

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA DA SILVA CARRIJO

CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
FILOSOFIA INDICADOS PELO PNLDEM/2012

GOIÂNIA-GO
2013

C316c Carrijo, Alessandra da Silva

Concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLDEM/2012. [manuscrito] / Alessandra da Silva Carrijo, – 2013.

177 f.: 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2013.

“Orientador: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta”

1. Educação e estado. 2. Cidadania. 3. Ensino médio. 4. Livros didáticos. 5. Filosofia – estudo e ensino. I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Título.

CDU: 002 (075.3) (043)

ALESSANDRA DA SILVA CARRIJO

CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
FILOSOFIA INDICADOS PELO PNLDEM/2012

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

GOIÂNIA-GO
2013

FICHA DE APROVAÇÃO

ALESSANDRA DA SILVA CARRIJO

CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA
INDICADOS PELO PNLDEM/2012

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

Aprovada em _____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (Orientadora)

Prof. Dr. Almiro Shculz

Prof. Dr. José Gonzalo Armijos Palacios

Prof. Dr. José Maria Baldino

Profa. Dra Raquel Marra Madeira Freitas

DEDICATÓRIA

A todos os professores de Filosofia da Rede Estadual de Educação de Goiás que com esforço e dedicação buscam desenvolver em seus alunos o gosto pela reflexão crítica e o desejo pelo saber filosófico, mesmo apesar de todas as adversidades que encontram ao longo do caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela estrutura institucional, pelo ensino de excelência e pelo apoio prestado ao longo do curso.

À Universidade Federal de Goiás pela viabilização das condições de afastamento total para meus estudos de doutoramento – condição esta indispensável para a realização da pesquisa e aprimoramento intelectual.

À minha orientadora Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta pelo incentivo, atenção, afetividade, dedicação e comprometimento no acompanhamento de todas as fases de elaboração da tese. Agradeço ainda as indagações problematizadoras que me ajudaram a ampliar o pensamento e refinar meu olhar.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelas valiosíssimas lições no curso de Doutorado.

Ao meu esposo Jayrson Araújo de Oliveira e ao meu filho Vítor Araújo Carrijo pelo incentivo, apoio e confiança em mim depositada.

A todos, enfim, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desta tese.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – MODERNIDADE E CIDADANIA.....	17
1. A cidadania moderna na perspectiva (neo)liberal.....	19
1.1. <i>A cidadania liberal-democrática ampliada de Thomas Marshall</i>	32
2. A cidadania moderna na perspectiva socialista	35
3. As novas feições da cidadania na atualidade.....	40
3.1. <i>A cidadania na perspectiva da esquerda democrática</i>	43
3.2. <i>A cidadania democrática de Norberto Bobbio</i>	47
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....	50
1. Dos fundamentos filosóficos das pedagogias liberais.....	52
2. Dos fundamentos filosóficos das pedagogias críticas	54
2.1. <i>A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire</i>	57
2.2. <i>A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani</i>	62
3. A noção de cidadania vertida nas pedagogias críticas	70
3.1. <i>Dos fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania das pedagogias críticas</i>	73
CAPÍTULO III – LEGISLAÇÃO, CIDADANIA E FILOSOFIA ESCOLAR	78
1. A cidadania no contexto da reforma educacional brasileira da década de 1990	78
2. A formação para a cidadania nos documentos oficiais do MEC	83
2.1. <i>Da formação para a cidadania na LDB nº 9.394/1996</i>	84
2.2. <i>Da Formação para a Cidadania nas DCNEM</i>	87
2.3. <i>Da Formação para a Cidadania nos PCNEM</i>	89
2.4. <i>Dos fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania dos PCNEM</i>	93
3. Da filosofia enquanto disciplina escolar: breve histórico	101
3.1. <i>Das tendências relativas ao ensino de filosofia existentes hoje no Brasil</i>	106

3.2. <i>Da relação entre formação para a Cidadania e Filosofia Escolar</i>	109
CAPÍTULO IV – CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA.....	113
1. A seleção dos livros didáticos de Filosofia	115
2. Características gerais dos livros.....	118
2.1. <i>Identificando elementos discursivos que expressam a concepção de cidadania do livro</i> <i>Iniciação à Filosofia</i>	123
2.2. <i>Identificando elementos discursivos que expressam a concepção de cidadania do livro</i> <i>Filosofando - Introdução à Filosofia</i>	131
3. Construção e identificação das categorias de análise que fundamentam a concepção de cidadania presente nos livros didáticos	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES.....	174

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Atividades Propostas ao final de cada Capítulo em ambos os Livros	119
QUADRO 2 – Temas e subtemas que apontam vínculos com a concepção de cidadania – livro <i>Iniciação à Filosofia</i>	123
QUADRO 3 – Temas e subtemas que apontam vínculos com a concepção de cidadania – livro <i>Filosofando: Iniciação à Filosofia</i>	131
QUADRO 4 – Ideal de ‘educação para a cidadania’ veiculado pelos Livros Didáticos analisados.	143
QUADRO 5 – Base empírica e classificação da mensagem – <i>Livro Iniciação à Filosofia</i> ...	174
QUADRO 6 – Base empírica e Classificação da Mensagem – Livro <i>Filosofando</i>	186
QUADRO 7 – Vertentes teóricas e Concepções de cidadania	207

RESUMO

Esta pesquisa abordou o tema da cidadania buscando esclarecer a seguinte questão: Que noção ou noções de cidadania está ou estão presentes nos livros didáticos de filosofia indicados para o Ensino Médio e em que medida ela(s) tem correspondência com a(s) noção(ões) de cidadania veiculada(s) pela legislação educacional vigente para a qual a formação para a cidadania se constitui uma das finalidades educativas? Em decorrência deste questionamento foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) Analisar algumas das teorias sociológicas e políticas que dão sustentação às noções de cidadania que coexistem hoje no plano teórico brasileiro; b) Identificar quais teorias sociais e políticas orientam e fundamentam a(s) noção(ões) de cidadania(s) presente(s) tanto na legislação educacional vigente (LDB 9.394/96, DCNEM e PCNEM) quanto nas teorias pedagógicas críticas; c) Investigar e categorizar quais temas/subtemas dos livros didáticos de filosofia veiculam ‘noção(ões) de educação para a cidadania’ enquanto valor formativo e; d) Identificar as noções de cidadania presentes nos livros didáticos de filosofia indicados hoje pelo PNLD para o Ensino Médio. A pesquisa pautou-se nas contribuições teóricas de autores da filosofia que tem se destacado na pesquisa sobre o ensino desta disciplina como Alves (2002, 2003); Barbosa (2005); Danelon (2010); Fávero (2004); Gallo e Kohan (2000); Murcho (2008); assim como nos estudos sociológicos de Marshall (1969); Benevides (1996); Mondaini (2005); Saes (2000) Souki (2007); Paniago (2002); Galvão (2011) e nos estudos políticos de Bobbio (1983, 1992, 1994, 2000, 2001); Dagnino (1994); Silva e Pansiardi (2007); Silva (2009); Mouffe (1992, 1996, 1997, 2003); Coutinho (2005), entre outros, que nos auxiliaram na compreensão das noções de cidadania presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM e daquelas presentes nas propostas de ensino fundamentadas nas teorias educacionais críticas brasileiras. Sob a orientação desse referencial a pesquisa teve como procedimentos de coleta de dados a análise bibliográfica e documental e a análise de conteúdo para interpretação dos dados extraídos dos livros didáticos *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí (2012) e *Filosofando – Introdução à Filosofia*, de Aranha e Martins (2009). A análise revelou que nestes livros predominam elementos que caracterizam a concepção de cidadania postulada pela esquerda democrática que a concebe como uma forma social onde todos podem participar do produto do conflito social. Para as autoras de ambos os livros analisados a união entre *cidadania* e *democracia*, direcionada para a realização dos demais direitos humanos, é uma ideia revolucionária e se constitui em importante instrumento de luta para a reorganização social. Também foram identificados elementos vinculados à concepção de cidadania postulada pela vertente comunitarista que defende o reconhecimento, a igualdade e a implementação de políticas identitárias.

Palavras-chave: Cidadania; Ensino Médio; Educação e cidadania; Livro Didático; Filosofia.

ABSTRACT

This research addressed the theme of citizenship searching to clarify the following question: That notion or notions of citizenship is or are present(s) in schoolbook of philosophy nominative for High School and to which extent it has have correspondence with the notion or notions of citizenship disseminated by the current educational legislation for which the formation for citizenship constitutes one of the educational goals? As result of this questioning were elaborated the following specific objectives: a) Examine some of the sociological theories and politics which sustain the notions of citizenship that exist today in the ambit political brazilian. b) Identify which social and political theories orient and underpin the notion or notions of citizenship present(s) both in current educational legislation (LDB 9.394/96, DCNEM e PCNEM) as critical pedagogical theories; c) Investigate and categorize what topics/subtopics of philosophy schoolbook convey notions of education for citizenship while formative value and; d) Identify the present notions of citizenship in schoolbook in philosophy indicated today by PNLD for High School. The research was based on the theoretical contributions of the authors of the philosophy that has excelled in research on the teaching of this discipline as Alves (2002, 2003); Barbosa (2005); Danelon (2010); Fávero (2004); Gallo e Kohan (2000); Murcho (2008); as well as in sociological studies of Marshall (1969); Benevides (1996); Mondaini (2005); Saes (2000) Souki (2007); Paniago (2002); Galvão (2011); and on political studies of Bobbio (1983, 1992, 1994, 2000, 2001); Dagnino (1994); Silva e Pansiardi (2007); Silva (2009); Mouffe (1992, 1996, 1997, 2003); Coutinho (2005), among others, who helped us in understanding the notions of citizenship present in the Law of Directives and Bases of National Education, LDB nº 9.394/96, National curricular directives for High School and National Curricular Parameters for High School /PCNEM and those present in the teaching approach based on critical educational theories Brazilian. Under the guidance of this referencial the research had the procedures for data collection the bibliographical and documental analysis and the content analysis for interpretation of data extracted from schoolbooks *Iniciação à Filosofia*, of Marilena Chauí (2012) and *Filosofando – Introdução à Filosofia*, of Aranha e Martins (2009). The analysis revealed that in these books predominate elements that characterize the concept of citizenship postulated by democratic left which conceives it as a social form where everyone can participate of the product of social conflict. For the authors of both books analyzed the union between citizenship and democracy, directed toward the realization of other human rights, is a revolutionary idea and is an important tool in the fight for social reorganization. Were also identified elements related to concept of citizenship postulated by communitarianist who defends the recognition, the equality and the implementation of identity politics.

Keywords: Citizenship; High School; Education and citizenship; Schoolbook; Philosophy.

INTRODUÇÃO

O tema ‘cidadania’ é complexo, polêmico e pode ser abordado de diferentes maneiras. Qualquer que seja o modo de abordagem escolhido, é um tema que para ser pensado deve levar em consideração as transformações pelas quais o mundo tem passado. Transformações que são econômicas, políticas, sociais, espaciais, éticas, que provocam alterações no mundo do trabalho e que afetam a sua organização e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Diante desse cenário, diversos fóruns têm discutido sobre as exigências dessas transformações e a necessidade de adequar a escola para fazer frente a esta realidade. Não se pode contestar que há um consenso por parte da sociedade sobre a necessidade de se realizarem mudanças na educação brasileira. O mundo de hoje exige, de fato, novas formas para se viver e trabalhar, de exercer a cidadania. Porém, há preocupações e questionamentos de educadores sobre o conjunto de políticas públicas, particularmente sobre as reformas educacionais que vem sendo subordinadas às regras da mundialização da economia. Pelo que se sabe, essas políticas fazem parte de uma concepção maior de articulação entre educação e projeto econômico do país e buscam, em decorrência disso, uma vinculação acentuada da formação profissional ao mercado de trabalho. Daí a influência de reformas internacionais (da Espanha, França, Inglaterra, por exemplo) sobre o conjunto de políticas priorizadas no Brasil, sem a necessária discussão de seus fundamentos, de sua concretização em propostas curriculares e de como devem ser aprovadas e implantadas na prática pedagógica dos professores. O que remete inevitavelmente a um significado de “formação para a cidadania”, que, na sociedade atual, está relacionado ao “educar para a participação social”, para a “promoção da igualdade de oportunidades”, para a “integração de grupos etnicamente diferenciados”, para a “atenção às diferenças culturais”, para o “desenvolvimento da interculturalidade” e para os “valores e direitos humanos”. Não surpreende, portanto, que boa parte das propostas educacionais elaboradas na década de noventa tenha sido marcada pelas preocupações com a educação para a cidadania.

Nesta perspectiva, a aprovação da lei de bases da educação brasileira, no conteúdo e na forma como se concretizou, buscou assegurar, desde logo, que princípios democráticos informariam todo o sistema educativo e que fosse salvaguardada a dimensão da formação para

a cidadania em todos os níveis de ensino, o que suscitou em nós o interesse em esclarecer sobre que cidadania e que princípios democráticos esta legislação estava efetivamente falando.

Essa lei resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as várias disciplinas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em consequência, surgiram as propostas curriculares, particularmente as que se concretizaram na elaboração dos livros didáticos escolares, inclusive os de filosofia.

Diante desse contexto, esta pesquisa enfoca as concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia para o Ensino Médio a partir da revisão bibliográfica realizada sobre o tema. Não foram identificados, até o momento, estudos que tratassem a temática da forma como se propôs nesta tese. Talvez isto se explique em função da recente indicação (2012) dos livros didáticos de filosofia pelo Programa Nacional do Livro Didático. Entende-se que a discussão do tema oferece contribuição significativa para uma melhor compreensão do ensino de filosofia, tendo em vista a necessidade de assegurar a formação para a cidadania crítica, isto é, a formação de um cidadão capaz de intervir na realidade para transformá-la.

Conforme mencionado, as propostas de reorganização curricular em curso, tanto no Brasil quanto no mundo, são produtos de uma conexão lógica de influências e interdependências entre a educação e o contexto político mundial. Essa conexão é justificada como consequência dos processos de globalização gerando, no campo educacional, o embate entre os educadores entusiasmados com a perspectiva de formação para um mercado altamente competitivo na direção de uma educação equalizadora e os educadores que, tendo em vista uma educação emancipadora e crítica, defendem um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva e cognitiva, uma formação mais humanística ou, como muitos preferem nomear, uma “formação para a cidadania crítica”. Nestas propostas há duas posições: numa busca-se consolidar o projeto oficial, ou seja, adequar o conteúdo de formação geral em função da natureza de sua vinculação ao mercado de trabalho, objetivando formar, assim, um ‘cidadão trabalhador’; noutra, encontram-se as propostas que se preocupam mais com a qualidade de uma formação abrangente, crítica, humanística, voltada para as necessidades da sociedade (que inclui, mas não se subordina às necessidades de mercado). Nesta última, defendem uma escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje (Frigotto, 1995, Sacristán, 1995, Libâneo, 1998).

Nossas convicções nesta pesquisa se alinham à segunda posição, por entendermos que a escola tem um compromisso com a qualidade da formação, que implica a busca de uma

formação para a cidadania crítica, isto é, formação de um cidadão capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para integrar o mercado de trabalho. O que requer continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social e a se situarem competente e criticamente no sistema produtivo (Libâneo, 1998).

Em busca da produção científica de autores brasileiros sobre o ensino de filosofia foram localizados trabalhos que se alinham a esta segunda posição (Alves, 2002, 2003; Barbosa, 2005; Danelon, 2010; Fávero, 2004; Gallo e Kohan, 2000; Murcho, 2008). Também na legislação sobre o ensino de filosofia foi possível identificar o valor desta disciplina para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, atuantes, responsáveis, autônomos e participativos, necessários, enfim, para a construção de uma sociedade democrática, muito embora ela defenda uma forma muito específica de sociedade democrática, haja vista que o significado de ‘democracia’ e o entendimento do que seja ‘criticidade’, ‘reflexividade’ e ‘atuação política’, ‘responsabilidade social’, ‘autonomia’ e ‘participação’ se reduz, nesta legislação, àquele necessário para fazer cumprir os interesses do indivíduo egoísta, centrado em si mesmo e preocupado em competir por uma vaga no mercado de trabalho. Estas posições antagônicas e que tendem a orientar um mesmo fim, ou seja, o ensino de filosofia, suscitaram, pois, o interesse em investigar em que posição o discurso das autoras dos livros didáticos de filosofia se insere.

Pelo exposto, verifica-se que o denominador comum entre ambas as posições é o fato de que a cidadania tende hoje a incorporar a dimensão simbólica da democracia. Só que no caso da segunda posição, que se alinha à posição da esquerda intelectual existente hoje no Brasil, a cidadania é concebida, conforme explica Freitas (2008), como uma forma social onde todos podem participar do produto do conflito social. Os teóricos adeptos a ela passam, portanto, a aventar que a união entre *cidadania* e *democracia*, direcionada para a realização dos demais direitos humanos, é uma ideia revolucionária e se constitui em importante instrumento de luta para a reorganização social.

Esta nova forma de conceber a cidadania, adotada pela esquerda democrática, tem como representantes brasileiros autores como Dagnino (2004), Cortizo (2003), Coutinho (2006), Mouffe (1997), Weffort (1984), entre outros. Ela traz em seu bojo a ideia de que a ampliação da democracia trará como decorrência o socialismo (BORGES, 2005).

Diante da existência de diferentes formas de se conceber tanto cidadania quanto democracia, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar quais são as concepções de cidadania presentes nos livros didáticos de filosofia - indicados pelo Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio e adotados pela Rede Estadual de Educação de Goiás. Para tanto, tomamos como referência algumas das teorias sociológicas e políticas que dão sustentação às noções de cidadania que coexistem hoje no plano teórico brasileiro, a noção de ‘cidadania’ que perpassa a legislação educacional vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM) e a noção de cidadania presente nas pedagogias críticas.

A relevância de utilizar como pano de fundo as noções de cidadania presentes nas pedagogias críticas e nos documentos oficiais (PCNEM, DCNEM e LDB 9.394/96) para a análise das concepções de cidadania vertidas nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLDEM reside no reconhecimento de que o livro didático, além de ser instrumento de informação e divulgação, é também instrumento de veiculação de uma determinada cultura e que tanto as pedagogias que coexistem hoje no Brasil quanto a legislação educacional vigente exercem influência em sua elaboração.

O interesse em estudar esta temática, por sua vez, pode ser justificado por três razões básicas. Primeira, a natureza da formação da pesquisadora, que tem vínculos formativos e profissionais tanto com a área da Pedagogia quanto com a da Filosofia. Segunda, o fato de pela primeira vez na história do PNLDEM ser apresentada proposta para a área de ensino da filosofia. Terceira, devido ao caráter instável de permanência desta disciplina nos currículos escolares ao longo da história política brasileira. O que denota a necessidade de estudos e pesquisas voltados para a elucidação do que o retorno desta disciplina implica em termos de (re)configuração e definição de rumos tanto das propostas como das práticas de ensino desta disciplina para os jovens em todo o país.

O desenvolvimento de um projeto de pesquisa, em parceria com professores da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás, entre os anos de 2008 e 2011, denominado “As condições de ensino da Filosofia na Rede Estadual de Goiás”, e que tinha como objetivos investigar as condições da presença da filosofia no Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Goiás, e fazer um levantamento do estado da arte da produção acadêmica sobre a temática ‘ensino de filosofia no Brasil’ no período de 1997 a 2007, ou seja, após a promulgação da LDB nº 9.394/96, também ofereceu subsídios importantes para respaldar este nosso foco de investigação, tendo em vista que, como salientado, nenhum dos trabalhos encontrados tomavam os livros didáticos de filosofia como objeto de estudo, o que fortaleceu o nosso interesse pela temática e pela associação da mesma à questão da formação para a cidadania.

Tais constatações nos auxiliaram na elaboração da questão que se configurou como eixo condutor da pesquisa, a saber: ‘Que noções de cidadania estão presentes nos livros didáticos de filosofia indicados para o Ensino médio, e em que medida elas têm correspondência com as noções de cidadania veiculadas pela legislação educacional vigente para a qual a formação para a cidadania se constitui uma das finalidades educativas?’

Em decorrência deste questionamento, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar algumas das teorias sociológicas e políticas que dão sustentação às noções de cidadania que coexistem hoje no plano teórico brasileiro;
- b) Identificar quais teorias sociais e políticas orientam e fundamentam a noção de ‘cidadania’ que perpassa tanto a legislação educacional vigente (LDB 9.394/96, DCNEM e PCNEM) quanto as teorias pedagógicas críticas;
- c) Investigar e categorizar quais temas/subtemas dos livros didáticos de filosofia veiculam determinada ‘noção de educação para a cidadania’ enquanto valor formativo;
- d) Identificar as noções de cidadania presentes nos livros didáticos de filosofia indicados hoje pelo PNLD para o Ensino Médio;

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico adotado ampara-se nas concepções do materialismo histórico dialético. A análise de conteúdo foi o procedimento selecionado para o tratamento dos dados por compreendermos, tal como explica Bardin (2006) que “Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. O que se aplica, no nosso entendimento, no caso do discurso sobre cidadania.

A opção pela análise de conteúdo se pautou no entendimento de que o pesquisador que trabalha seus dados a partir dessa perspectiva está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura, por isso precisa de uma metodologia específica para desvelá-lo. Já que ela permite que encontremos as mensagens subjacentes aos textos, bem como que a relacionemos ao seu contexto.

O fato de concordar com Franco (2005, p. 21) quando esta afirma que “Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.” fomentou nosso interesse em buscar na textura discursiva dos livros didáticos de filosofia indicados pelo

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio/PNLDEM as noções de cidadania que eventualmente perpassam estes recursos didático-pedagógicos.

No âmbito da análise de conteúdo, optamos pela análise temática que, conforme explica Bardin (2006, p. 131), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A nossa análise se centrou, por essa razão, na leitura dos temas/subtemas que compõem a estrutura organizacional dos livros e que apontam para a perspectiva da noção de cidadania enquanto valor formativo.

Didaticamente podemos dizer que nossa análise se estruturou em torno dos seguintes pontos:

1. Investigação/categorização dos temas e subtemas dos livros didáticos de filosofia que se encontram voltados para o objetivo educacional de formação para a cidadania;
2. Identificação da noção ou noções de cidadania presentes nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLD para o ensino médio;
3. Verificação quanto à existência ou não de coerência entre a estrutura, organização e orientação metodológica dos livros didáticos de filosofia e os objetivos gerais definidos pela Legislação Educacional;
4. Apresentação das atividades recomendadas para os alunos (cuja orientação se centra na perspectiva de educação para a cidadania).

Para a apresentação da pesquisa e seus resultados elaborou-se este texto, organizado em quatro capítulos.

No *Capítulo I – Modernidade e Cidadania* – optamos por apresentar considerações acerca da gênese do conceito de cidadania na Modernidade a partir de dois horizontes teóricos: o (neo)liberalismo e (neo)socialismo¹. Na vertente (neo)liberal é dada especial atenção à concepção de cidadania do sociólogo Thomas Humprey Marshall, embora sejam também apresentadas algumas das principais críticas que a ela são dirigidas. Em seguida é abordado o contexto histórico que possibilitou o surgimento do pensamento socialista e suas contribuições para a ampliação do conceito liberal de cidadania, o que abriu espaço, por sua vez, para que fossem se configurando novas feições da cidadania na contemporaneidade que, conforme objetivamos demonstrar, carregam contributos tanto do

¹ Segundo Ianni (2002, p. 32) “O neo-socialismo pode ser denominado ‘neo’ inclusive porque se apoia na avaliação crítica dos regimes socialistas instalados na União Soviética, em Países da Europa Central, na China, em Angola, em Moçambique e em outros países”. O autor assevera que embora nesses casos tenha havido “[...] evidentemente muitas realizações importantes”, houve, “igualmente [...] equívocos e distorções”.

pensamento marshalliano quanto do pensamento socialista. Entre as novas feições da cidadania, nos ocuparemos mais detidamente com a apresentada pela esquerda democrática, sendo que o pensamento do filósofo político Norberto Bobbio é incluído nesta vertente.

No *Capítulo II – Educação e cidadania* – apresentamos a ressonância do debate sobre cidadania no campo educacional para em seguida especificar as características gerais de duas das pedagogias críticas existentes no Brasil – a Pedagogia Libertadora e a Histórico-Crítica. Feito isso, buscamos apreender as noções de cidadania que estão implícitas nestas pedagogias, bem como identificar a forma como estas noções de cidadania se fazem presentes no discurso teórico dos seus idealizadores e as principais características vinculadas a estas concepções enquanto valor formativo.

No *Capítulo III – Legislação, Cidadania e Filosofia Escolar* – procuramos identificar os fundamentos teóricos que respaldam as noções de cidadania presentes na legislação educacional brasileira, mais especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM – utilizando como referência tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM, já que ambas orientaram a elaboração dos PCNEM, além de ter caráter normativo. Para tanto, fizemos um breve histórico de como a questão da formação para a cidadania foi ganhando forma e espaço na reforma educacional brasileira pós-redemocratização do país, especialmente a partir da década de 1990. Em seguida, analisamos como a relação entre filosofia e cidadania foi se estabelecendo a partir das orientações oficiais advindas destes documentos e como se deu o percurso histórico da mesma, enquanto disciplina escolar, no âmbito educacional brasileiro para então buscar apreender sua natureza e suas especificidades enquanto parte constitutiva do currículo escolar e a importância atribuída a ela, hoje, enquanto instrumento necessário para a formação da cidadania.

No quarto e último capítulo denominado *A cidadania nos livros Didáticos de Filosofia*, nos ocupamos em apresentar como se dá o processo de escolha dos livros didáticos dentro da Política Nacional dos Livros Didáticos no Brasil, com foco no livro de filosofia. Nosso objetivo central, no entanto, é buscar responder o seguinte questionamento: Que noção de cidadania está associada ao potencial formativo dos livros didáticos de filosofia na perspectiva ‘da educação para cidadania?’

CAPÍTULO I – MODERNIDADE E CIDADANIA

As discussões e debates sobre cidadania adquiriram nas últimas décadas significativa expressão, especialmente nas ciências humanas. O interessante, contudo, no que diz respeito à atualidade desse discurso, é que, como bem explica Welmowicki (2000, p. 71):

Ele vem sendo empregado com diversas conotações e para os mais diversos fins, por um amplo espectro de forças e correntes políticas. Surge como bandeira nos discursos de alguns dos setores mais reacionários da burguesia, de facções ditas “progressistas” da classe média, sindicatos e correntes da classe trabalhadora e até mesmo partidos e movimentos que se reivindicam de esquerda.

A explicação para a ocorrência de tal fenômeno pode estar relacionada à historicidade do embate entre interesses e práticas concretas e conflitantes ancoradas em modos diferentes de entender a cidadania. O que significa dizer, tal como ratifica Cortizo (2003, p. 36), que “[...] seu conteúdo e seu significado não são universais, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais num determinado momento histórico”. Isto pressupõe afirmar a necessidade de recuar no tempo e buscar a gênese desse conceito que na atualidade adquire significativa pertinência face às transformações do mundo contemporâneo, que provocam mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, afetando inclusive a educação escolar, nos seus fins e objetivos, uma vez que cabe à escola o papel de ser o principal agente de socialização do saber sistematizado, indispensável à formação e ao exercício da cidadania (COUTINHO, 2005). Este recuo² se dará a partir da modernidade, uma vez que foram as alterações trazidas pela consolidação do capitalismo como modo de produção que trouxeram mudanças econômicas profundas no plano da produção material, além de desenvolverem um ideário de liberdade e igualdade, o que tem relação direta com a questão da forma de se conceber a cidadania.

Para Habermas (apud Freitag, 1993, p.25),

O início da “modernidade” está marcado por três eventos históricos ocorridos na Europa e cujos efeitos se propagam pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo (die Aufklärung) e a Revolução Francesa. Em outras palavras, a “modernidade” se situa no tempo. Ela abrange, historicamente, as transformações societárias ocorridas nos séculos XVIII, XIX e XX, no “Ocidente”. Neste sentido, ela também se situa no espaço: seu berço indubitavelmente é a Europa. Seus efeitos

² Embora saibamos que a origem da cidadania remonta à Grécia antiga. Seu nascimento se deu entre os séculos VIII e VII a.C.

propagam-se posteriormente pelo hemisfério norte, especialmente pelos países do Atlântico Norte.

O fato é que o advento do desenvolvimento do modo de produção capitalista neste período forjou pessoas libertas das amarras das legislações corporativas e servis do mundo feudal, transformando-as em indivíduos livres e iguais para estabelecerem contratos no mercado de trabalho. Assim, no mundo moderno, a noção de cidadania que começa a se consolidar nos séculos XVIII e XIX também está organicamente vinculada à ideia de direitos, mas, diferentemente da concepção dos gregos e da Idade Média, por exemplo, esta vinculação tem relação com a ideia de direitos individuais ou ‘civis’, conforme será detalhado adiante.

Este capítulo tem, pois, por objetivo apresentar um panorama do desenvolvimento da noção de cidadania no contexto da sociedade moderna, visando uma melhor compreensão de como a concebemos na atualidade. Para tanto, destacaremos os processos históricos e as alterações provocadas na reformulação desse conceito, em resposta às aspirações dos grupos que o moldaram de acordo com as necessidades sociais, políticas e econômicas vigentes. Afinal, foi no mundo moderno que se alargaram os horizontes da esfera pública, ampliando-se os direitos dos cidadãos nos seus expoentes civis, políticos e sociais. Em consequência disso, pode-se dizer que a noção de cidadania não nasceu no mundo moderno, mas encontrou nele sua máxima expressão (COUTINHO, 2005).

Este capítulo está baseado nas contribuições de pensadores do campo político como Bobbio (1983, 1992, 1994, 2000, 2001); Dagnino (1994); Silva e Pansardi (2007); Silva (2009); Bello (2007); Mouffe (1992, 1996, 1997, 2003); Coutinho (2005), entre outros, assim como do campo da sociologia: Marshall (1969); Benevides (1996); Mondaini (2005); Saes (2000) Souki (2007); Paniago (2002); Galvão (2011).

O capítulo será assim estruturado: primeiramente serão apresentadas considerações sobre a gênese do conceito de cidadania na modernidade, a partir de duas perspectivas teóricas: a (neo)liberal e a (neo)socialista. Na vertente (neo)liberal daremos especial atenção à concepção de cidadania do sociólogo T. H. Marshall, bem como apresentaremos as principais críticas que a ela são dirigidas. Em seguida abordaremos o contexto histórico que possibilitou o surgimento do pensamento socialista e suas contribuições para a ampliação do conceito liberal de cidadania. Logo após apresentaremos as novas feições da cidadania na contemporaneidade, que carrega contributos tanto do pensamento marshalliano quanto do pensamento socialista. Entre as novas feições da cidadania daremos especial atenção à apresentada pela esquerda democrática, sendo que

incluímos nessa vertente o pensamento do filósofo político italiano Norberto Bobbio, apesar de reconhecermos as controvérsias relativas à que vertente teórica ele realmente pertença.

1. A cidadania moderna na perspectiva (neo)liberal

A maioria dos autores que discutem o tema reconhecem que o conceito atual de cidadania é fruto das revoluções burguesas, particularmente da Independência dos EUA e da Revolução Francesa, processos que, ao seu tempo, expressaram a revolução burguesa em curso nos séculos XVII e XVIII. Essas revoluções procuraram estabelecer as bases de uma nova sociedade que postulava a liberdade de pensamento, a igualdade entre os indivíduos e os direitos individuais e civis, instigadas pela constituição do Estado e pelos princípios teóricos que a fundamentaram e, por conseguinte, estabeleceram a moderna noção de cidadania.

Segundo Mondaini (2005, p. 116), a ideia de direitos individuais ou civis adquiriu expressividade no século XVII, e está vinculada à primeira revolução burguesa da história: a Revolução Inglesa. “Uma revolução que se inicia em 1640 e tem sua conclusão quase meio século depois, em 1688, dando origem ao primeiro país capitalista do mundo”. John Locke viveu nesse mesmo século e estabeleceu as bases de seu pensamento político partindo do pressuposto de que existiam direitos naturais. Para ele, os indivíduos enquanto seres humanos individuais, diferentemente dos membros da *pólis*, como entre os gregos, ou enquanto membros de determinado estamento, como na Idade Média, possuíam direitos. O homem seria livre no seu estado natural. Para evitar que um homem pudesse subjugar o outro a seu poder absoluto, os homens, por meio de um contrato social, deveriam criar e delegar poderes ao Estado, já que seus direitos naturais estariam ameaçados no estado de natureza. A tarefa fundamental do Estado seria, assim, a garantia dos direitos naturais, considerados inalienáveis. Entre tais direitos Locke priorizava o direito à propriedade, que incluía não só os bens materiais dos indivíduos, mas também sua vida e sua liberdade.

Pinsky (2005, p. 10), por seu turno, ratifica que, se por um lado, o ponto de partida foi a Revolução Inglesa, por outro, sua consolidação acontece “[...] a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa”.

A Revolução Americana teve, de fato, grande importância internacional, uma vez que foi nos Estados Unidos que apareceu a primeira Declaração dos Direitos, com a

Declaração da Independência de 1776. Nela, segundo Bobbio (2000, p. 491) são consideradas “incontestáveis e evidentes em si mesmas as seguintes verdades: que todos os homens foram criados iguais, que eles foram dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre esses direitos estão, em primeiro lugar, a vida, a liberdade e a busca da felicidade”.

A Revolução Americana representa ainda, em última instância, a luta pelo direito de se tornar uma nação independente economicamente, sem a interferência ou taxaço de impostos pela Inglaterra.

A Revolução Francesa, ocorrida em 1789, do mesmo modo, foi também responsável pela concretização do processo de mudança radical na concepção de homem e de mundo. Foi ela que tornou possível, dentre outras coisas, a conquista, pelo povo francês, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tal como aconteceu com o povo da América do Norte.

Para Mondaini (2005, p. 116), estas revoluções foram fundamentais para a modificação da “percepção da ideia de desigualdade entre os homens”, pois se durante a Idade Média a desigualdade era concebida como “fato natural e/ou instituído pela vontade divina e, por isso mesmo, fadado à eternidade”, com o advento da Modernidade os homens passam a concebê-la como uma produção social, e por esta razão passível de correção. Em consequência, os homens, eles próprios, passam a se conceber não apenas como portadores de deveres, mas essencialmente como detentores de direitos.

Todo esse processo, oriundo do racionalismo ilustrado, que postulava a razão autônoma e a evolução do espírito por meio da história, propiciou o nascimento do sujeito burguês e ratificou a importância da educação enquanto promotora da cidadania, pois, se por um lado ela, a cidadania, se reestrutura associando-se à ideia de direito, por outro ela também requer, nessa fase especificamente, a internalização de ‘novos’ valores. Novos valores, estes, necessários para a inserção do homem nesta nova ordem social, a capitalista, fortalecendo nele o sentimento de nação e a ideia de identidade nacional.

A nascente noção de cidadania na modernidade, no caso francês, tem como característica o fato de ser eminentemente passiva e se limitar, pelo menos para a grande maioria da população, aos direitos civis – que também se viam limitados no texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Logo, ela já nasceu carente de constituintes básicos que a qualificassem como efetivamente capaz de promover os direitos humanos e uma vida digna para todos.

E é por essa razão que embora se reconheça que a Revolução Francesa tenha consolidado a esperança de que seria possível construir uma “sociedade de abundância [...]

em que as diferenças entre homens fossem progressivamente desaparecendo”, nem mesmo a Declaração dos Direitos Humanos, tal como explica Odália (2005, p. 167), foi capaz de aproximar os homens comuns da tão almejada ‘igualdade e felicidade’, isso porque a referida Declaração não se restringiu apenas a “assegurar os direitos civis do cidadão”, mas serviu também para estabelecer “seus limites”³.

E isso ocorreu, segundo Tonet (2005b, p. 472), porque a ideologia que fundamenta a referida Declaração é a ideologia liberal, que, como sabemos, considera a desigualdade social “[...] legítima e constitutiva do mundo humano”. Não sendo necessário, portanto, suprimi-la, mesmo diante de uma Revolução, mas tão somente coibir os seus excessos. E a referida Declaração veio exatamente para ratificar esta visão.

Uma das críticas de Marx (1989, p. 23) a tal Declaração reside exatamente no fato de que “[...] os chamados direitos do homem, enquanto distintos dos direitos do cidadão, constituem apenas os direitos de um membro da sociedade civil, isto é, do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade”. Ele critica do mesmo modo a ideia de ‘igualdade’ a ela subjacente, uma vez que a mesma não tem significado político. Significa apenas, segundo Marx (1989, p. 25) “o igual direito à liberdade, como antes foi definido; a saber, todo o homem é igualmente considerado como mónada auto-suficiente”.

Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão respaldada por tais perspectivas abre-se então espaço para a instauração da supremacia dos direitos civis sobre qualquer outro tipo de direito. Assim, para o sistema capitalista emergente, o papel do Estado se limitava a garantir o exercício da liberdade individual, como liberdade de ir e vir e liberdade de contratar, ou mesmo o direito de propriedade, considerados bens supremos da humanidade.

O interessante, nesta Declaração, é que ela corporifica as ideias mestras da filosofia política do século XVIII que acabaram por se disseminar por vastos territórios internacionais. Uma de suas matrizes, como especificado, está calcada na liberdade. Lá, afirma-se: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Este é o primeiro traço marcante da Declaração que representa, na realidade, a expressão do desejo geral dos que viviam sob regimes autoritários e coercitivos. Embora hoje saibamos que a liberdade atrelada apenas à igualdade formal, também chamada de liberdade negativa, não traga benefícios reais significativos sob o ponto de vista do bem-estar da grande maioria da

³ Odália (2005, p. 167) exemplifica, citando Marx que, “Se ao cidadão é assegurado o direito de falar e escrever, imprimir e publicar, não lhe cabe o direito de ofender ou desobedecer o que é normatizado pela lei”. O que constitui, para o autor, uma restrição bastante ponderável, já que coloca a lei acima dos direitos de cidadania, recentemente alcançados.

população. Tanto o é que a questão da liberdade ainda se constitui em grande problema filosófico para a comunidade intelectual da atualidade, por ser um problema real de milhões de despossuídos no mundo inteiro.

Ainda sobre os avanços trazidos pelas Revoluções Americana e Francesa, temos também o fato de elas terem contribuído para a construção das Constituições de várias outras nações do mundo, marcando, desse modo, o nascimento do ‘constitucionalismo’⁴. Com elas se fortifica e se institucionaliza também a ideia do Estado de Direito, o qual tem como característica o alto grau de formalização, com seus principais elementos estruturais, a saber, a separação dos poderes, o conceito de lei, o princípio da legalidade da administração, a garantia dos Direitos Fundamentais e a independência dos tribunais. Fatos estes que representam, indubitavelmente, uma profunda modificação no modo de conceber a relação Estado-cidadão. Se durante a Idade Média, a posição estabelecida era a de que o primeiro, o Estado, possuía o direito de comandar, sujeito ativo, e o último, o cidadão, o dever de obedecer, sujeito passivo, na realidade um ‘súdito’, com o advento da modernidade e o surgimento da doutrina jusnaturalista, os direitos tidos como naturais passam a ser imprescritíveis, inatos, originários e inalienáveis, e também concebidos como anteriores à formação de qualquer sociedade política e, destarte, de toda a estrutura estatal.

Pelo exposto, é compreensível que a ideia de direitos individuais fundamentais tenha seduzido e inspirado tanto as Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), como a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Sendo que estas duas grandes Revoluções do final do século XVIII – a Americana e a Francesa – são momentos determinantes na afirmação destes direitos individuais, sobretudo ao nível dos direitos civis e políticos.

E é, pois, sob a égide dos direitos individuais fundamentais que é erigida, pela burguesia, idealizadora da ideologia liberal, a concepção de cidadania moderna. Welmowicki (2000, p. 73) ratifica que esta concepção se aplica a todos os países que realizaram revoluções burguesas, desde a França até a Inglaterra e os Estados Unidos. Assim, cidadania, para a burguesia triunfante desses países,

[...] significava garantir a liberdade individual e, em particular, a 'liberdade' do trabalhador como indivíduo, dono de si mesmo, pronto para ser livremente explorado. Essa era a questão mais importante e devia ser colocada acima e *contra*

⁴ Sobre o nascimento do Constitucionalismo consultar MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Constitucionalismo e interpretação: um certo olhar histórico. *Revista Panóptica*, v. 2, n. 6 (2007). Disponível em: http://www.panoptica.org/seer/index.php/op/article/view/Op_2.6_2007_81-98/201. Acesso em 20 de maio de 2013.

qualquer tentativa de *união de classe*. Liberdade de expressão sim, até mesmo direito de voto, mas não liberdade de associação de classe para reivindicar direitos que acarretassem qualquer obstáculo ao livre arbítrio do capital.

Isso significa que, se por um lado, a natureza das disputas travadas nas referidas revoluções burguesas marcadas, essencialmente, segundo Odália (2005, p. 163), pela revolta e motim do povo “[...] contra as opressões das quais há séculos padeciam” levou todos a acreditarem, *a priori*, na possibilidade da construção de um mundo melhor; por outro, os limites impostos à construção da cidadania, após a tomada de poder pela burguesia, evidenciavam necessidade de cautela quando se pensava em cidadania na perspectiva da ideologia liberal.

Bello (2007, p. 33) assim resume as principais características da cidadania na perspectiva liberal tendo em vista o ideal de democracia a ela subjacente, ou seja, a forma de conceber o exercício do poder que começou a se consolidar a partir daquele período: “[...] passividade, formalidade, institucionalidade, caráter restritivo, igualdade normativa, nacionalidade e territorialidade”. O que a torna, numa acepção marxista, uma categoria eminentemente abstraída das condições reais de existência e desligada conseqüentemente dos conflitos e contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

É por esta razão que acreditamos ser difícil conceber a cidadania moderna dissociada da concepção de democracia. Para se ter uma ideia da força dessa vinculação, o conteúdo e mesmo o significado da cidadania tende a variar na mesma proporção que o conceito de democracia. O que significa dizer que sem a vivência da democracia, há, inevitavelmente, ausência ou limitação dos direitos de cidadania. O que demonstra que a forma como uma sociedade concebe a democracia irá influenciar direta e significativamente no modo como esta concebe e exerce sua cidadania.

No caso da concepção liberal de democracia, Silva (2009, p. 117) faz a seguinte observação:

A concepção liberal de democracia não vê na participação uma virtude, nem muito menos uma forma de dar sentido à vida, uma vez que não pressupõe que faz parte da natureza humana a necessidade de participação política. Concebe-se tal participação meramente como instrumental, como um meio para se garantir e defender os direitos civis, as liberdades individuais.

Para Ramos (2010, p. 268) a fragilidade da concepção liberal de cidadania estaria justamente na centralidade dada à tese da cidadania como intitulação de direitos meramente

formais. E isto se dá, como especificado, devido à maneira restrita de se conceber a democracia. Para o referido autor, a concepção liberal de cidadania

[...] tem por base um conceito negativo de liberdade⁵ e vincula-se à ideia da proteção jurídica dos direitos – o que resulta em compreender a cidadania como meio ou instrumento para o livre exercício do pluralismo ético, político e econômico dos cidadãos, sobretudo no âmbito privado da sociedade civil.

Cabral Neto (1997, p. 294), no entanto, mesmo reconhecendo a pertinência das críticas que podem ser feitas ao liberalismo e à sua concepção de cidadão, acredita que o seu grande mérito estaria no fato de reconhecer a “[...] igualdade individual, ainda que essa igualdade seja a igualdade formal”.

E é por não significar, na prática, a viabilização real desse direito, e de outros direitos também fundamentais, como direitos políticos amplos e direitos sociais, que é pertinente lembrar, tal como sugere Odália (2005, p. 168) sempre que tratamos da questão da cidadania “[...] que ela é uma lenta construção que se vem fazendo a partir da Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Industrial, por ter sido esta que trouxe uma nova classe social, o proletariado, à cena histórica”.

Esta nova classe – o proletariado – constitui uma massa de trabalhadores submetida a condições precárias de trabalho nas indústrias emergentes. É, assim, um grupo assalariado de baixos rendimentos que se organiza e luta em prol de melhores condições de vida e de trabalho, se colocando como opositores ferrenhos dos valores e do ideal de cidadania veiculados pela ideologia liberal emergente.

O que se percebe, por conseguinte, é que ao produzir a fábrica e o operariado, a industrialização acabou cumprindo dois papéis antagônicos: por um lado contribuiu para a fortificação da ideologia liberal, especialmente por meio da propagação das ideias de progresso e de prosperidade; por outro, no entanto, ao submeter a condições precárias uma grande massa de trabalhadores, acabou contribuindo para a edificação da ideologia socialista que tinha como foco justamente a ampliação dos “direitos civis que ajudou a burguesia a conquistar, por meio da Revolução Francesa” (ODÁLIA, 2005, p. 168).

Assim, a luta por igualdade política e social pós-revoluções burguesas não estava mais a cargo dos liberais, já instituídos no poder, mas dar-se-ia, a partir de então, conforme esclarece Mondaini (2005, p. 131) “regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas” que surgem justamente para defender a extensão dos direitos à maioria. Ou, nas

⁵ Que segundo Bobbio (2000, p. 113) pode ser definida como a “[...] faculdade de realizar ou não certas ações sem ser impedido pelos outros, pela sociedade como um todo orgânico ou, simplesmente, pelo poder estatal”.

palavras de Cabral Neto (1997, p. 300), com o intuito de criar “condições mínimas de bem-estar para as grandes massas da população” que viviam efetivamente em condições miseráveis.

Essas lutas e reivindicações empreendidas contra as injustiças promovidas pelo modo de produção capitalista acabaram por surtir efeitos, embora nem todos esperados, ainda no decorrer do século XIX e também no século XX.

Isso pode ser claramente constatado por meio de análise histórica, afinal, é sabido que a cidadania dos séculos XIX, e XX, ao contrário dos séculos anteriores é de fato um pouco mais abrangente. O problema é que ela se dirige às classes menos favorecidas economicamente apenas com o intuito de discipliná-las e domesticá-las. E a educação, nesse contexto, acaba assumindo papel fundamental. Afinal, era dela o compromisso de inserir os membros da sociedade na participação e convívio social de forma harmoniosa. Sendo que o desenvolvimento, pela educação, desta mentalidade conformista frente aos direitos de cidadania contribuiu para naturalizar a ideia de que não havia problema no fato destes direitos serem outorgados pelo Estado, neutralizando, por conseguinte, a ideia de que direitos de cidadania abrangentes só podem ser conquistados por meio de luta social permanente. Ela era, portanto, um instrumento a mais nas mãos da burguesia na tentativa de enfraquecer os movimentos socialistas que começavam a ganhar forma e força naquele período.

Tendo esta finalidade, a prática pedagógica daquele momento histórico acabava por enfatizar estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão, tentando impor, de forma clara ou velada, uma concepção específica, burguesa, de cidadania. (CAMBI, 1999).

No que se refere às modificações no conceito de cidadania no decorrer dos séculos XIX e XX, mais especialmente no século XX, Zizemer (2006) assevera que uma das razões para tal está relacionada à sua paulatina vinculação com a ideia de direitos humanos⁶, resultado, por sua vez, das lutas, reivindicações e pressões populares e dos ideais socialistas fervilhantes naquele período.

Foram, contudo, como bem observam Rezende Filho e Câmara Neto (2008, p. 4)

[...] apenas com as guerras mundiais e com o temor à extrema violência dos conflitos e de seus subprodutos, como foram os regimes totalitários, que a sociedade civil e os órgãos internacionais, como a ONU, entenderam ser os direitos humanos uma questão de primeira ordem para o tema da cidadania contemporânea.

⁶ E mais tarde, a partir dos anos 1980, o tema da democracia.

Bello (2007, p. 37) observa que não obstante esses temores tenham propiciado “[...] uma progressiva ampliação dos direitos de cidadania”, o que sempre ocorreu foi um movimento de “alternância na luta de classes entre ‘emancipação’ e ‘des-emancipação’, no sentido de que a cada conquista das lutas libertadoras contra o capital, surgia um contra-golpe conservador”.

Não foram, obviamente, apenas os referidos temores nem tão somente as lutas e reivindicações do movimento operário daquele período que contribuíram para tais modificações no conceito de cidadania. Ironicamente, as novas demandas provocadas pela industrialização do capital tiveram também grande contribuição. Afinal, as crises econômicas iniciadas após a primeira guerra mundial (como queda da bolsa de Nova York, crise do petróleo, dentre outras) foram responsáveis por influenciar, do mesmo modo, a ascensão do que hoje conhecemos como *Welfare State*⁷, que teve papel significativo no destaque dado aos direitos humanos⁸ e consequente ampliação dos direitos de cidadania, inserindo em seu rol o conceito de cidadania social⁹.

O fato é que o *Welfare State* nasceu com a incumbência de promover políticas de pleno emprego, combater as instabilidades provocadas pela crescente industrialização e a instituir amplos encargos sociais. Objetivava, assim, diminuir a pobreza e as condições de miséria em que muitos países se encontravam devido à crise do capital, promovendo, conseqüentemente, a valorização da cidadania e dos nascentes direitos humanos. É por esta razão que ideologicamente ele, o *Welfare State*, está associado ao liberalismo igualitário, que se vincula à perspectiva de ‘cidadania liberal-democrática ampliada’ (BELLO, 2007).

Bello (2007, p 102) ratifica, contudo, que embora esta perspectiva de ‘cidadania ampliada’ reconheça “[...] a existência e, de certa forma, a positividade dos direitos sociais”, ela acaba “[...] por concebê-los unicamente como mínimos sociais”, comprometida que está com “os pilares do contratualismo clássico”.

Para esta perspectiva, portanto, o Estado figura não como distribuidor de riquezas, mas como redutor de riscos sociais. E cidadania é sinônimo de ampliação de direitos sociais com vistas a promover a chamada justiça distributiva já que além da reafirmação dos direitos

⁷ Produto das chamadas políticas keynesianas. Para saber mais sobre as referidas políticas ver: SICSÚ, João; VIDOTTO, Carlos. Economia e desenvolvimento: teorias e políticas keynesianas. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2008.

⁸ No que se refere ao destaque dado aos direitos humanos, este pode ser atribuído à aprovação, em Dezembro de 1948, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, da ‘Declaração Universal dos Direitos do Homem’.

⁹ Bello (2007, p.14) assevera que “Os direitos sociais protagonizam os debates relativos à cidadania social” e a caracterizam.

civis, são também ampliados os direitos políticos e implantadas políticas de assistência social (com direito à saúde, à educação, à cultura, ao trabalho, à previdência social, à moradia, etc.).

Bello (2007, p. 49), assevera que apesar do *Welfare State* demonstrar

[...] estar em bonança durante as suas três décadas de ouro (1940/1970) e cumprir com as suas metas de conciliação entre as demandas sociais e os interesses do mercado, o sistema do estado social desandou e veio a degradingolar em virtude de uma série de fatores.

O autor observa ainda que essa crise possibilitou às classes médias se valerem

[...] da democracia para derrubar o modelo de economia social de mercado, então praticado pelo *Welfare State*. Tendo em vista essa derrocada, buscaram implementar uma “nova ordem burguesa”, pautada pela prevalência dos interesses individuais em detrimento das demandas por justiça distributiva (BELLO, 2007, p. 50).

A democracia passou a figurar, a partir de então, segundo autores como Toledo (1994); Saes (2000); Borges (2005) entre outros, como instrumento importante para a consolidação e manutenção do poder da burguesia, apesar de possuir, na perspectiva de outros autores, como Bobbio (1983, 1994, 2000); Dagnino (1994); Mouffe (1992, 1996, 1997, 2003); Coutinho (2005), uma vertente transgressiva e inovadora, como veremos mais adiante.

Para Bello (2007, p. 57) o estágio seguinte de acumulação capitalista, impulsionado fortemente pela globalização e marcado por transformações profundas no processo produtivo foi responsável pela criação de uma ‘nova ordem burguesa’, também conhecida como neoliberalismo¹⁰, que começou a se consolidar com a derrocada do *Welfare State*. Ela foi responsável também por instituir “[...] uma redefinição das relações entre estado, sociedade e mercado, além de produzir uma nova lógica de articulações políticas e sociais” (BELLO, 2007, p. 57).

¹⁰ Bello (2007, p. 52) explica que “Apesar de a sua implementação e proliferação ideológica ter se iniciado na década de 1970, o neoliberalismo passou as três “décadas de ouro” da social democracia submerso em relação ao keynesianismo e restrito ao círculo acadêmico, onde ganhou espaço destacadamente nas Escolas de Economia de Chicago e Virginia (EUA). Gestado por um grupo de intelectuais conhecido como ‘Sociedade de Mont Pelérin’, que se reunia bienalmente nos Alpes suíços, o neoliberalismo tem a sua concepção teórica originária identificada na obra *The road to serfdom*, de Friedrich August von Hayek, de 1944”.

A doutrina neoliberal¹¹ pode ser considerada, portanto, como uma nova forma de justificar a nova fase em que se encontrava o capitalismo contemporâneo em que, explica Bello (2007), a economia se deslocou da política e voltou novamente a sobrepô-la.

Para entender melhor as nuances entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo, Apple (2002, p. 116) acredita ser necessário tomarmos como exemplo a concepção de indivíduo. Pois, enquanto no liberalismo clássico o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma, podendo praticar sua liberdade, com o advento do neoliberalismo há uma alteração “[...] na posição do sujeito de *homo economicus*, que naturalmente se comporta a partir de seu interesse pessoal e é relativamente distanciado do Estado, para o ‘homem manipulável’, criado pelo Estado e constantemente encorajado a ser ‘eternamente responsivo’”.

Apple (2002, p. 116-117) explica que isso não significa, contudo,

[...] que a concepção do sujeito interessado em si próprio seja substituída ou eliminada pelos novos ideais do “neoliberalismo”; mas que, em uma era de bem-estar universal, as possibilidades entendidas como indolência preguiçosa criam necessidades de novas formas de vigilância, fiscalização, “avaliação do desempenho” e outras formas de controle de modo geral.

O que revela, no nosso entendimento, a flexibilidade do modo de produção capitalista, ou seja, a sua capacidade de se adaptar às mudanças e de se auto-organizar de forma a atualizar sua ideologia e assim se auto-perpetuar.

É por esta razão que existem várias fases, formas e nuances do liberalismo. De fato, depois do liberalismo clássico que, como vimos, nasceu no século XVII e teve como idealizador o filósofo inglês John Locke (1632-1704), houve uma subdivisão do mesmo em duas diferentes vertentes, uma política e outra econômica. A vertente econômica sustenta que o Estado não deve atuar no mercado. Vai de Adam Smith até os neoliberais de hoje. Já a vertente política se bifurca em liberalismo conservador e liberalismo igualitário.

A vertente do liberalismo político de cunho conservador¹² privilegia a defesa do indivíduo contra o arbítrio do Estado. Já o liberalismo político de faceta igualitária objetiva, segundo Marona (2009, p. 47), dar “novos contornos ao liberalismo” econômico, uma vez que o reconstrói a partir da presença do Estado – “e não de sua ausência”. Preocupa-se, assim,

¹¹ Resultado da instabilidade do modelo social democrata. Que, aliás, ratifica Bello (2007, p. 57), “abriu espaço para que importantes teóricos e governantes” encontrassem “terreno fértil para reorganizar o capitalismo por meio do sistema de economia de mercado, adaptando-o a uma nova realidade. Para tanto, tratou-se de impor, em escala global, a adoção de metas desestatizantes, de maneira a retirar do âmbito do estado e re-alocar no do mercado uma série de meios de produção, de importantes serviços públicos e, inclusive, de bens de consumo”.

¹² Que tem Benjamin Constant, (Suíça – 1767-1810) como um de seus representantes.

tanto com a questão das liberdades individuais como com a questão da promoção da justiça social.¹³

Para Valeirão (2009) o liberalismo conservador pode também ser chamado de ‘liberalismo libertário’; já o liberalismo igualitário pode ser identificado com a ‘social-democracia’, sendo que o primeiro “[...] apresenta concepção individualista de liberdade e de ‘Estado mínimo’”. Segundo os principais seguidores dessa primeira corrente, Hayek e Nozick, o Estado deve intervir o mínimo possível; o indivíduo deve determinar sozinho o seu projeto de vida”.

Já o liberalismo social-democrata (liberalismo igualitário), sustentado por Rawls e Dworkin, ainda conforme Valeirão (2009) apresenta

[...] um individualismo circunspecto, visando à cooperação social embasada em uma concepção de justiça como equidade. Para este [...], a sociedade deve garantir os meios mínimos que permitam aos indivíduos realizar seus projetos de vida. Tal corrente apresenta o desdobramento do pensamento liberal clássico, apoiando que é obrigação da sociedade permitir ao menos aquinhoados de uma vida decente. Dessa forma, o liberalismo igualitário demanda que todos os indivíduos possam usufruir de um conjunto de direitos e liberdades, exigindo que o governo amenize as desigualdades procedentes das distribuições naturais desiguais a partir de políticas de redistribuição.

Os projetos de Rawls e Dworkin, e aqui também incluímos o projeto marshalliano que analisaremos mais adiante, tem em comum o fato de não terem a pretensão de acabar com a desigualdade, mas sim a de criar o que podemos chamar de ‘desigualdade justa’. Por esta razão, explica Valeirão (2009), “seus modelos liberais oferecem um conjunto de dispositivos procedimentais com o propósito de estabelecer um conceito de justiça que é executável numa sociedade democrática, enfatiza-se: somente numa sociedade onde não há grandes diferenças sociais”.

Além do modelo liberal de cidadania, com todas as suas nuances, existe ainda, segundo Charles Taylor (2000) um segundo modelo, chamado de comunitarista¹⁴, que, conforme explica Valeirão (2009), pode ser caracterizado como uma espécie de reação ao liberalismo.

Enquanto, de um lado, a visão liberal é influenciada pela tradição iniciada com Locke e tem o foco nos direitos individuais; de outro lado, a visão comunitarista, oriunda da tradição filosófica proveniente de Aristóteles, tem o foco voltado para a participação no

¹³ Emmanuel Kant, (1724-1804); Stuart Mill (1806-1873); e John Rawls (1921-2002) são alguns de seus representantes.

¹⁴ Que, tal como acontece com o liberalismo, tem também uma multiplicidade de vertentes, que não nos cabe aqui especificar.

governo, vista como essência da liberdade. Ela possui, portanto, uma concepção ativa de cidadania.

Michael Sandel, o referido Charles Taylor e Michael Walzer são, segundo Valeirão (2009), alguns dos autores classificados como comunitaristas. Valeirão (2009) explica ainda que o debate travado entre “[...] o comunitarismo (particularismo) e o liberalismo (universalismo)”, tem como pano de fundo “[...] a tensa relação entre a tradição universalista da cultura ocidental moderna e a retomada da acentuação da identidade comunitária”.

Para Valeirão (2009) “A corrente comunitarista se aproxima do multiculturalismo”. É por isso que os comunitaristas acreditam que ao poder público estaria vedado, tal como esclarecem Amaral Júnior e Marques (2012), o tratamento igualitário dos cidadãos já que estes possuem diferentes valores culturais.

Bello (2007, p. 94) assevera, a seu turno, que além das perspectivas liberal e comunitarista, existe ainda uma terceira perspectiva. Esta seria a do republicanismo que se situa, segundo ele, “em posição intermediária ao comunitarismo e ao liberalismo político”¹⁵. Mas devido à multiplicidade de vertentes que se encaixam na perspectiva comunitarista¹⁶ é difícil confirmar tal assertiva. E é exatamente em virtude da existência dessa diversidade de concepções que Habermas identifica o republicanismo como sendo um tipo de comunitarismo. Ideia com a qual coadunamos. Independentemente destas controvérsias, não vemos pertinência para o nosso trabalho entrarmos no mérito desta discussão.

Feitos estes esclarecimentos é possível perceber que a perspectiva neoliberal, brevemente descrita acima, contém elementos que apontam um vínculo com a vertente do liberalismo libertário. Cidadania, nessa perspectiva, tende a englobar conseqüentemente: a) a ideia de *status*; b) de conjunto de direitos e obrigações; c) de qualidades morais¹⁷; d) de identidade nacional; e) de uma ética de responsabilidade¹⁸. Sendo que, na concepção de Reis (1999, p. 13), estes cinco aspectos da cidadania moderna nunca foram abandonados, nem mesmo quando, “a simbiose Estado-nação” vem perdendo muito “de sua suposta naturalidade”.

¹⁵ Outra característica do republicanismo, ainda conforme Bello (2007, p. 94) seria sua “[...] proximidade com as formulações democrático-discursivas de Jürgen Habermas”.

¹⁶ Elias (2007) assevera que não existe um modelo único capaz de capturar o pensamento comunitarista moderno. Schmidt (2011, 301) é outro autor que, na mesma linha, afirma ser a polissemia “uma das características que acompanha a trajetória” deste conceito, ratificando que não é simples demarcar o terreno ao qual pertence o comunitarismo.

¹⁷ Sendo que as qualidades morais, nessa perspectiva, estão voltadas apenas ao plano individual-subjetivo.

¹⁸ Esta última vinculada apenas à perspectiva neoliberal de cidadania.

Nessa perspectiva, cidadão responsável, tal como explica Bello (2007, p. 43), não pode mais ser concebido como “um receptor passivo que depende do subsídio estatal”, mas sim “um sujeito autônomo que constrói sua própria posição social e econômica na sociedade civil”. Tal concepção, portanto, vai de encontro à concepção social de cidadania que prevaleceu, como já destacado, nos tempos imediatamente anteriores, ou seja, do *Welfare State*.

Como consequência da implantação do neoliberalismo e consequente abandono do *Welfare State*, volta a ser negado, conforme explicita Bello (2007, p. 59), o “*status* de cidadania aos direitos sociais”. E a cidadania volta novamente a ser fundamentada “[...] numa matriz possessiva e exacerbadamente individualista das liberdades negativas”. Retomam-se, do mesmo modo “argumentos econômicos – tais como gastos excessivos com o social, escassez de recursos, estabilidade da moeda etc. [...] como primordiais em relação a políticas democráticas”.

Pereira (2006, p. 23) acredita que com a implementação do neoliberalismo os cidadãos, especialmente aqueles “que vivem do trabalho”, passaram a vivenciar um estado de insegurança social permanente, tendo em vista que a cidadania passa a ser concebida essencialmente como “condição de empregabilidade”.

O que se observa, afinal, é que a implantação dessa lógica de organização político-social acaba por promover grandes retrocessos no desenvolvimento dos direitos humanos e direitos sociais de cidadania já que, conforme explica Bello (2007, p. 62), eles tem sido “[...] constantemente solapados por golpes discursivos e pragmáticos que os desqualificam enquanto tarefa a ser implementada pelo estado e os responsabilizam por supostos entraves ao desenvolvimento”.

O que nos leva ao entendimento de que o capitalismo tem logrado êxito ao longo dos anos na sua tentativa de promover seu ideal de cidadania, conveniente a cada fase. Fato que se deve a duas razões básicas, a primeira, inclusive já explicitada, está relacionada à sua exímia capacidade de transformação; a segunda diz respeito à capacidade de conseguir conciliar duas categorias distintas, a saber, a exploração de classe x a igualdade jurídica.

E isso só tem sido possível, segundo Boito Jr. (2009, p. 638), porque os trabalhadores, ao se perceberem como cidadãos e incorporarem os valores abstratos que a ‘cidadania burguesa’ lhes confere, acabam por esvaziar o sentido de “[...] pertencimento de classe”, essencial para que possam identificar tanto o caráter espoliativo da primeira categoria quanto o caráter limitador da segunda.

Este traço fundamental da concepção de cidadania promovido arditosamente pela burguesia ainda na sua fase de ascensão, e que se perpetuou, embora não da mesma maneira, nos tempos de capitalismo avançado ou neoliberalismo, tem como marca fundamental o fato de conseguir apartá-la da práxis real, tornando-a alheia aos conflitos inerentes a esta forma de organização social.

Como consequência a cidadania continua a designar, em última instância, os direitos subjetivos que o indivíduo dispõe diante do estado e dos outros cidadãos. Continua, portanto, estreitamente vinculada à perspectiva do *status legal*.

1.1. A cidadania liberal-democrática ampliada de Thomas Marshall

O fato de Thomas Humprey Marshall (1893-1981) ter sido o primeiro a propor uma teoria sociológica sobre cidadania nos motivou a eleger sua concepção de cidadania como parte do nosso estudo, embora reconheçamos, tal como observa Saes (2000), que o aspecto mais forte de sua elaboração teórica não seja sua definição de cidadania, que, conforme assevera o referido autor, é até bastante vaga e obscura. Para Marshall (1969) cidadania consiste na participação integral do indivíduo na comunidade política.

O importante a se destacar na teoria de Marshall é que para ele o conceito de cidadania foi evoluindo ao longo da história até incorporar no século XX três elementos fundamentais: o elemento civil, o político e o social. Segundo Marshall (1969, p. 78-79)

A cidadania civil é constituída pelos direitos necessários ao exercício da liberdade individual, como liberdade de ir e vir e liberdade de contratar (inclusive de firmar contrato de trabalho), ou pelo direito de possuir propriedades, e é garantida pelo sistema legal. A cidadania política é o direito de participar do poder político tanto diretamente, pelo governo, quanto indiretamente, pelo voto. Faz parte das instituições representativas dos governos local e nacional. A cidadania social é o conjunto de direitos e obrigações que possibilita a participação igualitária de todos os membros de uma comunidade nos seus padrões básicos de vida.

Assim, a cidadania social para o referido autor (MARSHALL, 1969, p. 78) é aquela capaz de permitir às pessoas “[...] compartilharem da herança social e ter acesso à vida civilizada segundo os padrões prevalecentes na sociedade”. Para Marshall (1969) as instituições mais especificamente associadas à cidadania social “[...] são o sistema educacional e os serviços de saúde e de assistência social”.

Marshall (1969, p. 78) explica ainda que as cidadanias civil e política provavelmente só conseguiriam diminuir a desigualdade de modo eficaz “[...] se os membros de uma comunidade compartilhassem um padrão básico de vida e cultura”. O que, como sabemos, é impossível de se concretizar dentro de uma sociedade capitalista. O que não deixa de caracterizar uma espécie de impasse para a concretização da cidadania que ele próprio idealizava.

Bello (2007, p. 67) assevera que independentemente dessa controvérsia qualquer discussão atual sobre cidadania continua utilizando como referência a formulação feita por Marshall já que o que Marshall buscou fazer foi conciliar duas ideias a princípio antagônicas: desenvolvimento do capitalismo e evolução do conceito de cidadania. Ideal este ainda prevalecente para muitos teóricos que discutem esta relação.

Bello (2007, p. 67) explica que foi Marshall¹⁹ também o responsável por estender

[...] o *status* de cidadão a novos atores e a outros antes discriminados. Sua leitura evolucionista identifica, no contexto inglês, uma ampliação do raio de abrangência do conceito de cidadania, então representada tanto pelo alargamento dos direitos integrantes do seu rol como pelo aumento dos sujeitos detentores do *status* de cidadãos.

O interessante em sua teoria, contudo, é que a ampliação da cidadania proposta por Marshall não significa, na prática e necessariamente, a erradicação das desigualdades materiais e promoção da justiça social, uma vez que a ampliação da cidadania defendida pelo autor deveria acontecer dentro dos limites do próprio sistema capitalista. Freitas (2008, p. 7) esclarece que seu objetivo era tão somente que a ampliação da cidadania viesse a tornar possível “a coexistência da cidadania social e da desigualdade entre as classes”.

Freitas (2008, p.5-6) explica ainda que para Marshall a plena expressão dos direitos de cidadania requereria a existência de um Estado de Bem-Estar Social Liberal-Democrático. Ele trabalhou, portanto, com uma “noção de integração social, dentro de uma perspectiva liberal-reformista keynesiana, entendendo que a cidadania era o principal elemento de mudança social nas sociedades industriais do pós-guerra”.

Bello (2007, p. 101) ratifica que Marshall tinha clara sua opção pela social democracia²⁰. O que lhe permitiu, ao fazer sua análise da cidadania, a partir do contexto

¹⁹ Rezende Filho e Câmara Neto (2008) ratificam que os estudos de Marshall sobre cidadania tem nas desigualdades de classe o componente fundamental.

²⁰ Lefranc (1974) explica que a social-democracia é uma ideologia política de esquerda que nasceu no final do século XIX, tendo ligação com o marxismo. Na sua origem, ela apregoava que a transição para uma sociedade socialista poderia ocorrer sem uma revolução, mas tão somente por meio de uma evolução democrática.

inglês, “compreender os direitos políticos como universais e identificar as demandas/necessidades sociais como direitos sociais, sendo a efetividade destes últimos de responsabilidade unicamente do estado (perspectiva estadocêntrica)”.

Saes (2000, p. 4-5) chama a atenção para o fato de que para Marshall, no entanto, não era suficiente que os direitos de cidadania fossem declarados e figurassem nos textos legais para que fossem considerados efetivados. Marshall acreditava que a concretização dos direitos do cidadão dependia fundamentalmente “[...] da emergência de *quadros institucionais específicos*”.

Para Marshall (1969), portanto, o respeito e cumprimento dos direitos civis dependeriam, por exemplo, do desenvolvimento da profissão de advogado, além da assistência judiciária aos pobres que não tinham condições de arcar com suas custas. Já os direitos políticos só se viabilizariam caso o poder judiciário criasse condições concretas para o exercício dos direitos de votar e de se candidatar. No que se refere aos direitos sociais, eles só viriam a ser concretizados caso o Estado estivesse dotado “[...] de um aparato administrativo suficientemente forte, a ponto de propiciar, a todos, serviços sociais” que garantissem, assim, o acesso universal a um mínimo de bem-estar e segurança materiais (SAES, 2000, p. 5).

Vimos, no entanto, no tópico anterior denominado ‘*A cidadania moderna na perspectiva (neo)liberal*’, que mesmo tendo sido implantada, a saber, a cidadania social, no *Welfare State*, ela não foi suficiente para suprimir todas as inseguranças e dependências, nem para promover maior justiça social, tal como Marshall acreditava. E isso ocorreu justamente porque a lógica de organização social não havia mudado, ou seja, continuava sendo a capitalista. O que mudou com o *Welfare State*, ao contrário, foi tão somente a forma de confrontar as desigualdades. Já que o objetivo do Estado de Bem Estar Social não era erradicar as desigualdades, mas apenas minimizá-las, ou seja, dar-lhes uma maior atenção.

Apesar da importância histórica de sua elaboração teórica, existem muitas críticas direcionadas à concepção de cidadania de Marshall. Dentre elas, Bello (2007, p. 15) destaca as seguintes:

[...] seu caráter não-histórico, seu excessivo otimismo, sua desconsideração pelos conflitos sociais e pelas lutas políticas das classes dominadas, sua simplificação ao deixar de analisar questões novas e complexas (e.g., de gênero, étnicas, culturais...) e seu desprezo pelas tensões internas aos diferentes direitos de cidadania.

Algumas destas críticas estão respaldadas, conforme assevera Reis (1999, p. 14), no fato de que, para alguns teóricos contemporâneos, o que Marshall fez foi rebaixar “[...] a

importância do conceito de classe. Dharendorf (1994) e Giddens (2004), por exemplo, são dessa opinião”. Turner (1986) é também outro autor que tece críticas à elaboração de Marshall. Reis (1999, p. 14) esclarece, contudo, que apesar de se colocarem como opositores “[...] todos os autores que discutiram a questão dentro do parâmetro classe versus cidadania”, mesmo apesar de se colocarem como críticos, “[...] continuaram informados pela lógica do próprio Marshall”.

2. A cidadania moderna na perspectiva socialista

Tanto a noção de cidadania com enfoque liberal quanto a noção de cidadania com enfoque socialista ou de esquerda foram gestadas na modernidade. Foi, inclusive, entre os protagonistas da Revolução Francesa que segundo Coelho (2009, p. 510) “surgiu o conceito de Esquerda”. Este era atribuído aos “representantes do povo e das classes médias que se sentavam do lado esquerdo da Assembleia e que enfatizavam a luta pela igualdade, o combate à desigualdade econômica”.

O autor afirma ainda que o dilema entre igualdade e liberdade, enquanto valores integrantes do ideal fundador e regulador da modernidade, nunca foram abandonados na trajetória de luta da Esquerda.

O campo a partir do qual é construída a utopia socialista da esquerda é constituído, ainda conforme Coelho (2009), pelas próprias antinomias geradas pelo sistema capitalista: um sistema promotor da igualdade de direitos, a cidadania, mas ao mesmo tempo reprodutor de desigualdades econômicas e sociais. Logo, o conceito de esquerda está originalmente vinculado à ideia de luta por uma nova e mais justa forma de organização político-social.

Konder (2005, p. 183) explica que o que os pioneiros do socialismo buscaram fazer foi romper com a lógica capitalista emergente e pensar “universalmente, no bem da humanidade, colocando-o acima do compromisso com a promoção dos interesses de algum grupo humano particular determinado”.

A insurgência desses teóricos confirma que terminada a ‘era das revoluções’ estava cada vez mais patente a ‘cisão’ existente entre os interesses da maioria e os interesses da burguesia em ascensão.

Razão que justifica, ainda segundo Konder (2005, p. 187-176), a mobilização dos “pioneiros do socialismo” no sentido de tentar se mover, mesmo num quadro caracterizado pela “fraqueza do movimento operário nascente [...] em uma direção oposta à da maioria dos liberais”, com o intuito de reivindicar “elementos de cidadania que lhes faltavam, que não lhes eram reconhecidos”.

Bertucci (2010, p. 176) esclarece:

Com efeito, a constatação da desigualdade que vinha sendo produzida pelo advento do capitalismo se dá antes mesmo de Marx e Engels, ainda no século XVIII e XIX, quando os primeiros representantes do socialismo começam a expor as graves feridas daquele sistema. Sem dúvida, a obra *O que é a propriedade?*, de Pierre-Joseph Proudhon (de 1840) e as diversas experiências cooperativas de Robert Owen, além dos trabalhos de Fourier e Saint-Simon, têm forte influência no futuro desenvolvimento da teoria da mais-valia. Entretanto, esses primeiros socialistas acabaram sendo classificados como utópicos, por acreditar, assim como Tomás Morus, que seus sistemas seriam a forma mais perfeita possível de organização da sociedade.

Sendo assim, continua Bertucci (2010, p. 178), a perspectiva teórica-política que acabou prevalecendo

[...] foi a de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Eles sustentavam que o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições do pleno exercício de sua cidadania como tornaria viável a extensão da cidadania efetiva a todos os seres humanos (no comunismo).

O que dá à corrente marxista um diferencial em relação aos socialistas utópicos, segundo Konder (2005, p. 179), é o fato de Marx ter desenvolvido

[...] uma concepção original do homem, caracterizando-o como sujeito da práxis, isso é, como sujeito de uma atividade teleológica, condicionada, pela qual ele transforma o mundo e se transforma a si mesmo. Desenvolveu também uma concepção original da História, caracterizando-a como um movimento em que os homens enfrentam os desafios legados pelas gerações anteriores, se empenham em desenvolver as forças produtivas e, divididos em classes sociais antagônicas, são pressionados no sentido de modificar as relações de produção.

O que significa dizer que Marx entende que o individualismo puro não existe antropologicamente, ou seja, que o homem é, naturalmente, um ser social, constituído no meio em que nasce e (con)vive com seus semelhantes. Marx (1989) considera a propriedade privada geradora de todas as desigualdades entre os homens e a fonte da desagregação social.

Para ele, do mesmo modo, a liberdade e a igualdade são compreendidas em sentido material, ligadas à sua efetiva implementação no campo social.

Compreensão esta que justifica e fundamenta uma das mais severas críticas feitas por Marx à ideologia liberal capitalista que, conforme explica Welmowicki (2000, p.74), está relacionada à separação existente entre “a arena econômica, onde a oposição capitalista-operário aparece mais claramente, e a arena política, onde impera a figura do cidadão, que não guarda nenhuma relação aparente com a esfera econômica”. Como resultado, continua o autor, o “traço fundamental da concepção de cidadania promovida pela burguesia ascendente” é que ela passa a ser, propositadamente, “uma categoria abstrata, desligada da práxis real e dos conflitos inerentes à sociedade capitalista”.

Para Marx (1989, p. 26), portanto, o que os liberais fazem é reduzir

[...] a cidadania, a comunidade política, a simples meio para preservar os chamados direitos do homem; e que, por consequência, o cidadão é declarado como servo do «homem» egoísta, a esfera em que o homem age como ser genérico surge rebaixada à esfera onde ele actua como ser parcial; e que, por fim, é o homem como bourgeois, e não o homem como cidadão, que é considerado como o homem verdadeiro e autêntico.

São estas críticas de Marx à ideologia liberal burguesa que levam Tonet (2005b, p. 469) a afirmar que Marx vê a cidadania moderna como sinônimo de emancipação política, mas não de emancipação humana, esta sim, para ele, a única capaz de libertar os homens de todas as amarras e injustiças promovidas pelo capital. Para Marx, tal como explica Mészáros (2008, p. 173), “[...] cada âmbito particular da existência humana é profundamente afetado pelas determinações gerais da produção e reprodução da vida”. Assim, só é possível falar em emancipação humana ou cidadania plena quando houver tal libertação.

A esse respeito Avritzer (2002, p. 33) escreve:

A emancipação dos indivíduos na modernidade teria de estar de alguma maneira vinculada à recuperação da dimensão concreta da sociabilidade. Nesse sentido, Marx, ao pensar o concreto em escritos como a “Crítica do programa de Gotha” irá atacar justamente as estruturas de abstração do trabalho e, em especial, as estruturas do direito que permitiriam a abstração da condição humana.

Tonet (2005b) explica que o que acontece, na realidade, é que por ser a cidadania moderna fruto de uma sociedade baseada na divisão de classes antagônicas, o seu significado tende a se circunscrever aos limites ideológicos dessa mesma forma de reprodução social. Não sendo, desse modo, objetivo da cidadania na perspectiva liberal erradicar as desigualdades sociais, uma vez que elas se constituem condição *sine qua non* para a existência

do próprio capitalismo. O que dá sustentação a esta lógica argumentativa de Tonet (2005b, p. 472) é o fato de que,

[...] por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado.

Fato este que leva o autor a afirmar ainda que enquanto a cidadania “é uma forma de liberdade essencialmente limitada porque está ligada, indissolúvelmente, à sociabilidade fundada no capital”, a emancipação seria, ao contrário, “uma forma de liberdade ilimitada, que abre a perspectiva de autoconstrução infinita para o gênero humano” (TONET, 2005b, p. 475).

Tonet (2000) acredita, portanto, que Marx certamente discordaria da ideia de que cidadania plena é algo possível para todas as classes, levando-se em conta a igualdade e a justiça social, numa sociedade capitalista. Isso porque para a teoria liberal, conforme explica o autor, “As desigualdades sociais seriam apenas o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais” (TONET, 2005b, p. 472).

Embora Marx não negue, tal como esclarece Bello (2007, p. 34), a validade dos direitos civis ou mesmo proponha a supressão da dimensão privada das pessoas, dimensão esta privilegiada pela cidadania liberal, ele faz críticas severas à “cidadania civil pelo seu caráter restrito quanto à abrangência de sujeitos”, bem como pela sua incapacidade de promover a “‘cidadania plena’, por ele denominada de ‘emancipação humana’”. Isso porque, para Marx (1989, p. 25) “nenhum dos supostos direitos do homem vai além do homem egoísta, do homem enquanto membro da sociedade civil; quer dizer, enquanto indivíduo separado da comunidade, confinado a si próprio, ao seu interesse privado e ao seu capricho pessoal”.

Para Marx (1989, p. 25), destarte,

O homem está longe de, nos direitos do homem, ser considerado como um ser genérico; pelo contrário, a própria vida genérica – a sociedade – surge como sistema externo ao indivíduo, como limitação da sua independência original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a preservação da sua propriedade e das suas pessoas egoístas.

Partindo desta crítica de Marx, Bello (2007, p. 34) assevera:

[...] para a meta histórica de superação do capitalismo, Marx estabeleceu como pauta um necessário processo de ampliação da cidadania, com a expansão dos direitos civis – inclusive com uma resignificação da propriedade dos meios de produção em termos coletivos e verdadeiramente universais –, a adoção do sufrágio universal e a incorporação das demandas dos trabalhadores no espaço político em termos de direitos (direitos sociais). Essa foi a tônica que veio a ser reivindicada (porém nem sempre seguida à risca) a partir da segunda metade do século XIX e durante o século XX, pelos movimentos populares e de trabalhadores, fossem estes ligados ou não ao projeto de implementação do comunismo (BELLO, 2007, p. 34-35).

É importante ratificar, contudo, no que se refere ao socialismo/marxismo, que por mais conhecida que seja a crítica de Marx à democracia liberal, bem como às ideias de subjetividade e de cidadania que a constituem, não existe hoje um consenso, nem mesmo entre os socialistas/marxistas, de como deveria se dar a fase de transição do capitalismo para o socialismo ou deste para o comunismo. Santos (2005), bem como Bertucci (2010), são dessa opinião.

Fato este que demonstra o caráter marcadamente complexo do mundo em que vivemos e corrobora a crise pela qual passam estas teorias de cunho emancipatório e contra-hegemônico na atualidade. Crise esta que tem sua gênese ainda no início do século XX quando, conforme explica Bello (2007, p. 41-42),

[...] o movimento socialista se fragmentou e passou a contar com duas correntes: a dos socialistas revolucionários e a dos socialistas reformistas. Os primeiros idealizavam o socialismo como transição – que ocorreria pela ação política direta – para o comunismo, e tinham como característica marcante a sua postura anticapitalista e antitradicionalista; por outro lado, os segundos admitiam uma composição com o capitalismo e acreditavam que, no interesse da classe operária, poderiam obter a conquista do poder político por meio da ação institucional, através do sufrágio (eleições democráticas), para então poderem promover as reformas sociais e econômicas necessárias para uma atenuação das desigualdades sociais.

Mas foi, porém, após a queda do regime soviético que, segundo Bello (2007, p. 74), esta crise se intensificou levando à crença pelo senso comum de que “[...] qualquer espécie de projeto emancipatório apresentado no âmbito da teoria política – seja atrelado ou não a algum tipo de socialismo” não tem condições alguma de se desenvolver.

Como consequência, continua Bello (2007, p. 74)

[...] destacam-se as formulações que entendem como irremediável a vitória da economia de mercado e, portanto, limitado o papel da cidadania, restringindo-se este à tarefa de compatibilizar os interesses do mercado com condições mínimas de viabilidade para noções como as de democracia e estado de direito.

Constatações como estas levam autores como Borges (2005), Toledo (1994), Tonet (2005a, 2005b), entre outros, a acreditarem que, na atualidade, passamos a vivenciar

um quadro caótico em que mesmo teóricos que proclamam situar suas lutas e seus discursos na contramão deste cenário ideológico dominante têm preferido a gestão do capitalismo à transformação do capitalismo.

3. As novas feições da cidadania na atualidade

Vimos até o momento que entre o período caracterizado pelo início da modernidade até este denominado por autores como Habermas (2000) e Giddens (1991) de modernidade tardia as concepções de cidadania postuladas pelos representantes do liberalismo variaram no tempo e no espaço, numa marcha que segue da inexistência de direitos, antes não contemplados, para a sua ampliação, até chegar à postulação feita pela visão socialista/marxista que a concebe pelo viés da emancipação humana.

Constatamos também que, no âmbito da discussão desse tema, existem desde posturas que recusam a ampliação dos direitos de cidadania – neoliberalismo ou libertarianismo –, até aquelas que, conforme explica Bello (2007, p. 97), aceitam a sua ampliação “na medida do mínimo necessário para a promoção da liberdade negativa - liberalismo igualitário”.

Observamos ainda a existência de outro posicionamento denominado comunitarista que defende, concomitantemente, as teses do reconhecimento e da igualdade. Este posicionamento se encontra, segundo Bello (2007, p 75), “fora do âmbito da tradição do pensamento socialista”²¹. Isso porque “No comunitarismo há uma busca não pela transformação, mas pelo reconhecimento social” (Valeirão, 2009). E isso acontece, conforme explica Bello (2007), pelo fato de esta corrente não abrir espaço na sua agenda de debates para discussões relativas à distribuição socioeconômica de riquezas, priorizando apenas temas mais voltados ao reconhecimento cultural e a políticas identitárias.

²¹ Schmidt (2011, p. 304) assevera que “Não existe um socialismo comunitarista hoje, mas há um intenso esforço de reconstrução do socialismo numa linha de convergência com os valores da vida comunitária”.

Entre as concepções que se encaixam nessa tradição, Bello (2007) inclui a concepção de cidadania de Will Kymlicka e Wayne Norman, na qual a cidadania é compreendida nos termos de uma cidadania responsável²²; a concepção de Nancy Fraser, a qual acredita que a concepção adequada para a teoria da justiça (e da cidadania) na atualidade exige uma combinação entre uma política cultural da diferença e uma política social de igualdade; e, afim com a concepção de Fraser, ele inclui a concepção de cidadania multicultural de Boaventura de Sousa Santos a qual, segundo Bello (2007, p. 76) “compreende os direitos de cidadania como categoria central para a promoção da diferença e da diversidade cultural”.

A corrente que tem sua preocupação voltada para as questões relativas às desigualdades sociais não foi, contudo, de todo abandonada. Esta, para além da vertente liberal e comunitarista de cidadania, se pauta na democracia como um valor universal. Ela faz parte do que hoje se convencionou chamar de esquerda democrática.

Para esta corrente, segundo Cortizo (2003, p. 37), “[...] as novas reflexões sobre a cidadania se entrelaçam com as novas propostas da teoria democrática, e o conceito de cidadania ganha qualificativos: democracia participativa/cidadania participativa, democracia radical e plural/cidadania radical e plural”, deliberação, etc.

Como exemplo dessa perspectiva Bello (2007) cita a concepção de cidadania de Chantal Mouffe (1997) que deve ser compreendida, conforme a própria autora, pelo viés do princípio de ‘democracia radical’²³.

Este modelo de cidadania se assenta, tal como esclarece Bello (2007, p.77), “[...] em um modelo agonístico de democracia – caracterizado por uma ênfase na perspectiva do conflito e das disputas sociais pelo poder político”.

Bello (2007, p. 77) assim resume suas principais características:

Com uma forte crítica à apatia política da cidadania liberal, a democracia radical corresponde a uma versão extremada da democracia participativa e implica numa concepção ativa da cidadania, em que os cidadãos estejam constantemente estimulados a participar da vida pública, reivindicando e implementando seus direitos. Deste modo, a cidadania democrática, tal como concebida por Mouffe, tem como pressuposto o reconhecimento e a prática de amplos direitos sociais e de participação política, conjugados com as novas demandas do pluralismo cultural,

²² É esta vertente de ‘cidadania responsável’ que respaldará nossa análise de conteúdo, tendo em vista que é ela, no nosso entendimento, a que mais encontra espaço dentro do discurso teórico e ordenamento jurídico brasileiro da atualidade. Bello (2007, p. 77) explica que nessa formulação “consideram-se imprescindíveis elementos como: a incorporação das demandas por identidade e diferença; o reconhecimento da importância do multiculturalismo; e a promoção do pluralismo cultural”.

²³ Esta, segundo explica Mouffe (1997), busca se constituir em uma síntese superadora entre o liberalismo e o comunitarismo e inclui elementos destas duas vertentes.

bem como entendidos como representação da dimensão fundamental da política – o conflito – e condição determinante para a efetiva participação dos cidadãos nos assuntos políticos.

Nessa perspectiva, explica Paniago (2002, p. 6-7), “Desaparecem o sujeito movido por interesses privados (da concepção liberal) e o sujeito global enquanto membro de comunidades solidárias (da concepção republicana)” e em seu lugar surge o sujeito social ativo, crítico e participativo, capaz de lutar pelo que considera ser seus direitos e pelo conseqüente fortalecimento da democracia.

Lefort (1991) é também outro autor que amplia seu entendimento de cidadania na contemporaneidade sem abandonar, contudo, a questão de classe. Segundo Freitas (2008, p. 5), sua concepção incorpora “[...] a dimensão simbólica da democracia como expressão transformadora radical e subversiva”. Freitas (2008, p. 3) concorda com o referido autor, uma vez que acredita e defende a ideia de que a democracia é efetivamente “uma forma de relação social onde todos podem participar do produto do conflito social”. Que a democracia se constitui, assim, “[...] condição básica para a garantia dos demais direitos humanos” e que é, enfim “uma ideia altamente revolucionária em termos de instrumento de luta no sentido de reorganização social”.

A cidadania, nessa perspectiva, deve promover, segundo Bello (2007), uma postura pró-ativa, participação ampla na política – por meio de reivindicação, contestação e fiscalização. Deve ainda conjugar as esferas da sociedade civil e do estado como espaços de formulação e implementação de políticas sociais.

Bello (2007, p. 98) explica ainda que esta reestruturação teórica ampla e diversificada da esquerda moderna (ou esquerda democrática) acerca da cidadania permite que ela consiga: 1) incorporar elementos tanto “do capitalismo como do socialismo”; 2) enfatizar “a defesa da liberdade dos cidadãos” por meio da concepção de “liberdade como não dominação”; 3) compreender “os cidadãos como indivíduos integrantes de uma coletividade social onde ocorrem disputas políticas”; 4) preconizar “um estado de perfil interventor, de maneira a proporcionar a todos os indivíduos as condições de dignidade necessárias para o exercício de uma cidadania ativa; e 5) defender “a *primazia dos direitos sociais sobre direitos individuais patrimonialistas* – como a propriedade privada – e a complementaridade dos primeiros com os direitos de liberdade (de reunião, de associação, de expressão de pensamento etc.)”, sem, no entanto, abandonar sua luta pela transformação social.

No tópico seguinte buscaremos compreender de forma mais detida a influência deste ideal de democracia como um valor universal nas elaborações teóricas da esquerda moderna, especialmente a partir dos anos 1980, bem como a forma como esta busca articular seus principais fundamentos para elaborar e aliar de forma coerente seu discurso sobre cidadania e democracia com o discurso referente à implantação do socialismo na contemporaneidade.

3.1. A cidadania na perspectiva da esquerda democrática

Para Tonet²⁴ (1997, p. 1) um dos problemas que se tornou central e que passou a afligir a esquerda, principalmente de algumas décadas para cá, é a relação entre *socialismo* e *democracia*. “O dilema posto é o seguinte: é o socialismo compatível com a democracia ou a instauração do primeiro supõe a superação da segunda?”

Contribuíram para a instauração deste dilema no pensamento da esquerda tanto a análise crítica do ‘socialismo real’, que vinha sendo empreendida desde décadas atrás por teóricos e militantes de orientação marxista, social-democratas e outros, especialmente no exterior, e, no âmbito interno, a experiência do regime da ditadura militar iniciado na década de 1960.

Toledo (1994) explica que no Brasil, até meados da década de 1960, as preocupações da esquerda estavam mais voltadas para a questão das reformas sociais, para o debate acerca do nacional-desenvolvimentismo, do socialismo e da revolução.

Desse modo, segundo o autor,

A questão democrática aparecia subordinada ou de importância secundária na reflexão teórica e na luta ideológica desses tempos. Acreditava-se que a democracia política apenas teria sentido e relevância para as grandes massas trabalhadoras a partir do momento em que as suas reivindicações básicas e imediatas fossem amplamente atendidas. Enquanto o desenvolvimento econômico e as reformas sociais de caráter estrutural não se efetivassem, a democracia política não deixaria de ser “fórmula” ou “abstrata” para o conjunto dos trabalhadores e das massas populares. Para a esquerda de orientação marxista, a democracia política exigia, como condição prévia e necessária, a realização da democracia social e econômica. Dependente e subordinada, a democracia política jamais poderia ter um valor em si mesma (TOLEDO, 1994, p. 27).

²⁴ Perry Anderson (1986, p. 86) é outro autor que corrobora esta tese. O autor assevera que existe hoje uma conversão na esquerda do ocidente relativa aos termos do conflito: assim, a luta hoje não se define mais como sendo do “capitalismo contra o socialismo”; mas sim como sendo da “democracia contra o totalitarismo”.

Toledo (1994, p. 27-28) destaca ainda que a partir dos anos de 1970, no entanto, “[...] o quadro teórico é inteiramente diverso”, já que a questão da democracia é totalmente reabilitada por parte da esquerda brasileira. A esquerda passa então a privilegiar como interlocutores, dentro desta nova lógica constitutiva, “os setores social-democratas e os chamados democratas radicais (liberais progressistas e marxistas confessadamente antileninistas)”.

Segundo Borges (2005, p. 1), dois artigos sobre democracia, já no início dos anos de 1980, expressam a raiz dessa tendência no Brasil, a saber, “‘A questão democrática’ de Marilena Chauí e ‘Democracia como valor universal’ de Carlos Nelson Coutinho”.

Posteriormente, ‘Por que Democracia?’, de Francisco Weffort (de 1984), contribuiu igualmente, conforme explicita Toledo (1994, p. 28), “para a difusão das teses mais representativas desse setor de esquerda sobre o valor e o significado da democracia no capitalismo contemporâneo”.

Toledo (1994, p. 29) explica que Weffort (1984), buscando destacar “[...] a contribuição teórica de Norberto Bobbio, e nas trilhas abertas por Coutinho [...] considera que a democracia, nos tempos atuais, tem um caráter subversivo”. Para ele, “O programa de uma democracia moderna no Brasil é o de uma verdadeira revolução”.

Para Weffort (1984), conforme esclarece Toledo (1994, p. 29-30), a democracia moderna não só não é mais burguesa, como é, ao contrário, “instrumento do operariado e das massas populares contra a burguesia”. E sendo assim, a luta política no interior dessa democracia moderna, “se configuraria basicamente como uma autêntica batalha entre hegemonias”. Assim, tanto Weffort quanto Coutinho acreditam na possibilidade de realização “[...] em plena vigência do modo de produção capitalista - de uma hegemonia popular ou operária dentro da democracia moderna”. Sendo que Coutinho prefere usar as expressões “democracia de massas” ou “democracia de base”, inspirado nos comunistas italianos.

Na perspectiva desses autores existe, portanto, uma relação direta entre o alargamento da democracia política, possível graças às lutas empreendidas pelos trabalhadores, e a condução desta classe tanto ao comando político quanto à direção ideológico-cultural sobre o conjunto do Estado e da sociedade civil. Demonstrando, conforme explica Toledo (1994, p. 29), que “se ontem a radicalidade se chamava Revolução social, hoje ela está subsumida à ‘invenção’ da democracia”. Para que essa luta venha a se efetivar, no entanto, necessário se faz que a escola seja encarada na mesma perspectiva de Gramsci (2001, C 10, § 44, p. 398), ou seja, como espaço de contradição, terreno de “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular”, de forma que o indivíduo seja educado tendo em vista

ser capaz de elaborar sua própria “[...] concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica”, de forma a “participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade” (Gramsci, 2001, C11, § 12, p. 94).

Dessa perspectiva, a cidadania pode ser interpretada, tal como acreditam os teóricos da esquerda democrática, como capaz de proporcionar o acesso pleno aos bens materiais e culturais produzidos por uma sociedade, desde que realizada uma educação tal como a expressa acima, pois esta propiciará, acreditam eles, os instrumentos democráticos necessários para que os indivíduos possam lutar por sua implantação (GALVÃO, 2007).

A cidadania entendida dentro deste contexto, ou seja, como possuidora de um valor universal, deve passar a ser considerada, conforme explica Mouffe (apud, Cortizo, 2003, p. 36), “como identidade política e não simplesmente como status legal, tal como acontece no liberalismo”. O que para Bello (2007, p. 16) significa que ela deve passar a ser compreendida “[...] numa perspectiva multidimensional, sendo fundamental, para tanto, um resgate da sua concepção ativa”, pois somente por meio de “sua ampla efetivação”, ela será capaz de assumir “[...] uma conotação democrática, emancipatória e realmente igualitária”.

No Brasil, a feição desta *nova cidadania*, também chamada de cidadania ampliada, começou a ganhar forma, de acordo com Dagnino (2004, p. 103), com os “movimentos sociais que, a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta, se organizaram [...] em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, etc. e de questões como gênero, raça, etnia, etc”.

Esta nova configuração da cidadania parte do pressuposto da necessidade de redefinição da ideia de direitos, cujo ponto de partida passa a ser a concepção arendtiana de um *direito a ter direitos*. Essa concepção, consoante com Dagnino (2004, p. 104), não se limita “a provisões legais, ao acesso a direitos definidos previamente ou à efetiva implementação de direitos formais abstratos”, ela inclui, ao contrário,

[...] a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas. Nesse sentido, a própria determinação do significado de “direito” e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política. O direito à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção do meio ambiente, o direito à moradia, são exemplos (intencionalmente muito diferentes) dessa criação de direitos novos. Além disso, essa redefinição inclui não somente o direito à igualdade, como também o direito à diferença, que especifica, aprofunda e amplia o direito à igualdade (DAGNINO, 2004, p. 104).

Dagnino (2004, p. 104) acredita ainda que esta noção de cidadania, ao contrário das noções tradicionalmente vigentes no Brasil, “[...] não está vinculada a uma estratégia das classes dominantes e do Estado de incorporação política gradual dos setores excluídos, com o objetivo de uma maior integração social ou como uma condição legal e política necessária para a instalação do capitalismo”, tal como ocorreu quando da implementação do *Welfare State* na fase do liberalismo denominada de liberalismo igualitário. Ela seria, ao contrário, no entendimento da autora, “uma estratégia dos não-cidadãos, dos excluídos, uma cidadania ‘desde baixo’”.

Nessa perspectiva, explica Cortizo (2003, p. 36), “A importância das leis é fundamental porque criam o espaço de possibilidade através do qual o cidadão pode interpelar as instituições e os outros indivíduos, de forma a ‘ativar’ a plenitude da autonomia”. Esta cidadania de ‘novo’ tipo permitiria, ainda conforme Cortizo (2003), passar do conflito ao direito, por meio da politização do social.

Borges (2005, p. 1) ratifica que esta nova forma de conceber a cidadania é de fato consenso “entre os pensadores críticos, particularmente os que se colocam no campo do marxismo, ou do método materialista histórico dialético”. Tais autores passaram, portanto, a acreditar que a ampliação da democracia trará como decorrência o socialismo. É por esta razão que a luta da esquerda que pretende superar o capitalismo passou a ter na democracia sua bandeira fundamental.

Toledo (1994, p. 27) é também da mesma opinião. Para o autor, do mesmo modo, “Intelectuais e partidos políticos de esquerda, nos tempos atuais, têm feito da democracia o principal tema de suas preocupações teóricas e a questão central de sua agenda política”. O que demonstra, por sua vez, que “a esquerda rendeu-se à democracia”. Ou, nas palavras de P. Hirst (1993), “a esquerda intelectual na Europa e nos EUA adotou a democratização como a essência de suas reivindicações políticas”. Sendo que no Brasil também não tem sido diferente.

Nesse contexto, a cidadania tende a ser vista, conforme explica Mouffe (1992, p. 63), não apenas como um *status legal*, “[...] mas como uma forma de identificação, um tipo de identidade política: algo a ser construído, e não empiricamente dado”. Assim, valores como participação, deliberação, reivindicação, contestação, fiscalização, solidariedade, responsabilidade, bem comum e interação passam a figurar como elementos indispensáveis para a superação da individualidade típica do liberalismo. Mouffe (1997), assim como outros teóricos adeptos da esquerda democrática hoje, tais como Dagnino (2004), Cortizo (2003),

Coutinho (2003), entre outros, efetivamente acreditam que a participação seja um elemento de emancipação e, portanto, de mudança social.

Não obstante a polêmica relativa à adesão por parte da grande maioria da esquerda à ideia de cidadania democrática verifica-se que são fortes as diferenças entre a noção de cidadania democrática da esquerda e o conceito liberal democrático de cidadania. Apesar de longa, a citação abaixo sintetiza as principais características que podem identificar a noção de cidadania adotada pela esquerda democrática e a sua positividade para a realização de um projeto político-social mais justo e mais humano. Vejamos:

- 1- a nova cidadania trabalha com a concepção de um direito a ter direitos como idéia central para além da luta pela implementação efetiva de direitos abstratos e formais;
- 2- a nova cidadania não se vincula a uma estratégia das classes dominantes e do Estado para a incorporação política progressiva de setores excluídos, como condição à reprodução do capitalismo; diferentemente se realiza a partir de sujeitos sociais ativos que lutam pelo reconhecimento do que consideram ser os seus direitos;
- 3- a nova cidadania não se esgota na aquisição formal de direitos, constitui-se também enquanto uma proposta de sociabilidade que expanda relações sociais mais igualitárias em todos os níveis;
- 4- deste modo se inclui a relação com a sociedade civil em um processo de aprendizado de novas formas de relação, o que supõe usando termos gramscianos, uma “reforma intelectual e moral”;
- 5- a nova cidadania transcende o conceito liberal de inclusão no sistema político, na medida em que está em jogo [...] o direito de participar efetivamente da própria definição desse sistema, o direito a definir aquilo no qual queremos ser incluídos. A invenção de uma nova sociedade;
- 6— a nova noção pode servir como quadro de referência complexo e aberto para dar conta da diversidade de questões emergentes nas sociedades latino-americanas no que diz respeito à possibilidade de articular o direito à igualdade como direito à diferença, incorporando interesses na medida em que consigam, através da luta política, generalizar-se como interesse coletivo e se instituir em direitos (CORTIZO, 2003, p. 36).

3.2. *A cidadania democrática de Norberto Bobbio*

Norberto Bobbio (1909-2004) é outro autor que frequentemente é tido como referência ao se iniciar qualquer debate contemporâneo sobre cidadania, só que no campo da Teoria Política.

No que concerne à sua concepção de cidadania, Bello (2007, p. 68) esclarece:

Em sua obra *A era dos direitos*, de 1990, o jusfilósofo italiano abordou o desenvolvimento dos direitos humanos por meio de um esquema histórico formal, numa perspectiva expansiva compatível com a de Marshall. Para tal, desenvolveu uma classificação em sucessivas “gerações” – primeira: direitos individuais e

políticos; segunda: direitos sociais; e, terceira: direitos transindividuais – que gerou uma série de celeumas, especialmente na doutrina jurídica.

Para que ocorra tal desenvolvimento, no entanto, na perspectiva de Bobbio, necessário se faz “unir os aspectos positivos do liberalismo e do socialismo, no projeto denominado socialismo-liberal, que conjuga as duas correntes do pensamento político ocidental com a democracia, estabelecendo, na mesma estrutura, três características da cidadania: as liberdades civis, as garantias políticas e os direitos humanos”. Sua militância, portanto, conforme explica Oliveira (2007, p. 367), tem “como premissas fundamentais: a defesa da liberdade, do socialismo, da tolerância e da democracia”.

Mondaini (2000), por seu turno, assim classifica Bobbio:

[...] um pensador liberal que [...] advoga o casamento entre liberalismo e democracia no Estado de direito, como um antídoto contra a febre neoliberal do Estado mínimo; um pensador que aponta as promessas não cumpridas pela democracia e defende a ampliação permanente da nossa atual era dos direitos; um pensador socialista que continua a perceber a distinção ideológica entre esquerda (igualitários) e direita (inigualitários) e que propõe aos primeiros uma via moderada ao socialismo, entendida como sinônimo de via democrática; e um pensador socialista liberal que advoga uma nova síntese política, valorizando tanto a luta por igualdade social como a luta pelas liberdades individuais, ambas com vistas à formação de uma sociedade cada vez mais democrática e pluralista.

O que é fato é que Bobbio “Defende os princípios liberais nas questões políticas e os socialistas nas questões sociais”, sendo que, no entendimento de Oliveira (2007, p. 369), “o ideal socialista é mais amplo do que o ideal do liberalismo, porque, ao obter mais igualdade, se estará conseguindo também mais liberdade”.

Oliveira (2007, p. 371) explica ainda que para Bobbio o socialismo é um ideal que deve ser alcançado pela “luta política permanente”, não o identificando, portanto, “com a coletivização dos bens de produção e muito menos com o emprego da violência para alcançar tal ideal”. Assim, o que o socialismo liberal de Bobbio objetiva, em última instância, é “encontrar um terceiro caminho entre o bloco comunista e o mundo capitalista”. Sendo que tal caminho, para Bobbio, implicaria conciliar “[...] teses marxistas e teses liberais” (OLIVEIRA, 2007, p. 372).

Na filosofia de Bobbio, ainda de acordo com Oliveira (2007, p. 371), “[...] direitos humanos e democracia são elementos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para o desenvolvimento do socialismo-liberal”.

Bobbio (1992, p. 43) acredita, portanto: “a) que hoje o método democrático seja necessário para a salvaguarda dos direitos fundamentais da pessoa, que estão na base do Estado liberal; b) que a salvaguarda desses direitos seja necessária para o correto funcionamento do método democrático”.

Para Bobbio (1992, 51-52), todavia, os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são sempre direitos históricos. São direitos históricos, explica ele, “[...] porque nascidos 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 amplia a concepção de Marshall ao não se restringir a discutir apenas os direitos da cidadania, mas incluir em seu rol a questão dos direitos humanos. Só que ele acredita, tal como Marshall, que os direitos do cidadão não podem se materializar nem tampouco ter efetividade sem a garantia institucional do Estado. Ele, contudo, vê a democracia de forma ainda mais ampliada que Marshall. Na realidade ele a concebe como um instrumento não só necessário, mas imprescindível, para garantir que o indivíduo consiga exercer o máximo de liberdade possível.

Apesar destes ideais o aproximarem de determinadas correntes, como as especificadas acima, o próprio Bobbio em entrevista a Bresser-Pereira em 1994 se autodenominou um sincretista, no sentido de que nunca tenha ficado preso a uma corrente determinada.

Quanto ao pensamento de Marshall é possível afirmar que este é eminentemente liberalista e mais especificamente liberalista igualitário. Lembrando que o liberalismo igualitário parte do princípio de que uma sociedade democrática justa é aquela comprometida com a garantia de distribuição equitativa de direitos sociais básicos tais como renda, riqueza e oportunidades educacionais e ocupacionais a todos os seus cidadãos, sem, contudo, romper com os pilares do contratualismo clássico.

Tendo em vista oferecer um panorama mais compacto deste quadro teórico traçado ao longo do Capítulo I, em que foram apresentadas as correntes teóricas liberal e socialista, com ênfase também nas novas vertentes surgidas na contemporaneidade como a comunitarista e de esquerda democrática – e suas respectivas noções de cidadania –, foi elaborado o Quadro 7 (em anexo).

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Conexo ao debate político-social está também o debate educacional sobre a questão da cidadania, que como vimos, não pode ser desvinculado dos debates acerca da democracia, da questão de classe e em última instância dos direitos humanos. Isso porque, como pudemos constatar, ao contrário do que pensam os liberais para os quais a cidadania é uma prerrogativa que é outorgada pelo Estado aos indivíduos, os teóricos políticos de esquerda, e citamos aqui o caso de Bobbio (1992), defendem a ideia de que os direitos humanos são históricos e devem, portanto, ser construídos, ampliados e continuamente revisados.

Sabe-se que a demanda pela ‘formação para a cidadania’ chega até a escola pelas mais variadas vertentes, desde a oficial, por meio dos documentos e legislação educacional, até por meio das concepções postuladas pelos expoentes das diferentes tendências pedagógicas que compõem tanto a Pedagogia Liberal quanto a Pedagogia Crítica, que são introduzidas via cursos de formação, propostas e programas de ensino, livros didáticos (e outros). O que ratifica a existência de certa expectativa quanto à educação escolar, tanto por parte do Estado, expressa nos documentos oficiais, quanto da sociedade civil, expressa por meio de propostas alternativas e mais autônomas e sem vínculo explícito com as orientações de caráter oficial, no que diz respeito à sua capacidade de formar sujeitos que sejam críticos, atuantes, autônomos e participativos.

O compartilhamento destas expectativas por parte de atores ideologicamente distintos é uma das razões que justificam a crítica que Ferreira (1993, p. 23, grifo da autora) faz em relação à questão da defesa indiscriminada da ‘formação para a cidadania’, uma vez que para a referida autora “[...] *formar* para a cidadania pressupõe ‘*formar para viver em sociedade de classes*’” e, sendo assim, essa formação não assegura “[...] as condições de justiça social”, almejadas, por exemplo, pelas tendências pedagógicas críticas que postulam, como sabemos, um discurso contra-hegemônico e de caráter transformador.

Tonet (2005a, p. 15), ao analisar algumas das reflexões pedagógicas dessa natureza, ou seja, de cunho crítico, existentes hoje no país²⁵, chama a atenção para os seus possíveis “limites”, e para a sua suposta “subalternização diante da alta cultura liberal

²⁵ Foram incluídas na sua análise a teoria pedagógica libertária, por meio da obra de Miguel Arroyo, que, como afirma Libâneo (2002, p. 38), é um “estudioso e divulgador da pedagogia libertária”; a pedagogia libertadora, de Paulo Freire e a pedagogia crítico social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo.

burguesa”. Ao analisar trabalhos de alguns autores vinculados a pedagogias críticas, Tonet (2005a) declara:

Todos eles parecem pressupor que a cidadania integra um processo - no interior da sociedade burguesa - complexo, contraditório, de lutas, de avanços e recuos, de perdas e ganhos, em que se vai construindo um espaço público cada vez mais amplo, mais igualitário, mais participativo, mais democrático, que teria como resultado - sempre em processo e sempre articulado com as outras lutas sociais - uma sociedade cada vez mais livre, mais autêntica e mais humana (TONET, 2005a, p. 25).

Tonet (2005a, p. 25) ressalta ainda que embora os autores por ele estudados e que se encontram vinculados a estas pedagogias afirmem “[...] expressamente a necessidade da superação do capitalismo”, não fazem, contudo, distinção entre “cidadania como horizonte da humanidade, como objetivo final a ser atingido e cidadania como mediação para a superação da sociedade capitalista”. O que, no entendimento do autor, seria imprescindível para melhor respaldar a perspectiva teórica que eles sustentam e procuram, portanto, defender.

Explica também que para os autores consultados “parece estar implícito o pressuposto de que a luta pela cidadania, no interior da sociedade capitalista [...] seria *ipso facto* um instrumento revolucionário, ao mesmo tempo em que constituiria simplesmente uma etapa na direção de uma sociedade socialista” (TONET, 2005a, p. 25). O que significa, no entendimento de Jimenez (2007, p. 609), que tais estudiosos “ignoram os limites que circunscrevem a cidadania à conquista de direitos políticos no escopo da ordem burguesa, tratando-a, erroneamente, como sinônimo de emancipação ou liberdade plena”.

Sabendo que, tal como afirma Parpinelli (2008, p.30), “[...] a escola desempenha papel fundamental, pois atua diretamente na formação dos sujeitos e, concomitantemente, da própria realidade social”, podendo contribuir tanto para “[...] reforçar os ocultamentos ideológicos próprios da sociedade capitalista” quanto para “desenvolver e incentivar uma acuidade para desvelá-los e, quiçá, transformar a realidade social”, buscaremos apreender, neste capítulo, em que medida as correntes teóricas estudadas até aqui (liberalismo, comunitarismo e socialismo/marxismo) fundamentam as concepções de educação para a cidadania que convivem no âmbito da discussão pedagógica brasileira.

A título de esclarecimento é preciso explicitar que a noção de cidadania por nós adotada, e pensada dentro do âmbito da sociedade capitalista, é a perspectiva de cidadania democrática, ou seja, aquela concebida como um processo de construção de sujeitos sociais ativos e capazes de definir o que consideram ser seus direitos e de lutar por seu reconhecimento enquanto tais e que encontra respaldo em autores tais como Dagnino (2004);

Cortizo (2003); Coutinho (2006); Mouffe (1997); Weffort (1984), entre outros. Desse modo, concordamos com Pedro Demo (1993, p. 71) quando este afirma que cidadania plena e basilar é “aquela que sabe tomar consciência das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tenta mudar o rumo da história”.

Isso porque entendemos que, sob o ponto de vista marxiano, a cidadania liberal e mesmo a comunitarista, não dariam conta da realização da *omnilateralidade* humana. E é exatamente esse embate relativo à questão dos limites relativos à noção de cidadania, quando esta é comparada à noção de emancipação humana, que iremos utilizar como parâmetro para analisarmos a noção de cidadania vertida nas teorias pedagógicas críticas, tendo como referência, naturalmente, as concepções de cidadania aventadas pelas teorias político-sociais contemporâneas que foram estudadas até aqui.

1. Dos fundamentos filosóficos das pedagogias liberais

Os movimentos revolucionários dos séculos XVII e XVIII e o conseqüente nascimento do capitalismo resultaram em grandes transformações na educação escolar ocasionando, por conseguinte, a redefinição dos objetivos da escola e do significado de educação para a cidadania, tendo em vista que os sistemas escolares eram indispensáveis para a estruturação da nova ordem social emergente, pautada pela ideologia liberal. Isso porque, não existindo mais a divisão entre súdito e cidadão, a formação do novo homem livre, ou seja, do cidadão, passou a ser uma necessidade urgente já que necessário se fazia instruí-lo e libertá-lo, o quanto antes, “das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva” na qual, segundo Cambi (1999, p. 329), há muito tempo vivera por se encontrar na condição de súdito.

Gadotti (1995, p. 90) explica:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente, na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação.

Para as pedagogias liberais, portanto, que entendem ser o fim da educação adequar os indivíduos à sociedade, cidadania tem ainda muito a ver com o que foi postulado no século XVIII quando do nascimento da pedagogia moderna. Nessa perspectiva, formar para a cidadania significa preparar todos os homens e mulheres para a produtividade e para fazerem parte do conjunto social, já que a sociedade é concebida, tal como explica Saviani (1989, p. 15-16), como “[...] essencialmente harmoniosa”, cabendo, portanto, à educação tão somente promover a “equalização social”.

No Brasil, estas pedagogias tiveram e ainda têm grande influência no cotidiano das nossas escolas, embora haja uma tentativa sistematizada por parte de intelectuais diversos em reverter este quadro, especialmente a partir da década de 1980, período em que as tendências pedagógicas críticas adquiriram expressividade.

Dentre as tendências pedagógicas que compõem a pedagogia liberal temos: a Pedagogia Tradicional, composta por duas vertentes, a leiga e a católica, a Pedagogia Renovada – mais conhecida como escola nova de John Dewey –, e a Pedagogia Tecnicista²⁶.

Com exceção da Pedagogia Escolanovista, cujos ideais estão vinculados ao liberalismo social ou liberalismo igualitário, as demais tendências estão associadas, ideologicamente, ao (neo)liberalismo – também conhecido como liberalismo libertário, e assumem, portanto, os ideais de cidadania a ele subjacentes.

Ainda no que se refere ao ensino renovado (ou escolanovista), Tamberlini (2003, p. 10) explica que existe, nesta concepção, a presença de uma forte “valorização da comunidade e da ação comunitária”, deixando transparecer seu vínculo com “matrizes teóricas de pensamento comunitário”.

Para alguns teóricos, portanto, embora haja diferenças significativas entre o liberalismo social, que respalda o pensamento escolanovista, e o comunitarismo, é possível encontrar entre ambos algumas aproximações. Segundo Tamberlini (2003, p. 14-15), isso pode ser verificado, por exemplo, quando analisamos o objetivo da Escola Nova. Esta, como sabemos, se valia “[...] dos chamados ‘métodos ativos’” para propiciar a “formação integral do aluno” e “inserir-lo em sua comunidade”. Ela se preocupava, assim, em propiciar “ao aluno o estabelecimento de fortes vínculos com o meio que o circundava, estimulando a sua atuação sobre esse meio”. E, nesse sentido, parece mesmo haver uma vinculação. O problema, contudo, é que o ideal de participação liberal é fundamentalmente diferente do ideal de

²⁶ Para entender melhor os critérios de subdivisão das tendências pedagógicas ligadas à vertente liberal, consultar o livro de Libâneo denominado *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1984. Nele o autor faz uma descrição minuciosa de cada uma dessas tendências, além de abordar também as tendências pedagógicas críticas.

participação comunitarista. Elias (2007, p. 60) esclarece que nas concepções comunitárias “[...] o indivíduo é visto como uma parte, a sociedade como o todo e a participação política como a ponte entre eles”. Já nas concepções liberais, tal como explica Schmidt (2011), privilegia-se o modo de vida individualista, o isolamento dos indivíduos em relação à comunidade e o descompromisso com o bem comum.

Feitos estes esclarecimentos, informamos que tendo em vista o objeto de pesquisa do nosso trabalho, interessa-nos, neste capítulo, apresentar de forma mais detalhada a Pedagogia Crítica, já que ela servirá de parâmetro para investigar a noção de cidadania que perpassa o livro didático de filosofia.

2. Dos fundamentos filosóficos das pedagogias críticas

As tendências pedagógicas vinculadas às pedagogias críticas nasceram vinculadas a uma posição política-ideológica de esquerda e utilizaram como base teórica para sua edificação as contribuições do materialismo histórico dialético.

Assim, incomodados com uma formação humana alienada, massificada e pouco dignificante sob o ponto de vista do processo de humanização e hominização, necessário para a transformação das relações sociais, os educadores vinculados a esta vertente buscaram pensar a educação para além da adequação social. Viram nela a possibilidade de preparar o homem para a intervenção social, por meio de sua conscientização que, acreditavam eles, levaria à prática social transformadora.

Giroux (1986), um dos mais importantes educadores críticos dos Estados Unidos, entende que a pedagogia crítica pode ser caracterizada como uma espécie de movimento educacional, guiado sobretudo pela paixão e por determinados princípios orientadores de sua ação-reflexão. Ela serve portanto, ainda de acordo com Giroux (1986), para auxiliar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, a identificar tendências autoritárias e a relacionar o conhecimento ao poder.

Peter McLaren (2001, p. 97) assevera, por sua vez, que “[...] a pedagogia crítica serve, num sentido mais amplo, como uma hermenêutica política que orienta a articulação do significado vivido no interior das contingências da história, de acordo com um compromisso ético de justiça social”. E que a força da pedagogia crítica reside, sobretudo, “[...] na sua

capacidade para fortalecer o princípio da justiça social e para levar esse princípio ao domínio da esperança”.

No Brasil, Gadotti (1999), ao comentar sobre a diferença entre os aspectos ideológicos que fundamentam o Pensamento Pedagógico Liberal e o Pensamento Pedagógico Progressista ou crítico, esclarece que enquanto o primeiro preocupa-se essencialmente com a promoção da conformidade social, promovendo, para isso, uma educação eminentemente passiva, acrítica e esvaziada de sentido para a grande massa da população, o segundo tem como característica a defesa de uma educação crítica, capaz de prover a conscientização do aluno e fazê-lo perceber-se como sujeito histórico, fomentando nele, conseqüentemente, o desejo de transformação.

Libâneo (1998), por seu turno, ao tecer comentários sobre as formas específicas de pensar a prática educativa, registra que em contraposição à pedagogia liberal a pedagogia crítica designa a tendência que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Com esta posição, todas as vertentes que compõem a pedagogia crítica objetivam a realização de uma prática educativa que privilegie o que Loureiro *et al.* (2009, p. 88) classificam de processo de apropriação de “[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes que garantam condições aos sujeitos que, de forma autônoma e emancipada, realizem uma prática social transformadora”. Para tanto, torna-se imprescindível que seja desenvolvida no aluno a capacidade de perceber a ideologia e alienação dominantes que estão presentes em todas as dimensões da prática social, inclusive na prática educativa. Isso porque, para a pedagogia crítica, o objetivo maior é a produção da contraideologia e não a reprodução da ideologia²⁷ dominante, como acontece com a pedagogia liberal, por exemplo (LOUREIRO, 2009).

Sabendo que o conceito de cidadania é uma produção histórica, ele é também uma produção ideológica. E, sendo uma produção ideológica, visa a atender interesses distintos, de acordo com o significado a ele atribuído. Por isso a importância da educação crítica relacioná-lo sempre ao projeto social que deseja sustentar. Contudo, a preocupação central dos educadores críticos de forma geral, no que se refere à questão da cidadania, não é discutir o conceito em si, mas sim o significado e as implicações de uma educação voltada para este fim, ou seja, de uma educação voltada para a formação da cidadania. Sabe-se ainda que para

²⁷ A ideologia é concebida por Marx como um conjunto de ideias que procura ocultar as discrepâncias sociais aparelhando de forma arbitrária os interesses populares com os das classes sociais dominantes. É o mesmo que ilusão, falsa consciência.

os adeptos desta vertente crítica, independentemente das diferenças que existem entre eles, é consenso a ideia de que a educação deve estar voltada para uma cidadania de tipo democrático. Educação esta que pressupõe, por sua vez, a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, o desenvolvimento da autonomia do aluno, o favorecimento da prática de valores democráticos e o cultivo da ideia de uma ética da responsabilidade, tendo em vista que todos acreditam que somos corresponsáveis pelo destino da civilização. Esta educação para a democracia, na perspectiva desta pedagogia, embora não constitua condição suficiente para a efetivação de uma educação emancipadora, constitui condição de possibilidade para a sua realização. Podemos encontrar referências a este ideal formativo, mesmo que de forma indireta em alguns casos, em autores como Libâneo (1998), Arroyo e Nosella (1987), Frigoto (1995), entre outros.

Embora este ideal formativo perpassasse suas elaborações, sabe-se que nenhum deles construiu um conceito próprio de cidadania, tão somente buscaram nas contribuições de autores da filosofia política e da sociologia uma concepção de cidadania articulada com os aportes teóricos que fundamentam sua produção.

No que se refere às vertentes ligadas à pedagogia crítica que coexistem hoje no plano teórico no Brasil e as respectivas noções de cidadania que perpassam suas elaborações, optamos por apresentar as de dois autores: Paulo Freire (1921-1997) e Dermeval Saviani (nascido em 1944), tendo em vista que nestas obras as categorias relacionadas a uma educação voltada para o desenvolvimento de uma cidadania democrática estão explicitadas de forma clara, o que tem grande valor didático para a análise de conteúdo dos livros didáticos selecionados. Deixaremos de apresentar, por esta razão, as pedagogias críticas libertária, que tem como adeptos mais representativos Buffa, Nosella e Arroyo, e a crítica social dos conteúdos formulada por José Carlos Libâneo. O que não diminui a importância teórica destas vertentes para o pensamento pedagógico crítico brasileiro e sua contribuição para a solidificação de um discurso contra-hegemônico no campo educativo.

Do pensamento de Paulo Freire para a educação emerge a proposta da ‘educação libertadora’ e de Saviani a ‘Pedagogia histórico-crítica’. A seguir, veremos de forma mais detalhada as propostas pedagógicas de cada um destes autores, bem como a concepção de cidadania a elas vinculada.

2.1. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire

No contexto da efervescência ideológica do início da década de 1960 desenvolveram-se movimentos em favor da promoção da cultura popular, da educação popular, da alfabetização e da conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Como exemplo desses movimentos se destacam os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). É nesse contexto que surge a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921-1997) como uma alternativa metodológica para a alfabetização de adultos.

O objetivo essencial dessa concepção pedagógica é a libertação do aluno da submissão tradicionalmente imposta pelo sistema de educação oficial. Os primeiros textos de Freire criticaram a educação verbalista, o ensino baseado na memorização e defenderam uma educação voltada para a vida, para os problemas circunstanciais. Freire qualificou a educação convencional de ‘educação bancária’, isto é, uma educação calcada na ‘ideologia de opressão’ que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a tornar-se depósito dos dogmas do professor.

A pedagogia de Freire postula modelos de ruptura, de mudança, de transformação total baseados na conscientização. Objetiva, pois transformar a consciência inflexível e dogmática em uma estrutura dinâmica, ágil e dialética, capaz, portanto, de conduzir o aluno a uma ação transformadora. Daí a proposição de um ensino regionalizado, comunitário, ligado aos costumes e à cultura local da população a ser educada, muito similar, em certo sentido, com a perspectiva comunitária analisada no capítulo I.

A educação libertadora de Paulo Freire preocupa-se, sobretudo, com a conscientização do sujeito sobre sua condição social, sobre sua própria vida e sobre os condicionantes relativos à forma de organização assumida pela sociedade capitalista. O principal objetivo de sua proposta educativa é, pois, a ação política com vistas à transformação social.

Sua pedagogia, tal como explica Scocuglia (2008, p. 50), tem como princípios orientadores “[...] a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social”.

Sendo assim, educação para Paulo Freire significa, conforme assevera Pitano (2008, p. 143), “possibilitar ao homem alcançar o teor de sua existência, intervindo no mundo como sujeito, afirmando sua liberdade”. Demolindo e superando, enfim, posturas ora

deterministas ora voluntaristas e que ainda persistem diante da realidade. Educação é, para Freire, um ato eminentemente político.

No livro *Conscientização* Freire (1979, p. 25), no entanto, esclarece que “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”.

Nessa perspectiva, Freire (2002a, p. 91) assevera,

Por isso venho insistindo, desde a *Pedagogia do Oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, homens e mulheres.

No que se refere ao seu entendimento sobre ‘democracia’, Pitano (2008, p. 146) afirma:

Quando se refere à democracia, entende-a como algo muito maior do que apenas organização política, de forma de gerir a coisa pública. Para ele, democracia é um modo de vida, uma prática constante que, sendo construída pelo homem na *relação dialógica* com seus semelhantes, passa a ser interiorizada.

É por esta razão que Freire (1981, p.96) é enfático ao afirmar que “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira”.

Pitano (2008, p. 146) explica ainda que por ter “[...] como ideal imprescindível a democracia, Freire defende o socialismo, porém, um socialismo fundado nos princípios de liberdade e de igualdade, que garanta a oportunidade de vida digna para todos”. Socialismo este passível de realização na medida em que haja o reconhecimento de que a realidade social objetiva “[...] não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens” e, sendo assim, “também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1981, p. 37), mas tão somente por meio da luta político-social permanente.

Freire (1979, p. 76-77) afirma que “Os métodos de opressão não podem sob pena de contradizerem-se, servir à libertação do oprimido”. Assim, nas sociedades que são regidas por interesses de grupos ou de classes ou de nações dominantes como a nossa, por exemplo, ‘a educação como prática da liberdade’ pede inevitavelmente, segundo ele, uma “pedagogia do oprimido”; não uma pedagogia ‘para ele’, senão uma pedagogia que saia dele mesmo”. Por isso torna-se imprescindível o processo de conscientização dos indivíduos. De fato, em seu livro *Conscientização* Freire (1979, p. 25) assevera que a educação “como prática da

liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Daí sua importância histórica para a transformação da realidade massificadora e alienante.

Freire (1979, p. 26-27) ressalta, contudo, que a conscientização “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Ela nos convida, portanto a “assumir uma posição utópica frente ao mundo”.

Por isso, observa Freire (1979, p. 90),

[...] a conscientização é um projeto irrealizável para as direitas. A direita é, por natureza, incapaz de ser utópica e não pode, portanto, praticar uma forma de ação cultural que conduziria à conscientização. Não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens. A direita não pode desmascarar-se; não pode também dar ao povo os meios de desmascará-la mais do que ela deseja. [...] Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas, o que não se pode esperar da direita. Também não pode haver conscientização popular para a dominação. Somente para a dominação a direita inventa novas formas de ação cultural.

Daí a importância capital da educação crítica e da organização popular para o processo de conscientização e libertação social. Pois, segundo Freire (1979, p. 40), “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. Afinal, esclarece ele, “Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”.

Paulo Freire (1979, p. 40) tem de fato razão quando afirma que a realidade não pode ser modificada “senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”. Eis a importância da educação crítica para a conscientização, voltada e comprometida com os interesses populares, pois somente ela será capaz de “provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

Freire (1979, p. 67) explica que o problema da consciência dominada é que ela “[...] não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica”. Sendo que uma educação massificadora, acrítica, tende a reforçar esse tipo de formação.

Freire (1979, p. 81-82) assim define uma educação crítica:

A educação crítica é a “futuridade” revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais

ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

É por esta razão que para Freire (1979, p. 82) o ‘diálogo’ se constitui no caminho para a sua realização. Afinal, o diálogo, na sua concepção, pode ser definido como “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”.

A questão da formação para a cidadania aparece explicitamente quando Freire trata da questão da alfabetização. É em seu livro *Política e Educação*, e mais especificamente em seu artigo *Alfabetização como elemento de formação da cidadania*, escrito em maio de 1987, que podemos encontrar tal elaboração. Já no início do texto Freire (2001b, p. 25) explicita seu conceito de cidadão e de cidadania, a saber: “[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e “[...] cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Tal entendimento de cidadania reforça a importância política da educação, já que, como vimos, ele reconhece e atribui a ela o papel de promotora da compreensão crítica da realidade para que as questões de classe e de poder, por exemplo, apareçam mais claramente para os educandos. Ele a vê, desse modo, como necessária para desenvolver neles uma maior conscientização dos seus direitos e uma maior compreensão da sua própria condição dentro da sociedade, podendo e devendo gerar, inclusive, tal como Freire apregoa, um sentimento de necessidade de transformação.

Percebe-se claramente que Paulo Freire não dissocia educação de luta de classes, de conscientização, de problematização do social e mesmo de emancipação e é exatamente por causa dessa não dissociação que podemos vislumbrar mais claramente o que diferencia sua teoria crítica de esquerda democrática da teoria comunitarista.

Na passagem abaixo, apesar de longa, fica ainda mais evidente porque Freire (2001b, p. 27) atribui peso significativo à educação e reforça sua confiança na sua capacidade de tornar-se instrumento na luta contra a opressão. Nela ele afirma:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial* que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a idéia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a

serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada.

Ele se nega, portanto, a acreditar que uma educação crítica só possa vir a se concretizar “‘depois’ da mudança radical da sociedade”. Ela é, ao contrário, pré-condição “[...] para ajudar a própria transformação radical” (FREIRE, 1979, p. 29).

É por isso que Freire (1979, p. 31) acredita que “[...] a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, embora reconheça os limites de sua intervenção, afinal, ratifica ele, “[...] ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania”.

Para Freire (2000, p.68), portanto, “[...] o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania”, afinal, afirma ele, ela serve para reforçar “[...] o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social”. É por esta razão que na sua concepção “[...] O conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está” (FREIRE, 2001b, p. 129).

Ele apregoa, desse modo, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, crítica, participativa e reflexiva. Acredita que por meio dela é possível desenvolver a autonomia política, moral e intelectual e assim desenvolver nas classes menos favorecidas economicamente a consciência e o desejo de luta política permanente não só para salvaguardar os direitos já existentes, como também para criar novos direitos tais como os econômicos, culturais e os direitos difusos. Sua pedagogia é, portanto, afim com o ideal de democracia socialista em que valores como a participação, a deliberação, a reivindicação, a contestação e a fiscalização são fundamentais para o seu aprimoramento contínuo.

É preciso destacar, contudo, que estudos realizados por Paiva (2000), que culminaram com a publicação do livro “*Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*”, revelam outra possível leitura de Paulo Freire e de suas ideias. No capítulo III do referido livro denominado “Conscientização e populismo”, por exemplo, ela apresenta um dos pontos mais controvertidos de sua tese que consiste em afirmar que o método de Paulo Freire tende a reajustar e recompor ideias e crenças compatíveis com uma sociedade urbana, industrial e moderna. Paiva (2000) acredita que ao confirmar a valorização e reabilitação da esfera

ideológica das consciências, Paulo Freire acaba por legitimar uma única e determinada ideologia como expressão do caminho certo a ser seguido pelo país e que seria a do desenvolvimento. Para Paiva (2000), portanto, Freire tinha muito mais afinidade com o ideário que marcou o pensamento educacional no Brasil nos anos de 1950 e 1960, a saber, o escolanovismo, apoiado numa abordagem pragmatista, do que com o ideário crítico marxista, pelo menos no sentido mais puro do termo. Ideia com a qual não coadunamos.

2.2. *A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani*

A proposta pedagógica de Dermeval Saviani difere da proposta freireana principalmente quanto a especificidade da educação, já que para Saviani (1995, p. 13) “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Assim, salienta Saviani (1995, p. 13), para a Pedagogia Histórico-Crítica o papel da educação consiste em “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Produção esta que se dá por meio da formação cultural, entendida por Saviani como o meio mais eficaz de instrumentalizar os sujeitos singulares para a prática social transformadora.

Esta instrumentalização, fruto da problematização da prática social, deverá, segundo Saviani (1989, p. 89), atingir “[...] o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade” de cada disciplina, com vistas a alterar qualitativamente a prática dos alunos enquanto agentes sociais. Já que, para o referido autor, não se pode “desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas”.

É no livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, composto de quatro partes, escritas em momentos distintos de sua trajetória acadêmica, cuja primeira edição data de setembro de 1983, que é sintetizada o que mais tarde ele denomina de Pedagogia Histórico-Crítica.

Todo o seu esforço argumentativo ao longo do livro gira em torno da elaboração de um esboço de uma concepção de educação que vá tanto além da pedagogia da essência (representada pela pedagogia tradicional) quanto da pedagogia da existência (representada

pela pedagogia nova). Já que em ambas as pedagogias encontra-se ausente, segundo Saviani (1989, p. 73), “[...] a perspectiva historicizadora”, imprescindível para a compreensão crítica da realidade social.

Saviani (1989, p. 73) reconhece “o caráter revolucionário da pedagogia da essência” que se centra “[...] na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens”. O problema, contudo, é que essa igualdade é apenas a igualdade formal.

O mérito da Pedagogia Histórico-Crítica resulta, por sua vez, tanto no reconhecimento de que esta igualdade formal deve se transformar em uma igualdade real, quanto no reconhecimento de que a transformação da igualdade formal em igualdade real não pode nunca deixar de estar associada “[...] à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SAVIANI, 1989, p. 74).

Para Saviani (1989, p. 75), portanto, “Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens”. Sendo que esta igualdade deve ser sempre entendida em termos reais e não apenas formais.

Dessa forma, explica Saviani (1989, p. 75), a pedagogia revolucionária, deve tanto buscar articular-se “[...] com as forças emergentes da sociedade”, quanto converter-se

[...] em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

As referidas transmissão e assimilação de conhecimentos são necessárias, segundo Saviani (1989, p. 81), para que se dê a “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

No que se refere à questão dos métodos necessários para a realização de sua proposta educacional, Saviani (1989, p. 79) insiste que eles devem se situar para além dos métodos tradicionais e novos, “[...] superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”.

Eles devem, assim, conforme esclarece Saviani (1989, p. 79), “[...] favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. Devem levar em conta, ainda, “os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a

sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”.

Saviani (1989, p. 84-85) assim os sintetiza:

[...] o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

Para Saviani (1989, p. 88), portanto, “[...] não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade”. Sendo que a prática pedagógica, para ele, “contribui de modo específico [...] para a democratização da sociedade”.

Devido ao reconhecimento por parte de Saviani (1989, p. 81) da articulação existente entre educação e sociedade, “professores e alunos devem ser tomados não de forma individual, mas como agentes sociais” que podem contribuir de forma significativa, por meio de uma prática social articulada e engajada com os interesses populares, com a transformação das relações de dominação prevalentes.

A prática social é, desse modo, o ponto de partida e o ponto de chegada da proposta pedagógica Histórico-Crítica. Isso porque ela não é outra coisa senão, segundo o próprio Saviani (1989, p. 85), “[...] aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”.

Saviani (1989, p. 89) ratifica ainda a importância para a prática da pedagogia Histórico-Crítica da não dicotomização. Assim, numa prática dessa natureza não é admissível dicotomizarmos, acreditando ou que os conteúdos valem por si mesmos “sem necessidade de referencia à prática social em que se inserem” ou que “os conteúdos específicos não tem importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla”, pois isso “dissolve a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política”. Afinal, esclarece Saviani (1989, p. 94), “é preciso considerar a existência de uma relação interna” entre prática política e prática educativa.

No que se refere ao seu livro *A pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*²⁸, ele se caracteriza, nas palavras de Saviani (1995, p. 9), como uma continuidade e complementação das “análises apresentadas no livro *Escola e Democracia*”, bem como de outros momentos de reflexão do autor.

Quanto às condições históricas para a sua gestação, Saviani (1995, p. 77) esclarece que ela foi tomando forma à medida em que ele foi compreendendo os limites políticos e ideológicos da visão crítico-reprodutivista. Assim, ele se propôs a “[...] articular um tipo de orientação pedagógica” que fosse “crítica sem ser reprodutivista”.

Não é por acaso, portanto, que foi em *A pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações* que ele apresentou de forma mais detalhada o processo histórico que contribuiu para o surgimento da visão crítico-reprodutivista de educação. Segundo Saviani (1995, p. 78), ela

[...] surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 68, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas que se espalhou por diversos países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural.

Desse modo, esta revolução cultural abrangia não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura. Saviani (1995, p. 78) explica, no entanto, que os crítico-reprodutivistas buscaram por em evidência exatamente a “impossibilidade de fazer uma revolução social pela revolução cultural” pelo fato de acreditarem que a cultura dominante não possibilita a abertura de espaços para a manifestação ou penetração de outras culturas não dominantes.

É por esta razão que a pedagogia proposta por Saviani (1995, p. 84) se empenha em buscar “descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas, e não apenas fazer a crítica do existente”.

Saviani (1995, p. 90-91) chegou, pois, à conclusão de que “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”. Descobriu ainda que este saber, dentro de uma sociedade capitalista, tende a se tornar “propriedade exclusiva da classe dominante”. Sendo que aos trabalhadores, que por razões econômicas não podem ser desapropriados, de forma absoluta, deste saber, lhes é dado tão somente o direito a um acesso “ao mínimo de saber necessário para produzirem”.

Dessa forma, Saviani (1995, p. 81) acredita que “O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante”, independentemente de haver uma

²⁸ Publicado pela primeira vez em 1991.

distribuição irrisória. É, sobretudo, por esta razão que a questão da socialização ampla e incondicional do saber é tão importante para a teoria do autor, uma vez que Saviani (1995, p. 92) acredita que “a expressão elaborada da consciência de classe” por parte da classe trabalhadora perpassa, inevitavelmente, “pela questão do domínio do saber”.

Sendo assim, a preocupação central de Saviani (1995, p. 94) no que diz respeito à sua teoria educacional é elucidar a forma “como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo a expressar de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares”.

Para Saviani (1995, p. 98) e sua Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é inquestionável em toda sua elaboração. Desse modo, sua “proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção”. Já que, segundo Saviani (1995, p. 114), “À medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes”, existe uma “tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade”. Daí a necessidade de uma pedagogia de cunho revolucionário, tal como a Histórico-Crítica.

Vê-se, desse modo, que trabalho e educação, na pedagogia proposta por Saviani (1995), estão intrinsecamente relacionados, tendo em vista que para produzir continuamente sua própria existência, o homem necessita mais do que se adaptar à natureza, ele precisa transformá-la. E isso é feito, conforme sabemos, pelo trabalho que pode ser definido como uma ação intencional na qual o homem antecipa mentalmente o fim a ser alcançado e que gera, como resultado, a produção da cultura, ou seja, do conhecimento. É então por meio desta lógica argumentativa que Saviani (1995, p. 15) explica a relação direta existente entre produção existencial e material e educação, que para ele é não só “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Só que no caso da educação ela é uma modalidade de trabalho não material. Para Saviani (1995, p. 17), em síntese, a educação pertence “[...] ao âmbito não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”.

É nessa perspectiva que o papel nuclear da escola básica para Saviani (1995, p. 18) consiste em socializar o “saber sistematizado”. Não se trata, contudo, tal como explica o autor, “de qualquer tipo de saber”, mas sim do “conhecimento elaborado”, ou seja, do “saber sistematizado e não [...] fragmentado”, da “cultura erudita” e não da “cultura popular”

(SAVIANI, 1995, p. 19). Assim, para Saviani (1995, p. 19), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” que somente será apreendido, segundo Saviani (1995, p. 25), “quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”.

Adquirir um *habitus* significa “[...] criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem”. Pois só assim é possível passar do saber espontâneo ao saber sistematizado (SAVIANI, 1995, p. 26).

A insistência na necessidade de se ter acesso à cultura erudita pode ser explicada, segundo o próprio Saviani (1995, p. 27), pelo fato de que

[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada.

Sua importância se respalda ainda no reconhecimento de que

[...] a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Embora seja evidente nos livros citados a vinculação que o autor estabelece entre acesso ao conhecimento e desenvolvimento da cidadania é em seu artigo *Ética, educação e cidadania*, publicado em 2001, que Saviani traz de forma mais explícita o seu conceito de cidadania. No referido artigo Saviani (2001, p. 1) assevera: “a educação institui o homem” que é por sua vez “a referência para a ética e a cidadania”.

Nele também é reforçada sua concepção de homem e de cultura. Homem, para Saviani (2001, p. 4), é “um ser essencialmente histórico, cuja estrutura se expressa na unidade dialética de três elementos que se negam e se afirmam reciprocamente: situação, liberdade e consciência”.

Quanto à sua concepção de cultura já brevemente explicitada, Saviani (2001, p. 2) assevera: cultura

[...] não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. Portanto, se o homem nasce num contexto determinado, ele não é condicionado unilateralmente por este meio mas reage a ele, atua sobre ele e o transforma.

A educação, nessa perspectiva, é responsável pela mediação entre o homem e a cultura por ele construída ao longo do processo histórico. Nesse contexto, o objeto da educação diz respeito, ainda conforme Saviani (2001, p. 5)

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir seu objetivo.

Já ser cidadão para Saviani (2001, p. 7) “significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade, literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade”. E continua: “ser cidadão é participar ativamente da vida da cidade, isto é, da polis. Ser cidadão é, pois, agir politicamente, quer dizer, agir segundo as exigências próprias da vida na cidade”.

No que se refere à relação entre educação e cidadania, Saviani (2001, p. 9) assevera: “A educação não constitui a cidadania”, mas é “condição indispensável para que a cidadania se constitua”. Ele defende a ideia de que “o exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc.) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola”.

Para ele, portanto, educação e acesso à cultura são termos que se complementam e pré-requisitos para que a cidadania se constitua. Não é, entretanto, como inclusive já salientado, ‘qualquer’ cultura que serve aos interesses escolares: mas a cultura dominante. Pois só por meio dela é possível chegar, segundo a lógica de Saviani, à compreensão crítica dos condicionantes impostos pela sociedade capitalista, bem como dos meios de opressão e marginalização por ela utilizados. Sendo que esta compreensão crítica da realidade se constitui, para Saviani, pré-condição para a prática social transformadora.

E por acreditar que não cabe à educação instituir a cidadania, crença corrente na sociedade contemporânea, mas reconhecer sua necessidade vital para que a cidadania se institua²⁹, é que Saviani (2001, p. 9) assevera:

²⁹ O que, aliás, são duas coisas bem diferentes.

Não se pode, pois, dizer, que a sociedade atual carece de ética, de educação e de cidadania. O que ocorre é que ela tem uma ética, uma educação e uma cidadania que lhe são próprias e que estão referidas a alguns princípios gerais e abstratos que subsumem, entretanto, valores concretos que consubstanciam a forma de vida própria da sociedade burguesa. Assim, os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral burguesa que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se, sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa. E a educação é chamada, na sociedade burguesa, a realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade. Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social.

Sendo assim, Saviani (2001, p. 9-10) acredita que somente por meio de uma educação crítica e transformadora é que pode ser colocada a questão “da superação dessa forma social por outra que possa garantir, a todos os homens, a realização plena de suas potencialidades existenciais”. E é nesse momento que ele se aproxima, como ele mesmo assevera, de uma “visão socialista”. Visto que, segundo ele, “A educação socialista se opõe a concepção burguesa da vida”.

Desse modo, a educação é vista por Saviani (2001, p. 9) como um instrumento indispensável para a mediação entre o homem e a cidadania, “[...] permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda sociedade”. Serve também, do mesmo modo, para fazer a mediação entre “ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo mas, impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania”.

Saviani (2001, p. 10) explica que somente a superação dessa forma de organização social levará o homem à construção de uma ética e uma cidadania “mediadas por uma educação que realize a verdadeira emancipação humana”. Pois,

Nesse momento, a ética, a educação e a cidadania já não serão deste ou daquele tipo, mas se converterão na expressão plena do desenvolvimento da existência humana. Assim, a educação, enquanto comunicação entre as pessoas livres em graus diferentes de maturação realizará a promoção do homem formando o cidadão ético, isto é, o indivíduo consciente e responsável que tomará como seu próprio ideal de toda a humanidade (SAVIANI, 2001, p. 10).

3. A noção de cidadania vertida nas pedagogias críticas

Tomando Paulo Freire e Dermeval Saviani como referência para nossa análise da noção de cidadania vertida nas pedagogias críticas é possível afirmar que eles defendem a via democrática para o socialismo, o que significa dizer que eles defendem a cidadania democrática na mesma perspectiva daquela defendida pela esquerda democrática exposta no Capítulo I. Para melhor esclarecer esta problemática elencaremos e explicaremos um a um os requisitos exigidos por uma educação democrática.

a) Educar para a autonomia.

Paulo Freire tanto defende uma educação dessa natureza que escreveu um livro com essa temática, a saber, *Pedagogia da autonomia*. Livro este que vem justamente ratificar o princípio orientador da sua pedagogia: a luta pela autonomia das classes trabalhadoras, em todos os seus níveis e dimensões, de forma a libertá-las de todas as formas de opressão e discriminação. Afinal, assevera Freire (2003, p. 66-67), “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Já para Saviani, o desenvolvimento da autonomia é imprescindível para a compreensão crítica da realidade e o conseqüente comprometimento social, necessário, por sua vez, para a implementação da luta em prol da transformação social.

b) Educar para os valores e a ética da responsabilidade.

‘Educar para os valores e a ética da responsabilidade’ é educar para assumirmos nosso papel de corresponsáveis pelos problemas político-sociais. Corresponsáveis na medida em que nossa omissão não só gera mais desigualdades e discrepâncias como também impede que caminhemos rumo a uma sociedade melhor. Nesse sentido, a participação popular responsável em níveis cada vez mais amplos, para ambos os autores, se constitui em uma das formas de reafirmar nossa posição de sujeitos históricos, capazes, portanto, de intervir em assuntos políticos de interesse coletivo, bem como de criar mecanismos de fiscalização e controle. Enquanto a responsabilidade social no sentido neoliberalista do termo, tal como explica Jacobi (2003, p. 192), impõe a necessidade de que “a sociedade esteja mais motivada e mobilizada para assumir um papel mais propositivo”, bem como esteja mais propensa a

“questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa do governo na implementação de políticas” que promovam a “inclusão social”, na perspectiva da esquerda democrática esta implica a necessidade de consciência do nosso próprio papel no processo de transformação social.

A educação para os valores e a ética da responsabilidade, no âmbito do discurso educacional crítico, pode ser entendida, portanto, como sinônimo de busca de coerência entre discurso e práticas educativas e sociais mais amplas, no sentido de promover e construir valores e práticas sociais afins com os interesses, não de classes, mas de toda a coletividade, sendo que tanto a proposta educacional de Freire quanto a de Saviani são voltadas para este fim.

Essa responsabilidade social e consequente construção de valores e práticas sociais afins com os interesses coletivos, possível graças a uma educação histórica e crítica, e, portanto, libertadora, irá contribuir, na perspectiva destes autores, não só para o fortalecimento da democracia como para a paulatina formação de uma cultura participativa na população, o que irá favorecer, por conseguinte, a promoção da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia, em todas as dimensões da vida social, tal como estes pensadores idealizam.

Freire (2002b, p. 36-37), por exemplo, acredita que “[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. Para ele, portanto, “[...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

Johann (2009, p. 36), por sua vez, acredita que “Somente uma compreensão ética constrói a capacidade de tomar decisões e de agir com responsabilidade.” Sendo que para ele “[...] O exercício ético resulta de uma prática [...] que desinstala, inquieta e rompe com toda sorte de dogmatismos.” Sendo que, “A permanente reflexão crítica leva a salvaguardar a liberdade individual e coletiva de submissões escusas e de manipulações indignas.” E é também nesse sentido que, no nosso entendimento, caminha a compreensão de Freire e Saviani no que se refere à questão da formação ética e da responsabilidade social.

c) Educar para a participação e para a cidadania crítica e reflexiva

É claro no transcorrer das obras de Saviani, de caráter contra hegemônico e de orientação socialista, que este objetivo perpassa toda sua proposta educacional.

Quando Saviani enumera os cinco passos de sua proposta educativa, a saber, a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social, ou seja,

quando ele afirma que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada de sua pedagogia, entendemos que para ele está subentendido que a participação é fundamental para que essa prática social seja efetivamente direcionada no sentido de libertar os homens das condições opressoras à que a forma de organização capitalista os submete.

Contraopondo-se, portanto, à formação de um indivíduo egoísta, centrado em si mesmo, ou, em outras palavras, tipicamente burguês, Saviani propõe a formação de um indivíduo que por meio do acesso à cultura possa realizar uma leitura mais crítica, ampla e sintética da realidade, bem como fortalecer o sentimento de pertencimento a uma coletividade. Sentimento este que gerará, por sua vez, maior identificação entre os seus membros, promovendo assim a mobilização social necessária à transformação radical das relações sociais capitalistas.

Nas obras de Paulo Freire também não é diferente. No livro *Política e educação*, por exemplo, Freire (2001a, p. 73) é enfático em relação a este tópico. Vejamos:

[...] constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz .

Voz esta, ratifica ele, não apenas de professores e professoras, mas também de cada um dos servidores da escola, da família, de todos, enfim, envolvidos direta e indiretamente na vida escolar dos alunos. Sendo que o não respeito a estes requisitos constitui, na visão de Freire, uma ideia de falsa participação. Afinal, explica Freire (2000, p.75): “A participação, para nós, [...] Implica, por parte das classes populares, um estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”.

No que se refere à educação para a cidadania crítica e reflexiva, a própria natureza das propostas pedagógicas de Freire e Saviani, expostas acima contém, em sua essência, este requisito. Sendo que o diálogo, a conscientização e o acesso à cultura letrada seriam os ‘caminhos’ que levariam à realização deste tipo de formação, que, como sabemos, requer o reconhecimento da educação enquanto um ato eminentemente político.

d) Educar para a emancipação

Tanto a proposta pedagógica de Freire quanto a de Saviani são promotoras da democracia que, no entendimento destes autores, se constitui no caminho para a emancipação.

Para Freire, por exemplo, esta, a democracia, deve estar presente em todos os âmbitos da vida social, inclusive nas relações pedagógicas.

A democracia para estes autores se dá em meio a um processo, assim como a liberdade e a autonomia. A educação tem, nessa perspectiva, papel importante na promoção desses valores, que nunca são individuais, mas constituem conquistas coletivas, que exigem respeito e diálogo de todos que participam da sua construção. Eles não desvinculam, portanto, a luta pela emancipação da luta pela democratização da democracia.

No caso de Saviani, fica claro isso quando este ratifica, no decorrer das suas obras, a importância da democratização da escola pública para a construção de um espaço que atenda aos interesses da camada mais desprivilegiada da população.

Saviani (1995) acredita que o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade proverá a esta classe social os instrumentos político-ideológicos necessários para a sua participação organizada e ativa na sociedade, bem como a instigará a buscar cada vez mais a democratização da sociedade e assim caminhar rumo à sua emancipação.

3.1. Dos fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania das pedagogias críticas

No balanço geral referente à análise da concepção de educação para a cidadania vertida no campo das tendências pedagógicas críticas³⁰, verifica-se que a noção utilizada incorpora elementos tanto da teoria política quanto da teoria social, já que ambas são complementares. Assim, a dimensão política tende a ser vista como uma espécie de fundamento tanto para a compreensão da dimensão social da concepção de cidadania quanto para sua própria realização.

É preciso ainda destacar as similaridades e contiguidades encontradas entre o pensamento dos autores analisados. Afinal, é possível afirmar que apesar de haver diferenciações entre o pensamento de Freire e Saviani, tais como o fato de Freire ter dialogado tanto com o marxismo quanto com o existencialismo cristão³¹ e Saviani se manter

³⁰ Representadas aqui pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire e Dermeval Saviani.

³¹ O existencialismo, segundo Cunha (2007), “é uma doutrina filosófica que predominou na Europa do pós-guerra, com origens nas obras de Kierkegaard e Heidegger, tendo seu ápice na literatura de Jean Paul Sartre. A doutrina prega que o homem chega ao mundo de forma inacabada e, através da sua existência, constrói a sua essência, aquilo que o torna humano”. Disponível em: <http://saolocunha.blogspot.com.br/2007/06/freire-e-o-existencialismo.html>. Acesso em 22/-7/2013.

tão somente no campo do marxismo, sob influência de Gramsci, existem sim algumas aproximações teóricas entre ambos.

Ambos buscam, por exemplo, denunciar o caráter conflituoso da sociedade de classes. Ambos valorizam o conhecimento³² enquanto instrumento importante para a conscientização das pessoas e conseqüente elevação da capacidade de apreensão crítica e sincrética da realidade, necessária, por sua vez, para levar as classes sociais menos favorecidas economicamente à problematização da realidade social.

Percebe-se também que tanto para Freire (1979, p. 52) quanto para Saviani a “democratização da cultura” é imprescindível para a realização do que Freire (1979) denomina de “democratização fundamental”. Embora, como vimos, os caminhos pedagógicos propostos por ambos tenham sido diferenciados.

Outro aspecto que mostra a proximidade do pensamento de Freire com o pensamento de Saviani é o fato de Freire acreditar, tal como Saviani, que não se pode prescindir da ciência nem da tecnologia para o processo de humanização e libertação do homem, visto que elas servem para instrumentalizá-lo na sua luta contra a opressão. Tanto para Freire como para Saviani a luta política permanente é vista como uma ferramenta eficaz no combate às relações sociais opressoras.

Pelo exposto é verossímil afirmar que as tendências pedagógicas críticas analisadas incorporam sim elementos que se fazem presentes em correntes que defendem a ‘via democrática para o socialismo’ como é o caso de Bobbio, por exemplo. Acreditamos ainda ser plausível afirmar que elas incorporam alguns poucos elementos presentes na concepção de cidadania de Marshall e é isso que procuraremos justificar a seguir.

Acreditamos, pois, que devido à formulação teórica do projeto de Bobbio, denominada por alguns de socialismo-liberal, se pautar tanto nos aspectos que ele considera positivos do liberalismo quanto nos aspectos centrais do socialismo, sua formulação incorpora três características da cidadania que Freire e Saviani também consideram fundamentais, quais sejam, a questão da liberdade civil, os direitos políticos e os direitos humanos.

Assim, o que aproxima Bobbio tanto de Freire quanto de Saviani é o fato de sua militância, tal como assevera Oliveira (2007), ter como premissas fundamentais a defesa da liberdade, do socialismo, da tolerância e da democracia.

³² Embora a concepção de conhecimento útil à prática educativa emancipatória seja, para ambos, diferenciada em termos de organização didático-pedagógica, uma vez que o conhecimento válido para Freire é aquele que parte da realidade do educando enquanto para Saviani é o historicamente constituído ou ‘erudito’.

Freire e Saviani de fato acreditam, tal como Bobbio (1992), que a democracia é necessária para salvaguardar os direitos fundamentais das pessoas, crença esta que, como sabemos, está também na base do pensamento liberal contemporâneo, embora com outra conotação e objetivando diferentes fins.

Para os três autores, portanto, a democracia é um instrumento necessário para garantir que o indivíduo exerça o máximo de liberdade possível. Sendo assim, eles parecem acreditar que a transição para outra forma de organização social, tal como nos moldes do socialismo, não deve se dar via revolução, mas via evolução democrática, já que os direitos já instituídos devem ser não só salvaguardados como também paulatinamente ampliados.

Desse modo, todos parecem acreditar que o socialismo é um ideal que deve ser alcançado, tal como explica Oliveira (2007, p. 372), pela “luta política permanente”. Sendo assim, nenhum deles reconhece como legítimo o emprego da violência para alcançar este objetivo tal como apregoam, por exemplo, os marxistas tradicionais.

E é bom salientar nesse momento que, sob o ponto de vista histórico, existem dois significados para a palavra revolução que pode tanto significar uma ‘evolução’ quanto uma mudança rápida, violenta e radical. E claro está que os três autores são adeptos da primeira acepção. Para os referidos autores, portanto, é possível construir um caminho alternativo que possa nos conduzir na transição do capitalismo para o socialismo. Embora em nenhum momento possamos afirmar expressamente que Freire e Saviani concordem com Bobbio no que se refere que este caminho implicaria conciliar teses marxistas com teses liberais.

O fato é que Bobbio propõe um modelo político que combine socialismo, democracia e liberdade. A exigência de democracia na visão de Bobbio (1983, p. 87) “[...] nasce da constatação de que em uma sociedade socialista os abusos do poder são tão possíveis quanto em uma sociedade capitalista”.

No que se refere ainda à opção pela via democrática ao socialismo, Bobbio (1983, p. 87) assim assevera:

[...] Se é verdade que um dos argumentos a favor da democracia é que ela permite melhor descobrir quais são, em determinadas circunstâncias, os interesses coletivos, não se compreende como se possa pensar que democracia e socialismo não estejam destinados a seguir juntos e de acordo, [...] a separação dos dois seria nociva à própria noção de socialismo, já que, como se afirma, o socialismo é um sistema que permite satisfazer as necessidades das pessoas em maior medida que o sistema capitalista.

E conclui, “Portanto, uma democracia sem o equilíbrio econômico socialista e também um socialismo sem a liberdade de escolha democrática são, respectivamente, uma democracia e um socialismo imperfeitos”.

E muito provavelmente são estas também as mesmas razões por trás da opção de Freire e Saviani pela democracia, embora, como salientado, elas não estejam expressas, mas apenas tacitamente suscitadas.

No que se refere à aproximação³³ do pensamento de Freire e Saviani com o pensamento de Marshall, podemos afirmar que ambos também reconhecem, tal como Marshall, a importância de, na atual forma de organização social, se atribuir responsabilidade social ao Estado; reconhecem, do mesmo modo, tal como assevera Bello (2007, p. 105) ao tratar da concepção marshalliana de cidadania, “a relevância da institucionalidade formal dos direitos de cidadania enquanto previsão constitucional/legislativa e o mérito de se ter a cidadania como norte para o combate às desigualdades sociais”. Dessa perspectiva, a concepção de Marshall aponta para a necessidade de uma ampliação ainda maior da cidadania democrática, que é, em última instância, o que Freire e Saviani também apregoam, embora reconheçamos que os fins últimos de sua visão relativa à cidadania democrática sejam diferentes dos idealizados por Marshall, que não objetiva, como podemos observar, a superação da sociedade capitalista, mas tão somente minimizar o problema da desigualdade. Assim, o que diferencia verticalmente as obras de Freire e Saviani em relação à obra marshalliana é que as obras de ambos objetivam a emancipação humana.

O que foi possível perceber foi que embora Tonet (2005a) afirme que alguns educadores críticos não fazem distinção entre cidadania como horizonte da humanidade, como objetivo final a ser atingido e cidadania como mediação para a superação da sociedade capitalista, este não é o caso de Freire e Saviani, tendo em vista que está claro que para estes autores a cidadania é vista apenas como um meio para se atingir a emancipação e não como um fim em si mesmo (como apregoam, por exemplo, os pensadores liberais).

Sendo nossos autores adeptos da noção de cidadania democrática³⁴, os mesmos compartilham da ideia de que a democratização da democracia levará à criação de mecanismos que correspondam aos interesses da ampla maioria da população, bem como à criação de instituições novas que permitam que as decisões sejam sempre compartilhadas, rumo à paulatina transformação social.

³³ É necessário destacar que esta aproximação no caso de Marshall é muito menos ‘palpável’ do que em relação ao pensamento de Bobbio.

³⁴ Devido aos limites do nosso trabalho, nos abstivemos de enveredar para a clarificação exata de qual vertente da esquerda democrática estes teóricos efetivamente pertencem.

O que não impede que alguns autores como Domingues (1999, p. 87), por exemplo, continuem tentando demonstrar a fragilidade da crença no poder da democracia como valor universal sob o argumento de que não podemos nos esquecer que por mais democrático que o Estado seja, ele sempre implica “[...] em uma forma de opressão de uma classe por outra, pelo controle da polícia e do exército, das leis e dos tribunais”. Tais controvérsias nos levam a concordar com Tonet (2002) quanto ao fato de que a esquerda hoje se encontra efetivamente diante de um grande dilema. Especialmente quando lembramos seu estreito vínculo com o marxismo que, como sabemos, acredita haver uma diferença substancial entre cidadania, por mais plena que ela seja, e emancipação humana.

Constitui-se, assim, um problema teórico importante a construção, pela esquerda, de um aparato argumentativo capaz de justificar de forma coerente a vinculação do discurso da transição com o discurso sobre democracia; ambos, no nosso entendimento, legítimos e imprescindíveis para salvaguardar e ampliar os direitos de cidadania tal como a esquerda hoje a visualiza.

Tal empreendimento a ajudará a superar críticas tais como as feitas por Paniago (2002, p. 6) onde a autora afirma que a recente vinculação da esquerda com teorias democráticas tem feito dela prisioneira dos limites próprios da democracia, já que todo o esforço da esquerda hoje estaria endereçado para a investigação de “[...] formas mais aperfeiçoadas e autônomas de instituições democráticas, com vistas a uma coexistência mais equilibrada entre mercado, Estado e sociedade civil” acreditando que elas levariam, paulatinamente, à melhoria progressiva e, quiçá, à superação do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO III – LEGISLAÇÃO, CIDADANIA E FILOSOFIA ESCOLAR

É objetivo deste capítulo identificar os fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania vertida na legislação educacional brasileira, mais especificamente a vertida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM – utilizando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM, já que estas orientaram a sua elaboração, além de ter caráter normativo. Para tanto, faremos primeiramente um breve histórico de como a questão da formação para a cidadania foi ganhando forma e espaço na reforma educacional brasileira pós-redemocratização do país, especialmente a partir da década de 1990. Em seguida, objetivamos analisar como a relação entre filosofia e cidadania foi se estabelecendo a partir das orientações oficiais advindas destes documentos e como se deu o percurso histórico da mesma, enquanto disciplina escolar, no âmbito educacional brasileiro para que assim possamos compreender sua natureza e suas especificidades enquanto parte constitutiva do currículo escolar e a importância atribuída a ela, hoje, enquanto instrumento para a realização de um dos objetivos do Ensino Médio, a saber, a formação para a cidadania.

1. A cidadania no contexto da reforma educacional brasileira da década de 1990

Apesar das diferenças entre as posturas políticas adotadas pelo Estado brasileiro em variados períodos históricos (Estado oligárquico, intervencionista, liberal-populista, Estado militarista, neoliberal, etc.), Azevedo (2001) identifica como traços comuns que perpassam a política brasileira o autoritarismo, o verticalismo, a exclusão, as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados e sua apropriação pelas elites.

A educação, em qualquer um desses contextos, é depositária das expectativas do ideário político vigente, considerada o alicerce preponderante para a realização de determinado projeto político-social. E isso pode ser constatado, seja por meio dos discursos que fundamentam a legislação educacional, seja por meio das práticas educativas que se busca implementar em cada período. Nessa perspectiva, a política educacional da década de 1990

foi produzida para favorecer a demanda das propostas de desenvolvimento neoliberal, em pleno vigor naquele período.

No campo educacional, a referida política deu origem, dentre outros documentos, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 1996; aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica³⁵, às Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação/DCN; às políticas de financiamento, tais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais tarde, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. É estreita, portanto, a relação entre o momento de elaboração destes documentos e o momento histórico vivido pelo capital.

A opção por analisar a noção de formação para a cidadania vertida nos PCNEM pode ser justificada pela constatação de que um dos principais alvos da reforma educacional desse período foi exatamente a mudança curricular; mudança esta utilizada, segundo Silva e Abreu (2008, p. 523), “como estratégia para aproximar a educação escolar das demandas postas pelas transformações ocorridas na economia em geral e no mundo do trabalho em particular”.

Para Kapuziniak (2000) os PCN são frutos dos ideais expressos na Constituição Federal de 1988, gerada em meio a disputas e interesses conflitantes e antagônicos. Nesse embate, por um lado, a ala progressista da sociedade brasileira buscava implantar leis afins com outras filosofias políticas e conter assim as investidas dos setores neoliberais. Por outro lado, a ala mais conservadora buscava implantar a ideologia neoliberal neste documento. No entendimento de Kapuziniak (2000, p. 51), “Apesar da ação do grupo representante das forças conservadoras e das elites [...] a Constituição concebe um estado com características mais para social-democracia que para um neoliberalismo”.

Silva e Pansiardi (2007, p. 2007), ao avaliarem a Constituição de 1988, por seu turno, afirmam que nesta prevaleceu, quando da sua elaboração, “o espírito comunitarista”, tendo em vista que “O Estado é visto como agente que promove o bem da comunidade”, devendo, para isso, “fazer com que o ideal de justiça social, expresso pelos direitos coletivos, seja implementado nacionalmente”.

Os dois posicionamentos ratificam, no nosso entendimento, a aproximação entre o liberalismo social, classificado também de social-democracia e a vertente comunitária. De fato, para alguns teóricos, tais como Timberlini (2003); Silva e Pansiardi (2007); Schmidt,

³⁵ Ambos objetivam (direta e indiretamente) promover mudanças curriculares e intervir na organização geral da escola.

(2011), entre outros, o liberalismo social se constitui em uma espécie de liberalismo comunitário, tendo em vista que há nesta vertente do liberalismo a preocupação com a comunidade, com os vínculos que esta estabelece entre si, bem como com a necessidade de envolvimento nas questões locais.

O fato é que no período de elaboração da Constituição de 1988 ainda existia, conforme explica Kapuziniak (2000, p. 51), uma “forte preocupação com os direitos humanos”. Na concepção de Bello (2007), no entanto, esta preocupação foi enfraquecendo na mesma medida em que o investimento em políticas sociais, ao longo da década de 1990. O que acabou por impactar na própria concepção de cidadania vigente. Isso porque, tal como explica Bello (2007, p. 59), à medida que o Brasil começou a avançar na adoção de políticas neoliberais, mais propenso ficou a promover “[...] o retorno dos velhos discursos e práticas sobre cidadania”.

Assim, a retórica da cidadania passou a ser pautada pela primazia da *lex mercatoria*, uma exigência, portanto, dessa nova etapa do capitalismo globalizado, uma vez que a globalização gera, segundo Silva e Machado (1998, p. 100), a “[...] reestruturação da economia em escala planetária envolvendo a ciência, a tecnologia, a cultura e uma profunda transformação da divisão internacional do trabalho”. Por essa via, concretiza-se na atualidade a

[...] heterogeneidade e fragmentação dos mercados de trabalho em vários níveis; localização dispersa dos fatores de produção; redução da classe operária e do poder sindical; ampliação do setor de serviços e redução da importância dos demais setores; abundância de mão-de-obra; uma nova economia global, fluida e flexível, com redes de poder múltiplo; novas exigências para o perfil do trabalhador e novo perfil da mão de obra; crescimento da distância social e econômica entre as nações em desenvolvimento e as nações do capitalismo avançado (Silva e Machado, 1998, p. 101).

Silva (2011, p. 2), ao comentar sobre a repercussão dessa reestruturação no âmbito educativo, ressalta que nesse cenário “[...] as relações sociais e de modo particular as políticas educacionais do estado brasileiro sofreram impactos extensos e profundos envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino”.

De fato, conceitos afins com esta nova lógica de organização do capital passaram então a ser incorporados, tal como ratifica Galvanin (2005), nas variadas reformas dos sistemas de ensino do país. Conceitos tais como descentralização, flexibilidade dos currículos, autonomia das unidades escolares, estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino, entre outros. Embora, há que se registrar, seja também possível

identificar traços comunitaristas nos documentos educacionais, como será destacado mais adiante.

No que se refere às raízes da referida reforma educacional, Silva e Abreu (2008, p. 524) explicam que ela fez parte de um movimento ‘pela educação’ que teve como marco a

[...] Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como *E-9* – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Segundo Torres (2001, p. 20), a *Educação para Todos* idealizada na referida Conferência objetivava satisfazer o que foi denominado de NEBA, ou seja, Necessidades Básicas de Aprendizagem, agrupadas em sete linhas de frente, a saber:

1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões conscientes e 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

É importante salientar que a Unesco foi ainda responsável, entre os anos de 1993 e 1996, pela elaboração do *Relatório Delors*, fruto dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O referido Relatório, conforme explicam Silva e Abreu (2008, p. 526), “[...] traça um diagnóstico da situação da educação mundial, começando pelas mudanças no cenário econômico”.

Ainda em relação a este Relatório, Silva e Abreu (2008, p. 527) asseveram:

O Relatório reconhece que a globalização favorece os países ricos e que os mais pobres permanecem sob o risco de serem excluídos. Com base nesse diagnóstico, estabelece uma série de indicativos que deverão ser observados pelos governos, sobretudo os dos países pobres, para que enfrentem as tensões postas pela realidade da mundialização capitalista.

O que nos interessa nessa discussão é observar que, tal como explicitam Silva e Abreu (2008, p. 527-528), “Muitas das orientações prescritas pela UNESCO, assim como pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano, foram incorporadas pela política

educacional brasileira que, ao longo da década, ocupou-se da implementação da reforma educacional”.

Silva (2010, p. 17) ratifica:

É precisamente neste momento histórico que se inicia a reforma educacional brasileira, capitaneada por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, tendo em vista, segundo seus propositores, a adequação da educação às necessidades da sociedade contemporânea, rumo ao século XXI.

Ainda de acordo com Silva (2010), a publicação dos PCN seguiu a mesma lógica estabelecida por estes organismos internacionais cujas premissas se encontram nos documentos extraídos desta Conferência Mundial de Educação para Todos.

Esse contexto histórico em que foram gestadas as políticas públicas brasileiras leva Silva (2010, p. 17) a afirmar que

[...] a publicação dos PCNs, tiveram como objetivo fundamental a adaptação da educação nacional às necessidades técnicas e ideológicas de contenção das contradições inerentes e insuperáveis do modo de produção capitalista que, desde o final do século XX, enfrenta mais uma de suas crises de superprodução e queda das taxas de lucro.

Tendo em mente essas necessidades de mudanças impostas por esta nova fase do capitalismo globalizado, expressas nos objetivos traçados para a educação para o século XXI, é que foi então estabelecida como meta principal desta reforma educacional brasileira a ‘formação para a cidadania’. A esse respeito Silva (2010, p 12-13) afirma o seguinte:

O discurso do cidadão, consciente e participativo se faz presente em todo o sistema escolar, e tem como premissa o desenvolvimento da gestão democrática da escola, e a formação democrática dos alunos, preparando-os para atuarem seguindo os princípios e valores de uma sociedade democrática. De acordo com tal pressuposto, o desenvolvimento da autonomia é um atributo fundamental da cidadania participativa.

Pereira (2006, p. 1), ao comentar sobre o assunto, observa que não só a educação para a cidadania, como também a educação para a democracia “aparecem em Propostas Curriculares, em Planos de Educação, em livros didáticos, conferências” e legislações as mais diversas.

A título de exemplificação, vejamos o que Galvão (2011, p. 5) destaca do Relatório Jacques Delors, no que se refere à concepção de educação para a cidadania

democrática que acabou sendo incorporada nos documentos oficiais de educação do nosso país:

Não se trata de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros.

Diante do exposto, buscaremos no próximo tópico tentar delinear de forma mais precisa a noção de ‘formação para a cidadania’ que perpassa os documentos oficiais do MEC, com suas nuances, para mais adiante buscarmos elucidar se e de que forma esta concepção se encontra consubstanciada nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLD.

2. A formação para a cidadania nos documentos oficiais do MEC

Sabemos que a questão da formação para a cidadania, bem como da democracia, não só fazem parte do cotidiano das escolas na atualidade como também se encontram prescritas nos documentos educacionais oficiais do país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e Médio (BRASIL, 1999), entre outros. Constitui-se, portanto, em fundamentos básicos da organização e prática escolar brasileira.

Silva (2010, p. 14) explica que “cidadania e democracia não são princípios que surgiram agora, uma vez que constituem o ideal de formação humana do capitalismo”, mas reconhece que com o processo de redemocratização do país e a aprovação da nova Constituição Federal em 1988 estes temas se revigoraram. E foi exatamente isso que constatamos quando da elaboração do capítulo I, ou seja, que as diversas concepções políticas, desde as liberais até as progressistas comportam o ideal de democracia – o que varia, conforme vimos, é o seu significado, abrangência e noção de cidadania a ela vinculada.

Na Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, mais especificamente em seu Artigo 205, Capítulo III - *Da Educação, Da Cultura e Do Desporto*, Seção I - *Da Educação*, é anunciado que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É nela, portanto, que são encontradas as bases para o desenvolvimento da ideia de que é objetivo primordial da educação a formação para a cidadania³⁶ e que de fato passa a vigorar, como já salientado, em todos os textos oficiais e mesmo em textos de caráter não oficial como é o caso dos postulados pelas tendências progressistas de educação brasileira, tal como demonstrado no capítulo anterior, embora, no caso dos textos não oficiais, a mesma possua conotações diferenciadas.

Com a sua promulgação houve, por conseguinte, a exigência de elaboração de parâmetros claros no campo curricular no sentido de orientar as ações educativas do ensino obrigatório em todo o país.

Antes, porém, da criação desses parâmetros foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Lei maior sobre educação em vigor hoje país e que objetivou adequar a realidade educacional à nova realidade constitucional brasileira.

Vejamos a seguir como a questão da formação para a cidadania figura neste documento.

2.1. Da formação para a cidadania na LDB nº 9.394/1996

A LDB é a Lei maior sobre educação em vigor hoje no Brasil, já que acima dela só existe a Constituição Federal. Tendo Natureza de Lei Complementar à Carta Magna, trata genericamente de todos os tópicos sobre educação formal no país, tais como questões relativas aos princípios e fins da educação nacional; das competências e responsabilidades do poder público, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes; dos sistemas de ensino e suas funções; das formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação; da formação exigida dos profissionais da educação para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino; dos atendimento de indivíduos com necessidades especiais; das fontes, da destinação e do uso dos recursos financeiros do poder público em matéria de educação, entre outros.

Nela, segundo o próprio Ministério da Educação, estão também presentes aspectos orientadores dos PCN, tais como atenção à diversidade; obrigatoriedade da escolarização até o

³⁶ E a qualificação para o trabalho que, como veremos, não só contém como delineia o ideal de cidadania nestes documentos.

Ensino Médio; inclusão de alunos com deficiência; articulação de políticas e articulação entre os três níveis da federação.

No que se refere à questão da formação para a cidadania é ratificado o que é previsto na Constituição Federal. Já em seu 1º Capítulo, no Título II, denominado *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional* podemos encontrar, em seu Artigo 2º, a reafirmação da seguinte finalidade:

Artigo 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Também no Capítulo II, artigo 22, na parte que trata da *Educação Básica*, na Seção I, no item *Das Disposições Gerais* consta esta mesma finalidade educativa.

No que diz respeito especificamente ao Ensino Médio encontramos no artigo 35 a definição do que se constituem suas finalidades específicas:

Artigo 35 – O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No que concerne ao currículo necessário para atender a essas finalidades educativas, é estabelecida, entre outras, a seguinte diretriz (em seu artigo 36):

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Já no § 1º deste mesmo artigo, é ainda salientado que “tanto os conteúdos quanto as metodologias e as formas de avaliação deverão ser organizadas de forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre, entre outras coisas, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Assim, é possível afirmar que o ideal de formação para a cidadania perpassa tanto a questão dos objetivos quanto dos conteúdos e metodologias escolares em todas as disciplinas. Já que ele aparece, tal como explicam Silva e Machado (1998, p. 93), “[...] em vários outros artigos e seus incisos”.

De fato, ratifica Rattner (1992, p.22), tanto a cidadania quanto a democracia se constituem hoje como objetivos centrais de toda a legislação educacional. Sendo que uma formação desta natureza, na perspectiva apontada pela legislação, exige que se desenvolva no indivíduo certas competências tais como, “a responsabilidade, a participação, a organização coletiva, o envolvimento, o engajamento e a solidariedade em todos os níveis”.

A legislação educacional brasileira, nesse sentido, tende a apontar tanto para o atendimento das necessidades básicas da comunidade brasileira, tendo em vista a promoção do bem comum, quanto para o atendimento dos interesses de um capitalismo em processo de transformação. Essa ambiguidade presente na legislação indica a necessidade de uma leitura radical, rigorosa e de conjunto, tendo em vista desvelar a real perspectiva para a qual ela efetivamente aponta.

Podemos afirmar que, em princípio, a ideia do que seja cidadania na LDB é a ideia de uma cidadania ‘ativa’, construída por meio de ‘uma cultura democrática’. Podemos observar esse apontamento quando ela trata da Educação Básica, em seu Art. 27, Inciso I. Lá é afirmado que “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Outro momento em que é possível vislumbrar este ideal de cultura democrática é quando a Lei trata da Organização da Educação Nacional, Vejamos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

O que deixa transparecer que o ideal de democracia deve perpassar toda a escola e se constituir em uma cultura no ambiente escolar. A leitura crítica dos documentos pós LDB e que vieram para concretizar ‘a letra da Lei’, contudo, coloca não só em evidência o tipo de cidadania ativa para o qual ela aponta, como também o que a mesma entende por ‘cultura democrática’.

2.2. Da Formação para a Cidadania nas DCNEM

As primeiras DCNEM pós-LDB nº 9.394/96 foram publicadas em 1998, instituídas por meio do Parecer nº. 15/98 e consubstanciadas na Resolução do CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. As mesmas, contudo, foram revogadas recentemente pela nova Resolução do CNE/CEB nº2/2012³⁷ que, apesar de manter em sua essência as finalidades educativas expressas pela atual LDB, incorporam as modificações ocorridas ao longo de mais dez anos de modificações constantes na Legislação, tais como a questão da inserção de outras disciplinas no currículo escolar, como filosofia e sociologia, e ainda o estudo de História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, entre outras.

Em seu Art. 2º são explicitados seu Objeto e referencial no que concerne à política curricular brasileira, vejamos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica³⁸ e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Para a referida Resolução CNE/CEB nº 2/2012, currículo pode ser assim definido:

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

No que se refere à organização curricular, são mantidas, em seu Art. 8º, as seguintes áreas de conhecimento: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.

As quatro áreas acima discriminadas devem, ainda conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, receber tratamento metodológico que contemple a contextualização e a interdisciplinaridade ou mesmo outras formas de interação e articulação de maneira que seja

³⁷ Resolução CNE/CEB 2/2012, publicação no Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

³⁸ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

mantido o entrosamento entre estes diferentes campos de saberes, tal como recomendava a Resolução imediatamente anterior, ou seja, Resolução n.º 3/98.

São também ratificados nesta nova Resolução, em seu artigo 9º, os componentes curriculares obrigatórios, decorrentes da LDB e que devem continuar integrando as áreas de conhecimentos específicos, com algumas pequenas modificações:

Na Área I, de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são elencadas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e Educação Física. Já a área II, engloba a Matemática e suas tecnologias.

A área III denominada de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é composta, por sua vez, pelas seguintes disciplinas: Biologia; Física e Química.

Já a 4ª e última área de conhecimento, denominada de Ciências Humanas e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, estas duas últimas inseridas nos currículos após a promulgação da Lei nº 11.684, de 2008.

Elas mantêm ainda a ideia de protagonismo da Resolução anterior que, segundo Bortolatto (2005, p. 78-79), é por elas considerado

[...] uma forma de ajudar o adolescente a construir a sua autonomia através da prática da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. Isso implica a geração de espaços e situações que iriam propiciar a sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais.

O objetivo destes documentos não é o de dar uma definição de cidadania, mas é o de se constituir, conforme explica Oliveira (2009, p. 11-12), em um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei”, contribuindo, assim, para o atendimento das seguintes finalidades educativas: preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania.

2.3. Da Formação para a Cidadania nos PCNEM

Todas as ideias expressas nas DCNEM permeiam os PCNEM. Neles, os temas ‘exercício da cidadania’ e ‘qualificação para o trabalho’, enquanto finalidades educativas, e que, como vimos, são centrais para a LDB e para as Diretrizes, perpassam todo o seu interior, desde as suas bases legais, os conteúdos disciplinares até chegar aos temas transversais.

Os mesmos, ou seja, os PCNEM³⁹ foram lançados em 1999, e, conforme explicam Mattos e Busnardo (2009, p. 4), começaram a ser implantados no ano 2000. Tinham como objetivo

[...] difundir os princípios da reforma curricular e orientar a prática dos professores oferecendo novas abordagens do conteúdo, assim como metodologias alternativas de trabalho em sala de aula. O perfil de currículo traçado por esse documento apoia-se em competências básicas necessárias à inserção dos alunos na vida produtiva. Apresenta também os princípios de contextualização e interdisciplinaridade.

Além dos PCNEM, existem também os PCN+ (2002) que, conforme explicam Mattos e Busnardo (2009, p. 3) “[...] foram divulgados após os PCNEM e são um documento que apresenta Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém de forma mais propositiva, com atividades a serem realizadas em sala de aula”.

Outros documentos relativos à questão da organização curricular e que possuem caráter complementar aos PCNEM também foram produzidos ao longo da década de 2000. Em 2006, por exemplo, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ou OCNEM.

Enquanto os PCN+, como salientado, apresentam temas chamados de estruturais que devem ser abordados em cada disciplina, bem como propostas metodológicas e estratégias para abordagem desses temas, com o intuito de orientar os docentes na sua prática; o documento denominado OCNEM enfatiza a importância de utilizar estas estratégias visando a uma aprendizagem significativa e ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

Ricardo e Zylbersztajn (2008, p. 258) esclarecem que todos estes documentos têm como propósito “[...] levar até as escolas os pressupostos fundamentais da nova lei e assegurar

³⁹ Sendo que antes de sua elaboração as Diretrizes Curriculares que vigoravam no país datavam ainda do final dos anos de 1960.

a mudança nas práticas educacionais até então correntes”. Sendo que “As DCNEM são obrigatórias, uma vez que expressam a própria LDB/96”, já “[...] os PCN e PCN+ se apresentam como um subsídio teórico-metodológico para a implementação das propostas na sala de aula”.

É importante salientar também, tal como esclarece Prado (2000, p. 97), que desde o ano de 1999 o MEC vem desenvolvendo ainda, em parceria com as Secretarias de Educação, além das políticas citadas acima,

[...] o programa “PCN em Ação”. Esse programa tem como objetivo o desenvolvimento de programas de formação continuada no interior das escolas, incentivando o estudo em grupo dos Parâmetros e Referenciais curriculares, a troca de experiência, o trabalho em equipe; e a articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

O fato é que o esforço do MEC em viabilizar a implantação destas propostas em sala de aula não deve ser subestimado. Afinal, explica Bueno (2000, p. 16), “[...] as idéias que subsidiam essa reforma são provenientes de organismos multilaterais com os quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) sempre teve afinidade com ênfase especial nas idéias advindas da Unesco, centradas na concepção de desenvolvimento humano”, sempre tentando “[...] dar às competências gerais uma perspectiva educacional abrangente e, ao mesmo tempo, articulá-las ao mundo do trabalho”.

A explícita vinculação da educação com o mundo trabalho, que perpassa estes documentos, leva-nos a perceber a forte influência que o mercado exerce sobre a educação escolar, moldando inclusive a ideia de formação para a cidadania a ela associada e que remete, tal como esclarece Oliveira (2009, p.8), à ideia de “trabalhador-cidadão”. Estudos realizados pela autora no que se refere à cidadania nos documentos oficiais responsáveis por normatizar o atual ensino médio brasileiro levaram-na, de fato, a constatar que as representações sociais sobre cidadania estão efetivamente centradas nos seguintes aspectos: “trabalhador cidadão”; “cidadão flexível” e “cidadão produtivo”.

No que diz respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos para a organização curricular do Ensino Médio, estes também convergem, tanto nas Diretrizes quanto nos Parâmetros Curriculares, para o desenvolvimento de competências. Competências estas necessárias, segundo estes documentos, para a vida em sociedade e a inserção no mundo do trabalho. Inserção esta obtida, por sua vez, por meio da mediação da tecnologia nessa aprendizagem.

Ricardo e Zylbersztajn (2008, p. 270) asseveram que ‘tecnologias’, ‘competências e habilidades’ e ‘adequação ao mundo do trabalho’ são categorias centrais nas proposições da reforma curricular para esta etapa de ensino. Na realidade, afirmam eles, “[...] é difícil encontrar uma página nesses documentos que não mencione a palavra competência”.

Embora os eixos estruturantes do Ensino Médio sejam as ideias de Competência, Interdisciplinaridade e Contextualização, a questão da cidadania permeia, como vimos, toda a proposta de formação desta etapa de ensino. Até porque o Ensino Médio é considerado pela própria legislação educacional como um meio de consolidar a aprendizagem adquirida no Ensino Fundamental, cuja ideia de formação para o exercício da cidadania é também basilar.

Mas não é, entretanto, de qualquer cidadania que estes documentos tratam, mas de uma cidadania de qualidade nova em que, como salientado, a ideia de protagonismo é fundamental já que, tal como expressam as DCNEM (BRASIL, CEB, 2012), a participação social e o protagonismo dos estudantes são importantes no sentido de prepará-los para se tornarem agentes de transformação – tanto das suas unidades de ensino quanto de suas próprias comunidades. Vê-se, desse modo, que a ideia de transformação é vista em sentido conjuntural e não no sentido estrutural.

Silva e Machado (1998, p. 9) observam:

[...] essa cidadania de qualidade nova nada tem de emancipatória, pois visa apenas conformar o indivíduo a um determinado modo de viver, de maneira a se tornar mais sociável, adaptável, e flexível, para assim poder melhor desenvolver suas funções produtivas dentro da sociedade capitalista.

Tal posicionamento também coaduna com a visão de Lopes (2002) e Oliveira (2009). Esta última autora afirma, inclusive, que a educação é vista, nestes documentos, tão somente “como ferramenta para preparar o cidadão ‘consciente’ de mudanças e não para as transformações” (OLIVEIRA, 2009, 104).

Diante destas constatações, é possível afirmar que o ideal de formação para cidadania presente nestes documentos está estreitamente relacionado à ideia de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a inserção no mundo social e no mundo de trabalho que estão em constante processo de transformação e não para o processo de transformação do mundo social e mundo do trabalho. Coisas, aliás, muito diferentes.

O que comprova tal assertiva é o fato de podermos encontrar ainda na Parte I dos PCNEM (BRASIL, SEMTEC, 1999, p. 13), em que são instituídas as bases legais para sua

implantação, a ideia de que “as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”. Assim, embora o conceito de cidadania nestes documentos tenda a repassar a ideia de que nele foi incorporado um caráter transgressivo e transformador, fica claro o seu caráter conservador, já que visa tão somente a integração social.

Outro exemplo disso pode ser encontrado quando estes documentos buscam justificar o papel da educação nesta nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, pois nesse momento afirma-se que “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano *passa a coincidir* com o que se espera na esfera da produção” (BRASIL, SEMTEC, 1999. p. 23, *grifo nosso*). Tedesco é citado para ratificar esta posição. Vejamos: “Vivemos ‘uma circunstância inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social’”. O que, como sabemos, não passa de um sofisma.

Segundo essa lógica argumentativa “[...] as competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático”, (PCNEM, BRASIL, SEMTEC, 1999. p. 24) seriam:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

O conhecimento passa assim a ser concebido, por este novo paradigma educacional, como a grande fonte de riqueza das nações. Assume-se também a crença, conforme esclarece Garretón (1997), de que seria a educação a grande exterminadora dos males sociais, trazendo equidade e realização pessoal para os indivíduos, sem precisar haver, necessariamente, mudanças estruturais na forma de organização social.

Pelo exposto, consideramos os PCNEM, na mesma perspectiva de Lopes (2004), ou seja, como resultado de discursos sobre organização do conhecimento escolar que focalizam as disciplinas escolares e que são apropriados, principalmente, em textos como o livro didático.

Defendemos nesta pesquisa que os livros didáticos se apropriam da ideia de mudança da reforma, através da incorporação dos princípios preconizados, porém sem mudarem significativamente os critérios de seleção e organização dos conteúdos e a perspectiva teórica que orienta suas produções. Daí decorre a importância do estudo da noção de cidadania que perpassa a legislação para a compreensão da noção de cidadania que é efetivamente veiculada pelos livros didáticos.

2.4. *Dos fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania dos PCNEM*

No tópico intitulado *Escola e constituição da cidadania* dos PCN é ressaltada a necessidade dos conteúdos ensinados na escola estarem “[...] em consonância com as questões sociais de cada momento histórico, pois, assim, eles se constituem em instrumentos de desenvolvimento, de socialização e de exercício da cidadania democrática” (SILVA, 2010, p. 38). Lembrando que todo o ideal de cidadania expresso nestes documentos emana não só da Constituição Federal como da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996).

Afim com este princípio, os PCN (1997, p.33, apud SILVA, 2010, p. 38), de forma geral, concebem a educação escolar como

[...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas.

Estas capacidades são vistas como fundamentais para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade cada vez “mais democrática” e “não excludente” (PCN, 1997, p.33), para usar uma expressão dos próprios documentos.

A democracia, por sua vez, segundo estes documentos, não deve ser entendida em seu sentido restrito, ou seja, como regime político, mas como uma “[...] forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais”. Pois somente quando esta é entendida nessa perspectiva, a cidadania “[...] adquire novos contornos e significados e cidadão passa a ser não apenas aquele indivíduo portador de direitos e deveres”, mas também agente “[...] criador de direitos, participando da gestão pública [...]”, pois ela é pré-requisito para a constituição da chamada cidadania ativa (1997, p.33 apud SILVA, 2010, p. 38).

O conceito de cidadania é tratado, portanto, seja na LDB nº 9.394/1996, seja nos PCN do Ensino Fundamental ou Médio ou ainda naqueles destinados aos Temas Transversais, como sinônimo de liberdade. O que significa dizer que a cidadania plena passa a ser vista como aquela passível de ser exercida pelo indivíduo consciente e livre. Ou, como escreve Silva (2010, p. 40-41),

[...] consciente de seus direitos e deveres, e livre para reivindicá-los sempre que necessário. Essa concepção de educação voltada para a formação da cidadania implica em uma concepção de educação que estimule a participação, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a integração da escola à comunidade, o desenvolvimento de uma cidadania solidária, tendo por base a consolidação de uma sociedade democrática regida pelo Estado que tem como função garantir a ordem, através de suas leis.

Embora a referência à expressão ‘liberdade’ explicitada neste documento aponte para um possível vínculo com a forma como a concepção comunitarista a concebe, esta está associada unicamente a uma perspectiva individual-subjetiva, ou, em outras palavras, a uma perspectiva liberal de cidadania. Para que houvesse um vínculo real com a concepção comunitarista, a liberdade, nestes documentos, teria que ser concebida não como algo que nos “[...] é naturalmente dada como creem os liberais”, mas como algo a ser conquistado e desenvolvido, tal como esclarece Gonçalves (1998, p. 11).

Razões como esta levam Silva (2010, p. 13) a afirmar que “a reforma educacional e, mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, têm como pressuposto a teoria neoliberal⁴⁰, cujos fundamentos estão contidos na obra *O caminho da Servidão*”,⁴¹ de Friedrich Von Hayek (1944). A autora reconhece, contudo, no que se refere à teoria pedagógica fundante destes documentos, que a ideologia implícita na concepção de cidadania é aquela “baseada na expressão dos ideais de democracia de John Dewey” que, embora tenha também “como teoria política orientadora o liberalismo” como demonstrado no capítulo I, não se trata do liberalismo clássico, mas de um liberalismo diferenciado, também chamado de liberalismo igualitário (SILVA, 2010, p. 41).

A identificação de traços do que é chamado de liberalismo comunitário nos PCNs pode ser explicada, de acordo com Silva (2008, p. 2006), pelo fato deles terem surgido num contexto em que, no Brasil, começam a ser reconhecidos “[...] oficialmente os direitos

⁴⁰ Já no caso da Constituição Federal, como vimos, Silva (2010) acredita que prevalece uma visão mais voltada para a social-democracia que para um neoliberalismo propriamente dito. Fator este que parece apontar para o fato de que, no ordenamento jurídico brasileiro, de forma geral, parecem coexistir, embora de forma não pacífica, posições teórico-ideológicas distintas no que se refere à noção de cidadania.

⁴¹ Lembrando que a referida obra já foi citada no capítulo I.

universais do ser humano, a igualdade entre os indivíduos e a diversidade cultural e étnica”. Sendo assim, eles partiram da ideia, quando da sua elaboração, “[...] de que é possível conciliar a universalidade dos direitos humanos com a diversidade cultural e étnica”. Eles propõem ainda “que a escola leve em conta a possibilidade de se combater a desigualdade de condições sociais, a injusta divisão de renda e de oportunidades” por meio de políticas afirmativas, demonstrando assim a existência, no seu interior, de um ideal de cidadania mais ‘democrático’.

Esse ideal de cidadania democrática que perpassa a legislação educacional e que para Silva (2010) é caracteristicamente deweyano, pode ser identificado, por exemplo, quando encontramos nestes documentos a defesa da democracia e não do autoritarismo na sala de aula, o pragmatismo na educação, ou seja, a sua finalidade prática, bem como quando é enfatizada a sua utilidade para a vida.

Estes indícios nos levam a concordar com Silva (2010 p. 67) quanto à “atualidade das proposições do pensamento escolanovista na educação atual”. Afinal, é fato que a democracia é um conceito fundamental no pensamento deweyano (tal como o é para estes documentos). A ideia de democracia em Dewey, conforme explica Silva (2010, p. 67), está ancorada em três características fundamentais:

A primeira diz que as formas de convivência podem ser revistas constantemente. A segunda característica, [...] se baseia na cooperação entre os indivíduos [...]. E, a terceira característica da democracia é o diálogo, fundamentado na inteligência, na capacidade de pensar, onde todos os membros são iguais.

O que demonstra, não obstante, que tanto para Dewey quanto para estes documentos a democracia é vista como tão somente um modo de convivência⁴² e não como aquilo que também representa, ou seja, uma forma de poder.

Silva (2010, p. 69) cita ainda outros aspectos comuns tanto na teoria de Dewey quanto no que é preconizado pelos PCN, tais como o fato de ambos colocarem o aluno como centro da educação, concebê-lo como agente ativo, de explicitarem a necessidade do “[...] desenvolvimento da solidariedade e da cooperação, a formação para a cidadania”, entre outros.

É por isso que devemos ficar atentos, tal como asseveram autores como Tonet (2005), Saes (2000), Galvão (2011), e Gentili (2000), para a forma como entendemos a relação entre educação e cidadania. Gentili (2000) acredita, por exemplo, que ninguém mais

⁴² Para Dewey, portanto, democracia é entendida como uma forma de vida (1979, 1979a).

duvida do fato de que educação, cidadania, direito, sociedade, justiça e democracia possuem vínculos entre si. O problema, para o autor, é como estes vínculos são estabelecidos, ou ainda, sobre quais fundamentos eles são definidos, porque da resposta a estas questões saberemos que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia se está efetivamente falando.

O que está por detrás deste pensamento de Gentili (2000), na realidade, é um alerta para a necessidade de irmos além das aparências. Para o autor, portanto, é fundamentalmente importante buscarmos a essência das coisas e dos conceitos, pois somente dessa maneira conseguiremos obter coerência entre os vínculos teóricos que estabelecemos e o projeto político-social que efetivamente pretendemos defender.

Ainda no que concerne aos fundamentos teóricos que respaldam o conceito de cidadania vertido nos PCN, além de Dewey, Bobbio e Marshall são também referências para sua construção.

Teixeira e Oliveira (2008) são dessa opinião. Os referidos autores acreditam que é a noção de cidadania de Marshall (1967) articulada com alguns dos princípios da cidadania de Norberto Bobbio (1992) que prevalece nestes documentos. Isso porque, embora a educação nacional, tal como explica Sobral (2000, p. 6), tenha sido estruturada tendo em vista “[...] permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento”, a mesma também leva em consideração a sua relevância no que se refere à “[...] diminuição das desigualdades sociais”, assim, ela é vista também como “promotora de cidadania social”. Desse modo, além de preparar para o mundo do trabalho, a educação também tem a incumbência, segundo a lógica de estruturação destes documentos, de preparar os indivíduos para a participação na vida em comunidade.

De Marshall (1967) identificamos nestes documentos a mesma ênfase dada à liberdade individual e a visão de que cabe à educação preparar os educandos para a participação igualitária e para ter condições de acesso aos padrões básicos de vida da comunidade. De Marshall, enfim, é forte a presença nestes documentos da ideia de que pela cidadania é possível combater as desigualdades sociais.

Enquanto Marshall parece respaldar o conceito de cidadania relativo às categorias de direito reconhecidos pelo Estado, Bobbio (1986) parece ser utilizado mais no sentido de adjetivá-la. Dizemos isso porque os PCN adotam de Bobbio (1986) a ideia de que é papel da educação formar cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher - indispensáveis numa democracia. O que nos indica que para exercer os direitos da cidadania, segundo a concepção vertida nestes documentos, é preciso que os indivíduos adquiram certos atributos

que só então lhes permitirão reivindicar e lutar pela sua concretização. O que coaduna, em certo sentido, com o pensamento de Bobbio (1986).

Para Bobbio, tal como explica Benevides (1996, p. 223), uma formação dessa natureza é importante na medida em que ele acredita profundamente na ideia de que “a apatia política dos cidadãos compromete o futuro da democracia”.

Dewey, nessa mesma linha, ainda de acordo com Benevides (1996, p. 224), acredita que uma sociedade democrática não requer apenas o governo da maioria, mas sim “a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados”. Lembrando que os ideais de democracia de Bobbio e Dewey são, todavia, diametralmente diferentes.

A educação, segundo as filosofias que subjazem estes documentos, acaba por incorporar em seu interior, pelo menos em tese, todos os elementos necessários para desenvolver os diferentes tipos de cidadania tipificados pelos referidos autores, a saber, a cidadania civil, política e social, tal como nomeadas por Marshall (1967), ou, nas palavras de Bobbio (1992), os direitos de primeira, segunda e terceira gerações – além dos direitos de quarta geração, também tipificados por este último autor.

A educação é vista, desse modo, como um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que os indivíduos possam se preparar eficientemente e assim ‘competir’ em condições de igualdade para terem acesso a um máximo de direitos sociais possíveis, além de desenvolverem, como salientado, a compreensão crítica e ativa dos demais direitos que lhes são atribuídos.

A formação política tem também um espaço privilegiado dentro do espaço escolar segundo a lógica articulada nestes documentos, muito embora se reconheça, conforme explica Galvão (2011, p. 4), que “[...] outros segmentos participem desta formação como a família ou os meios de comunicação”.

Tal importância pode ser atribuída à crença muito em voga na atualidade de que “Não haverá democracia substancial” se inexistir a conscientização da responsabilidade política “[...] propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar”.

Crenças dessa natureza levam Galvão (2011, p. 5) a afirmar que “Sobressai a assertiva de que a educação representa no Brasil, uma alavanca social, capaz de [...] alterar o quadro sócio-econômico do país. E alterá-lo para melhor”.

Galvão (2011) alerta para o fato de que o poder atribuído hoje à educação como se ela fosse efetivamente capaz de amenizar e, quiçá, eliminar as diferenças sociais, pode servir

como uma espécie de calmante à consciência social e pode contribuir inclusive para a eliminação de diversos tipos de ressentimentos que poderiam se desenvolver naqueles que sofrem com a injustiça social. Afinal, desenvolve-se a crença de que é só estudar para então ‘mudar de vida’.

O problema vivenciado hoje pelos brasileiros, portanto, segundo esta lógica de argumentação que perpassa os PCN, não estaria relacionado às relações sociais opressoras ou ao modo de produção capitalista injusto e desumano, mas unicamente ao ‘grau’ de esforço empregado por cada indivíduo que tem como seu aliado a educação, eleita hoje a mais perfeita alavanca para o desenvolvimento individual e social.

É por esta razão que Galvão (2011) chama a atenção para o perigo da exaltação da formação para a cidadania presente hoje nos documentos oficiais e nos discursos de diferentes setores da sociedade civil. Pois esta pode servir para criar, mesmo que não intencionalmente, o que Dewey (2004) caracteriza como imunidades contra mudanças sociais. Pois o que pode acontecer, na realidade, é um deslocamento de foco do verdadeiro caminho para a resolução dos problemas de injustiças e desigualdade sociais. Com todo o discurso sobre cidadania e democracia, podem ser deixados de lado, por exemplo, problemas centrais como os da própria lógica de estruturação social, focando-se apenas nos problemas periféricos, tais como a questão do desenvolvimento da cidadania (como se na estrutura não houvesse problemas).

Assim, pode-se desenvolver a crença de que uma vez desenvolvida uma cidadania de natureza nova, capaz de criar cidadãos ativos, participativos, críticos, criativos, solidários, responsáveis etc., chegaremos, inevitavelmente, à promoção de uma sociedade melhor, mais justa e mais humana. E é esta lógica que perpassa todos os documentos oficiais do Ministério da Educação após a reformulação curricular da década de 1990.

O problema, contudo, reside no fato de que estas novas qualificações da cidadania são vistas, por estes documentos, apenas em uma perspectiva individual-subjetiva, ou seja, em uma perspectiva liberal democrática, insuficiente, portanto, para promover os instrumentos necessários para se alcançar o referido ideal de transformação.

Os pressupostos delineadores dos PCN brevemente expostos acima nos dão a (pseudo) impressão, segundo Silva e Pansiardi (2007, p. 2007), de que eles realmente defendem uma educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade cultural, com a ideia enfim, “[...] de brasilidade, de uma comunidade fraterna que se perpetua e se aperfeiçoa, num contínuo processo de aprendizagem de maneiras de se tornarem equitativas as condições em que um reconhecimento mútuo autêntico deveria se dar entre os cidadãos”.

Vimos, contudo que, apesar da educação para a cidadania vertida nestes documentos prever a formação de uma cidadania ativa, crítica, e participativa, os próprios documentos impõem limites a esta formação quando a concebe unicamente no plano individual-subjetivo.

É preciso reconhecer, entretanto, que embora a concepção de cidadania vertida nos PCN seja eminentemente liberalista, existem traços da perspectiva comunitarista no seu interior, como as questões do multiculturalismo, da diversidade cultural e étnica, por exemplo. O que confirma a coexistência no ordenamento político brasileiro de uma multiplicidade de ideologias que penetram, mesmo que de forma diluída, vários discursos, políticas e programas de Estado e de governo. Gonçalves (1998, p. 13) assim ratifica esta constatação: “Estamos perante uma luta permanente dentro do regime de democracia. Enquanto o liberalismo puxa para a exacerbação das diferenças e da desencarnação, [...] o comunitarismo puxa para uma homogeneização e para poderosas formas de união”.

No que diz respeito ao fato destes documentos defenderem valores como democracia, direitos humanos, justiça social, e outros inerentes à noção de cidadania adotada pela esquerda democrática, é preciso ratificar que estes mesmos valores são vistos por estes documentos sob um prisma totalmente diferenciado, uma vez que são utilizados tendo como referência a perspectiva liberal de cidadania.

A seguinte citação extraída das Bases Legais dos PCNEM (2000, p. 8) dá uma demonstração de como o liberalismo concebe, por exemplo, a questão da igualdade: “a política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no *aprender a conviver*⁴³, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa”.

Assim, é importante nos atentarmos para o que Silva e Pansiardi (2007, p. 2011) acreditam ser o fator preponderante que separa a esquerda moderna (ou democrática) dos liberais de hoje, a saber, a “[...] defesa de uma democracia emancipatória radical e de uma negação da ‘mercadologização’ da sociedade humana”. Para além, portanto, da convivência humana, a esquerda democrática propõe a revisão e mesmo a reestruturação desta mesma convivência tendo em vista os ideais de justiça e igualdade no plano real e não meramente formal. Embora esta esquerda ainda preserve a ideia de “subversão da ordem capitalista” e demonstre o seu apreço pela opção socialista, para que seus ideais sejam concretizados, ela opta por um percurso não violento, por meio de lutas políticas, de forma a ascender

⁴³ Grifo nosso.

gradualmente e atingir assim sua plena realização (RIBEIRO e COUTINHO, 2006, P. 34). Sendo que, no âmbito educativo, como vimos, a realização do ideal de uma educação crítica, reflexiva, participativa, voltada, enfim, para a autonomia e a ética da responsabilidade pode dar grande contribuição nesse sentido .

Para os neoliberais, a seu turno, a sociedade civil é considerada, segundo Silva e Pansiardi (2007, p. 2012), como “[...] uma esfera antiestatal, domínio do chamado terceiro setor, da constituição do capital social, de uma concepção mínima de bem-estar fruto da construção de uma rede de solidariedade”.

O que implica, ainda conforme os referidos autores, reconhecer a incapacidade das instituições estatais ou das corporações do mercado em realizar as necessidades básicas da comunidade. Sendo que

Os atores sociais relevantes neste processo são as organizações e instituições da sociedade civil ou no máximo organizações do poder local. Empresas privadas, movimentos sociais, universidades regionais, associações profissionais e de moradores, escritórios regionais de órgãos públicos, etc.

E na escola também é sabido dos efeitos danosos causados pela recente tendência de se transferir as obrigações estatais para com esta instituição para a sociedade civil em nome de uma suposta solidariedade e compromisso ético social. Sem mencionar, obviamente, que as questões estruturais da sociedade ficam intocadas. Sendo assim, a vinculação da cidadania à questão de classe fica totalmente diluída, uma vez que ela é transformada dentro dessa nova lógica de concepção de cidadania em “[...] um dos múltiplos conflitos que são frutos da diversidade étnica, cultural, profissional, religiosa, etc., que devem, portanto, ser reconhecidas e incorporadas no ‘projeto de nação’” (Brasil, 2006, p. 08).

Ainda de acordo com Silva e Pansiardi (2007, p. 2012-2013), as relações de poder, nessa mesma perspectiva,

[...] parecem ser resolvidas pela democratização da sociedade, pelo diálogo, pela capacidade de reconhecer as diferenças e interesses múltiplos dos vários grupos que compõem a complexa sociedade brasileira. Os conflitos são assim fruto da ignorância, da falta de conhecimento, e do autoritarismo crônico da sociedade brasileira e não originários de estruturas fundamentais e determinantes localizados na estrutura do modo capitalista de produção.

É, pois, de fundamental importância termos clareza quanto ao conceito de cidadania que defendemos, afinal, explica Cardoso (2009, p. 138), “Nunca podemos ter

certeza de que falamos da mesma cidadania com um interlocutor só porque utilizamos o mesmo termo”.

Uma vez explicitado o conjunto de ideias que fundamentam a concepção de cidadania que perpassam os PCN, foi possível verificar que apesar de não serem apresentados como documentos obrigatórios e se auto denominarem como tão somente “um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores”, neles são trazidas, segundo os próprios PCN (1997, p. 49), “questões essenciais sobre ‘o que, como e quando ensinar’”. Daí a necessidade de não menosprezá-los enquanto política curricular brasileira.

Neles foi possível identificar os fundamentos teóricos que subjazem a noção de formação para a cidadania, bem como compreender o significado de ‘transformação social’ presente nestes documentos que, no nosso entendimento, é limitado e insuficiente sob o ponto de vista da eliminação da pobreza e da erradicação das diferenças e injustiças sociais.

3. Da filosofia enquanto disciplina escolar: breve histórico

Se analisarmos retrospectivamente a história da educação brasileira no que concerne à trajetória da filosofia nos currículos escolares, veremos que ela é marcada por rupturas e continuidades. Segundo Alves (2002, p. 21), o que pode ser constatado é exatamente o seguinte:

Do período colonial até a república, a filosofia teve presença garantida, porém como pano de fundo para a preparação aos cursos superiores; da 1ª república até 1964, sua presença foi indefinida no ensino; no período da ditadura, de 64 a 1979, ficou ausente do ensino; a partir de 80 com a redemocratização houve o controle no ensino de filosofia. Após a LDB/96, a filosofia passa a ser recomendada, mas continua, em última análise, com o caráter de uma disciplina optativa.

Isso porque embora no Art. 36 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 tenha sido estabelecida uma orientação oficial no sentido de que ao final do Ensino Médio todo estudante demonstrasse domínio dos “conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” na referida Lei não foram, contudo, explicitadas as condições para a presença destas disciplinas neste nível de ensino, atribuindo-lhes tão somente um caráter transversal.

Fávero (2004, 259) assevera que dentre os argumentos mais utilizados naquele período para defender o ensino transversal da filosofia, em oposição a um ensino disciplinar, três eram recorrentes:

O primeiro diz respeito à precariedade da formação de professores de filosofia para o Ensino Médio em âmbito nacional. [...]. Outro argumento, fortemente vinculado ao primeiro, diz respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos.

Já o terceiro argumento, ainda de acordo com Fávero (2004), tem relação com a oposição que alguns teóricos mantinham quanto ao modelo disciplinar de escola. Estes acreditavam que a inserção de mais uma disciplina escolar seria uma medida infeliz, particularmente no caso da filosofia, uma vez que transformá-la em matéria escolar seria o mesmo que sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia etc., características implícitas da filosofia.

Independentemente dessas controvérsias o fato é que nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação de n.º 3, de 26 de junho de 1998, publicadas, portanto, quase dois anos depois da LDB 9.394/96 especificaram as condições exatas da presença da filosofia e da sociologia no Ensino Médio brasileiro. Elas tão somente ratificaram o que já estava explícito na LDB ao afirmarem em seu artigo 10º, § 2º, alínea b, que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. Nada acrescentando de novo, portanto, no que concerne às condições de sua presença nesta modalidade de ensino.

Todavia, nos PNC+ (2002, p. 45)⁴⁴, na parte específica sobre filosofia, é feita uma tentativa de definir o que é Filosofia e determinar seu objeto e método. Os conceitos estruturadores da Filosofia segundo estes documentos são: “o ser, o conhecimento e a ação”⁴⁵.

⁴⁴ Para tanto, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: “(a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?” (PCN+, 2002, p. 43)

⁴⁵ No que se refere ao ‘ser’, a filosofia se ocupa de sua totalidade. Assim, seu objetivo é buscar “a origem, o sentido das coisas, das idéias, dos comportamentos estabelecidos”. No que concerne ao conhecimento, o que interessa à Filosofia é investigar “os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia; distingue e compara as diversas formas de apreensão do real, tais como mito, religião, senso comum, ciência, filosofia etc”., bem como elaborar “a teoria do conhecimento, indagando sobre as possibilidades e os limites desse conhecimento”. Para analisar os fundamentos e os fins da ação, a filosofia parte das grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc”. (PCN+, p. 45-46)

Foi, no entanto, somente em 2006 com a publicação da Resolução do CNE de nº 4 que foi introduzida uma alteração no artigo 10º das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução n.º 3/98, art. 1º, § 3º), elucidando, pelo menos em tese, o caráter da presença da filosofia e da sociologia neste nível de ensino. Nela, afirma-se categoricamente que “no caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplina, deverão ser incluídas as disciplinas de filosofia e sociologia”.

Esta alteração na Resolução n.º 3/98 foi resultado, por sua vez, de um debate nacional intenso que culminou com a homologação do Parecer do CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006, que tratava da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio,

Os relatores do referido Parecer, Srs. César Callegari, Murílio de Avellar e Hingle e Adeum Hilário Saue fizeram, antes de sua aprovação, uma análise histórica das discussões acerca do tema quando da análise do ofício protocolado junto ao Conselho Nacional de Educação de nº 9647/GAB/SEB/MEC, ainda em 15 de novembro de 2005, pelo qual o secretário da Educação Básica do Ministério da Educação, encaminhava, para apreciação, sugestão de Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio fundamentadas no seguinte questionamento: como garantir que os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania sejam trabalhados no Ensino Médio se não há uma definição clara de seus conteúdos e se não há a obrigatoriedade de inserção destas disciplinas, mas apenas uma orientação de que seja dado a elas, ‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’? Depois da referida análise é que foi então acatada a já mencionada alteração na redação do art. 10 da Resolução nº 3/98 pelos referidos relatores.

Assim, apenas em 2008 houve, enfim, uma mudança mais significativa no que se refere à inserção destas disciplinas, filosofia e sociologia, nos espaços escolares. Foi, pois, neste referido ano que foi discutido e aprovado no Plenário do Senado o Projeto de Lei da Câmara de nº 4, de 2008, de autoria do Deputado Ribamar Alves, que propunha a alteração dos dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ratificando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das três séries do Ensino Médio de todas as escolas públicas e privadas do país. A sanção do mesmo, pelo Presidente da República, foi feita no dia 2 de junho, no Palácio do Planalto. Nasce assim a Lei nº 11.684 de junho de 2008, responsável por instituir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio no território brasileiro.

No que tange à presença da filosofia no Ensino Médio em Goiás, esta teve um caráter diferenciado em determinados momentos históricos já que desde a publicação da Resolução n.º. 291 do Conselho Estadual de Educação, de 16 de dezembro de 2005 foi regulamentada a inclusão da Filosofia e Sociologia na educação básica, no âmbito do seu sistema educativo. Lá ratifica-se em seu artigo 1º que “Os estudos da Filosofia e da Sociologia constituem-se em parte integrante do Ensino Fundamental e Médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com início obrigatório a partir de 2007”.

Já o Art. 3º da referida Resolução afirma que o conteúdo programático de Filosofia, articulado com os componentes curriculares, deve ser fundamentado e explicitado no projeto político-pedagógico e na matriz curricular da unidade escolar, assegurando-se o pluralismo de ideias, de concepções de mundo e valores, de orientações pedagógicas, bem como o respeito ao bem comum e à ordem democrática. Ele está de acordo, portanto, com as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução n.º 3/98) em vigor naquele momento.

Ainda de acordo com a Resolução n.º. 291, a habilitação mínima exigida como condição para exercer a docência em Filosofia e Sociologia é licenciatura plena específica. Todavia no artigo 4º, Parágrafo único é feita a seguinte observação:

[...] na ausência de professores licenciados em Filosofia, em Ciências Sociais ou em Sociologia, admite-se como habilitação mínima para a docência nas disciplinas de que trata esta Resolução os habilitados em cursos de licenciatura em História e Pedagogia, desde que comprovem titulação em nível de especialização nas áreas de Sociologia, de Ciências Sociais ou Filosofia, tendo em vista a especificidade de cada uma das disciplinas objeto desta Resolução.

Todas as regulamentações do Conselho Estadual de Educação de Goiás explicitadas acima coadunam, como salientado, com as orientações da LDB, que determina, dentre outras coisas, que a formação do aluno do Ensino Médio tenha como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. O que significa dizer, em outras palavras, que ele precisa ser preparado de forma que seja capaz de pesquisar, de ir em busca de informações, assim como de analisá-las, selecioná-las e de recriá-las de forma crítica e reflexiva. E isso não só é indicado pela LDB, como também ratificado pelos PCNEM.

O fato é que o retorno da filosofia aos currículos escolares do Ensino Médio, garantido hoje pela legislação, pressupõe que os professores já se encontrem em condições de educar os seus alunos no sentido de se tornarem capazes de enfrentar os desafios impostos

pela contemporaneidade e de aprimorá-los “[...] como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, tal como orientado no Artigo 35, Inciso II, da LDB nº 9.394/96. O que, como sabemos, não é uma questão simples nem tampouco passível de ser resolvida de forma instantânea.

Outra questão que pode ser levantada é que se levarmos em consideração a natureza da filosofia, que, enquanto campo de conhecimento, é portadora de uma particularidade que lhe é própria e que a diferencia de todos os demais, a saber, não possui resultados amplamente consensuais para apresentar aos estudantes⁴⁶, nos deparamos com um problema complexo quando nos vemos obrigados a concebê-la e tratá-la de forma disciplinar (MURCHO, 2008).

Murcho (2008, p. 80) explica que a distinção entre a filosofia e os outros saberes, como a biologia, a matemática e a física, por exemplo, se dá exatamente pelo fato de a filosofia possuir e, portanto, apresentar poucos resultados consensuais. Isso porque

[...] A maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. Isto contrasta com a história, a biologia ou a física; nestas disciplinas há muitíssimos resultados amplamente consensuais.

E esta é uma questão altamente relevante no que concerne à viabilidade da disciplinarização desta área do conhecimento humano, afinal, explica Murcho (2008, p. 82),

As instituições de ensino — tanto universitário como pré-universitário — estão sobretudo preparadas para ensinar aos estudantes os resultados consensuais substanciais das diferentes disciplinas das humanidades, das ciências da natureza ou da matemática. As instituições de ensino procuram apresentar aos estudantes tais resultados de modo a que este possa compreendê-los e passe a dominá-los com proficiência. Ao estudante compete unicamente compreender os resultados fundamentais da sua disciplina, e eventualmente saber aplicá-los no desempenho de uma profissão associada.

O que acontece, todavia, ainda conforme Murcho (2008, p. 82-83), é que se tentarmos aplicar este modelo de ensino à filosofia, “teremos de algum modo de ultrapassar a inconveniência de não podermos em boa-fé dizer aos estudantes que a teoria do conhecimento de Kant é consensual, ou que as idéias de Nietzsche sobre a ética são amplamente aceitas entre os filósofos”. E o que acaba acontecendo, pela falta de ‘resultados’ consensuais a serem ‘ensinados’, é que muitas vezes o professor “procura substituir a filosofia por outra coisa

⁴⁶ Devido, principalmente, ao seu caráter especulativo, uma vez que lida com questões que não possuem uma resposta única ou mesmo unânime (MURCHO, 2008).

qualquer: pela história da filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de caráter mais ou menos vagamente sociológico ou psicológico”.

Diante do exposto, a pergunta de Murcho (2008) torna-se pertinente: se não há resultados consensuais substanciais em filosofia, o que há exatamente para ensinar? E a ela acrescentaríamos: que tipos de competências e conteúdos são centrais no ensino da filosofia haja vista o objetivo de formar para o exercício da cidadania? Lembrando que cada resposta dada corresponde a uma determinada perspectiva de formação em Filosofia. E é isso que veremos no tópico a seguir.

3.1. Das tendências relativas ao ensino de filosofia existentes hoje no Brasil

Como vimos, até algum tempo não existia, no Brasil, um currículo definido para a Filosofia na Educação Básica. E esta não definição clara de quais seriam os conteúdos a serem desenvolvidos, associada à vastidão de perspectivas, métodos e abordagens filosóficas existentes, se constituem em entraves à verdadeira efetivação da filosofia enquanto disciplina escolar, que tem como pré-requisito, segundo Gallo e Kohan (2000), a capacidade de subsidiar os educandos, tanto teórica quanto metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e reflexiva na realidade em que vivem. Este fato suscitou uma série de estudos e pesquisas voltadas à elucidação das tendências relativas ao ensino de filosofia existente hoje no Brasil

Barbosa (2005, p. 57), por exemplo, é um dos autores que direcionou seus estudos para a investigação desta questão. Segundo o autor é possível identificar três grupos ou tendências relativas ao ensino de filosofia e que persistem ainda hoje no Brasil. A primeira delas utiliza a história da filosofia apenas como referencial para o ensino desta disciplina, sendo que a perspectiva de ensino-aprendizagem desenvolvida por Murcho (2008), segundo ele, se encaixaria nesse modelo. Já que para Murcho (2008) a história deve servir apenas de referência para a resolução de problemas filosóficos, pois na sua concepção é pela compreensão gradual de um determinado problema filosófico que devemos começar o estudo da filosofia. Para Murcho, portanto, ensinar filosofia é ensinar a pensar criticamente sobre os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia.

Já a segunda tendência apontada por Barbosa (2005, p. 13) é chamada de abordagem temática. O problema dessa abordagem, conforme explica o referido autor é que

os professores, “ao selecionarem os temas que serão trabalhados durante as aulas, prendem-se a questões filosóficas muito específicas, que costumavam ser discutidas em seu próprio curso de graduação em filosofia”. E ainda, que “Nessa perspectiva, o professor supõe que a filosofia seja uma atividade obscura, colocando o saber filosófico em uma redoma de vidro”.

A terceira tendência que, conforme Barbosa (2005, p. 11), “parece ser dominante em nossas escolas”, utiliza a história da filosofia como centro do ensino desta disciplina. Barbosa (2005, p. 11) explica que nesse caso “O professor procura o máximo de informações sobre a história dos filósofos ilustres e seus grandes sistemas de pensamento sem a preocupação de tornar estes conteúdos compreensíveis e transformá-los em vivência pessoal para os alunos”.

No que concerne às áreas da Filosofia mais trabalhadas no Ensino Médio, um levantamento feito por Birchal, Paschoal e Salles no ano de 2005 desvelou que estas podem ser assim resumidas: Cultura Geral, Filosofia Antiga, Ética, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento e Política. Apesar de elencá-las os autores reconhecem a existência de poucas pesquisas em nível nacional a esse respeito.

No que se refere às tendências relativas ao ensino de filosofia, os referidos autores afirmam que pelos estudos realizados por eles, bem como pelas discussões em nível nacional e trabalhos publicados ou apresentados em encontros nos quais participaram, é possível inferir que o ensino da filosofia no Nível Médio resume-se, na maioria dos casos, a debates em torno de temas atuais, com o auxílio de referências filosóficas. O que vai ao encontro das constatações de Barbosa (2005), brevemente expostas acima.

Fávero et al. (2004, p. 271), por sua vez, com base em estudos realizados por eles, estruturam as tendências do ensino de filosofia para o Nível Médio em quatro grandes modelos, a saber: 1) temas: “nesse caso, predominam temáticas como conhecimento, verdade, valores, cultura, ideologia, alienação, sexualidade, condição humana, finitude, liberdade, poder, política, justiça, arte, meios de comunicação”. 2) Por domínios ou campos filosóficos: aqui aparecem os campos também citados por Birchal, Paschoal e Salles (2005), como cultura geral, filosofia antiga, ética, história da filosofia, teoria do conhecimento e política. E ainda:

3) Por problemas: nesse caso, os conteúdos são articulados em torno de problemas filosóficos, entre os quais o problema do ser, do conhecer, do agir, da ciência etc.

4) Por critérios cronológicos: aqui o referencial passa a ser a história, sendo que predominam as filosofias antiga e moderna (Fávero et al., 2004, p. 271)

Apontam também que há no Ensino Médio uma ênfase na filosofia antiga (em especial, o surgimento da filosofia). Ressaltam ainda, como salientado, que temas ligados à

ética, história da filosofia, teoria do conhecimento e política, também se fazem presentes, coexistindo com debates sobre temas atuais.

Gallo e Kohan (2000) são outros dois autores que fizeram um estudo buscando identificar em que eixos é possível organizar o ensino de filosofia no Brasil. No referido estudo os autores revelam ter encontrado pelo menos três eixos em torno dos quais é possível construir um currículo de filosofia: um eixo histórico, um eixo temático e um eixo problemático. Eles também reconhecem que o eixo histórico é efetivamente o que tem prevalecido.

Diante dessa diversidade de modelos, Silveira (2000, p. 143) destaca a importância do professor de filosofia, ao se ver diante da necessidade de “decidir o melhor caminho a ser tomado [...] no que se refere à condução do ensino de filosofia”, levar em consideração tanto as “[...] condições reais de trabalho de que dispõe” quanto a sua própria noção de filosofia. Afinal, ele elabora e executa o seu trabalho tendo em vista sua “escolha categorial e axiológica”. O que significa dizer, de acordo com Alves (2002, p. 97) e em síntese, que o que ele deve fazer, na realidade, é uma “[...] opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado, o que depende, por outro lado, do nível de conhecimento que esse professor possui acerca da filosofia, seus métodos, sistemas, sua história, etc”.

Marcondes (2004, p. 57) assevera que o professor é de fato o responsável, em última instância, por definir se a filosofia deve ser ‘ensinada’ como uma atitude de reflexão, que pode levar o educando a buscar respostas às indagações que encontra em sua própria existência e/ou como estudo da tradição, com vistas a instigá-lo a entrar “[...] em contato com os problemas filosóficos e com o modo pelo qual os filósofos mais influentes trataram esses problemas”.

O problema é que estudos realizados por Silva (1999, p. 21), concernentes às tendências prevalentes sobre ensino de filosofia, revelaram posturas metodológicas superadas tanto no que se refere ao manejo de sala quanto na seleção de conteúdos e estratégias de ensino. O que significa dizer que muitos professores insistem nas “[...] seculares fórmulas de transmissão de conteúdo, muito à maneira da Pedagogia Tradicional; outros, pelo contrário, implementam práticas de ensino espontaneístas e incipientes, em nome da ‘democracia’”.

Silva (1999, p.21) assevera ainda que “Algumas vezes, os professores fazem da aula de filosofia uma catarse para si mesmos, um devaneio filosófico didaticamente inútil e ineficaz”. Para o autor “Falta, em alguns casos, uma sensibilidade interdisciplinar,

possibilitadora de um diálogo capaz de elucidar e ‘des-cobrir’ as tendências e práticas pedagógicas que têm avançado nos desafios do ensino e da aprendizagem” desta disciplina.

O que revela, tal como explica Silveira (2005, p. 22), que a filosofia encontra-se ainda “[...] em situação desconfortável na cultura brasileira atual quando inserida no currículo escolar. Pois neste contexto ela apresenta-se fruto de toda a sua tradição, como um ensino verbal, baseado em leituras, interpretação de textos e discussões”.

Para Boavida (1991, p. 5) necessário se faz transformar os modos de se fazer e conceber a Filosofia na escola, especialmente quando se trata de “desenvolvê-la com adolescentes que se encontram numa fase com características comportamentais, afetivas e cognitivas muito próprias e de uma complexidade especial, marcada pela busca de autonomia, por um lado e de outro, por instabilidade”. Sendo que a adoção de livros didáticos de filosofia pelo Programa Nacional do Livro Didático do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação/PNLD/FNDE/MEC, a partir do ano 2012, ao estabelecer critérios de elaboração e seleção destes livros, veio contribuir para a mudança desse quadro, tal como veremos no capítulo IV.

3.2. Da relação entre formação para a Cidadania e Filosofia Escolar

A própria análise das diferentes tendências relativas ao ensino da filosofia ratifica a ideia de que a escola não é um espaço neutro. Ela, ao contrário, tal como asseveram Kohan & Waksman (1998, p. 85), “[...] produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente”. Sendo que “Para isso se vale da complexidade do currículo (em suas dimensões explícita e oculta), isto é, não só dos conteúdos curriculares, mas também do conjunto de práticas, discursivas e não-discursivas” até outros meios menos visíveis.

Assim, quando nos deparamos com a afirmação em todos os documentos oficiais do MEC de que os conhecimentos de filosofia são necessários ao exercício da cidadania nos vimos diante da necessidade de esclarecer sobre que cidadania estes documentos oficiais estão efetivamente falando.

É importante frisar, no que concerne às sugestões para a organização curricular da Filosofia no Ensino Médio, que até o ano de 2008, que foi, como vimos, o ano de publicação da Lei nº 11.684 de junho de 2008, responsável pelo retorno da filosofia aos currículos das três séries do ensino médio, ela era trabalhada via “temas transversais”, embora as sugestões

curriculares para ela já estivessem incorporadas na parte IV dos PCN relativa às Ciências Humanas e suas Tecnologias, bem antes, portanto, da publicação da referida lei.

Com o intuito de atender à demanda legal de proporcionar aos alunos domínios de conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania os PCNEM (2000, p. 45) entendem ser necessário um esforço no sentido de tentar “[...] recortar, do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que imediatamente precisam e podem ser trabalhados no Ensino Médio” tendo em vista a atingir este determinado fim.

Já no que se refere à questão “De que concepção de cidadania estes documentos estão efetivamente falando?” Os PCNEM (1999, p. 48) ratificam que em primeiro lugar, a cidadania é, poderíamos dizer assim, a finalidade síntese da Educação Básica, “a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização”, tendo como valores referenciais o respeito ao bem comum e a consciência “social, democrática, solidária e tolerante”. Estes valores, segundo os PCNEM (1999, p. 48), “[...] projetam um ethos que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política”.

É, sobretudo, por meio destas três dimensões que os PCNEM clarificam a noção de cidadania que deve orientar o ensino da filosofia no nível Médio. Vejamos mais detalhadamente o que isso significa: “Do ponto de vista estético, a cidadania se instala [...] na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença” (PCNEM, 1999, p. 48). O que se dá, conforme os PCNEM, por meio da sensibilidade. Já sob o

[...] ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do ethos que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma (PCNEM, 1999, p. 49).

Por último, a cidadania deve ainda se manifestar sob o ponto de vista político. Nessa perspectiva, a cidadania só pode ser entendida plenamente, segundo estes documentos (PCNEM, 1999, p. 49)

[...] na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo

equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania.

São estas, pois, as características da cidadania que os PCNEM incorporam no rol do que consideram ser ‘cidadania democrática’. E também aqui é possível perceber a presença, além do ideal liberal de cidadania, traços da visão comunitarista.

No que se refere à manifestação política da cidadania e ao fato desta ser entendida na forma de participação democrática do indivíduo dentro da sociedade, Gomes (2005) assevera que esta aponta para o ideal de convivência pacífica dentro da sociedade.

Para Alves (2004, p. 2), por seu turno, esse ideal de convivência pacífica tem como objetivo “[...] engendrar nos indivíduos um sentimento forte de comunidade política e gerar por meio disso, um conjunto de comportamentos que reforcem e mantenham os laços humanos sob a forma do político”.

No que diz respeito às competências e habilidades propostas pelos PCN para a filosofia e que visam a atender a esse perfil formativo, estas estão expressas da seguinte maneira:

Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 125).

Os PCNEM (1999, p. 47) asseveram que para atender a esta demanda formativa relativa ao ensino de filosofia deve-se ainda levar em consideração a “multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas” e a problemática gerada pelo “grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica” bem como de problemas gerados pelos novos temas abertos pela contemporaneidade que são, segundo estes documentos, “cada vez mais complexos”. O que acaba por dificultar a definição clara da especificidade da filosofia, pois esta tem sempre que se deparar com a instauração de “um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas”. Talvez por esta razão estes documentos achem por bem amparar a especificidade da filosofia, em primeiro lugar, “em sua natureza reflexiva”. O que

para Danelon (2010, p. 117) é “criticável”, tendo em vista que esta é uma dentre as “muitas possibilidades de definição da especificidade da filosofia”.

No que concerne à metodologia, o texto dos PCN ratifica a importância dada à História da Filosofia, fazendo referência à necessidade de se trabalhar com textos propriamente filosóficos, embora os PCNEM reconheçam temas filosóficos em textos de outra natureza, como literários e jornalísticos, por exemplo, pois acreditam que eles são igualmente relevantes para a compreensão de questões filosóficas maiores.

Verifica-se, desse modo, que tanto os conteúdos quanto as metodologias devem estar estruturados de forma a atender a finalidade educativa de formar para o exercício da cidadania, sendo que, para que isso aconteça, esta formação deve estar alicerçada na formação de valores tidos como “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática”, bem como àqueles voltados para o fortalecimento dos “vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca”.

Pelo exposto é possível constatar que a noção de cidadania nos PCNEM, em suas bases legais, coincide com aquela prevista para ser desenvolvida pela filosofia no contexto escolar. Isso porque educar para a cidadania, para todo o ordenamento legal no âmbito da educação brasileira, incluindo aí o que é exigido no caso da filosofia, é, nas palavras de Galvão (2011, p. 4), “[...] um ato que visa a convivência social” e a preparação para a inserção no mundo do trabalho. À educação filosófica, cabe, em última instância, desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão da realidade, de forma a garantir que estes consigam participar das relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, de forma pacífica e harmoniosa.

Nosso objetivo, portanto, no próximo capítulo, é analisar se há ou não correspondência entre a concepção de cidadania vertida nos livros didáticos de Filosofia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a postulada pela legislação educacional (LDB 9.394/96 e PCNEM). A investigação será direcionada para as seguintes indagações: Em que medida as intenções expressas na Legislação Educacional se manifestam nos livros didáticos de filosofia para o ensino médio? Que noção de cidadania está associada ao potencial formativo dos livros didáticos de filosofia na perspectiva ‘da educação para cidadania?’

CAPÍTULO IV – CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA

Campos (2005, p. 24) explica que o Programa Nacional do Livro Didático faz parte de uma política pública e é considerado pelo Estado brasileiro parte fundamental de uma Rede de Proteção Social, haja vista que ele assegura a distribuição gratuita de livros pelo governo e tem como objetivo não só diminuir as desigualdades educacionais como também “suprir uma demanda, que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988”. Assim, o livro didático é considerado pelo Ministério da Educação e Cultura chave mestra para a aprendizagem dos alunos. Ele se caracteriza, portanto, ainda nos dias de hoje, em referencial quando se trata de recurso didático-pedagógico a ser utilizado em sala de aula. Comungam também com essa ideia autores brasileiros como Cassiano (2007), Freitag (1997), Lajolo (1996), entre outros. A pesquisa de Cassiano (2007), em particular, demonstrou que em alguns municípios do Brasil⁴⁷ ele se constitui em único recurso didático disponível.

O estudo de Cassiano (2007) também revelou que mesmo em escolas em que o uso de materiais diversos tais como computadores, revistas, filmes, apostilas, etc., seja comum, o livro didático ainda é tido por muitos professores como referência básica para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Para Apple (1997, p. 77) o livro didático é responsável pela divulgação do chamado “conhecimento oficial”, ou seja, aquele que de acordo com a legislação educacional vigente deve ser incluído no rol de ensino-aprendizagem das escolas.

Miranda e Luca (2004, p. 124), por sua vez, assim definem ‘livro Didático’:

[...] o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

O fato é que se por um lado o livro didático se presta a sistematizar e difundir “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, [...] tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”, e daí decorre sua importância enquanto recurso didático-pedagógico, por outro lado, ele serve também para encobrir ou escamotear

⁴⁷ Como os municípios da Região Norte do país, por exemplo.

aspectos da realidade conforme os modelos de descrição e explicação da realidade consoante com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade (LIBANEO, 1991, p. 128).

Logo, todo livro didático engloba, conforme escreve Igreja (2004, p. 262),

[...] uma determinada cultura, um conjunto de valores e modelos que emanam dos objectivos do currículo e da forma como os autores dos manuais interpretam este. Nesta medida, o manual pode induzir um conjunto de representações do mundo e modelar decisivamente a forma como o aluno assimila a cultura, tal como ela é objectivada no manual escolar.

Analisando sob este ângulo, continua sendo bastante salutar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que objetivem desvelar a cultura e os valores veiculados, tácita ou explicitamente, nos diferentes livros didáticos que circulam no país. Especialmente no caso de livros didáticos direcionados à escola pública⁴⁸, visto que estes livros, na atualidade, passam por uma pré-seleção feita pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação. Assim, é cada vez mais premente que a escola avalie, ao tomar conhecimento das opções disponíveis, se os significados com que os livros ofertados trabalham são efetivamente adequados e atendem, por conseguinte, ao tipo de aprendizagem com que ela se compromete (LAJOLO, 1996).

Em face disso, questões como: ‘Em que medida as intenções expressas na Legislação Educacional se manifestam nos livros didáticos de filosofia para o Ensino Médio?’ e ‘Que noção de cidadania está associada ao potencial formativo dos livros didáticos de filosofia na perspectiva ‘da educação para cidadania?’ se tornam particularmente importantes para que possamos compreender a perspectiva de educação para a cidadania que na atualidade é objeto de mediação escolar por meio destes manuais, particularmente o da filosofia escolar, bem como vislumbrar que objetivos político-sociais e educacionais são contemplados para formar convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social. Para responder a tais indagações optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista apreender o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido. Como procedimento de análise dos dados optamos pela Análise de Conteúdo.

O Capítulo foi assim organizado: primeiramente apresentamos como se dá o processo de escolha dos livros didáticos dentro da Política Nacional dos Livros Didáticos no Brasil e, por conseguinte, como se deu a seleção dos livros por nós analisados. Em seguida,

⁴⁸ Que possui um público alvo bastante singular, em sua maioria crianças e jovens oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente.

apresentamos as características gerais dos livros didáticos de Filosofia selecionados, os temas e subtemas que se encontram voltados para o objetivo educacional de formação para a cidadania, e por fim a concepção de cidadania vertida nestes livros.

1. A seleção dos livros didáticos de Filosofia

Além de estarmos vivenciando um momento histórico singular, marcado, por um lado, pelo retorno da filosofia como disciplina obrigatória no espaço escolar⁴⁹ e, por outro, pelo revivescimento da discussão do que isso implica em termos de (re)configuração e definição de rumos tanto das propostas como das práticas de ensino desta disciplina para os jovens em todo o país; estamos também vivenciando um episódio inédito: a indicação de livros para a disciplina filosofia por parte do Programa Nacional do Livro Didático de 2012. Isso porque o livro didático de filosofia foi, por muito tempo, “elemento historicamente ausente no ensino médio público brasileiro” (Guia/PNL D 2012, 2009, p. 8).

Assim, para explicar como se deu nosso processo de escolha dos livros analisados precisamos primeiramente explicar, mesmo que sucintamente, como estes chegaram até as escolas públicas de todo o país. Estes, como mencionado, são pré-selecionados pelo Ministério da Educação que, para isso, publica um edital aberto a todas as editoras que se interessarem em inscrever livros no Programa. Outra etapa consiste na formação de uma Comissão de Avaliadores Especialistas⁵⁰ para avaliar se os livros inscritos atendem ou não os critérios definidos pelo edital e, atendendo, esta Comissão elabora então resenhas de todos os livros aprovados para que estes componham o Guia Nacional do Livro Didático/PNL D. Este Guia é por fim encaminhado às escolas para conhecimento e escolha dos professores.

O primeiro edital para a inscrição dos livros didáticos de filosofia que começariam a ser utilizados no ano de 2012 foi publicado no Diário Oficial no ano de 2009, mais especificamente em 4 de dezembro. Foram inscritas 15 (quinze) obras de filosofia e destas apenas 3 (três) foram selecionadas para compor o Guia que seria enviado às escolas. De posse

⁴⁹ Conforme mencionado no Capítulo I, o referido retorno ocorre com a promulgação da Lei 11.684 de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm

⁵⁰ Para cada disciplina é escolhida uma equipe de avaliadores, constituída por professores do ensino básico e superior da rede pública. Todos eles, conforme explica o MEC “com ampla experiência na área de ensino”. A equipe se reúne inicialmente para estudar o Edital e preparar, a partir das indicações contidas nele, uma *Ficha de Avaliação* que é utilizada como critério para a análise de cada uma das obras inscritas. Em caso de aprovação, é elaborada a Resenha apresentada no Guia que é então enviado aos professores.

deste Guia, coube aos professores e equipe pedagógica de cada escola das diferentes Unidades da Federação a tarefa de analisar as resenhas contidas nele e escolher os livros que melhor atendessem as necessidades da escola, afins com o Projeto Político Pedagógico da mesma. O processo de escolha funciona da seguinte maneira: a escola analisa o Guia, e em seguida apresenta duas opções de livros para cada disciplina. Não havendo possibilidade de o Ministério da Educação enviar a primeira opção ele envia então a segunda. Estes livros devem ser utilizados por um período de três anos.

As obras de filosofia pré-selecionadas pelo Ministério da Educação para compor o Guia foram as seguintes: *Filosofando – introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; *Fundamentos de filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; e *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chauí. As mesmas constituem Volume Único e objetivam atender as três séries do Ensino Médio. O eixo norteador desta escolha foi a “História da filosofia”, conforme estabelecido no Edital de seleção.

O fato de estes livros de filosofia conseguirem chegar a esta etapa de pré-seleção, ou seja, o fato de conseguirem compor o Guia Nacional do Livro Didático revela que estes livros, na visão dos especialistas que compuseram a Comissão de Avaliação do MEC, estão em consonância com o Edital PNLDEM 2012, ou seja, estão estruturados, de forma a abarcar “[...] um conjunto de temas e problemas”; sem deixar de lado a referência à “longa tradição de debates e textos” e de fazer uso de “um conjunto de práticas de leitura e argumentação”, com o intuito de estimular a constituição da autonomia, da reflexão e da pluralidade de perspectivas necessárias para o enriquecimento da experiência social imediata e aquisição do conjunto de saberes estabelecidos no campo da filosofia (Edital PNLDEM, 2009, p. 27).

As referidas obras, no entendimento dos Avaliadores do MEC, atenderam também a orientação de promover “[...] a valorização efetiva do diálogo como forma de construção do conhecimento e da multiplicidade de alternativas, segundo as quais a filosofia se apresenta a quem pretender conhecê-la” (Edital PNLDEM, 2009, p. 27).

Estruturaram-se ainda, na avaliação da comissão de especialistas, de forma a garantir “uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento dos textos e problemas herdados dessa tradição, e, por meio dessa, a capacidade de debater temas contemporâneos, de leitura da realidade, de diálogo com as ciências e as artes, de refletir sobre a realidade e transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente” (Edital PNLDEM 2012, 2009, p. 28).

De fato, a História da Filosofia é considerada em todo ordenamento legal relativo a esta disciplina “[...] elemento indispensável ao tratamento adequado de questões

filosóficas”, embora no Edital PNLDEM 2012 (2009, p. 28) seja reconhecido que o debate com a tradição não pode prescindir da “interpretação do presente” e da “reflexão criativa e inovadora”. O que significa dizer que as obras deveriam não só contemplar “[...] o debate plural e o contato com uma longa tradição de temas, argumentos e problemas”, como também utilizá-lo “[...] como um estímulo para o aluno no desenvolvimento de competências comunicativas ligadas à argumentação” de forma a “encorajá-lo ao exercício da autonomia intelectual e, por conseguinte, da cidadania, sem deixar de explicitar a complexidade dos problemas associados a esses conceitos” (Edital PNLDEM 2012, p. 28).

É interessante observar, no se refere a esse processo de avaliação, que dentre os critérios comuns a todas as áreas de ensino encontram-se as questões relativas ao respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio “(Constituição Brasileira; ECA; LDB 1996; DCNEM; Resoluções e Pareceres do CNE)” (Guia PNLDEM 2012/Filosofia, 2011, p. 31) e a “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social” (Edital PNLDEM, 2009, p. 20).

Assim, para que os livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático tivessem a chance de serem aprovados deveriam atender a finalidade educativa do Ensino Médio instituída pela atual LDB nº 9.394/1996 (Art. 35), qual seja, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, tal como especificado no Edital de seleção (2009, PNLDEM 2012).

É destacada ainda no referido Edital a importância das obras didáticas contemplarem o “[...] mundo vivido, seus fatos sociais, históricos, geográficos e econômicos” e questões relativas “a ética, a estética e as diferentes formas de pensamento e construção conceitual, possibilitando a compreensão do seu entorno” (Edital PNLDEM 2012, 2009, p. 26).

O que se observa é que os próprios critérios de seleção dos livros didáticos definidos no Edital/2012 foram responsáveis por delinear a estrutura, organização e mesmo a orientação metodológica dos autores, já que estes, em função das orientações estabelecidas, buscam adequar suas propostas ao que é estabelecido no Edital sob o risco de não terem suas obras aprovadas, o que acarretaria em perda econômica significativa.

É importante ratificar que os critérios por nós utilizados para a seleção dos livros a serem analisados foram dois: 1) a indicação dos livros para a disciplina filosofia por parte do

Programa Nacional do Livro Didático de 2012; e 2) a opção dos professores de Filosofia da Rede Estadual de Educação de Goiás⁵¹ que, dentre os três livros indicados pelo referido Programa, a nível nacional, escolheram os seguintes⁵²: *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, e *Filosofando – Introdução à Filosofia*, das autoras Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins. Inicialmente intentávamos analisar os três livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio/PNLDEM para o ano de 2012. Todavia, em virtude de apenas dois destes três livros estarem disponíveis na Rede Pública do Estado de Goiás, a nossa análise incidiu apenas sobre estes dois, por serem os únicos disponíveis na Reserva Técnica da Secretaria Estadual de Educação.

2. Características gerais dos livros

O Livro Didático de Filosofia para o Ensino Médio, intitulado *Iniciação à Filosofia*, de autoria de Marilena Chauí, constitui-se de Volume Único e é destinado às três séries do Ensino Médio. O mesmo foi publicado pela Editora Ática, São Paulo e é composto por 376 páginas. A nossa análise incidiu sobre a 1ª Edição, 3ª impressão, feita no ano de 2012.

A obra está dividida em 12 unidades temáticas subdivididas em duas partes: Atividade Teórica e Atividade Prática. No rol das Atividades Teóricas a autora insere as seguintes temáticas: *A filosofia, A razão, A verdade, A lógica, O conhecimento e A metafísica*. Já os temas *A Cultura, A experiência, As artes, A ética, A ciência e A política*, são incorporados no rol das Atividades Práticas. Todas as unidades temáticas são subdivididas em subtemas e seguidas de atividades que priorizam ora a verificação da aprendizagem ora a reflexão filosófica propriamente dita.

Já o livro *Filosofando – Introdução à Filosofia*, de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, também composto de Volume Único, tem 479 páginas e é uma publicação da Editora Moderna. Nossa análise incidiu sobre a 4ª Edição, publicada no ano de 2009. Em todos os Capítulos do livro *Filosofando* as autoras colocam um quadro denominado ‘*Que é?*’ e expõem uma pequena biografia de um ou mais filósofos

⁵¹ Para conhecer a relação de livros que foram escolhidos, por unidade escolar, em todo Estado de Goiás, basta acessar o Sistema de Material Didático/SIMAD do FNDE por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action;jsessionid=76AAE5DE70594E8748A05041C5199761.ouro010>.

⁵² Segundo informações levantadas junto à Superintendência de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

citados ao longo de cada Capítulo. Utilizam ainda um quadro denominado ‘*Etimologia*’, onde trazem o significado de termos filosóficos com maior grau de complexidade. Ao final de cada Capítulo há um ‘*Texto Complementar*’ com questões de compreensão e/ou interpretação.

No que se refere às atividades propostas em ambos os livros, buscamos agrupar as que aparecem reunidas ao final de cada Capítulo⁵³, de acordo com suas especificidades, com o intuito de identificar aquelas que apresentam uma dimensão formativa na perspectiva da educação para a cidadania, conforme evidencia o quadro a seguir.

QUADRO 1 – Atividades Propostas ao final de cada Capítulo em ambos os Livros

<i>Tipos de propostas/sugestões</i>	<i>Livro Iniciação à Filosofia</i>	<i>Nº de ocorrências Livro Iniciação à Filosofia</i>	<i>Livro Filosofando</i>	<i>Nº de ocorrências Livro Filosofando</i>
1-Questões de compreensão e/ou interpretação do texto	Capítulos 1 a 34	Todos os Capítulos	Capítulos 1 a 37	Todos os Capítulos
2- Investigar/pesquisar/refletir/explicar temas/problemas/personagens/conceitos citados nos Capítulos e se posicionar a respeito.	—	—	Capítulo 1, 5	2
3-Identificar situações/objetos do presente em que aparecem questões tipicamente filosóficas e se posicionar a respeito.	—	—	Todos os Capítulos, exceto os Capítulos 12 e 37	35
4-Assistir a um filme relacionado ao tema	Capítulos 1 a 34	Todos os Capítulos	—	—
Pesquisa/Debates/Seminários sobre temas filosóficos	—	—	Capítulos 1, 2, 18, 21, 23, 29, 32	7
5. Dissertação sobre temas filosóficos.	—	—	Capítulos 2, 3, 4, 6, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35	25
6. Construção de Painéis	—	—	Capítulo 10	1
7. Questões que caíram no Vestibular	—	—	Capítulos 1, 2, 5, 6, 7, 8,	25

⁵³ Neste quadro não estamos levando em consideração as atividades distribuídas ao longo de cada Capítulo, mas tão somente as que se encontram concentradas ao final de cada um dos Capítulos em ambos os livros.

			9, 10, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37	
--	--	--	---	--

Fontes: CHAUI, Marilena. *Iniciação à Filosofia – Volume Único – Ensino Médio*, São Paulo: Editora Ática, 1ª Edição, 3ª Impressão, 2012, 376p; e ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia – Volume Único – Ensino Médio*. Editora Moderna – 4ª Edição, São Paulo, 2009. 479p.

A leitura do quadro acima revela que no caso do livro *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, as atividades que aparecem ao final de cada Capítulo são preponderantemente ‘Questões de compreensão e/ou interpretação do texto’, seguidas de sugestão para que o aluno ‘assista a um filme relacionado ao tema’. De fato todos os Capítulos apresentam esse tipo de proposta. No corpo de cada Capítulo, no entanto, aparecem outras propostas de atividades, como por exemplo, propostas voltadas para a ‘investigação, pesquisa, reflexão, explicação de temas/problemas/personagens/conceitos apresentados no texto’, objetivando levar os alunos a se posicionarem a respeito. Este tipo de atividade aparece 21 vezes (vinte e uma) ao longo do livro⁵⁴, todas no tópico ‘*A filosofia nas entrelinhas*’⁵⁵. Tópico este existente em todos os Capítulos (sendo que em alguns dos Capítulos este tópico aparece mais de uma vez). A proposta de pesquisa contida no Capítulo 4 – *Períodos e campos de investigação da filosofia grega* se enquadra nesse tipo de atividade. Nele é dada uma pequena biografia de Mohandas Gandhi e é pedido ao aluno que faça uma pesquisa sobre esse personagem do século XX para que, em seguida, possa fazer uma comparação entre Gandhi e o que é dito no Capítulo sobre o filósofo Sócrates, buscando semelhanças entre ambos (CHAUI, 2012, p. 49).

Encontramos também no corpo dos textos do livro de Marilena Chauí propostas relacionadas à ‘identificação de situações/objetos do presente que contém questões tipicamente filosóficas’ seguidas de pedido para que o aluno se posicione a respeito. Este tipo de atividade foi encontrado nos Capítulos 3, 5, 19, 28 e 34; todas no tópico ‘*A filosofia nas entrelinhas*’. Como exemplo podemos citar o Capítulo 28 que tem como tema ‘*A liberdade*’. Nele, é pedido que o aluno reflita sobre a seguinte frase de Sartre: “Estamos condenados à liberdade” e que, levando em consideração conceitos como “necessidade e fatalidade”, estudados no referido Capítulo, procure identificar uma situação que tenha tido conhecimento

⁵⁴ Mais especificamente nos Capítulos 4, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32 e 33.

⁵⁵ Na realidade, com exceção dos questionários e das sugestões de filmes, todas as demais atividades se concentram neste quadro (A filosofia nas entrelinhas).

ou que tenha vivenciado em seu cotidiano que se aproxime do contexto da frase dita pelo pensador. Feito isso, é pedido que ele, o aluno, explique as relações que vê entre o seu exemplo e a frase do filósofo francês (CHAUÍ, 2012, p. 293).

Propostas relacionadas à ‘relatos de situações e experiências que o aluno porventura tenha vivenciado e que sejam semelhantes às descritas nos textos’ aparecem uma única vez, no Capítulo 13, e igualmente no tópico ‘*A filosofia nas entrelinhas*’. Nele a autora pede que o aluno leia um pequeno texto que, em sua essência, fala sobre a possibilidade de que “Nada, em suma, descarta de antemão o risco de que estejamos enganados, não apenas em detalhes, mas no essencial” inclusive naquilo que “nos parecia líquido e certo”, e pede então ao aluno que “Relate um episódio em que algo semelhante ao que o autor descreve” tenha acontecido com ele (CHAUÍ, 2012, p. 125).

Uma análise mais detida das atividades propostas no livro *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí revela que a preocupação central da autora é verificar a apropriação dos conteúdos de filosofia em uma perspectiva histórica. Talvez por esta razão as atividades apresentadas ao final de cada Capítulo tendam, em sua essência, a valorizar o diálogo, especialmente com a tradição. O que pode ou não contribuir, no nosso entendimento, para o desenvolvimento do senso crítico e a autonomia de pensamento do aluno. Tudo dependerá, nesse caso, da forma como o professor trabalhará estas atividades em sala de aula, uma vez que propostas de atividades cujo objetivo é repetir ou reelaborar o que foi descrito no livro (mesmo que seja com a intenção de verificar a apropriação do conteúdo pelo aluno – o que é válido, na nossa avaliação) correm o risco de cair em um verbalismo desprovido de significado para o aluno, pois o que ele pode fazer é simplesmente voltar ao texto e copiar, literal e ‘mecanicamente’, o que está transcrito nele, sem fazer o exercício de apropriação.

As demais atividades propostas pela autora que, no nosso entendimento, têm um potencial maior para promover uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e para desenvolver a autonomia do aluno aparecem de forma diluída ao longo dos Capítulos. Elas aparecem, como mencionado, quase que exclusivamente no Tópico ‘*A filosofia nas entrelinhas*’. São, pois, estas propostas de atividades que transcendem as propostas meramente tradicionais apresentadas ao final de cada Capítulo.

No caso do livro *Filosofando*, de autoria de Aranha e Martins, o que pode ser observado pela leitura do Quadro 1 acima, é que há, ao final de cada Capítulo, maior variedade de propostas de atividades oferecidas ao professor. De fato, além de atividades de compreensão e interpretação, que aparecem ao final de todos os Capítulos, são destacadas também, no caso do livro *Filosofando*, propostas de atividades que objetivam levar os alunos

a ‘Investigar/pesquisar/refletir/explicar temas/problemas/personagens/conceitos citados nos Capítulos para que opinem sobre o assunto’⁵⁶.

Há ainda questões direcionadas no sentido de levar os alunos a ‘Identificar situações/objetos do presente em que aparecem questões tipicamente filosóficas’ para que eles possam se posicionar a respeito. Questões dessa natureza tem grande espaço no livro *Filosofando*. As mesmas aparecem 35 vezes ao longo do livro. Nele, todavia, não é sugerido nenhum filme, enquanto o livro *Iniciação à filosofia*, como pudemos constatar, o faz em todos os Capítulos. Em contrapartida, o livro *Iniciação à filosofia* não propõe nenhuma atividade voltada à ‘Pesquisa/Debates/Seminários sobre temas filosóficos’⁵⁷, ou seja, atividades em uma perspectiva grupal, já o livro *Filosofando* o faz em 7 diferentes Capítulos, além de propor pesquisas em uma perspectiva individual em duas outras diferentes ocasiões.

O livro *Filosofando* sugere também atividades de redação de ‘Dissertação sobre temas filosóficos’. A título de exemplificação podemos citar a sugestão de tema feita no capítulo 21 em que é dada a seguinte frase de Norberto Bobbio extraída do livro ‘*O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*’: “Uma má democracia é sempre preferível a uma boa ditadura”, para que eles dissertem sobre ela (ARANHA e MARTINS, 2009, P. 274). O livro apresenta ainda um bloco de atividades com ‘Questões que caíram no Vestibular’. De fato, tanto a primeira quanto a segunda proposta de atividade aparece 25 vezes ao longo do livro. O livro também sugere atividades que envolvem a ‘Construção de Painéis’. Questões desse tipo, no entanto, aparecem uma única vez, no Capítulo 10, denominado *Ideologias*. Lá é sugerido que os alunos pesquisem em revistas, jornais ou internet exemplos de “quadrinhos com características ideológicas”; “tiras de quadrinistas críticos dos costumes” ou “charges políticas”. Sendo que o resultado desta pesquisa deve ser apresentado à classe.

Percebe-se, pois, pela análise do Quadro 1 transcrito acima, que enquanto o livro *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, se atém, basicamente, a dois tipos de atividades ao final de cada Capítulo, sendo que os outros 3 tipos de atividades se encontram espalhadas no corpo dos Capítulos; o Livro de Aranha e Martins, *Filosofando*, além de concentrar suas atividades no final de cada capítulo, amplia suas sugestões de atividades, já que trabalha com seis diferentes formas de verificação de aprendizagem, o que pode ser positivo sob o ponto de vista da aprendizagem que, por natureza, é variada, complexa e não segue um padrão rígido e linear. O que sugere que ele leva em consideração o fato de que cada aluno tem seu ritmo e

⁵⁶ Questões com esse perfil aparecem 2 vezes ao longo do livro.

⁵⁷ As poucas propostas de pesquisa que aparecem no tópico ‘*A filosofia nas entrelinhas*’ do livro de Marilena Chauí são feitas em uma perspectiva individual.

uma maneira particular de se apropriar do conhecimento e que a oferta de uma gama maior de sugestões pode certamente contribuir no sentido de auxiliar o professor a motivar um número maior de alunos rumo ao processo de apropriação ativa do conhecimento.

2.1. Identificando elementos discursivos que expressam a concepção de cidadania do livro *Iniciação à Filosofia*

A base empírica referente ao livro *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí foi construída a partir de recorte dos temas e subtemas, procedendo à classificação conforme o critério semântico, ou seja, por meio da reelaboração da mensagem acerca do conceito de cidadania veiculado pelo livro analisado. Para tanto, procedemos ao agrupamento e classificação das mensagens. O referido agrupamento teve como finalidade identificar elementos discursivos que nos permitissem categorizar, a partir da leitura das unidades temáticas, bem como dos respectivos temas e subtemas a ‘noção de cidadania’ veiculada pelo livro didático enquanto valor formativo, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 2 – Temas e subtemas que apontam vínculos com a concepção de cidadania – livro *Iniciação à Filosofia*

<i>Unidades temáticas</i>	<i>TEMAS</i>	<i>SUBTEMAS</i>
Unidade I – A filosofia	Capítulo 1 – Tema: A atitude filosófica	E se não for bem assim? Momentos de crise
	Capítulo 2 – O que é a Filosofia?	Útil Inútil?
	Capítulo 4 – Períodos e campos de investigação da filosofia grega	As ideias de Sócrates Período Socrático ou antropológico
	Capítulo 6 – Aspectos da Filosofia Contemporânea	As Ciências e as técnicas
UNIDADE II – A razão	Capítulo 10 – A razão na filosofia contemporânea	Razão e sociedade
Unidade III – A verdade	Capítulo 11 – Ignorância e verdade	Dificuldades para a busca da verdade
Unidade V – O conhecimento	Capítulo 15 – A preocupação com o conhecimento	Dimensão ética da consciência Esfera política
	Capítulo 16 – Percepção, memória e imaginação	A memória em nossa sociedade
	Capítulo 17 – Linguagem e pensamento	O pensamento Cada campo com seu método

Unidade VII – A cultura	Capítulo 23 – A cultura	Natureza humana? Desmistificando conceitos A cultura como ordem simbólica
Unidade X – A ética	Capítulo 26 – A existência ética	Consciência moral O agente moral
	Capítulo 27 – A filosofia moral	Uma concepção contemporânea de virtude
	Capítulo 28 – A liberdade	Alguns exemplos
Unidade XII – A política	Capítulo 34 – A questão democrática	A sociedade democrática A criação de direitos Ampliando a participação Traços da democracia Dificuldades para a democracia no Brasil

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia* – Volume Único – Ensino Médio, São Paulo: Editora Ática, 1ª Edição, 3ª Impressão, 2012, 376p.

A **Unidade temática I – A filosofia** é composta por seis Capítulos. Nela foi possível apreender inferências acerca da concepção de cidadania no Capítulo 1 – ‘*A atitude filosófica*’; Capítulo 2 – ‘*O que é a filosofia?*’; Capítulo 4 – ‘*Períodos e campos de investigação da filosofia grega*’; e Capítulo 6 – ‘*Aspectos da filosofia contemporânea*’.

No Capítulo 1 a autora, ao discutir a questão da atitude filosófica, não só questiona, indiretamente, a perspectiva liberal de cidadania, como também interroga o significado da liberdade, tão cara para os teóricos liberais. No subtema ‘*E se não for bem assim?*’ a autora esclarece que temos “[...] a crença na liberdade, mas somos dominados pelas regras de nossa sociedade” (CHAUÍ, 2012, p. 15).

Já no subtema ‘*Momentos de crise*’, que compõe o Capítulo 1, e no subtema ‘*Útil, inútil?*’, que compõe o Capítulo 2, ela ratifica o papel que a filosofia tem exercido no processo de interrogação humana desde a antiguidade até a contemporaneidade e seu potencial formativo no sentido de auxiliar os alunos a abandonar “a ingenuidade e os preconceitos do senso comum”, bem como de não se deixarem “guiar pela submissão às ideias dominantes” (CHAUÍ, 2012, p. 17).

Ao abordar essa questão do papel da filosofia na antiguidade⁵⁸ a autora toma como referência as ideias do filósofo Sócrates, ressaltando sua importância histórica ao explicar que foi ele o responsável por demonstrar a relevância do questionamento crítico e reflexivo para o campo da filosofia. Questionamento este necessário para suscitar o pensamento inovador e divergente; contrário, portanto, aos interesses dominantes. A autora

⁵⁸ Mais especificamente no Capítulo 4, que trata dos ‘Períodos e campos de investigação da filosofia grega’.

lembra ainda que as ideias de Sócrates apontam para o fato de que “o poder é mais forte se ninguém pensar, se todos aceitarem as coisas como elas são, ou melhor, como nos dizem e nos fazem parecer acreditar que são” (CHAUÍ, 2012, p. 45). Sendo que dessa perspectiva o pensamento de Sócrates é não só atual como importante para demonstrar aos alunos a relevância da interrogação para a construção de uma vida autêntica. E esta pode ser uma das razões pelas quais a autora toma o filósofo como referência na maior parte dos capítulos.

No capítulo 6, ao discutir a mesma questão do papel da filosofia, só que desta vez na contemporaneidade, ela faz referência aos filósofos da escola de Frankfurt, idealizadores da Teoria Crítica. Explica a relevância desta escola para a construção de uma crítica à concepção liberal de cidadania, e, conseqüentemente, para a (re)construção das bases do entendimento do que seria um sujeito autônomo, crítico e reflexivo. O que demonstra que a questão da historicidade do conceito faz parte das preocupações da autora. Afirmamos isso com base em suas explicitações já que ela busca contextualizar o pensamento filosófico de forma a levar o aluno a compreender como ele se constitui e se conecta dentro do processo histórico. No que se refere ao pensamento frankfurtiano, primeiro ela explica como se constitui a razão no mundo capitalista, uma razão instrumental, “que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero”. Em seguida ela afirma como deveria se constituir uma razão crítica na perspectiva frankfurtiana que está associada, como sabemos, a determinada concepção de cidadania. Segundo a autora:

[...] a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano, e não as ideias de controle e domínio técnico-científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura (CHAUÍ, 2012, p. 59).

Na **Unidade temática II** – denominada pela autora de **A razão**, foi possível inferir, especificamente no Capítulo 10 – denominado *A razão na filosofia contemporânea*, a perspectiva de formação para a cidadania que é veiculada pelo livro didático. Particularmente no subtema *‘Razão e sociedade’* no qual a autora retoma as críticas feitas pelos teóricos frankfurtianos ao liberalismo e reelabora a distinção que os mesmos fazem entre razão técnico-científica e razão crítica. O que aponta para o vínculo com uma concepção crítica de educação, comprometida com o ideal de emancipação.

Na **Unidade III – A verdade**, Capítulo 11 – *Ignorância e verdade*, a noção de cidadania foi abordada no subtema *‘Dificuldades para a busca da verdade’*. Nele a autora

apresenta as diferenças entre as características típicas da cidadania liberal e da cidadania democrática participativa ressaltando sua dimensão crítica e reflexiva. Ao comentar sobre a perspectiva liberal a autora relaciona a dificuldade pela busca da verdade filosófica à enorme quantidade de veículos e formas de se transmitir a informação, tendo em vista que a maioria das pessoas acreditam que as informações veiculadas pelos meios convencionais de comunicação são verdadeiras, sem avaliarem criticamente as informações que recebem. Ela faz críticas também à propaganda que, na sua visão “trata as pessoas como crianças ingênuas e crédulas”. Afirma ainda que “Outro obstáculo para o desejo da busca da verdade vem da atitude dos políticos nos quais as pessoas confiam, dando-lhes o voto e vendo-se, depois, ludibriadas”. O que conduz as pessoas “a desconfiar do valor e da necessidade da democracia” e a aceitar “‘vender’ seu voto por alguma vantagem imediata e pessoal” conduzindo-as à “descrença e ao ceticismo”. O que ratifica, no entendimento da autora, a importância da atitude filosófica que nasce, segundo ela, “da deliberação ou da decisão de não aceitar as certezas e crenças estabelecidas, de ir além delas e de encontrar explicações, interpretações e significações para a realidade que nos cerca” (CHAUÍ, 2012, p. 106-107).

No Capítulo 15 – *A preocupação com o conhecimento*, parte constitutiva da **Unidade V – O conhecimento**, foi possível identificar argumentos que apontam para a historicidade dos valores e da própria noção de liberdade, demonstrando que estes devem ser tomados não de forma abstrata e universal, mas de acordo com os contextos sócio-político-culturais em que foram gestados e que, por esta razão, somos também responsáveis pela sua definição, bem como pela direção que é dada à vida em sociedade. Isso pode ser depreendido da leitura do seguinte trecho:

Do ponto de vista ético e moral, a consciência é a capacidade livre e racional para escolher, deliberar e agir conforme valores, normas e regras que dizem respeito ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto, à virtude e ao vício. É a *pessoa*, dotada de vontade livre e de responsabilidade, com capacidade para compreender e interpretar sua própria situação e condição, viver na companhia de outros segundo as normas e valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação própria, comportar-se segundo o que julga o melhor para si e para os outros e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos, em nome de outros considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade (CHAUÍ, 2012, p. 147).

Já no subtema ‘*Esfera política*’ a autora apresenta argumentos que apontam para a necessidade de conjugação entre as esferas pública e privada em todas as dimensões. Vejamos seu posicionamento: “Do ponto de vista político, a consciência é o *cidadão*, isto é, a consciência de si definida pela esfera pública dos direitos e deveres civis e sociais, das leis e

do poder político”. Diante de tal assertiva, inferimos que para que isto se realize necessário se faz, na perspectiva da autora, uma educação voltada para os valores e a ética da responsabilidade, em todas as dimensões da vida político-social, tendo em vista que “*Sujeito, eu, pessoa e cidadão*” constituem, para a autora, “a consciência como *subjetividade ativa*, sede da razão e do pensamento, *capaz* de estabelecer identidade consigo mesma, de conhecimento verdadeiro, de decisões livres, de direitos e obrigações” (CHAUI, 2012, p. 148).

No Capítulo 16 – *Percepção, memória e imaginação* é possível encontrar no subtema ‘*A memória em nossa sociedade*’ um discurso referente à desvalorização da mesma promovida pelo capitalismo, por meio do consumismo excessivo e da cultura do ‘descartável’, com destaque para a contribuição significativa dos meios de comunicação de massa nesse sentido. Nele a autora destaca que “a publicidade e a propaganda nos fazem preferir o ‘novo’, o ‘moderno’, a ‘última moda’, pois a indústria e o comércio só terão lucros se não conservarmos as coisas e quisermos sempre o ‘novo’” (CHAUI, 2012, p. 154). Ela aborda ainda a questão da desvalorização dos idosos, muito recorrente em nossa sociedade. Aqui, portanto, é possível identificar um discurso que aponta para a necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a capacidade de reflexão sobre os valores sociais que hoje vigoram, bem como sobre a questão da responsabilidade que cada um de nós temos para com o mundo e nossos semelhantes.

Já no Capítulo 17 – *Linguagem e pensamento*, nos subtemas ‘*O pensamento*’ e ‘*Cada campo com seu método*’, há uma tentativa por parte da autora em demonstrar o que é o pensamento e como este tem relação com o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva das pessoas. No tópico ‘*O pensamento*’ ela assevera: “O pensamento exprime nossa existência como seres racionais e capazes de conhecimento abstrato e intelectual, e sobretudo manifesta sua própria capacidade para dar a si mesmo leis, normas, regras e princípios para alcançar a verdade de alguma coisa” (CHAUI, 2012, p. 163). No subtema ‘*Cada campo com seu método*’ ela busca associar essa noção de pensamento à disciplina ‘filosofia’ por meio da descrição de seu método que, por ser também crítico e reflexivo, auxilia na formação do pensamento autônomo, o que contribuiria, conseqüentemente, para a promoção de uma cidadania ativa e participativa.

N **Unidade VII – A cultura**, Capítulo 23, a questão da cidadania encontra-se presente nos seguintes subtemas: ‘*Natureza humana?*’, ‘*Desmistificando conceitos*’ e ‘*A cultura como ordem simbólica*’. Neles a autora objetiva, por um lado, questionar a ideia liberal de natureza humana por meio da apresentação de argumentos que apontam para a

variação dos seres humanos em virtude das condições sociais, econômicas, políticas e históricas em que vivem, e por outro, argumentar que essas variações interferem também no “nosso modo de ser, agir e pensar” (CHAUÍ, 2012, p. 224). Ela defende assim a ideia de que não existe ‘a’ cultura, no singular, mas culturas, pois “os sistemas de proibição e permissão, as instituições sociais, religiosas, políticas, os valores, as crenças, os comportamentos variam de formação social para formação social e podem variar numa mesma sociedade no decorrer do tempo” (CHAUÍ, 2012, p. 229). Diante dessa noção de cultura e de natureza humana, a perspectiva de educação para a cidadania que este Capítulo aponta tem relação com a questão do respeito à diversidade – que pressupõe, por sua vez, o reconhecimento do direito à diferença.

Os três Capítulos da **Unidade X – Ética**, do mesmo modo, trazem contribuições na perspectiva de nossa investigação. No Capítulo 26 – *A existência ética*, identificamos nos subtemas ‘*Consciência Moral*’ e ‘*O agente moral*’ elementos que apontam para a questão da necessidade de haver um reconhecimento do multiculturalismo, da diversidade e das diferenças. Para tanto, é apontada a consciência moral como parâmetro para avaliarmos os conceitos de ‘bom’ e de ‘bem’. No subtema ‘*O agente moral*’, especificamente, nos deparamos com a seguinte afirmação:

Do ponto de vista do agente ou sujeito moral, a ética faz uma exigência essencial, qual seja, a diferença entre *passividade* e *atividade*. Passivo é aquele que se deixa governar e arrastar por seus impulsos, inclinações e paixões, pelas circunstâncias, pela boa ou má sorte, pela opinião alheia, pelo medo dos outros, pela vontade de um outro, não exercendo sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade (CHAUÍ, 2012, p. 267).

O que nos conduz ao entendimento de que a educação deve estar voltada para a formação de valores e a ética da responsabilidade. E que esta formação deve, por conseguinte, ser crítica, ativa e reflexiva, haja vista que estes valores não devem ser impostos de forma heterônoma, pois se assim o fosse iria contribuir apenas com o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista. Eles devem, ao contrário, ser construídos de forma autônoma, pois somente dessa maneira torna-se possível disseminar a ideia de que somos também responsáveis pela definição dos rumos de nossa sociabilidade e não apenas observadores passivos da história se vendo expropriados das condições básicas de existência.

No Capítulo 27 – *A filosofia moral*, quando a autora apresenta o subtema ‘*Uma concepção contemporânea de virtude*’, ela descreve a concepção de moral do filósofo contemporâneo MacIntyre. Para o referido filósofo, segundo ela, é preciso, diante da

pluralidade e diversidade de instituições sociais que nos impõe uma variedade grande de condutas e comportamentos diferenciados, que busquemos um modo coerente de vida e de inteireza de caráter que “orienta cada uma de nossas condutas e cada um de nossos comportamentos” (CHAUÍ, 2012, p. 278). O que denota que essa coerência entre discurso e prática, ou seja, esta autonomia, que é também política, é que irá subsidiar o homem, crítica e reflexivamente, na definição dos rumos de uma sociedade melhor.

No Capítulo 28 – *A liberdade*, a autora discorre no subtema ‘*Alguns exemplos*’ sobre alguns dos condicionantes ligados à nossa existência e às formas de superá-los, demonstrando assim, uma vez mais, que a liberdade não nos é dada de uma vez por todas, mas construída historicamente e, sendo assim, devemos sempre “lutar contra eventuais discriminações e não nos mantermos resignados, conformados, passivos e omissos” (CHAUÍ, 2012, p. 289). Para que possamos desenvolver essa percepção nos alunos, no entanto, necessário se faz uma educação para a autonomia, ou seja, uma educação crítica e reflexiva, e é para essa perspectiva que o discurso da autora se direciona.

Foi, no entanto, na **Unidade XII – A política**, como é possível constatar pelo Quadro 2 acima, que encontramos o maior número de subtemas com um discurso voltado para a perspectiva de formação para a cidadania, todos vinculados ao Capítulo 34. É nela, do mesmo modo, que fica mais evidente a filiação filosófico-político da autora.

A referida **Unidade XII** é composta pelo Capítulo 32 – *A vida política*; Capítulo 33 – *As filosofias políticas* e Capítulo 34 – *A questão democrática*. No Capítulo 32 a autora se atém quase que exclusivamente à questão do surgimento da política, sua configuração na Grécia e Roma Antigas, sua finalidade naquele período, bem como a descrever a posição de Platão e Aristóteles a esse respeito. Aborda também a questão do poder teológico-político do cristianismo na Idade Média.

Já no Capítulo 33 a autora busca retratar, sempre de uma perspectiva histórica, como se configuraram as filosofias políticas a partir da Idade Média, o ideal republicano, a influência da obra de Maquiavel e seu ideal de príncipe virtuoso. É neste Capítulo também que ela apresenta como se deu o processo de superação do mundo feudal e a construção das ideias de Estado de natureza, contrato social e estado civil. Explica em que consiste o jusnaturalismo e a concepção de estado liberal. Faz ainda um contraponto entre a ideia de revolução burguesa x a ideia de revolução social.

É no Capítulo 34, entretanto, como salientado, quando a autora trata da *Questão democrática*, que a autora faz referências mais diretas que nos permitem identificar seu

posicionamento a respeito da noção de cidadania veiculada (mesmo que implicitamente) ao longo do seu livro didático de filosofia.

No subtema ‘*A sociedade democrática*’ ela aborda o caráter radical e mesmo subversivo da democracia, desde que exercida de forma crítica e reflexiva. A democracia, no entendimento da autora, deve se concretizar por meio da participação ativa e consciente dos cidadãos tanto na luta pela efetivação dos direitos já instituídos, como na construção de novos direitos. Vejamos trechos de seu livro que corroboram esta sua visão:

A democracia é o único regime que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que ele seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. [...] Da mesma maneira, as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e de exigí-los. *É esse o cerne da democracia*⁵⁹ (CHAUÍ, 2012, p. 354).

Já no subtema ‘*A criação de direitos*’ ela coaduna com a ideia grega de que a democracia só tem validade a partir de três direitos fundamentais que definem o cidadão, a saber: igualdade, liberdade e participação no poder. Para a autora, no entanto,

[...] a mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a *criação da igualdade* por meio das exigências e demandas dos sujeitos sociais. Em outras palavras, declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real (Chauí, 2012, p. 356).

No subtema ‘*Ampliando a participação*’ a autora ratifica a ideia de que somente pela ampliação da democracia e da luta política permanente é possível caminhar rumo à transformações sociais. Vejamos o que ela afirma a esse respeito:

As lutas por igualdade e liberdade ampliaram os direitos políticos (civis) e, a partir destes, criaram os direitos sociais – trabalho, moradia, saúde, transporte, educação, lazer, cultura –, os direitos das chamadas ‘minorias’ – mulheres, idosos, negros, homossexuais, crianças, índios – e o direito à segurança planetária – as lutas ecológicas e contra as armas nucleares (CHAUÍ, 2012, p. 356).

No que se refere ao subtema ‘*Traços de democracia*’ ela assim os resume: 1º. A democracia é o único regime político que considera o *conflito* legítimo; 2º. A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, ou seja, ela não está fixada numa forma para sempre determinada, mas tende a orientar-se, pelo conflito legítimo, pela possibilidade objetiva de

⁵⁹ *Grifo nosso.*

alterar-se pela própria práxis. O que significa dizer, nas palavras da autora, que “pela criação de novos direitos e pela existência dos contrapoderes sociais” é sempre possível ‘lutar’ por um mundo melhor, desde que as pessoas estejam preparadas para isso (CHAUÍ, 2012, p. 357). O que nos permite inferir que para que isso ocorra necessário se faz uma educação crítica e reflexiva; uma educação voltada, enfim, para a participação político-social com vistas à transformação social.

No subtema *‘Dificuldades para a democracia no Brasil’* a autora destaca a visão estreita ou restrita de democracia que ainda prevalece no país – sendo que para a maioria da população ela se resume à “existência de eleições, partidos políticos e a divisão republicana dos três poderes, além da liberdade de pensamento e de expressão” (CHAUÍ, 2012, p. 359), o que ratifica a necessidade de uma educação para a emancipação, já que na visão da autora

O autoritarismo social e as desigualdades econômicas levam a sociedade brasileira a polarizar-se entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. [...] Nossa sociedade, polarizada entre a carência e o privilégio, não consegue ser democrática, pois não encontra meios para isso (CHAUÍ, 2012, p. 360).

2.2. Identificando elementos discursivos que expressam a concepção de cidadania do livro *Filosofando - Introdução à Filosofia*

A leitura integral do conteúdo do livro de Aranha e Martins evidenciou que a questão da cidadania se faz presente em quase todos os capítulos. Os temas/subtemas identificados ao longo do livro relacionados à cidadania enquanto valor formativo foram coletados conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 3 – Temas e subtemas que apontam vínculos com a concepção de cidadania – livro *Filosofando: Iniciação à Filosofia*.

<i>Unidades temáticas</i>	<i>TEMAS</i>	<i>SUBTEMAS</i>
Unidade 1 – Descobrimo a Filosofia	Capítulo 1 – A experiência Filosófica	Para que serve a filosofia É possível definir filosofia?– <i>O processo do filosofar</i>
	Capítulo 4 – Natureza e cultura	O agir humano: a cultura – Subtópico <i>Tradição e ruptura</i> Uma nova sociedade – subtópico <i>A sociedade da informação</i> A cultura como construção humana

Unidade 2 – Antropologia Filosófica	Capítulo 5 – Linguagem e pensamento	O que é uma linguagem? – subtópico <i>A construção da significação</i> Linguagem, pensamento e cultura – Subtópico <i>A importância da linguagem.</i>
	Capítulo 6 – Trabalho, alienação e consumo	Consumo ou consumismo? – Subtópico <i>O consumo consciente</i> Para onde vamos?
	Capítulo 7 – Em busca da felicidade	A ‘experiência de ser’ Felicidade e autonomia
	Capítulo 8 – Aprender a morrer	É legítimo deixar ou fazer morrer? Subtópico <i>O cuidado paliativo</i> Pensar na morte: refletir sobre a vida
Unidade 3 – O Conhecimento	Capítulo 10 – Ideologias	4. A ideologia em ação – Subtópico <i>As histórias em quadrinhos</i> Subtópico <i>Publicidade e mídia</i> O discurso não ideológico Outras concepções marxistas de ideologia – Subtópico <i>Gramsci e a hegemonia</i> Subtópico <i>Habermas: ciência e ideologia</i> Questionamento e conscientização
	Capítulo 16 – A crise da razão	A escola de Frankfurt
Unidade 4 – Ética	Capítulo 17 – Entre o bem e o mal	Os valores Moral e ética A liberdade do sujeito moral Dever e liberdade A bússola e a balança Aprender a conviver
	Capítulo 18 – Ninguém nasce moral	Aprender a autonomia A construção da personalidade moral
	Capítulo 19 – Podemos ser livres?	Ética e liberdade
	Capítulo 20 – Teorias éticas	A ética contemporânea: o desafio da linguagem – subtópico <i>A ética do discurso: Habermas</i> Para não concluir
Unidade 5 – Filosofia Política	Capítulo 21 – Política: para quê?	Estado e legitimidade do poder Uma reflexão sobre a democracia – Subitem <i>A fragilidade da democracia.</i> O equilíbrio instável de forças.
	Capítulo 22 – Direitos Humanos	Direitos humanos: ‘direitos de bandidos’?
	Capítulo 26 – As teorias socialistas	O socialismo no século XX subitens: <i>A socialdemocracia alemã; A Itália de Gramsci; A Escola de Frankfurt: teoria crítica; e Outras tendências.</i>
	Capítulo 27 – O liberalismo contemporâneo	Para não finalizar
	Capítulo 34 – Cultura	Cultura hip-hop

Unidade 7 – Estética	e arte	Os sentidos de cultura – Subitem <i>O sentido antropológico</i> As diferenças entre arte e cultura.
	Capítulo 35 – Arte como forma de pensamento	Arte é conhecimento intuitivo do mundo – Subitem <i>O papel da imaginação na arte</i>
	Capítulo 36 – A significação da arte	A importância de saber ler uma imagem
	Capítulo 37 – Concepções estéticas	O idealismo de Schiller

Fonte: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia* – Volume Único – Ensino Médio. Editora Moderna – 4ª Edição, São Paulo, 2009. 479p.

No capítulo I – ‘*A experiência Filosófica*’ da **Unidade temática I – Descobrimo a Filosofia**, as autoras comentam sobre o papel da filosofia e qual deve ser sua contribuição para a formação da cidadania. Afirmam que é somente por meio da filosofia, ou seja, por meio do olhar típico da atitude filosófica que é possível alcançar “[...] outra dimensão da realidade, além das necessidades imediatas nas quais o indivíduo encontra-se mergulhado”. Conforme registram as autoras, somente “[...] ao tornar-se capaz de superar a situação dada e repensar o pensamento e as ações”, o indivíduo abre-se para a mudança. Em razão disso “a filosofia pode ser ‘perigosa’, por exemplo, quando desestabiliza o *status quo* ao se confrontar com o poder” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 17). No subtema ‘*É possível definir filosofia?*’ elas argumentam que o aluno deve compreender o pensamento dos grandes filósofos, “aprender a filosofar”, para que possa “exercer o direito de refletir por si próprio, de confirmar ou rejeitar as ideias e os conceitos com os quais se depara”, haja vista que “[...] a filosofia é uma *atitude* diante da vida, tanto no dia a dia como nas situações-limite, que exigem decisões cruciais” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 19).

Na **Unidade Temática II** intitulada **Antropologia Filosófica**, ‘*Capítulo 4, denominado Natureza e cultura*’ as autoras explicam no subtema ‘*O agir humano: a cultura*’ que embora o mundo cultural seja “um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra-se diante de valores já dados”, existe sempre a possibilidade da construção de uma vida autêntica, e esta é passível de concretização na medida em que o indivíduo consegue se desvencilhar da massificação decorrente “da aceitação sem crítica de valores impostos pelo grupo social” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 49-50). Ao discutir a possibilidade de se superar a alienação/massificação e da construção de uma vida autêntica as autoras deixam claro que o ideal de uma educação voltada para a emancipação está por detrás do seu discurso.

No ‘*Capítulo 5 – Linguagem e pensamento*’, subtema ‘*O que é uma linguagem?*’ e Subitem ‘*A construção da significação*’, as autoras explicam que muitos termos podem ter vários significados e, sendo assim, somente “A situação social na qual a frase é dita que nos auxiliará, por exemplo, a entender o verdadeiro significado de cada palavra”. Então ratificam: “Não basta, portanto, ter o domínio do código para interpretar corretamente os signos e as mensagens. É preciso ter conhecimento das situações sociais, isto é, da cultura na qual a linguagem é utilizada e a comunicação ocorre” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 58). Isso porque é a linguagem que

[...] permite que o ser humano vá além do mundo vivido, do presente, para o mundo das ideias, da reflexão; permite que ele ultrapasse sua realidade de vida e entre no mundo das possibilidades. Que exerça, enfim, a atividade produtiva de criar sentidos para o mundo e para sua vida (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 62).

Percebe-se, pois, que a educação nessa perspectiva tem como função preponderante o desenvolvimento da autonomia intelectual, de uma cidadania crítica e refletiva, para que desse modo o ser humano possa não só ‘estar no mundo’, mas intervir nele de forma consciente e livre, sendo que a linguagem tem papel fundamental nessa intervenção.

Já no *Capítulo 6*, quando as autoras abordam a questão da relação entre ‘*Trabalho, alienação e consumo*’, além de tocarem na questão da exploração e alienação do trabalho, elas chamam a atenção para o fato de que ao prosperarem materialmente, os trabalhadores passam “a compartilhar do ‘espírito do capitalismo’, atraídos pelas promessas da *sociedade do consumo*”. E é nesse momento do discurso que conseguimos identificar uma vez mais a noção de cidadania que perpassa o livro didático. Ela fica particularmente evidente quando as autoras declaram que “[...] consumo consciente seria reconhecer o impacto das propagandas que manipulam nossas escolhas” (ARANHA e MARTINS, 2009, p.74-75); demonstrando assim que, se por um lado, o ‘espírito do capitalismo’ tende a se impregnar sobre nós, por outro, há a possibilidade de desenvolvermos nossa autonomia, o espírito crítico e reflexivo, capaz de nos auxiliar a desvencilharmos da manipulação que tende a recair sobre todos nós.

No ‘*Capítulo 7 – Em busca da felicidade*’, na tentativa de esclarecer em que consiste a felicidade, elas fazem um percurso na história da filosofia. Procuram demonstrar que “a felicidade não se separa do processo de constituição da identidade de cada um de nós, do que queremos para nossa vida, da nossa ‘experiência de ser’” e que essa busca não é solitária, “mas realiza-se na intersubjetividade, depende das amizades, de como

compreendemos nosso corpo, os sentimentos e nossa relação com os outros” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 92). No subtema ‘*A experiência de ser*’ elas ratificam que embora um dado característico da felicidade seja “o *sentimento de satisfação* em relação ao modo como vivemos” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 81), somente “a satisfação não é suficiente para explicar a felicidade, porque ela supõe a realização de desejos que, não raro, são conflitantes.” E é assim, segundo as autoras, que entra “[...] mais um componente da felicidade: a *autonomia da decisão*” e ratificam:

Se não somos livres, ficamos sujeitos às influências externas e tornamos nossos sonhos alheios, o que acontece nas sociedades massificadas em que os comportamentos tendem à padronização. Ao contrário, quando agimos de acordo com nossos próprios projetos de vida, decidimos de modo coerente. [...] Para tanto, é necessária a *reflexão*, que nos permite apreciar o que desejamos da vida como um todo, conforme projetos que dão sentido às nossas decisões (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 81).

Para tanto, necessário se faz o desenvolvimento de uma cidadania crítica e reflexiva e uma educação voltada para os valores e a ética da responsabilidade.

No subtema ‘*Felicidade e autonomia*’ elas explicam que embora a autonomia seja um componente fundamental para a verdadeira felicidade, não podemos nos esquecer a denúncia de alguns sobre a existência do “braço invisível da alienação em condutas aparentemente autônomas”. O que coloca em questão a existência da própria autonomia, “porque os mecanismos de repressão encontram-se na própria sociedade e são exercidos como instrumentos de controle dos desejos, seja para estimulá-los, seja para reprimi-los.”, por esta razão, continuam as autoras, é preciso “prosseguir na busca da autêntica liberação” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 92). E aqui, uma vez mais, ratifica-se a importância de uma educação voltada para a emancipação.

No ‘*Capítulo 8 – Aprender a morrer*’, subtema ‘*É legítimo deixar ou fazer morrer?*’, Subitem ‘*O cuidado paliativo*’ as autoras problematizam a capacidade da medicina de prolongar a vida sem, muitas vezes, levar em consideração a solidão em que os pacientes ficam em ambientes pouco familiares como hospitais (cuidados por estranhos, mesmo que competentes). Colocam, assim, uma questão ética importante, e apontam para a necessidade de repensarmos nossos valores e a questão ética da responsabilidade social.

Já no Subtema ‘*Pensar na morte: refletir sobre a vida*’ elas ratificam a importância de reconhecermos “[...] a finitude da vida”, para que com isso reavaliemos “[...] nosso comportamento e escolhas” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 104). Relatam ainda as

outras tantas pequenas mortes que também nos afligem ao longo da nossa existência, tais como:

[...] o indivíduo urbano, massacrado pelo sistema de produção, obrigado a desempenhar função que não escolheu, segundo um ritmo que não é o seu, sem dúvida não goza de uma boa qualidade de vida. Independentemente do progresso técnico atingido por nossa civilização, permanecem altos os níveis de alienação humana no trabalho, no consumo, no lazer. [...] Em termos planetários, a consciência da morte nos ajuda a questionar os falsos objetivos do progresso a qualquer custo e a nos perguntar sobre o legado para as gerações futuras (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 104).

O que leva, inevitavelmente, a uma reflexão sobre os nossos valores e sobre a necessidade de desenvolvermos o nosso senso crítico e reflexivo de modo a nos posicionarmos a esse respeito e buscarmos assim construir uma nova e melhor forma de organização social.

Na **Unidade III – O Conhecimento**, composta por 8 Capítulos, identificamos no ‘*Capítulo 10 – Ideologias*’, subtema ‘*A ideologia em ação*’ elementos que nos permitem inferir na perspectiva de educação para a cidadania enquanto valor formativo. No subitem ‘*As histórias em quadrinhos*’ as autoras explicam: “Como toda produção cultural, os quadrinhos encerram ambiguidade: ao mesmo tempo que servem à consciência, podem servir à alienação; tanto levam ao conhecimento como à escamoteação da realidade; tanto podem ser criativos como alienantes” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 122). Já no subitem ‘*Publicidade e mídia*’ elas asseveram:

A publicidade não vende apenas produtos, mas também ideias. Com o produto são veiculados valores que influenciam a vida no trabalho e nas relações afetivas: ‘compramos’ o desejo de ‘subir na vida’, estilos de vida e convicções políticas e ‘éticas’ [...] Outro espaço possível de ação ideológica são os meios de comunicação de massa, como jornais, revistas, rádio, tevê, internet. Pela internet, dispomos, além da troca de mensagens entre particulares, da difusão de versões on-line de jornais e de páginas pessoais (*blogs*) das mais diversas tendências políticas (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 124).

Por fim as autoras trazem uma distinção crucial que tem grande poder formativo no que se refere ao desenvolvimento de uma cidadania crítica e reflexiva, vejamos:

A diferença entre a informação ideológica e a não ideológica é que a primeira veicula interesses de grupos restritos, transforma-se em instrumento de poder e impede o pluralismo. Já a informação não ideológica é aberta à discussão e oferece espaços para debates e opiniões divergentes (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 125).

No subtema ‘*O discurso não ideológico*’ elas chamam a atenção para o fato de que “A ação e o pensamento nunca são totalmente determinados pela ideologia.” E sendo assim, “Sempre haverá espaços para a crítica e fendas que possibilitam a elaboração do discurso contraideológico” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 125). Sendo assim, ratificam:

Cabe ao discurso não ideológico identificar as distorções e procurar demonstrar como elas foram produzidas historicamente. Além disso, deve restabelecer a relação entre a ação e a reflexão, a fim de não esclerosar cada uma delas como procedimentos e verdade definitivos. Sempre haverá a possibilidade de estabelecer micropolíticas voltadas para a democratização das relações humanas e de criticar as formas hierarquizadas e imobilistas (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 125).

É patente, portanto, nesse Capítulo em particular, a vinculação do ideal de cidadania que o livro procura veicular, com o ideal de emancipação humana, que, para realizar-se, necessita de um cidadão ativo, crítico, reflexivo e participativo.

No subtema ‘*Outras concepções marxistas de ideologia*’, elas explicam como Gramsci reelaborou o marxismo sem, contudo, “negar a dominação”. Esclarecem que o que ele fez foi fortalecer “a concepção de um proletariado atuante na luta para assumir seus próprios valores” enquanto “estratégia para evitar a submissão” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 125). Explicam que Habermas é também outro autor que reinterpretou o conceito de ideologia a partir das novas circunstâncias da vida contemporânea. Asseveram ainda que, “Do ponto de vista político”, tanto para Gramsci como para Habermas, “a emancipação não mais depende da revolução, como propôs Marx, mas do aperfeiçoamento dos instrumentos de participação dentro da sociedade, respeitando-se o Estado de direito”; embora reconheçam que ambos tenham seguido caminhos diferentes para suas elaborações (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 126-127).

No Subtema ‘*Questionamento e conscientização*’ elas reforçam a ideia de que “a ideologia está presente no cotidiano”, bem como o fato de que “Os produtos culturais, os bens e serviços à nossa disposição, as instituições, como escolas, fábricas, igrejas, imprensa falada e escrita, etc., podem ser instrumentos de alienação quando nos passam a ilusão de que as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais são naturais e que portanto não podemos mudá-las”. Ratificam, contudo, que “aqueles espaços em que a ideologia se manifesta são os mesmos que possibilitam aprender, refletir e mudar”. Desse modo, explicam elas, “É pelo esforço de conscientização, pela abertura ao questionamento que identificamos a ideologia” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 126-127). Aqui aparece de forma evidente a

legitimação das ideias de conflito e de resistência (embora pacífica) nos casos em que a ideologia dominante tenda a sufocar a busca de realização plena do ser humano.

No ‘*Capítulo 16 – A crise da razão*’, no subtema ‘A escola de Frankfurt’ as autoras explicam em que consiste o pensamento frankfurtiano e suas críticas à ideologia liberal, responsável por criar o que os frankfurtianos denominam de razão instrumental, que “em vez de emancipar”, provoca o “[...] desaparecimento do sujeito autônomo, engolido pela uniformidade imposta pela indústria cultural” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 199).

Na **Unidade IV – Ética**, ‘*Capítulo 17 – Entre o bem e o mal*’, elas ratificam algumas afirmações sobre os valores já abordadas em Capítulos anteriores como, por exemplo, o fato de que “Os valores são, num primeiro momento, herdados” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 213); explicam, contudo, que, para que um ato seja realmente ‘*livre e consciente*’, este deve “[...] passar pelo crivo da aceitação pessoal da norma” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 215). Asseveram ainda:

Se aceitássemos unicamente o caráter social da moral, o ato moral reduz-se ao cumprimento da norma estabelecida, dos valores dados e não discutidos. Nessa perspectiva, a educação moral visaria apenas a inculcar nas pessoas o medo das sanções pela não observância das normas (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 215).

Elas demonstram, assim, a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, bem como para o desenvolvimento de valores e de uma ética da responsabilidade para que, desse modo, tenhamos uma educação realmente ativa, crítica e reflexiva.

A esse respeito escrevem ainda:

O ato moral supõe a solidariedade e a reciprocidade com aqueles com os quais nos comprometemos. [...] Dessas características decorre a exigência de responsabilidade. Responsável é a pessoa consciente e livre que assume a autoria do seu ato, reconhecendo-o como seu e respondendo pelas consequências dele. [...] A responsabilidade cria um dever: o comportamento moral, por ser consciente, livre e responsável é também obrigatório. Mas a natureza da obrigatoriedade moral não está na exterioridade; é moral justamente porque o próprio sujeito impõe-se o cumprimento da norma (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 216).

No ‘*Capítulo 18 – Ninguém nasce moral*’, Subtema ‘*Aprender a autonomia*’ as autoras afirmam que “Todas as pessoas precisam ser educadas para a convivência”. E ainda: “Do ponto de vista da moral, a educação começa pela heteronomia [...] para que possa alcançar a autonomia” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 222-223). O que aponta, do mesmo

modo, para uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia, para os valores e para a ética da responsabilidade.

No *‘Capítulo 19 – Podemos ser livres?’*, Subtema *‘Ética e liberdade’* as autoras explicam que “O caráter social da liberdade contrapõe-se à ideia individualista de liberdade herdada da tradição liberal burguesa, cuja concepção clássica é: ‘A liberdade de cada um é limitada unicamente pela liberdade dos demais’”. Elas então ratificam: “[...] nem sempre a liberdade de escolha é tão livre quanto se apregoa, sobretudo nas sociedades em que predominam privilégios para poucos, restringindo o campo de ação da maioria” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 244). Defendem uma vez mais a ideia de que a vida moral só é possível como ação quando baseada nos ideais de cooperação, reciprocidade e desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso social.

No *‘Capítulo 20 – Teorias éticas’*, Subtema *‘A ética contemporânea: o desafio da linguagem’*, subitem *‘A ética do discurso: Habermas’* elas retomam o pensamento de Habermas e ratificam sua contribuição no sentido de desenvolver uma razão comunicativa, apoiada “no diálogo, na interação entre os indivíduos, do grupo, mediada pela linguagem, pelo discurso” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 260).

Na **Unidade V – Filosofia Política**, *‘Capítulo 21 – Política: para quê?’*, Subtema *‘Estado e legitimidade do poder’* as autoras esclarecem que para que o Estado democrático tenha legitimidade, ele precisa ter o “consentimento dos governados”. Explicam ainda que “A discussão a respeito da legitimidade do poder é importante na medida em que a obediência é prestada apenas ao poder consentido, situação na qual é voluntária e, portanto, livre. Caso contrário, abre-se a brecha do direito à resistência” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 267-268). Passagem esta que demonstra claramente o vínculo das autoras com os ideais da esquerda democrática e a confirmação da ideia de que a educação deve estar comprometida com a emancipação humana.

No Subtema *‘Uma reflexão sobre a democracia’*, Subitem *‘A fragilidade da democracia’* as autoras asseveram:

Embora a democracia seja a antítese de todo poder autocrático, o exercício do poder muitas vezes perverte-se nas mãos de quem o detém. [...] Aceitar a diversidade de opiniões, o desafio do conflito, a grandeza da tolerância, a visibilidade plena das decisões é exercício de maturidade política. [...] Por isso mesmo, a democracia é frágil e não há como evitar o que faz parte da sua própria natureza. [...] Se ela permite a expressão de pensamentos divergentes, entre eles surgirão os que combatem a democracia, por identificá-la à anarquia ou porque desejam simplesmente impor seu ponto de vista (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 269).

É por esta razão que no Subtema ‘*O equilíbrio instável de forças*’ elas ratificam a importância de se compreender a democracia, não como um modelo a ser seguido, “mas algo que se constrói pelo diálogo, pelo enfrentamento dos conflitos de opiniões divergentes, tendo em vista o bem comum” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 272). Elas lembram ainda que

O equilíbrio das forças políticas é sempre instável e por isso exige a atenção constante para os riscos de desvio do poder. Por isso mesmo a condição do fortalecimento da democracia encontra-se na politização das pessoas, que devem abandonar a passividade política e o individualismo para se tornarem mais participantes e conscientes da coisa pública (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 272).

Nessa passagem em particular elas explicitam seu entendimento acerca do significado de educação para a cidadania e uma vez mais este aponta para uma cidadania crítica, reflexiva, participativa e para a emancipação humana.

No ‘*Capítulo 22 – Direitos Humanos*’, elas reconhecem que a questão do multiculturalismo é uma questão muito forte e presente na contemporaneidade. Nele afirmam: “[...] questões relacionadas a racismo, trabalho infantil, educação, saúde, meio ambiente e desigualdade de gênero, entre tantas outras, também fazem parte da luta pelos direitos humanos” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 283).

No ‘*Capítulo 26 – As teorias socialistas*’, Subtema ‘*O socialismo no século XX*’ subitem *A socialdemocracia alemã* elas explicam que os sociais-democratas recusam “a via revolucionária para a implantação do socialismo” e que “Recusam, portanto, a violência e não querem separar socialismo e democracia” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 329). Asseveram, contudo, que “A socialdemocracia não se confunde [...] com outras formas de liberalismo social [...], na medida em que visa em última instância à superação do capitalismo e à implantação do socialismo” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 329).

No subitem ‘*A Itália de Gramsci*’ elas retomam as críticas de Gramsci ao sistema capitalista e ao marxismo tradicional. Explicam ainda que Gramsci “[...] valorizou o papel da escola no projeto de democratização da cultura e do saber e desenvolveu vários estudos sobre o tema” (ARANHA E MARTINS, 2009, p. 330).

No ‘*Capítulo 27 – O liberalismo contemporâneo*’, Subtema ‘*Para não finalizar*’, após fazer um percurso ao longo da história política e procurar relatar “os mais diversos princípios de legitimidade do poder”, desde os teocráticos em que o poder legítimo vem da vontade de Deus; as monarquias hereditárias, em que o poder é transmitido de geração a geração e mantido pela força da tradição; os governos aristocráticos, em que “apenas os melhores exercem funções de mando”; até chegar à democracia, onde o poder legítimo nasce

da vontade do povo, e discorrer sobre outras teorias como as socialistas, que se contrapõe à teoria liberal, apresentando, inclusive, as críticas feitas a estas duas correntes, elas então afirmam:

Se não são verdadeiras as críticas feitas ao socialismo real e ao capitalismo real, é preciso reinventar a política. Como disse Bobbio, o capitalismo é o estado da injustiça, pois de desigualdade, e o socialismo real se configurou como o da não liberdade. Daí ser preciso conciliar a igualdade de oportunidades com a liberdade. Afinal, entre os extremos da *laissez-faire* e do estatismo, devem existir fórmulas as mais variadas e inteligentes de controle da economia [...] Para o funcionamento adequado, seriam necessários mecanismos políticos que assegurassem o prevailecimento de valores coletivos sobre os individuais. Os abusos, tanto do Estado como dos grupos privados, seriam controlados pelo estado de direito e por organizações da sociedade civil que pudessem garantir a coparticipação na formação das vontades e decisões (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 338).

O que aponta para a necessidade de uma educação voltada para a cidadania crítica, reflexiva e participativa e para novas formas de se pensar a emancipação.

Na **Unidade VII – Estética** há, em quase todos os Capítulos, exceto no Capítulo 33, abordagens que nos permitem inferir na perspectiva da educação para a cidadania. Ela é composta pelos seguintes Capítulos: 33, 34, 35 36 e 37.

No ‘*Capítulo 34 – Cultura e arte*’, Subtema ‘*Cultura hip-hop*’ elas abordam outras formas de expressão cultural, como o graffiti, o rap, o funk, etc. e afirmam que estas são formas de expressão típicas “das minorias sem voz” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 409). Ao Apresentar a questão do multiculturalismo e a necessidade de grupos minoritários se expressarem socialmente elas apontam para a perspectiva de uma educação voltada para o reconhecimento e respeito à diversidade cultural.

No Subtema ‘*Os sentidos de cultura*’, asseveram que “A cultura, além de mediar nossa relação com o mundo, também age como um cimento, elemento de união entre um certo grupo de pessoas que adotam os mesmos usos, costumes e valores e torna a vida segura e contínua para a sociedade humana” (ARANHA E MARTINS, 2009, p. 410).

Já no Subtema ‘*As diferenças entre arte e cultura*’ as autoras afirmam que enquanto “A cultura é uma necessidade, pois para viver em sociedade é necessário aprender a cultura local [...] a arte não é necessária na vida humana”, já que “A arte [...] é gratuita, ou seja, transcende todo e qualquer fim que se proponha a ela”. Afirmam ainda que “a arte é uma obra de risco, envolve o jogo que desestabiliza, desintegra tanto quem o faz quanto quem a recebe. Ela não cuida do outro. A arte incomoda.” Por fim ratificam: “O foco do discurso da cultura é centralizado, convergente [...]. Enquanto a cultura estabelece normas, hábitos e

regras, a arte desregula e cria valores autônomos, pois cada obra é uma, irrepetível” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 413).

Ao descrever as diferenças entre arte e cultura as autoras reforçam a ideia de que a arte é não só uma forma de expressão como de transgressão. Reforçam também o seu papel para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e reflexiva.

Tanto no ‘*Capítulo 35 – Arte como forma de pensamento*’ quanto no ‘*Capítulo 36 – A significação da arte*’ elas buscam transmitir a ideia de que, por vivermos, no mundo contemporâneo, cercados por imagens visuais de todos os lados, “Das indicações de trânsito, às propagandas, dos ícones do computador à imagem televisiva e cinematográfica e aos *graffiti*, pichações, decalques e ilustrações nos muros”, (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 434), é preciso que aprendamos a ler o mundo de forma crítica e reflexiva.

No último Capítulo do livro, ou seja, ‘*Capítulo 37 – Concepções estéticas*’, Subtema ‘*O idealismo de Schiller*’ as autoras asseveram que “Para Schiller, o valor da arte está no papel que desempenha ao dar cor e significado à vida, mesmo que seu objetivo segundo seja condicionar os cidadãos para a participação em um estado político moralmente elevado” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 445), o que ratifica a ideia de que a arte tem também relação com o político.

Estes foram, basicamente, os trechos mais importantes e que, na nossa análise, acreditamos ser pertinente destacar em ambos os livros tendo em vista os objetivos estabelecidos para o nosso trabalho. Após a análise destes temas/subtemas, buscaremos no tópico seguinte apresentar os elementos presentes nos discursos de ambos os livros que nos permitem aproximá-los tanto da perspectiva comunitarista quanto da perspectiva da esquerda democrática e identificar ainda qual destas vertentes prevalece em cada um destes discursos.

É preciso ratificar, contudo, que foi somente a partir da elaboração dos Capítulos I e II que se tornou possível delinear as categorias que permitiram compreender as referidas concepções de cidadania postuladas nos livros analisados. Se por um lado a base teórica do Capítulo I nos possibilitou depreender que existem tantas noções de cidadania quanto ideologias responsáveis por respaldar os mais variados projetos político-sociais, por outro, o Capítulo II nos permitiu verificar que cada uma destas ideologias é responsável por respaldar determinada noção de ‘educação para a cidadania’, ou ainda, por disseminar determinados valores formativos que reforçam a conexão entre a educação e interesses político-sociais mais amplos.

3. Construção e identificação das categorias de análise que fundamentam a concepção de cidadania presente nos livros didáticos

A partir da análise dos temas e subtemas extraídos dos dois livros didáticos de filosofia foi possível inferir que são duas as vertentes teóricas que fundamentam a concepção de cidadania que perpassam estes livros. São elas: a comunitarista e a de esquerda democrática. Afirmamos isso com base no fato de ambas as vertentes pressupor, sob o ponto de vista da formação para a cidadania, uma educação que esteja comprometida com o desenvolvimento da ‘autonomia’, com a ideia de desenvolvimento de ‘valores e de uma ética da responsabilidade’, bem como com os ideais de ‘participação’ e de desenvolvimento de uma ‘cidadania crítica e reflexiva’. O que significa dizer que uma educação com estas características atende tanto ao perfil formativo idealizado pelo pensamento comunitarista quanto ao perfil formativo idealizado pela esquerda democrática.

Para chegarmos a este ‘perfil formativo’, utilizamos como referência os teóricos estudados no Capítulo II, a saber, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Ambos, como vimos, defendem uma educação para a autonomia, uma educação voltada para os valores e para a ética da responsabilidade, uma educação para a participação, bem como uma educação para a cidadania crítica e reflexiva. De fato, não só para estes autores, mas para outros teóricos adeptos da pedagogia progressista, estes são requisitos importantes, tendo em vista que eles acreditam que se eles forem desenvolvidos conjuntamente, no âmbito educativo, poderão contribuir significativamente para a promoção da emancipação humana, objetivo maior de suas pedagogias. O compartilhamento destes ideais formativos típicos dos pensadores de esquerda democrática por pensadores ligados à vertente comunitarista suscita a necessidade de clarificar as diferenças entre ambas as correntes tendo em vista apreender a concepção de cidadania que é efetivamente postulada nos livros em estudo.

Para proceder a tal clarificação elaboramos o Quadro 4 abaixo que apresenta o perfil ou ideal formativo veiculado por ambos os livros no que concerne à educação para a cidadania e que foi extraído a partir da análise dos quadros 5 e 6 (em anexo) e que compõem a base empírica da nossa pesquisa. A seguir analisaremos o quadro abaixo de forma a apreender a noção de cidadania enquanto valor formativo que realmente emana dos livros didáticos selecionados.

QUADRO 4 – Ideal de ‘educação para a cidadania’ veiculado pelos Livros Didáticos analisados.

<i>Categorização Capítulo II</i>	<i>Classificação Capítulos I e II</i>
I. Educação para a autonomia.	Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista quanto para a esquerda democrática.
II. Educação para os valores e a ética da responsabilidade ⁶⁰ .	Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista quanto para a esquerda democrática.
III. Educação para a participação e para a cidadania crítica e reflexiva	Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista quanto para a esquerda democrática.
IV- Educação para o reconhecimento do direito à diferença (educar para a diversidade)	Aponta para a cidadania na perspectiva comunitarista.
V- Educação para a emancipação.	Aponta para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática.

Fontes: CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia* – Volume Único – Ensino Médio, São Paulo: Editora Ática, 1ª Edição, 3ª Impressão, 2012, 376p; e ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia* – Volume Único – Ensino Médio. Editora Moderna – 4ª Edição, São Paulo, 2009. 479p.

O quadro acima evidencia que a noção de cidadania categorizada em ambos os livros tem vínculos com o ideal de cidadania democrática na perspectiva ativa, crítica e participativa. As autoras de ambos os livros veem, portanto, na democracia, o modelo de sociedade mais adequado para garantir a justiça e a liberdade dos cidadãos. O problema, contudo, como já salientado, é que este ideal de cidadania democrática que identificamos, especialmente da forma como ele muitas vezes aparece no discurso veiculado pelos livros, pode remeter tanto ao ideal comunitarista de educação quanto ao ideal da esquerda democrática. Assim, para conseguirmos fazer emergir a perspectiva que os livros didáticos realmente postulam, se é a de esquerda democrática ou a comunitarista, necessário se fez que nos perguntássemos: ‘Que critérios utilizar para que consigamos desvelar a perspectiva de cidadania para a qual os livros efetivamente apontam? ‘Esta perspectiva tende mais para a esquerda democrática ou mais para a vertente comunitarista? Em que elementos, enfim, devemos nos apoiar para conseguirmos nos posicionar a esse respeito?’

Um dos suportes utilizados para tentarmos responder a estas questões foram os Quadros 5 e 6 (em anexo). Isso porque quando da sua análise foi possível verificar que os únicos dois momentos em que aparecem distinções entre a perspectiva da esquerda democrática e a perspectiva comunitarista são quando a perspectiva comunitarista defende

⁶⁰ Embora reconheçamos as controvérsias relativas à utilização deste termo que é mais reconhecidamente utilizado no âmbito do pensamento neoliberal.

uma educação voltada para o reconhecimento do direito à diferença (ou respeito à diversidade) e quando a vertente de esquerda democrática defende uma educação voltada para a emancipação humana; e são nestas aparentemente tênues distinções que nos apoiaremos para fazer tal diferenciação.

O Quadro 7 (em anexo) também permite que visualizemos esta distinção. Ele foi elaborado com o intuito de organizar, didaticamente, o que aproxima e o que distancia uma vertente teórica da outra, bem como a noção de cidadania que está vinculada a cada uma destas perspectivas teóricas. Nele, observamos que o que diferencia a corrente comunitarista da corrente de esquerda democrática, que são as que nos interessam de forma particular, é que enquanto a primeira defende uma democracia de participação ampliada, a segunda defende uma democracia radical e plural, também chamada de democracia socialista. E isto ficará mais evidente ao longo da análise abaixo. Vejamos.

O mote da discussão, portanto, é a questão da distinção entre o significado de educação para a cidadania da esquerda democrática, que, de acordo com a análise dos dados coletados, é a perspectiva com a qual as autoras de ambos os livros se identificam, e o significado vinculado à corrente comunitarista, também presente nos livros analisados e que perpassa ainda, mesmo que indiretamente, todo o ordenamento legal pós-redemocratização do país, começando, como vimos no Capítulo I, pela Constituição Federal até chegar à legislação educacional.

Começemos pela exemplificação de algumas inferências que apontam para um possível vínculo entre o discurso veiculado pelo livro didático *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, com os ideais comunitaristas. Para tanto lembraremos um trecho extraído do *Capítulo 15 – A preocupação com o conhecimento*, mais especificamente do subtema *Dimensão ética da consciência*. Nele a autora define *pessoa* como

[...] dotada de vontade livre e de responsabilidade, com capacidade para compreender e interpretar sua própria situação e condição, viver na companhia de outros segundo as normas e valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação própria, comportar-se segundo o que julga o melhor para si e para os outros e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos, em nome de outros considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade (CHAUÍ, 2012, p. 147).

Esta posição nos remete a ideais de valorização da cultura, da autonomia, da liberdade e da responsabilidade social. Valores típicos de uma cidadania democrática e que podem ser classificados, quando analisados isoladamente, tanto na perspectiva da esquerda democrática quanto na perspectiva comunitarista.

No caso do Livro *Filosofando*, de autoria de Aranha e Martins (2009, p. 244), a possibilidade de vincular o discurso das autoras com o ideal comunitarista pode ser apreendida no seguinte trecho, quando as autoras tratam da questão da liberdade:

Sabemos que a vida moral só é possível como ação baseada na cooperação, na reciprocidade e no desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso. Só assim torna-se possível a efetiva liberdade de cada um. Nesse sentido, o outro não é o limite da nossa liberdade, mas a condição para atingi-la.

Estes exertos são apenas ilustrativos, tendo em vista que este ideal aparece em outros momentos do discurso das autoras.

Devido a existência da proximidade entre o ideal comunitarista e o ideal de esquerda democrática faremos uma análise de cada item categorizado no Quadro 4 acima tendo em vista clarificar o que ele representa para cada uma destas correntes, quais sejam, comunitarista e de esquerda democrática, e assim demonstrar as nuances que nos permitem diferenciá-los.

a) Educar para a autonomia

Enquanto a autonomia para os comunitaristas consiste em darmos a nós mesmos, livremente, uma regra de comportamento, regra esta desenvolvida nas relações concretas que os homens estabelecem entre si (GONÇALVES, 1998), formar um cidadão verdadeiramente autônomo para a perspectiva da esquerda democrática, à qual as autoras de ambos os livros se vinculam pressupõe instrumentalizá-lo teórica, crítica e ideologicamente de modo que ele seja capaz de fazer uso de “recursos simbólicos da tradição democrática liberal” e “lutar pelo aprofundamento da revolução democrática”, rumo a um projeto de democracia radical e plural. Projeto este que deve, inclusive, vir a culminar com a implementação do socialismo (CORTIZO, 2003, p. 36). Este ideal fica também evidente quando da leitura de ambos os livros analisados, embora o livro de Chauí o retrate quase que exclusivamente no Capítulo 34, enquanto Aranha e Martins o deixam transparecer em quase todo o seu discurso ao longo do livro.

Ratificamos que a afirmação de que a filiação teórica das autoras tem relação com a esquerda democrática encontra seu respaldo no fato de que foi possível constatar pela análise de conteúdo realizada que em ambos os livros as autoras defendem uma educação

voltada para a emancipação humana e que a ideia de conflito, alheia aos comunitaristas, também se encontra presente nos seus discursos. Se não, vejamos.

Em *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí (2012, p. 354), encontramos as seguintes afirmações referentes à democracia:

[...] há, na prática democrática e nas ideias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que a ideologia democrática percebe e deixa perceber. Que significam as eleições? Muito mais que alternância no poder, simbolizam o essencial da democracia: que o poder não se identifica com os ocupantes do governo, não lhes pertence, mas é sempre um lugar vazio que os cidadãos, periodicamente, preenchem com um representante, e podem revogar seu mandato se não cumprir o que lhe foi delegado para representar.[...] Que significam as ideias de situação e oposição, maioria e minoria, cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei? [...] Significam que a sociedade não é uma comunidade una e indivisa voltada para o bem comum obtido pelo consenso, mas, ao contrário, que está internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente.

Já no livro de Aranha e Martins (2009, p. 326), por sua vez, quando as autoras dão a seguinte definição de ideologia: “A ideologia camufla a luta de classes quando representa a sociedade de forma ilusória mostrando-a como una e harmônica. Mais ainda, esconde que o Estado, longe de representar o bem comum, é a expressão dos interesses dominantes” é possível inferir que elas apontam para o reconhecimento do conflito e da luta política permanente para que se consiga atingir efetivamente a democratização da democracia e assim caminhar rumo à emancipação.

Em síntese, podemos dizer que ‘Educar para a autonomia’ tanto para a esquerda democrática, em geral, quanto para os comunitaristas, em particular, pressupõe preparar o indivíduo para que ele seja capaz de escolher, saber escolher, poder escolher e efetivar suas escolhas por meio da intervenção ativa nos negócios públicos e de interesse coletivo, com vistas à promoção de uma vida melhor, embora os ideais da esquerda democrática avancem no sentido de reconhecer a necessidade do conflito e da superação da ordem capitalista dominante.

b) Educar para os valores e a ética da responsabilidade

É pertinente lembrar que enquanto a educação (neo)liberal acentua os valores centrados na auto-realização da pessoa em sociedade e está pautada na ideia de que a ética da responsabilidade diz respeito à políticas sociais pontuais, assistenciais e muitas vezes precarizadas, ou seja, enquanto a ideia de responsabilidade social na perspectiva (neo)liberal

está centrada na tensão entre o público e o privado em que ganha espaço o chamado Terceiro Setor, para as perspectivas da esquerda democrática e comunitarista, que perpassam os livros analisados, educar para os valores e a ética da responsabilidade significa educar tendo em vista formar alunos capazes de refletir sobre suas condutas e de discutir o sentido ético da convivência humana por meio do desenvolvimento da capacidade reflexiva, levando em consideração as problemáticas da sociedade e as formas de resolvê-las sem, contudo, desobrigar o Estado das suas funções primordiais.

Para ambas as vertentes, as ideias de ‘respeito mútuo’, ‘justiça’, ‘diálogo’ e ‘solidariedade’, valores estes referenciados no princípio da dignidade humana da Constituição Federal, são ideias que também devem fazer parte desta formação.

Para elas, portanto, é papel da ‘educação para os valores e a ética da responsabilidade’ desenvolver uma prática educativa voltada para a busca do modo mais adequado de viver e agir tanto na esfera da vida pessoal como social. Lembrando que, para a perspectiva comunitarista, esse modo de viver e de agir está sempre relacionado à ideia de comunidade e da tradição. Já para a perspectiva da esquerda democrática esta ideia de comunidade é tomada em sentido mais amplo: diz respeito ao gênero humano, e visa mais do que promover um modo mais justo e solidário de viver, visa transformar a sociedade por meio do combate às desigualdades sociais.

A ética da responsabilidade, especificamente, diz respeito à busca de coerência entre discurso e práticas educativas e sociais afins com os interesses estabelecidos coletivamente.

Para a vertente comunitarista a ideia de que “os jovens precisam ser educados nas tradições, atitudes e interesses que caracterizam uma comunidade” é realmente muito mais forte (DEWEY, 2004, p. 141). Já para a vertente de esquerda democrática, conforme explica Tonet (2005b, p. 473), o que está realmente em jogo é uma formação voltada para a construção de “experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares”.

c) Educar para a participação e para a cidadania crítica e reflexiva

Pelo nosso estudo foi possível inferir que a ideia do que seja participação é bastante similar em ambas as correntes, ou seja, a comunitarista e a esquerda democrática, já que tem relação com a ideia de participação política dos cidadãos nos assuntos do Estado com vistas a promover melhoria nas condições de vida da população.

O que diferencia uma posição da outra é que a participação, na visão comunitarista, pode levar à concretização da boa sociedade, sendo que para esta vertente, de acordo com Schmidt (2011, p. 309), “o ideal da boa sociedade está no equilíbrio entre a ação estatal em áreas indispensáveis ao bem comum e a participação ativa da comunidade e dos cidadãos”. Abreu (2008, p. 179) assevera que o conflito, contudo, não é um tema recorrente no pensamento comunitarista atual, que está assentado, ao contrário, muito mais “na ideia de consenso”. Diferentemente, portanto, da ideia que compõe o pensamento da esquerda democrática contemporânea, para a qual a ideia de conflito é fundamentalmente importante para a realização do ideal da boa sociedade que só pode ser concretizada em sua plenitude, por sua vez, quando superadas as desigualdades promovidas pelo modo de produção capitalista.

Para ambas as correntes, em síntese, tal como explica Silva (2009, p. 163),

[...] a participação não é vista como um meio para garantir a autonomia liberal – entendida como liberdade negativa de não interferência e liberdade de escolhas no mercado –, mas como um fim em si mesmo, como o exercício da autonomia, que, enquanto tal, é sempre política, sendo constitutiva da identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática.

Por entenderem que os direitos dos homens são direitos históricos, ambas as correntes também acreditam que para serem instituídos, necessário se faz que o cidadão seja um cidadão crítico, ativo, reflexivo e participativo, pois só assim será capaz de lutar por aquilo que considera ser seus direitos.

Sendo que, enquanto a perspectiva comunitarista se concentra quase que exclusivamente nas questões relativas ao reconhecimento cultural e a políticas identitárias, a esquerda democrática não abandona a questão de classe, embora tenha incorporado à sua agenda atual temas antes relegados a um segundo plano, tais como a questão dos direitos das minorias raciais, de gênero, etc. Eis a razão pela qual, para as duas perspectivas, a participação e o engajamento político da população são fundamentais.

No que se refere ao engajamento político, Godoy Júnior (2013, p. 222) assevera que para muitos comunitaristas⁶¹ “O fundamental não é a ‘meta final’ do socialismo, mas cada luta cotidiana que fazemos no nosso local de trabalho, na comunidade, nas associações, etc”. E aqui, uma vez mais, é possível percebermos o que afasta a corrente comunitarista da corrente de esquerda democrática que, em linhas gerais, não abandona a questão de classe e muito menos o ideal de busca de realização do socialismo.

⁶¹ Como Walzer, por exemplo.

No caso do livro *Iniciação à Filosofia* de Marilena Chauí, o que podemos constatar é que somente no Capítulo 34, quando é enfocada a questão das desigualdades, do autoritarismo social e da hierarquia existente em nossa sociedade, responsável, segundo Chauí (2012, p. 360), por dividir “as pessoas em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar”, é que fica mais evidente o que distingue a noção de cidadania democrática da autora, pautada na esquerda democrática, da visão de cidadania democrática tipicamente comunitarista. Isso porque embora a autora dê ênfase à questão da violência de nossa sociedade por nela prevalecer o “racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social”, o que ela procura colocar em foco, neste Capítulo especificamente, é a questão das “desigualdades econômicas” que, segundo ela, “estão entre as maiores do mundo”, bem como a questão das “exclusões culturais e políticas” que “levam a sociedade brasileira a polarizar-se entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos” (CHAUÍ, 2012, p. 360). Percebemos, pois, que para a autora, a luta pelo reconhecimento e por outras demandas das minorias sociais, implementada hoje pelos teóricos da esquerda democrática, não pode prescindir da luta pelo combate às desigualdades sociais e da luta para a instituição de uma mais justa forma de organização social.

No livro *Filosofando*, no ‘*Capítulo 21 – Política: para quê?*’ observamos essa distinção quando as autoras ressaltam que em um regime democrático

O equilíbrio das forças políticas é sempre instável e por isso exige a atenção constante para os riscos de desvio do poder. Por isso mesmo a condição do fortalecimento da democracia encontra-se na politização das pessoas, que devem abandonar a passividade política e o individualismo para se tornarem mais participantes e conscientes da coisa pública (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 272).

d) Educar para o reconhecimento do direito à diferença’ ou ‘educar para a diversidade’

Este ideal perpassa o discurso das autoras de ambos os livros e aponta para a perspectiva comunitarista, já que a referida corrente defende “os mais elevados ideais humanistas, democráticos, de inclusão social e de desenvolvimento sustentável” (SCHMIDT, 2011, p. 311).

Embora os comunitaristas se coloquem como defensores do pluralismo social e cultural, Abreu (2008, p. 31) assevera que para os teóricos comunitaristas “A importância do pluralismo residiria, no máximo, apenas na necessidade da tolerância e do desenvolvimento

de uma ‘política de reconhecimento’ de identidades e de diferenças entre as diversas comunidades ético-políticas”. Para os comunitaristas, portanto, tal como explica Silva (2010, p. 115), “ainda que haja preocupação com o problema da igualdade, a ênfase no processo de luta dos movimentos sociais tende a priorizar mais a questão da diversidade ou da diferença, deslocando a questão da igualdade para um segundo plano”.

d) Educar para a emancipação

Embora ambas as correntes, comunitarista e de esquerda democrática, defendam o ideal de cidadania democrática, a ideia de cidadania democrática que perpassa a referida esquerda é aquela que, conforme explicita Cortizo (2003, p. 37), uma vez desenvolvida, permite “passar do conflito ao direito, produzindo assim a politização do social” e não a ideia tipicamente comunitarista para a qual cidadania democrática é aquela que visa desenvolver “[...] um conjunto de comportamentos e atitudes conscientemente assumidos pelo indivíduo e no qual se valoriza, primordialmente, o compromisso com uma cultura cívica e de paz” (IGREJA, 2004, p. 99). A educação, para a perspectiva de esquerda democrática, se constitui, portanto, em “um dos melhores modos de adquirir cidadania, já que é necessário conhecer o conjunto de direitos e instituições que se encontram à disposição em um processo de acumulação histórica” para que assim o cidadão seja capaz de entendê-los e fazer uso deles em prol da luta pela sua efetivação e ampliação contínua rumo à emancipação humana.

Godoy Júnior (2013, p 95) explica que uma das principais dificuldades em se fazer a distinção entre comunitaristas e adeptos da esquerda democrática reside no fato de que “Não só muitos dos autores do comunitarismo” se formaram “a partir do socialismo” como consideram “a filosofia comunitária sucessora do socialismo”. Isso começou a ocorrer, ainda de acordo com o referido autor, especialmente após os momentos difíceis pelos quais passou o socialismo pós-guerra fria, que contribuiu para que “Perspectivas e sonhos históricos, mesmo que sustentados ainda hoje por homens e mulheres que buscam uma sociedade mais igualitária”, fossem “sendo esvaecidos por um cenário de incerteza nos projetos de luta”. Assim, embora alguns militantes sociais ainda não consigam abrir mão “dos preceitos – e da alcunha – ‘radicais’”, os mesmos “começaram a ficar isolados e com pouca interlocução tanto com pessoas comuns quanto com a opinião pública” (GODOY JÚNIOR, 2013, p 95). Foi, pois, nesse cenário, que, segundo o autor supracitado, “O comunitarismo representou, para muitos, uma alternativa a esse contexto”. Essa é uma das razões pelas quais o comunitarismo atual coaduna com “[...] os princípios morais do socialismo”, além de compartilhar com o

mesmo, como já salientado, o “forte sentido de responsabilidade social” (GODOY JÚNIOR, 2013, p. 95), uma vez que tem com ele uma relação de proximidade histórica.

De forma sintética, Godoy Júnior (2013, p. 83) assim resume o núcleo conceitual fundamental que permite compreender as diferenças do comunitarismo quando comparado ao liberalismo e ao socialismo: “Se a unidade de análise do liberalismo é o indivíduo e, no socialismo, a classe; no comunitarismo é à ideia de comunidade a que devemos nos remeter”.

Para as concepções radicais de democracia, ou ainda, para a perspectiva da esquerda democrática, contudo, o cerne da discussão se encontra na necessidade de emancipação humana, que perpassa, segundo Silva (2008, p. 249),

[...] em primeiro lugar pelo combate à exploração entre seres humanos. Assim, a luta pelo reconhecimento da diferença torna-se estéril, do ponto de vista da emancipação, quando não afronta os mecanismos de exploração inerentes à lógica do capitalismo. Tal fato exige uma crítica constante para que as possibilidades de emancipação humana não percam o seu eixo, que é o combate a uma economia perversa, cuja base é a cooptação de trabalhadores altamente qualificados, a exploração e o desemprego. Isso tem propiciado o restabelecimento de críticas marxistas que combatem a forma como os pós-modernos têm feito uma revolução conservadora, ao centrar a discussão na questão das diferenças.

Desse modo, enquanto para os comunitaristas e liberais a comunidade precisa “ser respeitada e protegida”, muito embora as ideias de respeito e de proteção de ambas as correntes sejam diferenciadas, para os teóricos da esquerda democrática a “comunidade precisa ser ‘inventada’” (GODOY JÚNIOR, 2013, p. 96). É por esta razão que a diferença fundamental entre o ideal de educação para a cidadania comunitarista e o ideal da esquerda democrática está pautada na ideia de ‘educar para a emancipação’⁶². É este, pois, o ponto crucial que permite separar estas diferentes perspectivas e que precisa, portanto, ser resgatado.

Para a esquerda democrática a emancipação humana só pode ocorrer, por sua vez, quando se questiona a ordem social que aliena, massacra e despersonaliza. É por essa razão que para esta perspectiva é essencial que se aceite as ideias de conflito e de resistência caso esta ordem alienante prevaleça.

Tal ocorre porque a perspectiva de esquerda democrática reconhece, na mesma perspectiva de Marx (1982, p.25), que “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual” e que por isso ele deve ser levado em consideração quando se pensa em melhoria das condições de vida da população.

⁶² Embora, como vimos, a questão da defesa da “educação para a diversidade” também seja um ponto diferencial.

Uma educação para a emancipação, tal como veiculada no discurso dos livros didáticos analisados deve, nesse contexto, ser aquela capaz de garantir a autonomia e a participação crítica e consciente dos sujeitos no contexto político e social com vistas à transformação da sociedade, mesmo que esta transformação não signifique uma ruptura radical, mas um processo longo e contínuo, marcado por conquistas, recuos e retrocessos. Isso porque a ideia de emancipação defendida hoje, embora parta do pensamento marxiano, vai além dele. É por esse motivo que Santos (1999, p. 277) afirma que a ideia de emancipação veiculada na atualidade

[...] 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.

O ponto comum que une os teóricos adeptos da esquerda democrática hoje é, sobretudo, a ideia de que é necessário o aperfeiçoamento contínuo do processo democrático e das relações humanas rumo à implantação do socialismo. O que gera, por sua vez, um problema teórico importante, especialmente no campo educacional, tendo em vista que, segundo Soares (1997, p. 142), “um tema pouco discutido na nossa literatura educacional refere-se à análise do conceito socialista de educação no quadro das tendências do novo ordenamento mundial, onde se configura a crise do ‘socialismo real’”.

Soares (1997, p. 144) esclarece:

O estudo do desenvolvimento histórico da concepção socialista da educação, na literatura educacional brasileira, é recente. Ele foi surgindo na medida em que alguns educadores começaram a buscar, no “campo teórico socialista”, fontes de esclarecimento para fundamentar a formulação de projetos democráticos de educação para a sociedade.

E o ideal de cidadania veiculado nos livros didáticos expressam bem esta tendência, tendo em vista que embora as autoras tenham vínculos teóricos com o marxismo, elas são adeptas da ideia de que uma educação democrática só se legitima quando se coloca em duplo sentido, a saber: na proteção das instituições democráticas, de forma a lhe evidenciar os seus limites, mas sem produzir o fixo e com vistas a atribuir sentidos e finalidades à democracia (PEREIRA, 1997).

Para a esquerda democrática, portanto, diferentemente da esquerda tradicional, a emancipação humana não pode se concretizar sem a mediação de instituições. É por essa

razão que os teóricos adeptos a ela acreditam ser necessário lutar permanentemente para a criação, recriação, invenção e reinvenção de instituições através das quais o cidadão pode vir a exercer a autonomia em sua plenitude (CORTIZO, 2003). Por meio de nossa análise de conteúdo foi possível constatar que tanto o Livro *Iniciação à Filosofia* (CHAUÍ, 2012, p. 354) quanto o livro *Filosofando*, de Aranha e Martins (2009) trabalham com esta perspectiva, ou seja, ambos defendem a ideia de que somente a “[...] democracia é capaz de legitimar o conflito” e que este deve ser “trabalhado politicamente pela sociedade” para que assim caminhemos rumo à transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa envolve escolhas. Escolhas estas que são orientadas pelos interesses, experiências e afiliações teóricas do pesquisador. A nossa investigação referente às concepções de cidadania presentes nos livros didáticos de filosofia para o Ensino Médio, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não foi diferente, tendo em vista a formação e vivência profissional da pesquisadora. Tínhamos, pois, como motivação o interesse em desvelar os valores formativos que estes livros didáticos veiculam no que diz respeito à questão da educação para a cidadania, haja vista que a ideia do que seja cidadania na atualidade está estreitamente vinculada à ideia de democracia e pode servir tanto para justificar projetos políticos sociais comprometidos com a igualdade e justiça social, quanto com projetos políticos sociais conservadores, que objetivam tão somente manter os indivíduos alienados, perpetuando assim o *status quo*.

Desde a formulação do projeto inicial até a configuração final do estudo foram se fazendo recortes, desdobramentos e acréscimos, de modo que algumas questões orientadoras do processo de investigação deste trabalho foram se destacando enquanto outras substituídas ou secundarizadas. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do trabalho, o núcleo da investigação manteve-se centrado no problema mencionado no projeto inicial de pesquisa, a saber: 'Que noções de cidadania estão presentes nos livros didáticos de filosofia indicados para o Ensino médio, e em que medida elas têm correspondência com as noções de cidadania veiculadas pela legislação educacional vigente para a qual a formação para a cidadania se constitui uma das finalidades educativas'.

Todo o esforço aplicado no processo de investigação consistiu em aproximações sucessivas do objeto que se buscava conhecer, ou seja, a concepção de cidadania nos livros didáticos de Filosofia do Ensino Médio. Certamente outros caminhos poderiam ter sido trilhados e outros elementos de análise poderiam ter sido agregados. Consideramos, não obstante, que as conclusões extraídas desta pesquisa possibilitaram ampliar o conhecimento sobre as bases teóricas que fundamentam o conceito de cidadania nos livros didáticos de Filosofia do Ensino Médio.

Nesse sentido, a análise das teorias sociológicas e políticas que dão sustentação às noções de cidadania que coexistem hoje no plano teórico brasileiro e que são responsáveis por subsidiar a ideia do que seja educação para a cidadania no nosso país, nos revelou que a

história da cidadania é permeada de conflitos e interesses divergentes oriundos dos diferentes modos de concebê-la. Vimos que enquanto a perspectiva liberal, independentemente de suas nuances, a entende numa perspectiva individual subjetiva e que trabalha com a intitulação de direitos meramente formais, a perspectiva marxista a concebe apenas como uma etapa rumo à verdadeira emancipação humana e acredita que a mesma não pode ser dissociada da dimensão concreta da sociabilidade.

Pudemos observar que a paulatina modificação e ampliação no conceito de cidadania percebida ao longo dos anos está relacionada às lutas e reivindicações populares empreendidas desde a fase inicial do capitalismo pelos socialistas emergentes, bem como à sua lenta e progressiva vinculação à ideia de direitos humanos.

O estudo das feições da cidadania na atualidade nos revelou que existe, além das concepções liberal e socialista/marxista de cidadania, outra concepção denominada comunitarista que defende, concomitantemente, as teses do reconhecimento e da igualdade. Nesta corrente, como vimos, há uma busca não pela transformação social, mas pelo reconhecimento cultural e pela implementação de políticas identitárias.

Constatamos também que com a queda do regime soviético teve início uma crise do ideal socialista/marxista, maximizando a crença de que é de fato irremediável a vitória do capitalismo. O que acabou por exigir uma reestruturação da ideologia socialista/marxista para que esta conseguisse sobreviver e se autoafirmar diante das críticas às quais vinham sendo submetida. Esta, então, começou a pensar vias alternativas para a implantação do socialismo

Com essa postura, uma das bandeiras levantadas pela esquerda hoje tem sido a bandeira da democracia. Nessa perspectiva, as reflexões sobre a cidadania passaram a se relacionar com as novas propostas da teoria democrática e a cidadania ganhou então qualificativos que, na visão dos adeptos dessa vertente, seriam capazes de levar os homens à emancipação, uma vez que conseguiriam agir sobre a apatia política típica da cidadania liberal, por meio do desenvolvimento da cidadania ativa, crítica, participativa, formando assim cidadãos conscientes da opressão e exploração social à qual vêm sendo submetidos, e capacitados para reivindicar o que consideram ser seus direitos e de lutar por sua implantação. Nesse sentido, a ideia de conflito é condição fundamental, pois indica uma maior conscientização e participação dos cidadãos nos assuntos políticos desde, contudo, que este não gere a anarquia, ou seja, que não transcenda os limites das leis, pois a crença da esquerda hoje encontra seu respaldo na ideia de que o alargamento da democracia política trará, por si só, os benefícios necessários e esperados pela classe operária sem necessidade de haver uma revolução, no sentido radical do termo. O que significa dizer que os benefícios se

concretizariam tão somente por meio de uma evolução democrática. Daí a importância dos direitos já instituídos serem não só salvaguardados como também ampliados.

Ideal que, como constatado, acaba por gerar muitas controvérsias, especialmente entre os marxistas ortodoxos que não acreditam que o simples alargamento da democracia política será capaz de conduzir a classe operária ao comando político e à direção ideológico-cultural sobre o conjunto do Estado e da sociedade civil, pois advertem que para conter o avanço das reivindicações democráticas existe sempre o aparato de repressão do Estado, sendo que as recentes manifestações iniciadas no Brasil em junho deste ano de 2013 e o papel que a polícia vem desempenhando servem para exemplificar essa visão.

A análise das pedagogias críticas, por seu turno, nos revelou que estas têm como característica fundamental a preocupação com a formação humana alienada e massificada, típica da sociedade capitalista. Sendo assim, estas pedagogias enxergam na educação um viés não só de resistência como de luta contra a opressão social. Para tanto a educação tem como instrumento, na visão dos pensadores adeptos desta corrente, a conscientização, capaz, segundo eles, de preparar os alunos para uma prática social transformadora.

A cidadania que os autores vinculados às pedagogias críticas apregoam, dentro dessa lógica de pensamento, é a cidadania democrática do tipo socialista. O que pressupõe uma formação crítica, consciente, participativa, que desenvolva a autonomia do aluno, favoreça a prática de valores democráticos e o cultivo da ideia de uma ética da responsabilidade, tendo em vista que todos somos corresponsáveis pelo destino da civilização. Manifesto ficou que os autores estudados consideram que a educação para a democracia se constitui em condição de possibilidade para a realização da emancipação humana, embora, para eles, ela não seja condição suficiente, visto que reconhecem que existem outros fatores que também interferem nesse processo e que transcendem os limites de poder de atuação da escola.

Verificamos, pois, que, apesar da positividade da defesa da cidadania democrática por parte da esquerda moderna, há a necessidade de construção de um aparato teórico consistente por parte da mesma que seja capaz de justificar o discurso da transição com o discurso sobre democracia sem que isso signifique ceder terreno ou subalternização diante da alta cultura liberal burguesa.

No que se refere ao nosso objetivo de identificar os fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania vertida na legislação educacional brasileira, atestamos que de fato não só a educação para a cidadania como também a educação para a democracia

aparecem em todos os documentos legais pós-redemocratização do país, constituindo-se em fundamentos básicos da organização e prática escolar.

A noção de cidadania que perpassa todos os documentos analisados está relacionada à ideia de liberdade. Por conseguinte, cidadania plena, nestes documentos, é aquela passível de ser exercida pelo indivíduo consciente dos seus deveres e livre para reivindicá-los sempre que achar necessário. Mas o fato é que apesar da referência à expressão ‘liberdade’, explicitada nestes documentos, bem a referência aos ideais de cidadania ativa e participativa que neles identificamos apontar para um possível vínculo com o ideal de educação do tipo comunitarista, o ideal presente nestes documentos está associado unicamente a uma perspectiva individual-subjetiva, ou seja, a uma perspectiva liberal de cidadania, já que a ideia de liberdade que decorre destes documentos é uma ideia de liberdade negativa, ou melhor, uma liberdade que nos é ‘naturalmente’ dada e não a liberdade tal como é concebida pelos comunitaristas, para os quais ela é algo que deve ser conquistado e desenvolvido.

Essas nuances no discurso que perpassa estes documentos nos permitiu inferir que o pressuposto que fundamenta e orienta a noção de cidadania nos documentos oficiais de educação a partir da década de 1990 no país é a teoria neoliberal e que o ideal de democracia é semelhante ao expresso pelo pensamento escolanovista que, embora de cunho liberalista, não faz parte do chamado liberalismo clássico, mas sim do chamado liberalismo igualitário, que também defende um ideal de cidadania ativa, crítica, e participativa. O que tira a positividade deste ideal é o fato, já mencionado, dele estar vinculado apenas ao plano individual-subjetivo como também o fato da educação ser valorizada apenas como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Para tanto, o modelo de cidadão ideal é aquele privatizado, dinâmico, responsável e consumidor.

Não é errado, entretanto, afirmar que, embora a concepção de cidadania vertida nestes documentos, especialmente nos PCNs, seja eminentemente liberalista, existem traços da perspectiva comunitarista no seu interior. Como exemplo encontramos a preocupação com questões relativas ao multiculturalismo e à diversidade cultural e étnica, problemas típicos das inquietações comunitaristas. O que confirmou, no nosso entendimento, a assertiva de que coexiste hoje no ordenamento político brasileiro, mesmo que de forma diluída, uma multiplicidade de ideologias e que estas aparecem em vários discursos, políticas e programas de Estado e de governo.

Sobre o fato da ideia do que seja cidadania na legislação educacional ser identificada com a ideia de uma cidadania ‘ativa’, construída por meio de uma cultura

democrática, observamos que embora esta ideia de cidadania ativa seja também aparentemente muito próxima da expressa pelos teóricos de esquerda, inclusive aqueles vinculados à área da educação, como Saviani e Freire, ela é, na realidade, arditamente muito diferente, já que nada tem de emancipatória.

A proximidade da noção de cidadania oriunda dos documentos oficiais com discursos ideológicos comprometidos com a transformação social ocorre devido principalmente ao fato de haver certa convergência entre as concepções comunitarista (que perpassa também a legislação educacional) e a de esquerda democrática, o que exige, por parte do professor de filosofia que trabalhará com os livros analisados, rigor filosófico e capacidade crítica e reflexiva para conseguir desvelar e se desvencilhar dessas pseudo-aproximações semânticas.

Constatamos, pois, que o que ocorre tanto com o pensamento comunitarista quanto com o da esquerda democrática é que muitas vezes os valores que eles defendem são utilizados a serviço dos mais diversos interesses, é o que acontece, por exemplo, com valores como ‘comunidade’, ‘igualdade’, ‘liberdade’, ‘participação’, ‘solidariedade’ e ‘justiça social’, incorporados na legislação educacional e mesmo na Constituição Federal de 1988. Vimos que o discurso que perpassa estes documentos se reveste de ideais comunitários, humanísticos e inovadores, no plano teórico, mas tende a apontar, na prática, para ideais muito mais conservadores e afins com a ideologia dominante.

Observamos que a aproximação dos ideais que perpassam as políticas educacionais da década de 1990, eminentemente neoliberalistas, com a vertente comunitarista encontra seu respaldo no fato de que o ideário de democracia em ambas as correntes, embora sejam incompatíveis entre si, não o são com o capitalismo nem com a sociedade regulada pelo mercado, tendo em vista que não existe preocupação por parte do pensamento comunitário com a questão de classe, mas tão somente com as questões relacionadas ao multiculturalismo e à questão das diferenças.

Tais constatações relativas à legislação educacional puderam ser associadas ao campo da filosofia escolar na medida em que é sabido que esta se encontra sujeita às determinações da legislação em vigor no país. Sendo assim, embora a concepção de cidadania nos livros didáticos analisados seja a noção da esquerda democrática, esta tem correspondência com a noção de cidadania veiculada pela legislação educacional, haja vista

que adota em seu interior elementos da cidadania do tipo comunitarista⁶³ que, como vimos, guarda afinidades com a noção de cidadania da esquerda democrática em quase todos os seus aspectos, exceto naqueles relacionados à defesa de uma educação para a diversidade cultural, bem como ao engajamento e luta no sentido de alterar os aspectos materiais da sociedade, o que só pode ocorrer por meio de uma práxis comprometida com a modificação das condições concretas da sociabilidade humana.

Para que essa alteração ocorra, no entanto, necessário se faz desenvolver experiências radicais de democracia, dirigidas para o ideal de resgate socialista da participação e da ideia de soberania popular. E é para esse tipo de experiência cidadã que aponta, discretamente, os livros didáticos indicados pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos que foram adotados na Rede Estadual de Goiás, e que foram por nós analisados. Sendo que este ideal aparece ainda de forma mais modesta no caso do livro de Marilena Chauí.

A identificação destes ideais só foi possível graças à investigação e categorização dos temas/subtemas dos livros didáticos de filosofia que veiculam determinada ‘noção de educação para a cidadania’ enquanto valor formativo. Esta investigação nos possibilitou verificar, enfim, que os fundamentos teóricos que respaldam a noção de cidadania veiculada nos livros didáticos analisados apontam, em última instância, para a noção de cidadania democrática. Mas enquanto no livro de Chauí, *Iniciação à Filosofia*, esta noção de cidadania democrática transita entre a corrente comunitarista e a de esquerda democrática, no livro *Filosofando*, de Aranha e Martins, esta se centra quase que exclusivamente dentro da corrente de esquerda democrática.

Essa inferência encontra seu respaldo no fato de que as autoras Aranha e Martins, além de trabalharem em uma perspectiva histórica, procuram centrar suas análises e seus discursos na questão da expropriação da maioria provocada pelo modo de produção capitalista, na exploração por meio do trabalho e na questão da necessidade de acesso à cultura e aos bens materiais produzidos pela sociedade como condição para melhorar as condições de vida da população. Trabalham, enfim, com a ideia de que a sociedade precisa ser reinventada, o que pressupõe, no nosso entendimento, uma educação para a emancipação.

Observamos, no caso do livro de Marilena Chauí, que embora este ideal também apareça, o que é central em seu livro são as ideias de respeito e proteção aos direitos instituídos, não obstante ela não abandone em seu discurso a necessidade de ampliação e luta

⁶³ Embora a noção de cidadania da legislação, quando analisada criticamente, se mostre eminentemente liberalista.

progressiva para a ampliação de outros direitos considerados fundamentais tais como direitos à igualdade, à liberdade e participação no poder.

As conclusões ora apresentadas não podem ser consideradas definitivas nem inquestionáveis, tendo em vista a natureza da análise, os caminhos e interesses que conduziram o percurso da pesquisadora, bem como a complexidade do próprio objeto de pesquisa aqui eleito. Elas, ao invés de fecharem um ciclo de reflexões, abrem outros tão ou mais importantes. Naturalmente que no percurso investigativo há questões que permanecem em aberto e que podem requisitar a necessidade de se encontrar novos caminhos de pesquisa. Assim, questões tais como: ‘As noções de cidadania e democracia abordadas nos livros didáticos de filosofia que potencialmente evidenciam maior valor formativo estão sendo apropriadas pelos alunos? Como os professores concebem a relação tão paralela, mas também dissonante, entre as concepções de cidadania expressas nos documentos legais e nos livros didáticos de filosofia? Como trabalhar os conteúdos dos livros didáticos de filosofia de modo a conduzir o aluno à formação desse conceito e à aplicação em suas práticas cotidianas?’ são também extremamente relevantes para ampliar a compreensão deste quadro teórico que aqui nos propusemos a traçar. Há um terreno fecundo, aberto à investigação, pleno de debates e polêmicas sobre o valor formativo de uma educação para a cidadania, que permanece por explorar e que pode ser um contributo importante para a prática de ensino da filosofia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio José Lopes. O PCN e o Ensino de Filosofia. *Revista Educação e Filosofia*. v. 17, nº 34, jul./dez. pp. 101-115, EdUFU, 2003.

ALVES, Danton José. *A filosofia no Ensino Médio – ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, SP : Autores Associados, 2002.

AMARAL JÚNIOR, Ilmar Pereira do; MARQUES, Stanley Souza. Liberdade versus igualdade: o embate entre liberais e comunitaristas e a via alternativa proposta por Habermas para uma democracia pluralista. ISSN 1127-8579. Publicato dal 06/11/2012. All'indirizzo <http://www.diritto.it/docs/34198-liberdade-versus-igualdade-o-embate-entreliberais-e-comunitaristas-e-a-via-alternativa-proposta-por-habermas-para-umademocracia-pluralista>.

ANDERSON, Perry, *As Antinomias de Antonio Gramsci*, Ed. Jorues, 1986.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Trad. GOMES, Maria Lúcia Mendes; THOMPSON, Regina; MACEDO, Vera Luiza Visockis. *Cadernos de Pesquisa*. nº.116, São Paulo, julho/2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200006&script=sci_arttext. Acesso em janeiro/2011.

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia – Volume Único – Ensino Médio*. Editora Moderna – 4ª Edição, São Paulo, 2009.

ARENDT, *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: *Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp. 39/82.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, p.143-155, 2001.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. *A Filosofia no ensino médio e suas representações sociais. Tese de Doutorado*, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BELLO, E. Política, Cidadania e Direitos Sociais: Um contraponto entre os modelos clássicos e a trajetória da América Latina. *Dissertação de Mestrado*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, maio de 2007.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Educação para a democracia. *Lua Nova*, nº 38, 1996.

BERTUCCI, J. de O. Desenvolvendo a solidariedade no caminho da transição: um ensaio sobre a teoria do socialismo a partir de Marx. *Econ. soc.* [online], vol.19, n.1, pp. 173-200, 2010.

BIRCHAL, Telma de S.; PASCHOAL, Antonio E.; SALLES, João Carlos. Filosofia. In: Fórum sobre o Ensino de Graduação e a Reforma Universitária. ANPUH/SP. USP. 2005. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dh/anpuhsp/pdfs/14Filosofia.pdf>. Acesso: 22 agosto 2012.

BOAVIDA, João. *Filosofia do ser e do ensinar: proposta para uma nova abordagem*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.

_____. *Igualdade e liberdade*. Ediouro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. *O futuro da democracia*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1986.

_____. *Qual socialismo?: discussão de uma alternativa*. Tradução de Iza de Salles Freaza. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Teoria Geral da Política*. [Teoria Generale della Política]. A Filosofia Política e a Lição dos Clássicos. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Revisão Cláudia Perrone-Moisés. 4ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOITO JR., Armando. Cidadania e classes sociais. In: BOITO JR., Armando. *Estado, Política e Classes Sociais*. São Paulo: Unesp, p. 247-26, 2009.

BORGES, Liliam Faria Porto. Sobre educação, democracia e marxismo: uma leitura de Chauí e Coutinho, Unicamp, 2005. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Liliam%20faria%20porto%20borges.pdf. Acesso em 5/06/2012

BORTOLATTO, M. O novo ensino médio e o exercício da cidadania: controvérsias e desafios. *Dissertação (Mestrado)* - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.

BRASIL, *Lei nº 11.684*, 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.

BRASIL, *Lei nº 9.394*, de 20/12/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, MEC, INEP, *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Maria Inês Gomes de Sá Pestana *et al.* 2 ed.. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999b.

BRASIL, MEC, SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL, MEC/FNDE. *Edital Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2012 – Ensino Médio*, Brasília, 4 de dezembro de 2009.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 2/2012, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Filosofia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Bobbio defende o ‘compromisso’ entre liberalismo e socialismo. *Folha de São Paulo*, 5.12.1994. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/articles/94.5.12.Entrevista-bobbio.pdf>. Acesso em 1/03/2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Por um partido democrático, de esquerda e contemporâneo. *Lua Nova*. Nº. 39, p. 53-72, 1997.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*. Mar. 2000, nº.109, p.7-23, 2000.

BUFFA, E; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1989.

CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. *Estudos psicológicos*. (Natal) [online], vol.2, n.2, pp. 287-312. 1997.

CAMBI, F. O Século XVI: Início da Pedagogia Moderna. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo, Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, V, M. Q. G. C. De. A construção da noção de cidadania em livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I. Universidade Estadual de Campinas. *Dissertação de Mestrado*. Campinas, 2005.

CARDOSO, Oldimar Pontes A educação para a cidadania entre passado, presente e futuro. *Educação e Realidade*, 34(1): 137-154, jan/abr, 2009.

CASSIANO, Célia. *Mercado do Livro Didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

CHAUÍ, M. A questão democrática. In *Cultura e democracia*, 4º ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Iniciação à Filosofia – Volume Único – Ensino Médio*, São Paulo: Editora Ática, 1ª Edição, 3ª Impressão, 2012.

CITTADINO, G. *Direito e justiça distributiva*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

CORTIZO, María Del Carmen. Matrizes clássicas e novas noções de cidadania. *Katálisis*, Florianópolis, SC, p. 28-38, v. 6 n. 1 jan./jun. 2003.

COUTINHO, N. C. A democracia como valor universal. In *A democracia como valor universal*, São Paulo: Ciências Humanas, 2006.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. In *Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social*, Ano 2, nº 3, dezembro 2005.

DAGNINO, E. (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Sociedade civil, participação e cidadania: do que estamos falando? In: *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: Faces, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DANELON, Márcio. Ensino de Filosofia e Currículo: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Filosofia). *Cadernos de História da Educação*; v. 9, n. 1 jan./jun. 2010.

DELGADO, J. & GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, 8ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Ediciones Morata, 187 p., 2004.

DOMINGUES, José Mauricio. O Estado, a democracia e a cidadania. In. *Sociologia e modernidade: para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civ. Bras. 1999.

ELIAS, M. L. G. G. R. Republicanismo: história e atualidade. *Em Tese*, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 4 n. 1 (1), agosto-dezembro/2007 ISSN 1806-5023.

FÁVERO, A. A. et. al., O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais, (Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª Edição: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: *Política e Educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001a.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Paulo. *Educação e Mudança*. 26. ed. São Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*, São Paulo: Ed. UNESP, 2001b.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? a political-philosophical Exchange*. London: Verso, 2003.

FREITAG B. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Habermas e a filosofia da modernidade. *Perspectivas*, São Paulo, 16: 23-45, 1993.

FREITAS, Fábio F. B. de. Viver a Democracia: uma breve análise sobre Democracia, Direitos Humanos e Cidadania. Curso de *Capacitação em educação em direitos humanos*, 2008. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_1_fabio_viver_a_democracia.pdf.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. "Uma leitura marxista da vinculação histórica entre educação e cidadania no Brasil". *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 2011.

_____. Educação, cidadania e sociedade democrática. *Revista Eletrônica F@ciência*, Apucarana-PR, v.1, n.1, 60-72, 2007.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*. Jul. nº. 101, p. 128-140, 1997.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In, AZEVEDO, J.C. et al. *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 143-156.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY JUNIOR, Valdy José de. *O comunitarismo de Michael Walzer e as interfaces com a educação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GONÇALVES, Gisela. 1998. *Comunitarismo ou Liberalismo?* Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/goncalves-gisela-comunitarismo-liberalismo.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 1, 2001.

HABERMAS, J. *O Discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

HIRST, Paul. *A democracia representativa e seus limites*, J. Zahar Ed., 1993.

IANNI, Otávio. Neo-Socialismo. In: PINASSI, Orlanda (Org.) *Leandro Konder: a revanche da dialética*. São Paulo, Editora Unesp, 2002.

IGREJA, Manuel de Azevedo Almeida. *A educação para a cidadania nos Programas e Manuais Escolares de História e Geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – da Reforma Curricular (1989) à Reorganização Curricular (2001)*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/2003.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos, Resenha do livro “Educação, cidadania e emancipação humana”, de Ivo Tonet. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 609-613, maio/ago. 2007.

JOHANN, Jorge Renato, *Educação e ética - em busca de uma aproximação*. EdIPUCRS, Porto Alegre, 2009.

KAPUZINIÁK, Célia. A cidadania como finalidade da educação: uma reflexão sobre as LDBS. 164 f. *Dissertação (Mestrado)*-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

KOHAN, W. O. WAKSMAN, V. *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KONDER, L. Socialismo - Idéias que romperam fronteiras. In: PINSKY, J. PINSKY, C. B. *História da Cidadania*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário, *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LEFORT, Claude. *Pensando o Político: Ensaios sobre Democracia, Revolução e Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEFRANC, George - *Socialismo Reformista*. Lisboa. Circulo dos Leitores. 1974.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo. *Educação e Sociedade*. Setembro. n°. 80, p. 386-400, 2002.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papyrus, 2004.

LOUREIRO. Carlos Frederico B.; TREIN, Eunice . TOZONI-REIS, Marília FREITAS de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica, *Cad. Cedes* vol.29 n°77 Campinas Jan./Apr. 2009.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Constitucionalismo e interpretação: um certo olhar histórico. *Revista Panóptica*, v. 2, n. 6 (2007). Disponível em: http://www.panoptica.org/seer/index.php/op/article/view/Op_2.6_2007_81-98/201. Acesso em 20 de maio de 2013.

MARONA, M. C. Contribuições de Hannah Arendt e Habermas para a teoria democrática contemporânea. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 6 n. 11 p. 45-60 Janeiro - Junho de 2009.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Trad. de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MATTOS, F. BUSNARDO, G. Políticas Curriculares para o Ensino Médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. *32ª Reunião Anual da Anped*. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT12-5305--Int.pdf>. Acesso em 03/08/2012.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter Omar (org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Rio de Janeiro : DP& A, 2004.

MARX, K. (1859). *Para uma Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. *A questão Judaica*. Trad. Artur Mourão. 1989. Disponível em www.lusosofia.net. Acesso em 12/07/2013.

MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. IN: SILVA, L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 81-98, 2001.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONDAINI, M. Revolução Inglesa - O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, J. PINSKY, C. B. *História da Cidadania*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

_____. *O socialismo liberal de Norberto Bobbio*. 2000. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=75>.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

_____. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. A cidadania democrática e a comunidade política. *Estudos de Sociologia*. nº 02. Departamento de Sociologia, UNESP – FCL, 1997.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. *Educação & Filosofia*, vol. 22, nº 44, 2008.

ODÁLIA, N. Revolução Francesa - A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J. PINSKY, C. B. *História da Cidadania*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Marluce. *As Representações sociais de cidadania no Ensino Médio Brasileiro*. Dissertação (Mestrado). Puc-Goiás, 2009.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach de. Norberto Bobbio: teoria política e direitos humanos. *Rev. Filos.*, v. 19, n. 25, p. 361-372, jul./dez. 2007

PANIAGO, C. A Questão da Transição na Teoria Marxista e na Teoria Democrática. *Lutas Sociais* (PUCSP), São Paulo, v. 8, p. 37-52, 2002.

PARPINELLI, Roberta Stubs. As contribuições do método marxista para o entendimento e transformação da realidade educacional. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar* (DCS/UEM) nº 15 – abr./mai./jun./jul. – Quadrimestral - Maringá – Paraná – Brasil. ISSN 1519.6178, 2008

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. ‘Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/implicações históricas.’ LOMBARDI, JC; SAVIANI, D. NASCIMENTO, MIM (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR* (2006): 1-29.

PITANO, S. de C. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de reivindicação da Educação Popular ancorada no conceito de sujeito social. *Tese de Doutorado*, UFRS, Porto Alegre, 2008.

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. *São Paulo em Perspectiva*. vol. 14 n. 1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100011&script=sci_arttext. Acesso em 13/08/2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980. 2ª edição Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RAMOS, Cesar Augusto. Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. *Rev. Filos.*, Aurora, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 267-296, jan./jun. 2010.

RATTNER, H. Relações entre produção, conhecimento e educação. In: *Fundação para o desenvolvimento da educação*. O diretor: articulador do projeto da escola. São Paulo, 1992. (Idéias, 15).

REIS, Elisa. "Cidadania: história, teoria e utopia". *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (1999): 11-17.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros, and Isnard de Albuquerque CÂMARA NETO. *A evolução do conceito de cidadania*. Departamento de Ciências Sociais e Letras. Universidade de Taubaté. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf>., 2008. Acesso em 6/07/2012.

RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich; COUTINHO, George Gomes. Modelos de democracia na era das transições. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: Uma Análise a partir da visão de seus elaboradores. *Investigações em Ensino de Ciências – V13(3)*, pp.257-274, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. em: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1995.

SAES, Décio Azevedo Marques de. *Cidadania e Capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania*. São Paulo, *Caderno nº8* do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, abril de 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1989.

_____. Ética, Educação e Cidadania. *PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia no 1º. Grau*, Nº. 15 - Ano 8, 1º. Sem/2001.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. *Revista Iberoamericana de educacion*, 48 (2008): 35-51.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da.; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: Trajetoria Para a Cidadania?* 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, J. P. Nota crítica sobre cidadania no Brasil. *Idéias*, Campinas (SP), n. 1, nova série, 1º semestre (2010). Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/29/26>. Acesso em 12/04/2013.

SILVA, Rute da. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. *V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo*. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

SILVA, S. R. da. A concepção comunitarista da democracia e a educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, nº. 1, p. 111-126, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em outubro/2012.

SILVA, S. R. da. A concepção comunitarista da democracia e a educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, mai. 2009. ISSN 1982-7199. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/35/34>. Acesso em abr. 2012.

SILVA. S. R. da; PANSIARDI, M. V. Os PCN, cidadania e Democracia, *VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Saberes Docentes*. Curitiba 05 a 08 de novembro de 2007. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../CI-262-01.pdf. Acesso em outubro/2012
SILVA, Silmara Moraes da. Educação e cidadania: um estudo sobre os fundamentos filosóficos que orientam a formação para a cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara – São Paulo. 2010.

SILVA, Sérgio Pereira da. Sete questões curriculares propostas ao ensino de filosofia: primeiras reflexões. *Revista Inter-Ação*. Goiânia, v. 23, n.1-2, 1999. p. 21-36.

SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 58, julho/97, p. 142-155.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre v. 6 n. 1 jan.-jun. 2006 p. 39-58.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. *Comunitarismo e educação: implicações e limites*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Como o conceito de cidadania figura nos PCN e nos Guias de Estudo do Veredas. *Revista Educação em Destaque*. Colégio Militar de Juiz de Fora. Vol. 01, nº 01, Abril de 2008.

TOLEDO, Caio Navarro de, “A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução?”. *Crítica Marxista*, vol. 1, nº 1. 2ª Ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.

TONET, Ivo. *Democracia ou liberdade*. Maceió, 2002. Disponível em http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Democracia_ou_Liberdade.pdf. Acesso em agosto/2012.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, Coleção Fronteiras da Educação, 2005a.

_____. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005b. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 12/05 /2012.

_____. Qual Marxismo? *Marxismo Vivo*, nº 1, junho/setembro, 2000.

_____. Socialismo e democracia. Ufal, 1997. Disponível em http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/socialismo_e_democracia.pdf. Acesso em 12/05/2012.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TURNER, Bryan S. *Citizenship and capitalism*. London: Alen and Unwin, 1986.

VALEIRÃO, Kelin. Sobre a antinomia: liberalismo versus comunitarismo. *Revista Educação Pública*. Fundação CECIERJ, 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cienciassociais/0021.html>. ISSN: 1984 6290. Acesso em 10 de setembro de 2012.

VERCEZE, Rosa M^a. Aparecida N.; SILVINO Eliziane França M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

WALZER, Michael. *Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. The communitarian critique of liberalism. *Political Theory*, v. 18, n. 1, fev. 1990.

WEFFORT, F. *Por que Democracia?* São Paulo, Brasiliense, 1984.

WELMOWICKI, J. O discurso da cidadania e a independência de classe. *Marxismo Vivo*, junho/setembro, 2000.

ZIZEMER, Joseida Schütt. *A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

APÊNDICES

QUADRO 5 – Base empírica e classificação da mensagem – *Livro Iniciação à Filosofia*

Livro: CHAUÍ, Marilena. <i>Iniciação à Filosofia</i> – Volume Único – Ensino Médio, São Paulo: Editora Ática, 1ª Edição, 3ª Impressão, 2012, 376p				
Unidade I – A filosofia	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 1 – A atitude filosófica	Subtema: E se não for bem assim? Nele a autora assevera: “Temos a crença na liberdade, mas somos dominados pelas regras de nossa sociedade.” (p. 15)	Apontamento para os possíveis limites impostos ao pleno exercício da liberdade.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a autonomia.
	Subtema: Momentos de crise. Nele a autora questiona: “[...] sou livre quando quero ou faço algo que contraria minha sociedade, ou sou livre quando domino minha vontade e a obrigo a aceitar o que minha sociedade determina? Ou seja, sou livre quando sigo minha vontade ou quando sou capaz de controlá-la?” (p. 15) Então a autora afirma que para responder a estas perguntas temos que fazer outras perguntas, mais profundas. “Temos de perguntar: O que é a liberdade? O que é a sociedade? O que são o bem e o mal, o justo e o injusto?” (p. 15) Isto é ter atitude filosófica; é se questionar, enfim, “[...] por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos” (p. 17).	Cidadania enquanto capacidade crítica e reflexiva. Cidadania como sinônimo de autonomia moral e intelectual.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para os valores e a ética da responsabilidade.
Capítulo 2 – O que é a Filosofia?	Subtema: Útil Inútil? Aqui a autora questiona: “Qual seria, então, a utilidade da filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se	Filosofia enquanto promotora da autonomia intelectual e política. Ser cidadão é ter	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da	Educar para a autonomia, os valores e a ética da responsabilidade.

	dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para sermos conscientes de nós mesmos e de nossas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.” (p. 26)	acesso a recursos econômicos, culturais e de poder.	esquerda democrática.	
Capítulo 4 – Períodos e campos de investigação da filosofia grega	Subtema: Período Socrático ou antropológico – A autora afirma que o ideal de educação desse período é a “formação do bom cidadão.” Então questiona: “Ora, qual é o momento em que o cidadão mais aparece e mais exerce sua cidadania? Quando opina, discute, delibera e vota nas assembleias.” (p. 43)	Educação grega para a cidadania ativa e participativa, com a qual a autora tende a concordar.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a participação.
	Subtema: As ideias de Sócrates – Nele é afirmado: “Sabemos que os poderosos têm medo do pensamento, pois o poder é mais forte se ninguém pensar, se todos aceitarem as coisas como elas são, ou melhor, como nos dizem e nos fazem parecer acreditar que são. Para os poderosos de Atenas, Sócrates tornara-se um perigo, pois fazia a juventude pensar” (p. 45)	Cidadania ativa dos gregos. Sinônimo de autonomia intelectual e política, com a qual a autora tende a concordar.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania crítica e reflexiva.
Capítulo 6 – Aspectos da Filosofia Contemporânea	Subtema: As Ciências e as técnicas. “Um grupo de filósofos alemães, conhecido como a Escola de Frankfurt” elabora “a chamada Teoria crítica, concepção que distingue duas formas da razão: a <i>razão instrumental</i> e a <i>razão crítica</i> .” (p. 59). “A razão instrumental é a razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero. Ao contrário, a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano, e não as ideias de controle e domínio técnico-científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura.” (p. 59)	Apresentação dos limites da concepção liberal de cidadania e dos requisitos para a construção de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo.	Cidadania na perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a emancipação.
UNIDADE II – A razão	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização

Capítulo 10 – A razão na filosofia contemporânea	Subtópico Razão e sociedade – Os filósofos da escola de Frankfurt (que construíram a chamada Teoria Crítica), por outro lado, “[...] consideram que existem, na verdade, duas modalidades da razão: a <i>razão instrumental</i> ou <i>razão técnico-científica</i> , que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a <i>razão crítica</i> ou <i>filosófica</i> , que se reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora.” (p. 99) Para esses filósofos, portanto, “A razão não determina nem condiciona a sociedade [...], mas é determinada e condicionada pela sociedade e suas mudanças.” (p. 99)	Razão crítica ou filosófica como força libertadora.	Cidadania na perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e para a emancipação.
Unidade III – A verdade	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 11 – Ignorância e verdade	Subtópico Dificuldades para a busca da verdade – “Em nossa sociedade é muito difícil despertar nas pessoas o desejo de busca da verdade. Pode parecer paradoxal que assim seja, pois parecemos viver numa sociedade que acredita nas ciências, que recebe diariamente informações vindas da mídia impressa e eletrônica, que possui editoras, livrarias, bibliotecas, museus, salas de cinema e de teatro, vídeos, fotografias e computadores. Ora é justamente essa enorme quantidade de veículos e formas de informação que acaba tornando tão difícil a busca da verdade, pois todo o mundo acredita que essas informações são verdadeiras, sobretudo porque tal quantidade de informação ultrapassa a experiência vivida pelas pessoas, que, por isso, não tem meios de avaliar o que recebem.” (p. 106) “Uma outra dificuldade para fazer surgir o desejo da busca de verdade, em nossa sociedade, vem da propaganda. A propaganda trata as pessoas como crianças ingênuas e crédulas. O mundo é sempre um mundo de ‘faz de conta’: nele a margarina fresca faz a família bonita, alegre, unida e feliz; o automóvel faz o homem confiante, inteligente, belo, sedutor, bem-sucedido nos negócios, cheio de namoradas lidas [...] A propaganda nunca vende um produto dizendo o que ele é e para que serve.” (p. 106-107) “Outro obstáculo para o desejo da busca da verdade vem da atitude dos políticos nos quais as pessoas confiam, dando-lhes o voto e vendo-se, depois, ludibriadas. Em vista disso, a tendência das pessoas é julgar que é impossível haver verdade na política. Muitos passam a desconfiar do valor e da necessidade da democracia e, ao aceitarem ‘vender’ seu voto por	Apresentação das características típicas da cidadania liberal passiva x as características da cidadania crítica e reflexiva.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a autonomia e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

	alguma vantagem imediata e pessoal, caem na descrença e no ceticismo.” (p. 107) “Estas dificuldades, no entanto, podem ter o efeito oposto, isto é, suscitar, em muitas pessoas, dúvidas, incertezas, desconfiança e desilusões que as façam desejar conhecer a verdade. Muitos começam a não aceitar o que lhes é dito e a não acreditar no que lhes é mostrado. E, como Sócrates em Atenas, começam a fazer perguntas, a indagar sobre os fatos e pessoas, coisas e situações, a exigir explicações, a exigir liberdade de pensamento e de conhecimento.” (p. 107) Assim, a autora assevera: “podemos [...] distinguir dois tipos de busca da verdade. O primeiro é o que nasce da decepção, da incerteza e da insegurança e, por si meso, exige que saiamos de tal situação readquirindo certezas. O segundo é o que nasce da deliberação ou da decisão de não aceitar as certezas e crenças estabelecidas, de ir além delas e de encontrar explicações, interpretações e significações para a realidade que nos cerca. Esse segundo tipo é a busca da verdade na <i>atitude filosófica</i> . (p. 107)			
Unidade V – O conhecimento	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 15 – A preocupação com o conhecimento	Subtema Dimensão ética da consciência – “Além de sua <i>dimensão epistemológica</i> (sujeito do conhecimento ou entendimento) e de sua <i>dimensão psicológica</i> (o eu das vivências individuais), a consciência possui também uma <i>dimensão ética</i> .” (p. 147) “Do ponto de vista ético e moral, a consciência é a capacidade livre e racional para escolher, deliberar e agir conforme valores, normas e regras que dizem respeito ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto, à virtude e ao vício. É a <i>pessoa</i> , dotada de vontade livre e de responsabilidade, com capacidade para compreender e interpretar sua própria situação e condição, viver na companhia de outros segundo as normas e valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação própria, comportar-se segundo o que julga o melhor para si e para os outros e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos, em nome de outros considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade.” (p. 147)	Os valores e a liberdade são construídos, não de forma abstrata e formal, mas a partir do contexto sócio-histórico e cultural no qual o sujeito está inserido.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para os valores e a ética da responsabilidade.

	<p>Subtema Esfera política – “Do ponto de vista político, a consciência é o <i>cidadão</i>, isto é, a consciência de si definida pela esfera pública dos direitos e deveres civis e sociais, das leis e do poder político.” (p. 148) “O eu é a consciência como uma vivência psíquica e uma experiência que se realiza na forma de <i>comportamento</i>; a pessoa é a consciência como agente moral; e o cidadão é a consciência como agente político. A ação da pessoa e do cidadão formam a <i>práxis</i>, palavra grega que significa ‘a ação na qual o agente, o ato realizado por ele e a finalidade do ato são idênticos’ (como na dança, em que é impossível separar a dança, o ato de dançar e o(a) dançante, pois são idênticos – se um deles faltar, não há ação alguma). <i>Sujeito, eu, pessoa</i> e cidadão constituem a consciência como <i>subjetividade ativa</i>, sede da razão e do pensamento, <i>capaz</i> de estabelecer identidade consigo mesma, de conhecimento verdadeiro, de decisões livres, de direitos e obrigações.” (p. 148)</p>	<p>Afirmação da capacidade crítica e reflexiva do cidadão e da necessidade de autonomia moral e intelectual.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a autonomia e para a cidadania crítica e reflexiva.</p>
<p>Capítulo 16 – Percepção, memória e imaginação</p>	<p>Subtema A memória em nossa sociedade – “Em nossa sociedade a memória é valorizada e desvalorizada. [...] É desvalorizada porque não é considerada uma capacidade essencial para o conhecimento e porque a publicidade e a propaganda nos fazem preferir o ‘novo’, o ‘moderno’, a ‘última moda’, pois a indústria e o comércio só terão lucros se não conservarmos as coisas e quisermos sempre o ‘novo’.” (p. 154) “A desvalorização da memória também aparece na proliferação de objetos descartáveis, lançados fora logo após seu uso, bem como na maneira como a indústria imobiliária altera cidades inteiras para torná-las ‘modernas’, destruindo a memória e a história dessas cidades.” (p. 155) “A desvalorização da memória aparece, por fim, no descaso pelos idosos, considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos.” (p. 155)</p>	<p>Cidadania ativa; sujeito social capaz de reconhecer e lutar pelos direitos sociais, difusos, (das mulheres, do meio ambiente, dos idosos), culturais, etc.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para os valores e a ética da responsabilidade.</p>
<p>Capítulo 17 – Linguagem e pensamento</p>	<p>Subtema O pensamento – “[...] o pensamento é uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro. O pensamento exprime nossa existência como seres racionais e capazes de conhecimento abstrato e intelectual, e sobretudo manifesta sua própria capacidade para dar a si mesmo leis,</p>	<p>Relação entre pensamento e capacidade crítica e reflexiva.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva.</p>

	normas, regras e princípios para alcançar a verdade de alguma coisa.” (p. 163)		esquerda democrática.	
	Subtema Cada campo com seu método – No caso da filosofia ela explica: “[...] embora os filósofos tenham oscilado entre vários métodos possíveis, atualmente quatro traços são comuns aos diferentes métodos filosóficos: 1. O método é <i>reflexivo</i> [...] 2. é <i>crítico</i> [...] 3. é <i>descritivo</i> [...] 4. é <i>interpretativo</i> .” (p. 168)	O método filosófico enquanto promotor da formação exigida para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, ativa e reflexiva.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania crítica e reflexiva.
Unidade VII – A cultura	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 23 – A cultura	Subtema Natureza humana? – A autora dá exemplos que por um lado demonstram que parece que “[...] acreditamos na existência de uma natureza humana que é a mesma em todos os tempos e lugares e, por outro, que cremos na existência de uma diferença de natureza ou de <i>diferenças naturais</i> , entre homens e mulheres, pobres e ricos, negros, índios, judeus, árabes, franceses ou ingleses. Haveria, assim, uma natureza humana universal e uma natureza humana diferenciada por espécies, à maneira da diferença entre as várias espécies de plantas ou de animais.” (p. 222-223)	Crítica à concepção de natureza humana (neo)liberal.	Aponta para a cidadania na perspectiva comunitarista.	Educar para o reconhecimento do direito à diferença (educar para a diversidade)
	Subtema Desmistificando conceitos – A autora afirma que “[...] a ideia de natureza humana como algo universal, intemporal e existente em si e por si mesma não se sustenta. Por quê? Porque os seres humanos são <i>culturais</i> e <i>históricos</i> .” (p. 224) Isso porque uma análise mais acurada da realidade nos revelaria “[...] como os seres humanos variam em consequência das condições sociais, econômicas, políticas, históricas em que vivem. Veríamos que somos seres cuja ação determina nosso modo de ser, agir e pensar e que a ideia de um gênero humano natural e de espécies humanas naturais não possui fundamentos na realidade.” (p. 224)	Crítica à concepção de natureza humana (neo)liberal.	Aponta para a cidadania na perspectiva comunitarista.	Educar para o reconhecimento do direito à diferença (educar para a diversidade)

	<p>Subtema A cultura como ordem simbólica – “A ordem simbólica consiste na capacidade humana de dar às coisas um sentido que está além de sua presença material, isto é, a capacidade de atribuir significações e valores às coisas e aos homens, distinguindo entre bem e mal, verdade e falsidade, beleza e feiura; determinando se uma coisa ou uma ação é justa ou injusta, legítima ou ilegítima, possível ou impossível. É a dimensão simbólica que é instituída com a lei da proibição do incesto, por exemplo.” (p. 228-229) A autora explica também que “Na realidade, não existe <i>a cultura</i>, no singular, mas <i>culturas</i>, no plural, pois os sistemas de proibição e permissão, as instituições sociais, religiosas, políticas, os valores, as crenças, os comportamentos variam de formação social para formação social e podem variar numa mesma sociedade no decorrer do tempo.” (p. 229)</p>	<p>Reconhecimento do multiculturalismo, da diversidade e das diferenças.</p>	<p>Aponta para a cidadania na perspectiva comunitarista.</p>	<p>Educar para o reconhecimento do direito à diferença (educar para a diversidade)</p>
Unidade X – A ética	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 26 – A existência ética	<p>Subtema: Consciência moral – “[...] o <i>senso moral</i> e a <i>consciência moral</i> referem-se a valores (justiça, honradez, espírito de sacrifício, integridade, generosidade), a sentimentos provocados pelos valores (admiração, vergonha, culpa, remorso, contentamento, cólera, amor, dúvida, medo) e a decisões que conduzem a ações como consequências para nós e para os outros. Embora os conteúdos dos valores variem, podemos notar que se refere a um valor mais profundo, mesmo que apenas subentendido: <i>o bom</i> ou <i>o bem</i>.” (p. 263)</p>	<p>A consciência moral como parâmetro para avaliarmos o ‘bom e o bem’.</p>	<p>Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista como para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para os valores e a ética da responsabilidade.</p>

	<p>O agente moral – “Do ponto de vista do agente ou sujeito moral, a ética faz uma exigência essencial, qual seja, a diferença entre <i>passividade</i> e <i>atividade</i>. Passivo é aquele que se deixa governar e arrastar por seus impulsos, inclinações e paixões, pelas circunstâncias, pela boa ou má sorte, pela opinião alheia, pelo medo dos outros, pela vontade de um outro, não exercendo sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade.” (p. 267) “Ao contrário, é ativo ou virtuoso aquele que controla interiormente seus impulsos, suas inclinações e suas paixões, discute consigo mesmo e com outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos, indaga se devem e como devem ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, avalia sua capacidade para dar a si mesmo as regras de conduta, consulta sua razão e sua vontade antes de agir, tem consideração pelos outros sem subordinar-se nem submeter-se cegamente a eles, responde pelo que faz, julga suas próprias intenções e recusa a violência contra si e contra os outros. Numa palavra, é autônomo.” (p. 268)</p>	<p>O agente moral como sujeito ativo e capaz de lutar pelo reconhecimento e instituição do que considera ser seus direitos.</p>	<p>Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista como para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para os valores e a ética da responsabilidade.</p>
<p>Capítulo 27 – A filosofia moral</p>	<p>Uma concepção contemporânea de virtude – A autora explica que Alasdair MacIntyre, pensador contemporâneo, “[...] procura redefinir a ideia de virtude na sociedade contemporânea na qual a pluralidade e a diversificação de instituições sociais impõem para um mesmo indivíduo uma grande variedade de condutas e comportamentos diferentes – há normas e valores na família, na escola, nos diferentes tipos de profissões e de trabalhos, nas diferentes formas políticas, etc.” (p. 278) Para MacIntyre “Perante a multiplicidade de condutas e comportamentos exigidos por nossas sociedades, a unidade ética é alcançada quando somos capazes de avaliar os múltiplos bens ou valores de cada esfera de nossa existência à luz da unidade de nossa vida, isto é, de nosso desejo de uma vida coerente, inteira ou íntegra, de tal maneira que esse desejo de coerência de vida e de inteireza de caráter oriente cada uma de nossas condutas e cada um de nossos comportamentos.” (p. 279)</p>	<p>Concepção de moral contemporânea</p>	<p>Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista como para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para os valores, a ética da responsabilidade e a autonomia.</p>

Capítulo 28 – A liberdade	Alguns exemplos – Neste tópico a autora discorre sobre o dilema necessidade x liberdade e exemplifica: “Não escolhi nascer numa determinada época, num determinado país, numa determinada família, com um corpo determinado. As condições de meu nascimento e de minha vida fazem de mim aquilo que sou, e minhas ações, meus desejos, meus sentimentos, minhas intenções, minhas condutas resultam destas condições, nada restando a mim senão obedecê-las. Como dizer que sou livre?” (p. 288) A autora então leva a discussão para o lado de que apesar destas circunstâncias (de, por exemplo, além de ter nascido com tais determinações, ainda fazer parte de uma minoria – mulher, negra, pobre) devemos lutar contra eventuais discriminações e não nos mantermos resignados, conformados, passivos e omissos. Conclui citando Sartre: “o que importa não é saber o que fizeram de nós e sim o que fazemos com o que quiseram fazer conosco.” (p. 289)	Aponta pra os condicionantes ligados à nossa existência e as formas de superá-los. Liberdade como construção histórica.	Aponta tanto a Cidadania na perspectiva comunitarista como para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a autonomia e para a cidadania crítica e reflexiva.
Unidade XII – A política	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 34 – A questão democrática	A sociedade democrática – “[...] há, na prática democrática e nas ideias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que a ideologia democrática percebe e deixa perceber. Que significam as eleições? Muito mais que alternância no poder, simbolizam o essencial da democracia: que o poder não se identifica com os ocupantes do governo, não lhes pertence, mas é sempre um lugar vazio que os cidadãos, periodicamente, preenchem com um representante, e podem revogar seu mandato se não cumprir o que lhe foi delegado para representar.” (p. 354) “Que significam as ideias de situação e oposição, maioria e minoria, cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei? [...] Significam que a sociedade não é uma comunidade una e indivisa voltada para o bem comum obtido pelo consenso, mas, ao contrário, que está internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente.” (p. 354) “A democracia é o único regime que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que ele seja trabalhado politicamente pela própria sociedade.” (p. 354) “Da mesma maneira, as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são	Cidadania participativa, crítica e reflexiva no sentido de reconhecimento e ativação de novos direitos.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania crítica e reflexiva. Educar para a participação.

	<p>sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e de exigí-los. É esse o cerne da democracia.” (p. 354) “Dizemos que uma sociedade – e não um simples regime de governo – 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 condição do próprio regime político, ou seja, quando institui <i>direitos</i>. (p. 355)</p>			
	<p>A criação de direitos – “Quando a democracia foi inventada pelos atenienses, criou-se a tradição democrática como instituição de três direitos fundamentais que definiam o cidadão: <i>igualdade, liberdade e participação no poder</i>.” (p. 355) “Marx afirmava que a igualdade só se tornaria um direito concreto quando não houvesse escravos, servos e assalariados explorados, mas fosse dado a cada um segundo suas necessidades e segundo seu trabalho.” (p. 355) Tais concepções (de Marx e Aristóteles) indicam algo preciso para a autora: “a mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a <i>criação da igualdade</i> por meio das exigências e demandas dos sujeitos sociais. Em outras palavras, declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real.” (p. 356)</p>	<p>Cidadania participativa, crítica e reflexiva no sentido de reconhecimento e ativação de novos direitos.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva. Educar para a participação.</p>
	<p>Ampliando a participação – “A democracia ateniense, como se vê, era direta. A moderna, porém é <i>representativa</i>.” (p. 356) “As lutas por igualdade e liberdade ampliaram os direitos políticos (civis) e, a partir destes, criaram os direitos sociais – trabalho, moradia, saúde, transporte, educação, lazer, cultura –, os direitos das chamadas ‘minorias’ – mulheres, idosos, negros, homossexuais, crianças, índios – e o direito à segurança planetária – as lutas ecológicas e contra as armas nucleares.” (p. 356) “As lutas populares por participação política ampliaram os direitos civis: direito de opor-se à tirania, à censura, à tortura, direito de fiscalizar o Estado por meio de organizações da sociedade (associações, sindicatos, partidos políticos); direito à informação pela publicidade das decisões estatais.” (p. 356)</p>	<p>Democracia como instrumento de superação da visão liberal de cidadania. Instrumento de luta para a implementação e criação de novos direitos.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva. Educar para a participação.</p>

	<p>Traços da democracia – “[...] dois traços distinguem a democracia de todas as outras formas sociais e políticas: ‘. A democracia é o único regime político que considera o conflito <i>legítimo</i>. [...] na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um <i>contrapoder social</i>, que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado.” (p. 356) “2. A democracia é a <i>sociedade verdadeiramente histórica</i>, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos 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 <i>práxis</i>.” (p. 357)</p>	<p>Democracia como sinônimo de participação crítica e reflexiva.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva. Educar para a participação.</p>
	<p>Dificuldades para a democracia no Brasil – Segundo a autora, os brasileiros entendem por democracia “[...] a existência de eleições, partidos políticos e a divisão republicana dos três poderes, além da liberdade de pensamento e de expressão” (p. 359) e “Por autoritarismo entendem um regime de governo em que o Estado é ocupado por meio de um golpe (em geral militar), no qual não há eleições nem partidos políticos, o poder executivo domina o legislativo e o judiciário, há censura do pensamento e da expressão, além de prisão (por vezes com tortura e morte) dos inimigos políticos.” (p. 359) A autora afirma, contudo, que há algo ainda mais profundo: o <i>autoritarismo social</i>. E ensina: “Nossa sociedade é autoritária porque é <i>hierárquica</i>, pois divide as pessoas em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática da igualdade como direito.” (p. 360) “Nossa sociedade também é autoritária porque é <i>violenta</i>: nela vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas que estão entre as maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade.” (p. 360) “O autoritarismo social e as desigualdade econômicas levam a sociedade brasileira a polarizar-se entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. [...] Nossa sociedade, polarizada</p>	<p>Fatores que apontam para a compreensão ‘estreita e limitada’ que o brasileiro tem quanto ao que seja democracia. Ela ainda é entendida pela maioria dos brasileiros apenas no seu sentido liberal (ou seja no seu sentido restrito).</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva. Educar para a participação.</p>

	entre a carência e o privilégio, não consegue ser democrática, pois não encontra meios para isso.” (p. 360)			
--	---	--	--	--

QUADRO 6 – Base empírica e Classificação da Mensagem – Livro *Filosofando*

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. <i>Filosofando – Introdução à Filosofia</i> – Volume Único – Ensino Médio. Editora Moderna – 4ª Edição, São Paulo, 2009. 479p.				
UNIDADE 1 – DESCOBRINDO A FILOSOFIA	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 1 – A experiência Filosófica	<p>3. Para que serve a filosofia? – “Vivemos num mundo que valoriza as aplicações imediatas do conhecimento. [...] No entanto, a filosofia é necessária. Por meio daquele olhar diferente, ela busca outra dimensão da realidade, além das necessidades imediatas nas quais o indivíduo encontra-se mergulhado: ao tornar-se capaz de superar a situação dada e repensar o pensamento e as ações que ele desencadeia, o indivíduo abre-se para a mudança.” (16-p. 17) “Por isso mesmo, a filosofia pode ser ‘perigosa’, por exemplo, quando desestabiliza o <i>status quo</i> ao se confrontar com o poder.” (p. 17)</p>	Crítica ao pragmatismo liberal e apontamento para a necessidade de formação de cidadãos ativos, críticos, participativos e preparados para o conflito quando o poder dominante se torna opressor.	Aponta para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania ativa, crítica, participativa e para a emancipação.
	<p>5. É possível definir filosofia? – <i>O processo do filosofar</i> – “Kant, filósofo alemão, assim se refere ao filosofar: ‘Não é possível aprender qualquer filosofia: [...] só é possível aprender a filosofar’” (p. 19) As autoras então explicam o que se espera do aluno, ou seja, além de entender o que os grandes filósofos pensaram, ele deve “aprender a filosofar, exercer o direito de refletir por si próprio, de confirmar ou rejeitar as ideias e os conceitos com os quais se depara.” (p. 19) E explicam: “[...] a filosofia é uma <i>atitude</i> diante da vida, tanto no dia a dia como nas <u>situações-limite</u>, que exigem decisões cruciais.” (p. 19)</p>	Aponta como sendo objetivo da filosofia desenvolver no aluno a autonomia por meio do exercício da cidadania ativa, crítica, reflexiva e participativa.	Aponta para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania ativa, crítica, participativa e para a emancipação.
UNIDADE 2 – ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização

<p>Capítulo 4 – Natureza e cultura</p>	<p>3. O agir humano: a cultura – Subtópico <i>Tradição e ruptura</i> – Aqui as autoras explicam: “O mundo cultural é um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra-se diante de valores já dados.” (p. 49) Elas então questionam: “Como fica, então, nossa individualidade diante do peso da herança cultural? Haveria sempre o risco de o indivíduo perder sua liberdade e autenticidade?” (p. 50) Elas, porém, explicam: “Entretanto, assim como a massificação decorre da aceitação sem crítica de valores impostos pelo grupo social, também é verdade que a vida autêntica nasce <i>na</i> sociedade e <i>a partir</i> dela.” (p. 50)</p> <p>4. Uma nova sociedade – No subtópico <i>A sociedade da informação</i> – “Estamos vivendo a era da <i>sociedade da informação</i> e do <i>conhecimento</i>, que tem transformado de maneira radical todos os setores de nossas vidas.” (p. 51) “Consequentemente, o impacto das novas mídias se reflete nos nossos valores e crenças, a uma velocidade que não se compara a nenhuma outra época. O desafio dos novos tempos é ser capaz de selecionar a informação e refletir sobre seu significado.” (p. 51) A cultura como construção humana – “[...] o ser humano não se define por um modelo ou uma essência nem é apenas o que as circunstâncias fizeram dele. Define-se pelo lançar-se no futuro, antecipando, por meio de projetos, sua ação consciente no mundo.” (p. 51) Ele é, portanto, “[...] capaz de produzir sua própria história e de se tornar sujeito de seus atos.” (p. 51)</p>	<p>Apesar dos condicionantes a que estamos submetidos por encontrarmos, ao nascer, uma sociedade já dada, existe a possibilidade de construirmos uma vida autêntica.</p> <p>Aponta para a necessidade de uma educação voltada para a autonomia e preocupada com o desenvolvimento de uma cidadania crítica, refletiva e participativa.</p>	<p>Aponta para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática.</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a emancipação.</p> <p>Educar para a autonomia, e para a cidadania crítica, refletiva e participativa.</p>
<p>Capítulo 5 – Linguagem e pensamento</p>	<p>2. O que é uma linguagem? – No subtópico <i>A construção da significação</i> – as autoras explicam que muitos termos podem ter vários significados (como a palavra “manga”). Desse modo, “Não basta, portanto, ter o domínio do código para interpretar corretamente os signos e as mensagens. É preciso ter conhecimento das situações sociais, isto é, da cultura na qual a linguagem é utilizada e a comunicação</p>	<p>Aponta para a necessidade de uma educação voltada para a cidadania crítica e reflexiva e para o desenvolvimento da autonomia.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a autonomia, e para a cidadania crítica e refletiva.</p>

	<p>ocorre.” (p. 58)</p> <p>5. Linguagem, pensamento e cultura – Subtópico A importância da linguagem – Aqui elas ratificam a importância da linguagem e reafirmam: “Ela permite que o ser humano vá além do mundo vivido, do presente, para o mundo das ideias, da reflexão; permite que ele ultrapasse sua realidade de vida e entre no mundo das possibilidades. Que exerça, enfim, a atividade produtiva de criar sentidos para o mundo e para sua vida.” (p. 62)</p>	<p>Aponta para a necessidade de uma educação voltada para a cidadania crítica e reflexiva e para o desenvolvimento da autonomia.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a autonomia, e para a cidadania crítica e reflexiva.</p>
<p>Capítulo 6 – Trabalho, alienação e consumo</p>	<p>10. Consumo ou consumismo? – “A exploração e a alienação da produção estendem-se para a esfera do consumo. Ao prosperarem materialmente, os trabalhadores compartilham do ‘espírito do capitalismo’, atraídos pelas promessas da <i>sociedade do consumo</i>.” (p. 74) No subtópico O consumo consciente – Elas explicam que “[...] consumo consciente seria reconhecer o impacto das propagandas que manipulam nossas escolhas. Muitas vezes, o consumo dá ao indivíduo apenas a sensação provisória de saciedade e satisfação, ou o faz sentir-se ilusoriamente inserido socialmente.” (p.74-75)</p> <p>14. Para onde vamos? – “Apesar dos benefícios alcançados pela nossa civilização, há um grande número de pessoas excluídas do sistema, e o desequilíbrio ecológico agrava-se a cada dia. O importante é verificar, a todo momento, em que medida as atividades do trabalho, consumo e lazer estão a serviço da humanização e da sustentabilidade do planeta e quando se desviam desses objetivos principais.” (p. 78)</p>	<p>Críticas ao consumismo promovido pelo capitalismo e apontamento para a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania crítica, reflexiva e consciente.</p> <p>Aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania crítica e reflexiva.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para a autonomia, e para a cidadania crítica e reflexiva.</p> <p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva e para os valores e a ética da responsabilidade.</p>
<p>Capítulo 7 – Em busca da felicidade</p>	<p>2. A ‘experiência de ser’ – “De maneira geral, a felicidade comporta um dado característico, que é o <i>sentimento de satisfação</i> em relação ao modo como vivemos, à possibilidade de sentirmos alegria, contentamento, prazer.”</p>	<p>Aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania crítica, reflexiva e para a autonomia moral e</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva e para os valores e a</p>

	<p>(p. 81) “Só a satisfação não é suficiente para explicar a felicidade, porque ela supõe a realização de desejos que, não raro, são conflitantes.” Entra aí, portanto, “[...] mais um componente da felicidade: a <i>autonomia da decisão</i>: Se não somos livres, ficamos sujeitos às influências externas e tornamos nossos sonhos alheios, o que acontece nas sociedades massificadas em que os comportamentos tendem à padronização. Ao contrário, quando agimos de acordo com nossos próprios projetos de vida, decidimos de modo coerente.” (p. 81) “Para tanto, é necessária a <i>reflexão</i>, que nos permite apreciar o que desejamos da vida como um todo, conforme projetos que dão sentido às nossas decisões.” (p. 81) “[...] a reflexão sobre o que fazer da nossa vida para alcançar a felicidade nos coloca diante de escolhas morais.” (p. 82)</p> <p>9. Felicidade e autonomia – “Ao analisar o que é ser feliz, fizemos um percurso na história da filosofia. Pudemos ver que a felicidade não se separa do processo de constituição da identidade de cada um de nós, do que queremos para nossa vida, da nossa ‘experiência de ser’. Essa busca, porém, não é solitária, mas realiza-se na intersubjetividade, depende das amizades, de como compreendemos nosso corpo, os sentimentos e nossa relação com os outros.” (p. 92) “Se alguns veem com bons olhos as mudanças, há os que denunciam o braço invisível da alienação em condutas aparentemente autônomas.” “Nessa ótica, concluem não haver propriamente autonomia, porque os mecanismos de repressão encontram-se na própria sociedade e são exercidos como instrumentos de controle dos desejos, seja para estimulá-los, seja para reprimi-los. É preciso, portanto, prosseguir na busca da autêntica liberação.” (p. 92)</p>	<p>intelectual.</p> <p>A felicidade enquanto construção autônoma e consciente (que se realiza no seio social).</p>	<p>perspectiva da esquerda democrática</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>ética da responsabilidade.</p> <p>Educar para a autonomia.</p>
<p>Capítulo 8 – Aprender a morrer</p>	<p>5. É legítimo deixar ou fazer morrer? – Aqui as autoras problematizam a capacidade da medicina de prolongar a vida</p>	<p>Reflexões sobre questões éticas e morais</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva</p>	<p>Educar para a cidadania crítica,</p>

	<p>e ao mesmo tempo a incapacidade da sociedade de evitar a solidão em que os pacientes ficam em ambientes pouco familiares como hospitais (sendo cuidados por estranhos, mesmo que competentes). No subtópico O cuidado paliativo – explicam: “Geralmente a assistência médica pode tornar-se excessiva, quando mantém artificialmente a vida, prolongando o sofrimento dos doentes terminais. Por isso já existem instituições que adotam a medicina <i>paliativa</i>, um tipo de atendimento aos pacientes incuráveis que não apressa nem retarda a morte, mas visa a aliviar a dor, dar o conforto possível ao doente, evitando a terapêutica invasiva.” (p. 101).</p> <p>9. Pensar na morte: refletir sobre a vida – Significa “[...] reconhecer a finitude da vida”, com isso “[...] reavaliemos nosso comportamento e escolhas.” (p. 104) “Na vida cotidiana, tantas pequenas mortes também nos afligem: o indivíduo urbano, massacrado pelo sistema de produção, obrigado a desempenhar função que não escolheu, segundo um ritmo que não é o seu, sem dúvida não goza de uma boa qualidade de vida. Independentemente do progresso técnico atingido por nossa civilização, permanecem altos os níveis de alienação humana no trabalho, no consumo, no lazer.” (p. 104) “Em termos planetários, a consciência da morte nos ajuda a questionar os falsos objetivos do progresso a qualquer custo e a nos perguntar sobre o legado para as gerações futuras.” (p. 104)</p>	<p>contemporâneas que exigem uma atitude crítica e reflexiva por parte do cidadão.</p> <p>Crítica à cidadania liberal e à alienação humana que impede a consciência crítica e reflexiva.</p>	<p>comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>reflexiva e para os valores e a ética da responsabilidade.</p> <p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva.</p>
UNIDADE 3 – O CONHECIMENTO	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 10 – Ideologias	<p>4. A ideologia em ação – No subtópico <i>As histórias em quadrinhos</i> – elas explicam: “Como toda produção cultural, os quadrinhos encerram ambiguidade: ao mesmo tempo que servem à consciência, podem servir à alienação; tanto levam ao conhecimento como à <u>escamoteação</u> da realidade; tanto</p>	<p>Apresenta os espaços em que a ideologia pode ocorrer, seus efeitos e a necessidade de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva.</p>

	<p>podem ser criativos como alienantes.” (p. 122) Elas então dão alguns exemplos (como os quadrinhos da Mafalda, de Super Heróis, etc.) No subótico <i>Publicidade e mídia</i> – explicam que apesar do lado bom da publicidade, como por exemplo divulgar “[...] a variedade e a qualidade do que é produzido pelo mercado. A publicidade não vende apenas produtos, mas também ideias. Com o produto são veiculados valores que influenciam a vida no trabalho e nas relações afetivas: ‘compramos’ o desejo de ‘subir na vida’, estilos de vida e convicções políticas e éticas.” (p. 124) “Outro espaço possível de ação ideológica são os meios de comunicação de massa, como jornais, revistas, rádio, tevê, internet. Pela internet, dispomos, além da troca de mensagens entre particulares, da difusão de versões on-line de jornais e de páginas pessoais (<i>blogs</i>) das mais diversas tendências políticas.” (p. 124) Por fim as autoras definem: “A diferença entre a informação ideológica e a não ideológica é que a primeira veicula interesses de grupos restritos, transforma-se em instrumento de poder e impede o pluralismo. Já a informação não ideológica é aberta à discussão e oferece espaços para debates e opiniões divergentes.” (p. 125)</p> <p>5. O discurso não ideológico – “A ação e o pensamento nunca são totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços para a crítica e fendas que possibilitam a elaboração do discurso contraideológico.” (p. 125b “Cabe ao discurso não ideológico identificar as distorções e procurar demonstrar como elas foram produzidas historicamente. Além disso, deve restabelecer a relação entre a ação e a reflexão, a fim de não esclerosar cada uma delas como procedimentos e verdade definitivos.” (p. 125) “Sempre haverá a possibilidade de estabelecer micropolíticas voltadas para a democratização das relações humanas e de criticar as formas hierarquizadas e imobilistas.” (p. 125)</p>	<p>Aponta para a necessidade e possibilidade de construção da contraideologia em prol da democratização das relações sociais e de superar relações hierarquizadas.</p>	<p>esquerda democrática.</p> <p>Aponta para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a emancipação.</p>
--	---	--	--	-----------------------------------

	<p>6. Outras concepções marxistas de ideologia – Aqui elas explicam que se para Marx ideologia tinha um sentido negativo (de conhecimento distorcido da realidade), Lênin, gestor Revolução Russa de 1917 alargou este conceito: “A ideologia adquiriu um sentido positivo como conjunto de ideias elaboradas pelo proletariado e que expressam seus interesses, em contraposição à visão de mundo da classe dominante.” (p. 125) No subtópico Gramsci e a hegemonia explicam que Gramsci reelaborou o marxismo. Vejamos: “Sem negar a dominação, fortaleceu a concepção de um proletariado atuante na luta para assumir seus próprios valores, estratégia para evita a submissão.” (p. 125) “Os conflitos posteriores entre burgueses e proletários exigem destes últimos a elaboração intelectual de seus próprios valores, uma vez que a ideologia vigente reflete os interesses da classe dominante, a burguesia. O proletariado precisa então de <i>intelectuais orgânicos</i>, assim chamados porque surgem ‘organicamente’ a partir de suas próprias fileiras, contrapondo-se aos <i>intelectuais tradicionais</i>, a fim de constituírem coerentemente a concepção de mundo dos dominado. São esses intelectuais que dão ao proletariado ‘a consciência de sua missão histórica’. Nesse processo, Gramsci valoriza a atuação do partido, como organizador das massas.” (p. 126) No subtópico Habermas: ciência e ideologia – asseveram que este é outro autor que reinterpretou o conceito de ideologia a partir das novas circunstâncias da vida contemporânea. Ele distingue o <i>agir instrumental</i> – que “diz respeito ao <i>mundo do trabalho</i>.” E o <i>agir comunicativo</i>, que “refere-se ao <i>mundo da vida</i>, baseia-se nas regras de sociabilidade.” (p. 126) Sendo que “A intromissão da ação instrumental em outros domínios da vida empobrece a subjetividade humana e as relações afetivas. Não se avaliam as ações por serem justas ou injustas, mas se são eficazes; ou seja, os valores éticos e políticos são tratados</p>	<p>Descrição de outras formas de se entender a ideologia, sendo que todas apontam para a necessidade de que os menos favorecidos economicamente (ou os excluídos) construam sua própria ideologia que favoreça o estabelecimento de uma democracia substancial.</p>	<p>Aponta para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para a emancipação.</p>
--	--	---	--	-----------------------------------

	<p>do ponto de vista técnico, adequando-se aos fins propostos pelo sistema. As ações orientam-se pela competição, pelo individualismo, pela busca do rendimento. Desse modo, a ciência e a técnica transformam-se em instrumento ideológico.” (p. 127) “A saída, porém, não está em recusar a ciência e a técnica, mas em recuperar o agir comunicativo naqueles espaços em que ele foi ‘colonizado’ pelo agir instrumental. Do ponto de vista político isso significa que, para Habermas, a emancipação não mais depende da revolução, como propôs Marx, mas do aperfeiçoamento dos instrumentos de participação dentro da sociedade, respeitando-se o Estado de direito.” (p. 127)</p> <p>7. Questionamento e conscientização – “Como vimos, a ideologia está presente no cotidiano. Os produtos culturais, os bens e serviços à nossa disposição, as instituições, como escolas, fábricas, igrejas, imprensa falada e escrita, etc., podem ser instrumentos de alienação quando nos passam a ilusão de que as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais são naturais e que portanto não podemos mudá-las.” (p. 127) “Contudo, aqueles espaços em que a ideologia se manifesta são os mesmos que possibilitam aprender, refletir e mudar. É pelo esforço de conscientização, pela abertura ao questionamento que identificamos a ideologia.” (p. 127)</p>	<p>Aponta o questionamento, a reflexão e a conscientização como instrumentos de mudança social.</p>	<p>Aponta para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para a emancipação.</p>
<p>Capítulo 16 – A crise da razão</p>	<p>4. A escola de Frankfurt – Elas fazem um breve histórico de sua fundação (em 1923), citam os principais pensadores dessa escola e explicam que “A filosofia dos frankfurtiana é conhecida como <i>teoria crítica</i>, em oposição a <i>teoria tradicional</i>, representada pelos filósofos desde Descartes e cujo racionalismo atingiu seu melhor momento no Iluminismo. O que eles criticam? Leitores de Marx, Nietzsche, Freud e Heidegger, os frankfurtianos sabem que não se adere à razão inocentemente. Concluem que a razão,</p>	<p>Crítica frankfurtiana à razão instrumental e ao seu poder de impedir a emancipação social.</p>	<p>Aponta para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para a emancipação.</p>

	exaltada tradicionalmente por ser ‘iluminada’, também traz sombras em seu bojo, quando se torna instrumento de dominação.” (p. 199) “Na obra <i>Eclipse da razão</i> , Horkheimer distingue dois tipos de razão: a cognitiva e a instrumental. A primeira, como o nome diz, é a que busca conhecer a verdade, enquanto a razão instrumental é a operacional, aquela que visa a agir sobre a natureza e transformá-la.” (P. 199) “[...] quando a valorização dos meios se sobrepõe aos fins humanos, esvanece a ideia de que a ciência e a técnica seriam condição de emancipação social. Em vez de emancipar, provocaram o desaparecimento do sujeito autônomo, engolido pela uniformidade imposta pela indústria cultural”. (p. 199)			
UNIDADE 4 – ÉTICA	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 17 – Entre o bem e o mal	2. Os valores – Explicam que: “Os valores são, num primeiro momento, herdados. Aos nascermos, o mundo cultural é um sistema de significados já estabelecido de tal modo que aprendemos desde cedo como nos portar à mesa, na rua, diante de estranhos, como, quando e quanto falar em determinadas circunstâncias [...]”. (p. 213) “Conforme atendemos ou transgredimos os padrões, os comportamentos são avaliados como <i>bons</i> ou <i>maus</i> , seja do ponto de vista ético, estético, religioso, etc.” (p. 214) “Apesar de haver diversos tipos de valores, vamos considerar neste Capítulo apenas os valores <i>éticos</i> ou <i>morais</i> .” (p. 214) 3. Moral e ética – “ <i>Moral é o conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos em um grupo social. De modo simplificado, o sujeito moral é aquele que age bem ou mal na medida em que acata ou transgredir as regras morais admitidas em determinada época ou por um grupo de pessoas.</i> ” (p. 214) “ <i>Ética é a reflexão sobre as noções e princípios que fundamentam a vida moral. Essa reflexão orienta-se nas mais diversas direções, dependendo da</i>	Aponta a questão da heteronomia inicial dos valores e diferencia agir alienado e agir consciente e livre.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para os valores e a ética da responsabilidade.

	<p>concepção de ser humano tomada como ponto de partida.” (p. 214)</p> <p>5. A liberdade do sujeito moral – “A moral, ao mesmo tempo que é o conjunto de regras de como deve ser o comportamento dos indivíduos de um grupo, é também a <i>livre e consciente aceitação das normas</i>. Isso significa que o ato só é propriamente moral se passar pelo crivo da aceitação pessoal da norma.” (p. 215) “Se aceitássemos unicamente o caráter social da moral, o ato moral reduz-se ao cumprimento da norma estabelecida, dos valores dados e não discutidos. Nessa perspectiva, a educação moral visaria apenas a inculcar nas pessoas o medo das sanções pela não observância das normas.” (P. 215)</p> <p>6. Dever e liberdade – “O ato moral provoca efeitos não só na pessoa que age, mas naqueles que a cercam e na própria sociedade como um todo. Portanto, para ser moral, um ato deve ser livre, consciente, intencional, mas também <i>solidário</i>. O ato moral supõe a solidariedade e a reciprocidade com aqueles com os quais nos comprometemos. [...] Dessas características decorre a exigência de responsabilidade. <u>Responsável</u> é a pessoa consciente e livre que assume a autoria do seu ato, reconhecendo-o como seu e respondendo pelas consequências dele. [...] A responsabilidade cria um dever: o comportamento moral, por ser consciente, livre e responsável é também obrigatório. Mas a natureza da obrigatoriedade moral não está na exterioridade; é moral justamente porque o próprio sujeito impõe-se o cumprimento da norma.” (p. 216)</p> <p>7. A bússola e a balança – “Alguém poderá dizer que o ponto de vista legal teria prioridade sobre o moral. Depende.</p>	<p>Apontamento para a necessidade das normas sociais serem autônomas, ou seja, que a necessidade de serem passadas pelo crivo da crítica.</p> <p>Reforça a necessidade do ato moral ser consciente e livre e da responsabilidade do indivíduo assumir a autoria de seus atos.</p> <p>Problematiza a questão legal x moral e aponta para a</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p> <p>Aponta para a perspectiva da</p>	<p>Educar a autonomia, para os valores e a ética da responsabilidade.</p> <p>Educar para os valores e para a ética da responsabilidade.</p> <p>Educar para a emancipação.</p>
--	--	---	--	---

	<p>Ninguém deve transgredir as leis vigentes, mas e quando elas são injustas? Nesse caso, valem os movimentos de conscientização para a que sejam mudadas. Foi esse o esforço dos abolicionistas, dos revolucionários, dos que ousam pensar que é possível um mundo melhor.” (P. 218) Elas citam então os exemplos de Gandhi e Martin Luther King.</p> <p>9. Aprender a conviver – As autoras lembram a insensibilidade dos vizinhos na história de assassinato relatada no início do Capítulo e afirmam: “O delicado tecido da moral diz respeito ao indivíduo no seu ‘foro íntimo’, ao mesmo tempo que o vincula às pessoas com as quais convive. Embora ética e política não se confundam, elas relacionam-se, cada uma no seu campo específico. Por um lado, a política, ao estender a justiça social a todos, permite que os indivíduos tenham condições de melhor formação moral. Por outro, a vida moral é importante no exercício da cidadania, para que os interesses egoístas não se sobreponham aos coletivos.” (p. 219)</p>	<p>necessidade de mobilização e movimento de conscientização visando mudança mesmo quando as normas morais forem legais, mas injustas para com a sociedade.</p> <p>Aponta a relação intrínseca entre ética e política e a importância da consciência moral para o exercício da cidadania e a promoção da justiça social.</p>	<p>esquerda democrática.</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para os valores e para a ética da responsabilidade.</p>
<p>Capítulo 18 – Ninguém nasce moral</p>	<p>1. Aprender a autonomia – “Todas as pessoas precisam ser educadas para a convivência. O processo de aprendizagem supõe descentramento, um sair de si mesmo, tanto do ponto de vista da inteligência, como da afetividade ou da moral.” (p. 222) “Do ponto de vista da moral, a educação começa pela <u>heteronomia</u> para [...] que possa alcançar a <u>autonomia</u>.” (p. 223)</p> <p>6. A construção da personalidade moral – “Vimos que ninguém nasce moral, mas pela educação o indivíduo terá a chance de constituir sua personalidade moral. O sujeito ético procede a um descentramento, tornando-se capaz de superar</p>	<p>Aponta para a necessidade de uma educação voltada para a autonomia.</p> <p>Aponta para a ideia de que a moral é uma construção social e reforça a importância do entendimento e do diálogo</p>	<p>Aponta para a perspectiva comunitarista.</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a</p>	<p>Educar para a autonomia, para os valores e para a ética da responsabilidade e para o respeito à diversidade.</p> <p>Educar para os valores e para a ética da responsabilidade</p>

	o narcisismo infantil, e move-se na direção do outro, reconhecendo sua igual humanidade.” (p. 231) “As dificuldades enfrentadas para educar moralmente as crianças ou para instalar uma comunidade de entendimento e diálogo levam-nos a admitir que, na sociedade competitiva e individualista em que vivemos, pode parecer utopia aspirar por valores como justiça, baseados na reciprocidade e no compromisso social.” (p. 231)	para a construção de valores como justiça e compromisso social.	perspectiva da esquerda democrática	
Capítulo 19 – Podemos ser livres?	8. Ética e liberdade – “O caráter social da liberdade contrapõe-se à ideia individualista de liberdade herdada da tradição liberal burguesa, cuja concepção clássica é: ‘A liberdade de cada um é limitada unicamente pela liberdade dos demais’. No entanto, nem sempre a liberdade de escolha é tão livre quanto se apregoa, sobretudo nas sociedades em que predominam privilégios para poucos, restringindo o campo de ação da maioria.” “Sabemos que a vida moral só é possível como ação baseada na cooperação, na reciprocidade e no desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso. Só assim torna-se possível a efetiva liberdade de cada um. Nesse sentido, o outro não é o limite da nossa liberdade, mas a condição para atingi-la.” (p. 244)	A liberdade como construção ético-social e sua vinculação com valores como cooperação, responsabilidade e compromisso social.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para os valores e para a ética da responsabilidade
Capítulo 20 – Teorias éticas	9. A ética contemporânea: o desafio da linguagem – subtópico A ética do discurso: Habermas – “O conceito de razão em Habermas não se reduz ao de <i>razão reflexiva</i> , mas é ampliado para uma concepção de <i>razão comunicativa</i> . Enquanto na razão kantiana o juízo categórico funda-se no sujeito e supõe a razão monológica, o sujeito de Habermas é descentrado, porque a razão comunicativa apoia-se no diálogo, na interação entre os indivíduos, do grupo, mediada pela linguagem, pelo discurso.” (p. 260) “A ação comunicativa supõe, portanto, <i>o entendimento</i> entre os indivíduos que procuram, pelo uso de argumentos racionais, convencer o outro – ou se deixar convencer – a respeito da	As contribuições de Habermas para um agir comunicativo, crítico, reflexivo.	Aponta tanto para a cidadania na perspectiva comunitarista perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a autonomia.

	<p>validade da norma, até que ela possa ser universalmente aceita por todos.” (P. 261)</p> <p>10. Para não concluir – “[...] apesar das variedades de enfoques, é possível identificar algumas tendências predominantes. Por exemplo, na Antiguidade e na Idade Média, a preocupação com a moral é metafísica [...]. A partir da modernidade, o foco desvia-se para o sujeito que conhece – é a fase da valorização da consciência, que pensa e que orienta o agir. Finalmente, na época contemporânea, as discussões giram em torno da linguagem, do uso que fazemos dela, sobre o que as palavras explicitam e o que ocultam.” (p. 261) As autoras por fim questionam: “[...] seria possível alcançar a universalidade dos valores morais, numa época marcada pela heterogeneidade de comportamentos, por segmentos sociais tão diversos como as mulheres, os homossexuais, os negros, os indígenas, que defendem posições igualitárias na sociedade discriminadora?” (p. 261)</p>	Coloca em questão a ideia da universalidade de valores diante da diversidade social.	Aponta para a perspectiva comunitarista..	Educar para os valores e para o respeito à diversidade.
UNIDADE 5 – FILOSOFIA POLÍTICA	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 21 – Política: para quê?	<p>Estado e legitimidade do poder – “Entre tantas formas de força e poder, as que nos interessam neste Capítulo referem-se à política e, em especial, ao poder do Estado que, desde os tempos modernos (séc. XVIII), configura-se como a instância por excelência do exercício do poder político em várias áreas da vida pública.” (p. 267) “Ao longo da história humana foram adotados os mais diversos <i>princípios de legitimidade do poder</i>: nos estados teocráticos, o poder legítimo vem da vontade de Deus; nas monarquias hereditárias, o poder é transmitido de geração a geração e mantido pela força da tradição; nos governos aristocráticos, apenas os melhores exercem funções de mando; o que se</p>	Aponta a importância da legitimidade do poder em uma democracia e ratifica o direito a resistência caso este não atenda os interesses populares.	Aponta para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a emancipação.

	<p>entende por <i>melhores</i> varia conforme o tipo de aristocracia: os mais ricos, os mais fortes, os de linhagem nobre ou, até, os da elite do saber; na democracia, o poder legítimo nasce da vontade do povo.” (p. 267-268) “A discussão a respeito da legitimidade do poder é importante na medida em que a obediência é prestada apenas ao poder consentido, situação na qual é voluntária e, portanto, livre. Caso contrário, abre-se a brecha do direito à resistência.” (p. 268)</p> <p>5. Uma reflexão sobre a democracia – as autoras explicam o sentido mais primitivo do termo (nos tempos da Grécia antiga e afirmam: “Hoje em dia entendemos <i>democracia</i> como ‘governo do povo, ‘governo de todos os cidadãos’.” (p. 269) Elas então questionam: “Se a política significa ‘o que se refere ao poder’, resta-nos perguntar: <i>Onde é o lugar do poder na democracia?</i> Segundo Chauí, as determinações constitutivas do conceito de democracia são as ideias de <i>conflito, abertura e rotatividade.</i>” (p. 269) Em seguida elas explicam o que significa cada uma dessas ideias: a) Conflito – ele é necessário uma vez que “[...] divergir é inerente à sociedade pluralista. Se a democracia respeita o pensamento divergente, isto é, os múltiplos discursos, ela também admite uma heterogeneidade essencial: portanto, o conflito de poderes é inevitável. [...] Na sociedade democrática, o conflito é trabalhado pela discussão e pelo confronto: é assim que a história se faz, nessa aventura em que o cidadão se lança em busca do possível, a partir de dificuldades e imprevistos.” (p. 269) b) Abertura – “Na democracia a informação circula livremente e a cultura não é privilégio de alguns. A circulação não se reduz ao mero <i>consumo</i> de informação e cultura, mas pressupõe também a <i>produção</i> de cultura, que a enriquece. Um povo instruído é um povo que aumenta seu poder de reivindicação; daí a necessidade da ampla extensão da educação.” (p. 269) c) Rotatividade – “O</p>	<p>A democracia enquanto instrumento de transformação social e o papel da educação na conscientização do cidadão.</p>	<p>Aponta para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a emancipação.</p>
--	---	---	---	-----------------------------------

	<p>poder na democracia não privilegia grupo ou classe, mas permite que todos os setores da sociedade sejam legitimamente representados. Por isso o filósofo francês Claude Lefort diz que o lugar do poder é o <i>lugar vazio</i>, ou seja, é o lugar com o qual ninguém pode se identificar para que seja exercido transitoriamente por quem for escolhido para tal.” (p. 269) No subtópico A fragilidade da democracia – “Embora a democracia seja a antítese de todo poder autocrático, o exercício do poder muitas vezes perverte-se nas mãos de quem o detém.” “Aceitar a diversidade de opiniões, o desafio do conflito, a grandeza da tolerância, a visibilidade plena das decisões é exercício de maturidade política. “Por isso mesmo, a democracia é frágil e não há como evitar o que faz parte da sua própria natureza.” (p. 269) “Se ela permite a expressão de pensamentos divergentes, entre eles surgirão os que combatem a democracia, por identificá-la à anarquia ou porque desejam simplesmente impor seu ponto de vista”. (p. 269)</p> <p>7. O equilíbrio instável de forças – “Como vimos, a democracia não constitui um modelo a ser seguido, mas algo que se constrói pelo diálogo, pelo enfrentamento dos conflitos de opiniões divergentes, tendo em vista o bem comum. A liberdade democrática não se refere, porém, à conquista exclusiva de direitos, mas supõe que o cidadão assuma seus deveres pela conscientização das exigências do convívio social de seu tempo.” “O equilíbrio das forças políticas é sempre instável e por isso exige a atenção constante para os riscos de desvio do poder. Por isso mesmo a condição do fortalecimento da democracia encontra-se na politização das pessoas, que devem abandonar a passividade política e o individualismo para se tornarem mais participantes e conscientes da coisa pública.” (p. 272)</p>	<p>A importância da politização social para o combate à passividade e individualismo que vigoram na sociedade.</p>	<p>Aponta para a perspectiva da esquerda democrática.</p>	<p>Educar para a cidadania crítica, reflexiva, participativa e para a emancipação.</p>
<p>Capítulo 22 –</p>	<p>8. Direitos humanos: ‘direitos de bandidos’? –</p>	<p>A questão da necessidade de</p>	<p>Aponta para a</p>	<p>Educar para a</p>

Direitos Humanos	“Finalmente, questões relacionadas a racismo, trabalho infantil, educação, saúde, meio ambiente e desigualdade de gênero, entre tantas outras, também fazem parte da luta pelos direitos humanos. Não é incorreto dizer, aliás, que problemas desse tipo mobilizam a maior parte dos militantes hoje em dia.” (P. 283)	atendimento das demandas de diferentes grupos sociais (minorias)	cidadania na perspectiva comunitarista.	diversidade.
Capítulo 26 – As teorias socialistas	<p>5. O socialismo no século XX – Neste tópico elas citam a experiência da Revolução Russa de 1917 – levada a cabo por Lênin (1870-1924), e depois por seu sucessor Stalin (1879-1953) No Subtópico A socialdemocracia alemã – estes concordam em “recusar a via revolucionária para a implantação do socialismo. Buscam mecanismos legais democrático-parlamentares que levem, numa lenta evolução orgânica, à superação do capitalismo. Recusam, portanto, a violência e não querem separar socialismo e democracia.” (p. 329) “A socialdemocracia não se confunde [...] com outras formas de liberalismo social, como veremos no próximo Capítulo, na medida em que visa em última instância à superação do capitalismo e à implantação do socialismo. Mesmo assim, sofreu inúmeras críticas: do ponto de vista econômico, porque a elevada carga fiscal desestimula os investimentos e leva a economia a impasses; sob o aspecto social, porque nem sempre o Estado consegue atender aos inúmeros encargos assumidos ou conter o aumento pernicioso do aparelho burocrático; no âmbito ideológico, sua esperança no socialismo é temida pelos liberais, enquanto os socialistas acusam os socialdemocratas de viverem bem demais com o capitalismo, sem conseguir superá-lo.” (P. 329)</p> <p>No Subtópico A Itália de Gramsci – Gramsci “critica o marxismo tradicional expresso na interpretação da relação entre infraestrutura e superestrutura e desenvolve sua teoria tornando mais flexível a relação entre os âmbitos econômico</p>	<p>A social democracia e sua recusa da via revolucionária para a implantação do socialismo.</p> <p>Contribuições do pensamento de Gramsci e dos pensadores da Escola de Frankfurt para a construção de um pensamento</p>	<p>Cidadania na perspectiva esquerda democrática.</p> <p>Cidadania na perspectiva esquerda democrática</p>	<p>Educar para a emancipação.</p> <p>Educar para a cidadania crítica, reflexiva, participativa e</p>

	<p>e ideológico-político quando analisa o papel dos intelectuais. Para ele, o Estado capitalista não se impõe apenas pela coerção e violência explícita, mas também por consenso, por persuasão, por meio das instituições da sociedade civil, como Igreja, escola, partidos políticos, imprensa, por meio das quais a ideologia da classe dominante é difundida e preservada.” (p. 330) Para ele, “O proletariado precisa, então, de <i>intelectuais orgânicos</i>, assim chamados porque surgem ‘organicamente’ a partir de suas próprias fileiras e contrapõem-se aos <i>intelectuais tradicionais</i>, a fim de constituírem coerentemente a concepção de mundo dos dominados. São esses intelectuais que dão ao proletariado ‘a consciência de sua missão histórica. Nesse processo, Gramsci valoriza a atuação do partido político como organizador das massas. Só assim será possível a unificação da teoria com a prática, ou seja, da ação revolucionária com a transformação intelectual.” (p. 330) Gramsci “[...] valorizou o papel da escola no projeto de democratização da cultura e do saber e desenvolveu vários estudos sobre o tema. A educação proposta por Gramsci esta centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura <i>popular</i>. Para tanto, a escola classista burguesa precisaria ser substituída pela <i>escola unitária</i>, assim chamada porque oferece a mesma educação para todas as crianças, a fim de desenvolver nelas a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente.” (p. 330) No Subtópico A Escola de Frankfurt: teoria crítica – Os frankfurtianos “são responsáveis pela formulação da teoria crítica da sociedade.” (p. 330) “No processo de recuperação da razão, os frankfurtianos reformulam o conceito de indivíduo e reivindicam a autonomia e o direito à felicidade. Nesse sentido dizem ‘não’ ao sacrifício individual das gerações presentes e criticam o revolucionário que exalta o sofrimento</p>	<p>contra-hegemônico com destaque para o papel da educação nesse sentido.</p>		<p>para a emancipação.</p>
--	--	---	--	----------------------------

	do povo ao mesmo tempo que o submete à mais cruel opressão, como é o caso de Robespierre e de todos os revolucionários que, contraditoriamente, se dizem ‘democráticos’.” (p. 331) No Subtópico Outras tendências – as autoras destacam as aproximações entre a fenomenologia e o marxismo e entre o marxismo e a psicanálise			
Capítulo 27 – O liberalismo contemporâneo	5. Para não finalizar – “Se não são verdadeiras as críticas feitas ao socialismo real e ao capitalismo real, é preciso reinventar a política. Como disse Bobbio, o capitalismo é o estado da injustiça, pois de desigualdade, e o socialismo real se configurou como o da não liberdade. Daí ser preciso conciliar a igualdade de oportunidades com a liberdade. Afinal, entre os extremos da <i>laissez-faire</i> e do estatismo, devem existir fórmulas as mais variadas e inteligentes de controle da economia” (p. 338) “Para o funcionamento adequado, seriam necessários mecanismos políticos que assegurasse o prevalecimento de valores coletivos sobre os individuais. Os abusos, tanto do Estado como dos grupos privados, seriam controlados pelo estado de direito e por organizações da sociedade civil que pudessem garantir a coparticipação na formação das vontades e decisões.” (p. 338)	Diante das imperfeições do capitalismo real e do socialismo real as autoras propõe a conciliação entre a igualdade de oportunidades com a liberdade onde prevaleçam os valores e interesses coletivos e o controle social da gestão dos bens públicos.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática	Educar para a cidadania crítica, reflexiva e participativa.
UNIDADE 7 – ESTÉTICA	Conteúdos	Significado	Classificação	Categorização
Capítulo 34 – Cultura e arte	1. Cultura hip-hop – Elas explicam que “ <u>graffiti</u> é a expressão da cultura urbana das ruas, da cultura das minorias sem voz. É um ato de contravenção da lei, o que configura crime. Por essa razão, para essas minorias, grafitar torna-se um símbolo de coragem, uma vez que seus praticantes correm o risco de ser punidos.” (p. 409) Elas citam ainda outras formas de expressão dessas minorias: como o <i>rap</i> , o <i>funk</i> , etc. Elas, por fim, questionam: “Quais são as diferenças entre cultura e arte?” (p. 409)	Apresentam a questão do multiculturalismo e a necessidade de grupos minoritários se expressarem socialmente.	Aponta para a cidadania na perspectiva comunitarista.	Educar para a diversidade.

	<p>2. Os sentidos de cultura – Elas se referem à diversidade de significados do termo e no Subtópico O sentido antropológico – explicam que o termo cultura “refere-se a tudo o que o ser humano faz, pensa, imagina, inventa, porque ele é um ser cultural”. (p. 409) “A cultura, no sentido etimológico, é o cultivo do ser em seu processo de humanização: é atribuição de significados ao mundo e a nós mesmos, significados que são passados adiante e modificados de acordo com as necessidades de cada grupo.” (p. 410) “A cultura, além de mediar nossa relação com o mundo, também age como um cimento, elemento de união entre um certo grupo de pessoas que adotam os mesmos usos, costumes e valores e torna a vida segura e contínua para a sociedade humana. A cultura dá o sentido de pertencimento, isto é, de fazer parte de um determinado grupo que, além da língua, divide também o vocabulário, o sotaque, os modos de vida, os valores, etc.” (p. 410)</p> <p>3. As diferenças entre arte e cultura – “a cultura é criação coletiva e é dirigida à comunidade [...]. A arte ao contrário, é criação individual e dirigida ao indivíduo.” “A cultura é uma necessidade, pois para viver em sociedade é necessário aprender a cultura local [...]. Já a arte não é necessária na vida humana.” “A cultura é útil para instrumentalizar os indivíduos a viver em sociedade, a enfrentar os novos desafios. A arte, por sua vez, é gratuita, ou seja, transcende todo e qualquer fim que se proponha a ela.” “A cultura é comunicação, pois, para ser útil, deve ser comunicada. [...] A arte expressa um universo. Sua abordagem é interpretativa.” “A finalidade social da cultura é reconfortar, tranquilizar,</p>	<p>A relação da cultura com a questão da identificação social (a determinado grupo).</p> <p>Apresenta a arte enquanto forma de expressão e de transgressão.</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p> <p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática</p>	<p>Educar para os valores e a ética da responsabilidade.</p> <p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva.</p>
--	--	---	---	--

	<p>permitir que o indivíduo encontre seu lugar. A cultura traz estabilidade para a comunidade e o indivíduo. Integra o social a si mesmo e cada um ao seu coletivo. [...] Já a arte é uma obra de risco, envolve o jogo que desestabiliza, desintegra tanto quem o faz quanto quem a recebe. Ela não cuida do outro. A arte incomoda.” “A cultura quer descobrir uma verdade oculta. Uma vez descoberta, ela se perpetua: está presa à tradição, à repetição. Por exemplo, a identidade nacional, a identidade desta ou daquela região ou grupo não pode ser alterada sob pena de se perder. A arte, por sua vez, é uma invenção de algo que não existia antes, não está presa à tradição e não pode se repetir. [...] Por isso a cultura é sempre narrativa, conta histórias, resolve problemas, seja ao estabelecimento de hábitos, costumes ou dos mitos de origem. A arte não narra, apresenta um fragmento que coloca problemas em vez de resolvê-los.” (p. 412) “O discurso da obra de cultura é construído pela agregação do que é conhecido, do que já existe e é preservado [...]. O discurso da arte, diferentemente, rompe com o que existe ou desconstrói o que existia antes, envolver, portanto, a desconstrução criativa e o desaprendizado.” “O foco do discurso da cultura é centralizado, convergente [...]. Enquanto a cultura estabelece normas, hábitos e regras, a arte desregula e cria valores autônomos, pois cada obra é uma, irrepetível. [...] cultura é necessidade; arte é liberdade. Do ponto de vista da temporalidade, a cultura é duradoura e implica continuidade. Já a arte é efêmera e opera a interrupção do fluxo contínuo da vida.” (p. 413)</p>			
<p>Capítulo 35 – Arte como forma de pensamento</p>	<p>2. Arte é conhecimento intuitivo do mundo – subtópico <i>O papel da imaginação na arte</i> – elas explicam que para Sartre ela se constitui “um perigo e uma vantagem: a imaginação nos liberta do real, mas também nos separa dele. Distingue-se do conhecimento, que liberta mas não separa, e da loucura, que separa mas não liberta.” (p. 419) “A</p>	<p>A arte é vista como possibilitadora da transcendência do real e promotora do pensamento aberto as múltiplas questões que envolvem nossa existência</p>	<p>Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda</p>	<p>Educar para a cidadania crítica e reflexiva.</p>

	imaginação, ao tornar o mundo presente em imagens, nos faz pensar.” (p. 419).	no mundo.	democrática.	
Capítulo 36 – A significação da arte	5. A importância de saber ler uma imagem – “No mundo contemporâneo, vivemos cercados por imagens visuais de todos os lados. Das indicações de trânsito, às propagandas, dos ícones do computador à imagem televisiva e cinematográfica e aos <i>graffiti</i> , pichações, decalques e ilustrações nos muros, enfim, a imagem parece prevalecer em nossa vida. Já se disse que a palavra perderá seu lugar privilegiado na comunicação humana.” (p. 434) “Dentre as imagens, destacamos as de arte por serem mais difíceis de decodificar, uma vez que a informação estética exige conhecimento específico de linguagens artísticas e de história da arte; conhecimento dos contextos de produção da obra; disponibilidade interna para entender a arte a partir de suas propostas. Além disso, ela é inesgotável em uma única leitura e não pode ser traduzida para outra linguagem sem perder parte de seu conteúdo.” (p. 434)	Para lermos o mundo (inclusive as imagens) é preciso sermos críticos e reflexivos.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania crítica e reflexiva.
Capítulo 37 – Concepções estéticas	8. O idealismo de Schiller – “Para Schiller, o valor da arte está no papel que desempenha ao dar cor e significado à vida, mesmo que seu objetivo segundo seja condicionar os cidadãos para a participação em um estado político moralmente elevado. Ao contrário de Kant, Schiller enfatiza a alegria da expressão do espírito na arte. Para ele, a lei, tanto natural quanto social, é a grande oponente do voo livre da alma que acontece na arte.” (p. 445) “O filósofo crê que há um caminho de aperfeiçoamento moral por meio da estética, uma série de passos individuais que podem ter influência moral positiva no estado político.” (p. 445)	A arte tem também relação com o político.	Aponta tanto para a perspectiva comunitarista como para a perspectiva da esquerda democrática.	Educar para a cidadania crítica, reflexiva e participativa.

QUADRO 7 – Vertentes teóricas e Concepções de cidadania

CONCEPÇÃO LIBERAL DE CIDADANIA				
Vertente/Eixo	Representantes	Concepção de cidadania	Características	Processo histórico que culminou na sua idealização
Liberalismo clássico ou liberalismo libertário	Adam Smith, John Locke, Benjamim Constant, entre outros.	<p>Para esta vertente <i>Cidadania</i> é concebida como um conjunto de direitos e obrigações do sujeito no âmbito de um Estado.</p> <p>Para tal perspectiva tornar-se cidadão é adquirir um estatuto jurídico de igualdade com os outros cidadãos, usufruir de certos direitos e ter certas obrigações comuns.</p>	<p>Separação entre estado e sociedade civil.</p> <p>Cidadania passiva; direitos civis e políticos abstratos e formais; igualdade formal; institucionalidade; nacionalidade; territorialidade; democracia restrita.</p> <p>Direitos civis ou individuais – direito à propriedade, à vida à liberdade e de movimento – de ir e vir.</p> <p>Direitos políticos – exercidos basicamente no ato de votar; sendo que estes não são universais (já que o sufrágio universal só veio a acontecer no século XX)</p>	<p>Revoluções Burguesas (Revolução Inglesa; Independência dos Estados Unidos da América do Norte e Revolução Francesa). Já que estas foram responsáveis por modificar a percepção da ideia de desigualdade entre os homens, que passou a ser concebida não mais como fato natural e/ou instituído pela vontade divina, mas como uma produção social e por esta razão passível de correção.</p>
Liberalismo Social ou liberalismo igualitário (Welfare State) Também classificado de liberalismo universalista e de liberalismo comunitário.	T. H. Marshall, John Rawls, Ronald Dworkin, Charles Larmore, Stuart Mill, Emmanuel Kant, entre outros.	<p><i>Cidadania</i> é sinônimo de ampliação de direitos sociais com vistas a promover a chamada justiça distributiva por meio da implementação de políticas de assistência social (com direito à saúde, à educação, à cultura, ao trabalho, à previdência social, à moradia etc.).</p> <p>Para esta perspectiva o Estado figura não como distribuidor de riquezas, mas como redutor de riscos sociais.</p>	<p>Separação entre estado e sociedade civil.</p> <p>Cidadania passiva; Direitos civis, e direitos políticos (abstratos e formais) e direitos sociais (como mínimos necessários para a redução da pobreza extrema); institucionalidade; justiça distributiva; nacionalidade; territorialidade; democracia restrita.</p> <p>Teoria da justiça como equidade. Conjuga a preservação das liberdades individuais com a fortificação do Estado, de maneira que este passa a assumir funções de gestor da economia (economia planejada) e de prestador de assistência social.</p>	<p>Revolução industrial. Com ela fortificam-se as lutas e reivindicações por parte da classe operária por igualdade política e social;</p> <p>A paulatina substituição da ideia dos direitos naturais pela ideia de direitos históricos e sociais, sendo que a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão, em 1948, dá grande contribuição nesse sentido.</p> <p>Crises econômicas iniciadas</p>

				após a primeira Guerra Mundial.
Neoliberalismo (Globalização)	Tem a sua concepção teórica originária identificada na obra <i>The road to serfdom</i> , de Friedrich August von Hayek, de 1944.	O Conceito de cidadania fundado na universalização de direitos reconhecidos e garantidos pelo Estado volta a ser substituído pelo que se apoia na crescente desresponsabilização do Estado sobre a garantia dos direitos de cidadania. O cidadão é transformado em um cliente, receptor dos serviços agora privatizados ou terceirizados.	Separação entre estado e sociedade civil Cidadania ativa x cidadania passiva; Cooperação (na medida em que se transfere para a sociedade civil responsabilidades típicas do Estado); direitos abstratos e formais (direitos civis e políticos); igualdade formal; institucionalidade; nacionalidade/transnacionalidade; Democracia restrita Estado mínimo, restrito às tarefas de proteção à propriedade privada e de promoção da segurança dos contratos.	Costuma-se apresentar explicações de ordem econômica para justificar os reais motivos da derrocada do Welfare State e consequente ascensão do neoliberalismo. Sendo que crise do petróleo de 1975 é apontada, a nível internacional, como o auge da referida recessão econômica e ascensão neoliberal.
CONCEPÇÃO MARXISTA/SOCIALISTA DE CIDADANIA.				
Vertente	Representantes	Concepção de cidadania	Características	Processo histórico que culminou na sua idealização
Socialista/Marxista	Karl Marx e Frederik Engels.	Sinônimo de emancipação política, mas não de emancipação humana, a única capaz, segundo o marxismo, de libertar os homens de todas as amarras e injustiças promovidas pelo capital.	Cidadania ativa – necessária, mas insuficiente para a emancipação humana, pois ela é vista como eminentemente burguesa e classista.	Com o fim das revoluções Burguesas estava cada vez mais patente a ‘cisão’ existente entre os interesses da maioria e os interesses da burguesia em ascensão o que levou os teóricos dessa vertente a idealizar maneiras de romper com a lógica capitalista emergente em prol de uma nova e mais justa forma de organização social.
CONCEPÇÃO COMUNITARISTA DE CIDADANIA.				
Vertente	Representantes	Concepção de cidadania	Características	Processo histórico que culminou na sua idealização
Abreu (2008, p. 25)	Michael Walzer,	A cidadania é entendida como	Cidadania ativa; participação; cooperação;	Em um mundo em que a

<p>explica: “As características que definem o que pertence ou não a esta linha de pensamento não são bem definidas. Isso porque, explica (SCHMIDT , 2011, p. 307) “diferentes concepções [...] se abrigam sob o largo manto do comunitarismo.”⁶⁴</p>	<p>Wayne Norman, Michael Sandel, Will Kymlicka entre outros.</p>	<p>identidade política e não simplesmente como status legal. Embora seja reconhecido o espaço transnacional o Estado continua tendo papel fundamental na distribuição de recursos. Ou seja, é ele que empreende políticas promotoras de justiça social.</p>	<p>‘igualdade complexa’ (justiça relativa); Diversidade (reconhecimento das diferenças e dos direitos humanos); multiculturalismo; normas morais compartilhadas; autonomia; democracia de participação ampliada. Seus principais postulados são: “(a) a denúncia da concepção anti-histórica, associal, desintegrada e empobrecida do sujeito implícita na teoria liberal do indivíduo; (b) a afirmação da prioridade do bem sobre o direito; (c) a reafirmação da tese social aristotélica: a racionalidade, a capacidade de autodeterminação e o senso de moralidade só se desenvolvem no seio de uma sociedade; (d) a recusa do Estado neutro e da noção de que a tarefa central do governo é apenas assegurar liberdade e oportunidades aos indivíduos, em favor da política de bem comum” (SCHMIDT , 2011, p. 307).</p>	<p>dicotomia entre o modelo político socialista e liberal não é uma opção viável surgem as teorias do reconhecimento que objetivam fazer uma crítica ao caráter excludente do liberalismo e delinear a justiça em uma era considerada pós-socialista.</p>
---	--	---	--	---

CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DA ESQUERDA DEMOCRÁTICA

Vertente	Representantes	Concepção de cidadania	Características	Processo histórico que culminou na sua idealização
<p>Embora existam diferenças entre os autores vinculados a esta perspectiva, o que nos interessa nessa investigação é</p>	<p>Chantall Mouffe, Jürgen Habermas, Claude Lefort, Francisco C. Weffort, C. N. Coutinho,</p>	<p>A cidadania, constituinte do sujeito social (ou do cidadão) se concretiza pela participação, pela luta e pelo conflito democrático. Segundo Cortizo (2003, p. 37), “[...] as novas reflexões sobre a</p>	<p>Conjugação entre estado e sociedade civil. Cidadania ativa; Defende os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, etc., e os direitos difusos; Igualdade social; Participação/reivindicação/contestação/fiscal ização; Cooperação; Deliberação;</p>	<p>Contribuíram para essa modificação no pensamento da esquerda tanto a análise crítica do ‘socialismo real’, que vinha sendo empreendida desde décadas atrás por teóricos e</p>

⁶⁴ SCHMIDT (2011, p. 311-312) identifica ao menos nove matrizes teóricas do pensamento comunitarista ocidental, a saber: “a tradição aristotélica, a tradição judaico-cristã, a tradição utópica, o liberalismo, o ideário socialista e anarquista, os estudos sociológicos sobre comunidade, o pensamento autoritário, o republicanismo, as teorias do capital social, e o comunitarismo responsivo.” Afirma ainda que, “À exceção da matriz autoritária, em todas essas diferentes tradições do pensamento ocidental há elementos valiosos para a formulação de um novo ideal democrático e de vida em sociedade.”

<p>o que aproxima estes autores, a saber, a identificação, na democracia, de uma dimensão transformadora radical e subversiva.</p>	<p>Marilena Chauí, entre outros.</p>	<p>cidadania se entrelaçam com as novas propostas da teoria democrática, e o conceito de cidadania ganha qualificativos: democracia participativa/cidadania participativa, democracia radical e plural/cidadania radical e plural”, deliberação, etc. Ser cidadão é ter acesso a recursos econômicos, culturais e de poder.</p>	<p>emancipação; respeito aos direitos humanos; julgamento político (por meio de formação intelectual, cultural e política e da participação ampla na política); democracia socialista. Não abandona o que considera a dimensão fundamental da política – o conflito – sendo esta condição determinante para a efetiva participação dos cidadãos nos assuntos políticos. O espaço da política se expande e áreas antes consideradas privadas se politizam.</p>	<p>militantes de orientação marxistas, social-democratas e outras, especialmente no exterior. No Brasil, aponta-se como responsável a dura experiência brasileira da ditadura militar na década de 1960.</p>
--	--------------------------------------	---	---	--