5 Autodeclaração de “raça-etnia”:

1.6 Você tem ou professa alguma religião?

<input type="checkbox"/> Não!	<input type="checkbox"/> Sim! Qual? _____
-------------------------------	--

1.7 Qual a cidade em que você estuda?

<input type="checkbox"/> Sorocaba	<input type="checkbox"/> Outra Qual município? _____
-----------------------------------	---

1.8 Qual o nome da sua escola?

2. SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA

2.1 Nas suas aulas, você já estudou sobre cidadania? sim

Em _____ quais _____ disciplinas?

 não**2.2** Você sabe o que é cidadania? sim

O que é? _____

 não**2.3** Você sabe responder qual é o conceito de cidadania apresentado no Caderno do Aluno? sim

Qual _____ é?

 não