

TODOS EDUCAM PARA A CIDADANIA
ALL EDUCATE FOR CITIZENSHIP
TODOS EDUCAN PARA LA CIUDADANÍA

Marcos Francisco Martins

Professor Doutor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –
Campus Sorocaba.
Sorocaba-SP, Brasil.
marcosfranciscomartins@gmail.com

Resumo

Amparado em pesquisa bibliográfica e com orientação teórico-metodológica pelo materialismo histórico-dialético, este artigo objetiva identificar as relações entre cidadania e educação na escola e fora dela. No início é exposto que o devir da humanização resulta do trabalho humano, sendo o homem um ser que se autoproduz, forma-se, processo identificado pelo conceito de educação. Na segunda parte, é cotejado o renascimento da cidadania na Modernidade, demarcadora do contrato social burguês, com a pluralidade dos conceitos desse termo na contemporaneidade. Na última parte há uma tipologia dos conceitos de cidadania, indicando como impactam educação escolar e não escolar. Conclui-se com o argumento de que todo processo educativo implica projeto de formação de cidadãos, ou seja, que todos educam para a cidadania.

Palavras-chave: Cidadania. Educação escolar. Educação não escolar. Fundamentos da educação. Materialismo histórico-dialético.

Abstract

Supported by bibliographic research and oriented methodologically and theoretically by historical-dialectical materialism, this article aims to identify the relations between citizenship and education in and out of school. In the initial part, it is exposed that the becoming of humanization results from human work, being that man is to be self-produced, forms itself, a process identified by education. In the second part, is measured the rebirth of citizenship in modernity, a demarcator of the bourgeois social contract, is compared with the plurality of concepts of this term in contemporary times. In the last part there is a typology of the concepts of citizenship, indicating how they impact school and non-school education. It concludes with the argument that every educational process implies a project of formation of citizens, that is, that all educate for citizenship.

Keywords: Citizenship. Schooling. Non-school education. Education foundations. Historical-dialectical materialism.

Resumen

Amparado en investigación bibliográfica y con orientación teórico- metodológica por el materialismo histórico-dialéctico, este artículo objetiva identificar las relaciones entre ciudadanía y educación en la escuela y fuera de ella. Al principio es expuesto que el devenir de la humanización resulta del trabajo humano, siendo el hombre un ser que se auto produce, se forma, proceso identificado por el concepto de educación. En la segunda parte se coteja el renacimiento de la ciudadanía en la modernidad, demarcadora del contrato social burgués, con la pluralidad de los conceptos de ese término en la contemporaneidad. En la última parte hay una tipología de los conceptos de ciudadanía, indicando cómo impactan educación escolar y no escolar. Se concluye con el argumento de que todo proceso educativo implica proyecto de formación de ciudadanos, o sea, que todos educan para la ciudadanía.

Palabras clave: Ciudadanía. Educación escolar. Educación no escolar. Fundamentos de la educación. Materialismo histórico-dialéctico.

1 INTRODUÇÃO

Este texto visa a identificar as relações existentes entre cidadania e educação nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola e fora dela, a partir de fundamentos históricos e teóricos envolvidos nesse debate. Ao assumir a referência teórico-metodológica marxista-gramsciana, afirma-se que, a cidadania é um conceito central ao entendimento da Modernidade e se consolidou como elemento delimitador dos contornos do contrato social burguês. Sustenta também a tese de que, olhada pelo viés histórico, a educação refere-se à autoprodução do gênero humano, que resulta ser entendida como processo de formação humana, que é imanente ao desenvolvimento histórico, sendo a cidadania dela inseparável.

A estrutura textual articula três partes. Na primeira delas, o devir é apresentado como característica ontológica do ser social, que implica a concepção antropológica do ser humano como inacabado, inconcluso, sendo a educação o processo de seu “acabamento”, de sua formação, que é imanente à produção da história humana pela humanidade. Na sequência, é feita a discussão dos conceitos de cidadania, que são plurais e informados por paradigmas teórico-metodológicos distintos, desde os liberais até os marxistas, sendo estes concebidos como dois polos radicalmente opostos, ou melhor, contraditórios. Na última parte, há uma tipologia contemporânea de conceitos de cidadania e de cidadão, que direcionam processos educativos escolares e não escolares. De modo que, na conclusão, assevera-se que não há que reivindicar a educação para a cidadania, como está na legislação e em muitos discursos contemporâneos, pois, todos educam para a cidadania.

Assim, ao lidar com uma problemática atual e com um conceito por demais empregado nos dias correntes, o de cidadania, este texto pode interessar aos que, particularmente, investigam a educação e/ou aos que lidam com ela na cotidiana prática no ambiente escolar e não escolar.

2 O DEVIR E A FORMAÇÃO HUMANA

Há diversas leituras sobre o processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Contudo, grande parte delas consente que, historicamente, o ser humano transformou-se ao longo dos tempos, afetando o modo de ser, pensar, agir e sentir, impactando decisivamente o conceito de educação. Embora existam compreensões díspares desse fenômeno, eles se referem, de modo variado, ao processo de formação humana na totalidade de suas dimensões.

Ao tomar o materialismo histórico-dialético como referência para a análise do fenômeno educativo, percebe-se que, o processo de formação humana, isto é, a educação, é uma produção histórica e o sujeito que a produz é o ser humano. Este, à medida em que enfrenta as contradições que a existência lhe apresenta, forja alternativas de superação e, assim, modifica-se também ao modificar o mundo com suas ações. É por isso que se encontra em Marx “[...] o princípio de que o homem é para o homem o ser supremo” (MARX, 2002, p. 53), concepção profundamente humanista, pois, identifica o ser humano como o próprio artífice, bem como da totalidade histórica que o contém, afastando-se de concepções que entendem o ser humano como produção de algum sujeito transcendente.

Decorre dessa assertiva, uma inferência basilar à compreensão do fenômeno educativo, pois, com ela se rompe com a conservadora ideia, difundida como senso comum, de que o ser humano é o que sempre foi e de que as características variadas de indivíduos e grupos sociais em contextos distintos são acidentes da essência imutável. Ao contrário, a concepção de essência humana do marxismo, herdeiro do historicismo de Hegel¹, assenta-se na ontologia do devir (ENGELS, 1976, p. 23), para

¹ Para Hegel (1992, p. 196), “[...] esse mundo [...] não tem [...] uma realidade efetiva acabada. Na verdade, o Espírito nunca está em repouso, mas é concebido sempre num movimento progressivo”.

a qual “O movimento é o modo de existência da matéria” (ENGELS, 1979, p. 51), com repercussões antropológicas, epistemológicas e axiológicas.

É na história, que o ser humano se faz humano, mas, história entendida como produção humana, resultante da práxis (cf. MARTINS, 2011) de um ser que, pelo trabalho, enfrenta as contradições em cada contexto. Então, o ser humano não nasce pronto; nasce, ao contrário, inacabado, inconcluso, muito embora traga como herança “acabamentos” dados pelas práxis da humanidade em períodos anteriores.

Inconcluso, o ser humano é, de fato, um ser natural, físico-biológico, que precisa retirar da natureza o que necessita para sobreviver, o que faz por meio da prática produtiva. Todavia, essa prática não se dá, isoladamente, mas, na totalidade de uma formação econômica e social, do que decorre o ser humano ser sociopolítico. Como integrante de um conjunto de outros seres humanos, por meio da prática sociopolítica ele a estrutura, objetiva e, subjetivamente, a vida social. Nela, é próprio do ser humano dar significado às coisas, produzir símbolos e linguagens, o que o faz produtor, também, da seara cultural-simbólica, que identifica historicamente o ser humano, ou melhor, o distingue, em larga medida, dos demais animais. Por isso, pode-se dizer que, o ser humano é uma totalidade articulada de três dimensões: natural, sociopolítica e cultural-simbólica, que ele próprio produz historicamente. Em outras palavras, o ser humano não é, já que está sendo, se formando a cada momento, ganhando contornos distintos à medida em que modifica, objetiva e subjetivamente, o mundo natural, sociopolítico e cultural-simbólico (cf. MARTINS, 2008). Sendo assim, ganha centralidade a concepção de trabalho nessa formulação sobre quem é o homem:

[...] *toda a assim chamada história mundial nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir-a-ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu nascimento de si mesmo, de seu processo de origem. Ao ter-se feito evidente de maneira prática e sensível a essencialidade do homem na natureza; ao ter-se evidenciado, prática e sensivelmente, o homem para o homem como de existência da natureza e a natureza para o homem como o modo de existência do homem, tornou-se praticamente impossível perguntar por um ser estranho, um ser situado acima da natureza e do homem.* (MARX, 1991, p. 175, grifo do autor).

O legado de Gramsci expressa essa concepção marxista: “[...] ao colocarmos a pergunta ‘o que é o homem’, queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se pode criar a sua própria vida” (GRAMSCI, 1999, Cad. 10, § 54, p. 412). E responde, afirmando que “[...] o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos [...] Ou seja, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo)” (GRAMSCI, 1999, Cad. 10, § 54, p. 412-413). De tal modo que o homem é vir-a-ser, que manifesta o conjunto das relações sociais; é síntese do “bloco histórico” (RAGAZZINI, 2005, p. 146), ser que se autoproduz, educa-se, forma-se, pela herança pretérita da humanidade, pelos limites e possibilidades do presente e pelas finalidades que forja para o futuro, as quais orientam as ações no presente.

De fato, o ser humano é o artífice de si mesmo, uma vez que, se faz individual e coletivamente na história, pois,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, [...] tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. [...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa concepção de ser humano é largamente ancorada atualmente em Freire, exaustivamente, citado nesse debate. Mesmo considerando que Freire viveu processo de amadurecimento da própria concepção², no qual, inicialmente, dialogou com referências diferentes do materialismo histórico-dialético, como o existencialismo cristão (cf. FREIRE, 1967), e considerando as dificuldades que tinha, já mais próximo ao marxismo (cf. FREIRE, 1987), em assumir-se como marxista³, é pelas palavras dele que essa noção ganhou repercussão no âmbito educativo, porquanto afirmou

[...] os homens como seres históricos [...] seres que *estão sendo*, [...] inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] diferentemente dos outros animais [...] os homens se sabem inacabados [...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana [...] [é] a educação um que-fazer permanente [...] na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. (FREIRE, 1987, p. 42, grifo do autor).

Por esse prisma, o homem se faz no processo dialético das relações das quais participa, consciente ou inconscientemente, como produto e produtor, sendo, portanto, ser resultante das próprias ações. Por isso é ser de práxis, caracterizado por vir-a-ser outro à medida que produz e é produzido pelas próprias ações em contextos carregados das marcas dos sujeitos pretéritos, que ficará assinalado por contornos a serem vividos pela humanidade futura. Práxis, portanto, é aqui entendida como em Vázquez (1977, p. 3): “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo mais humano.”

Decorre a conceituação de educação dessa compreensão do humano como ser práxico. Educação concebida como processo não restrito ao mundo escolar, pois, é imanente a todas as searas sociais, forjadas pela práxis. É por ela, que o homem é formado, educado em determinadas condições historicamente produzidas, em relação dialética com os condicionantes objetivos e subjetivos de uma estrutura social determinada.

Essa concepção rechaça as estratégias de sujeitos que elaboram e executam propostas educativas entendendo-as como autônomas em relação à realidade concreta e suas contradições. A propósito, Saviani identificou-as como não críticas, pois, entendem a educação como independente dos determinantes objetivos e acreditam poder compreendê-la em si e por si mesma. Ao contrário, a concepção práxica de educação é crítica, uma vez que se “[...] empenha[m] em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1983, p. 9), que também é histórica, resulta da práxis. Logo, a educação é “[...] uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 35) e “[...] trabalho educativo [é] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21).

Essa concepção de Saviani não se afeiçoa ao materialismo mecanicista, que concebe a educação e o universo superestrutural (jurídico-político, cultural, ideológico etc.) como reflexo imediato da estrutura social. Ele é criticado por Saviani, porque dele decorrem formulações que não consideram o peso da escola nos processos de transformação social (cf. SAVIANI, 1983). Tais visões, identificadas como crítico-

² “Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a Pedagogia do Oprimido (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 42).

³ Disse Freire: “Perguntaram-me, recentemente [...]: ‘Paulo, tu te definirias como sendo marxista?’ [...] ‘Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista.’ Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista [...] Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito perguntas e questões [...] Se eu não souber explicitar isso historicamente, eu não estarei sendo marxista” (SAVIANI, 2010, p. 9).

reprodutivistas, concebem a escola tão somente como mecanismo de reprodução da estrutura, sem papel revolucionário. Ao conceber a educação e a escola como críticas, Saviani indica caminhos à construção de propostas educativas que sopesem o impacto dos condicionantes objetivos sobre a educação, sem desconsiderar a possibilidade de, dialeticamente, o processo educativo reverberar sobre eles. Eis o que ele apresenta no livro chamado *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 1992), em conformidade com o paradigma marxista-gramsciano que o inspira (SAVIANI, 2013, p. 77).

Observado o desenvolvimento da educação e da escola ao longo dos tempos a partir da concepção crítica, percebe-se que, em cada contexto o conjunto das relações sociais projeta um ideal de homem, um paradigma de ser, pensar, agir e sentir adequado às estruturas sociais, que se torna predominante por corresponder ao vigente modo de produção e reprodução da vida, que é hegemônico por um grupo social (FERREIRA, 1993, p. 1-2). Esses projetos de ser humano e de humanidade manifestam o que o grupo social hegemônico necessita para dar continuidade à dominação econômica e à direção ética, política e cultural que exerce sobre os demais, como foi o homem integral da paideia grega, o de fé almejado pela educação medieval e como parece ser o homem-mercadoria ou o “*self made man*”, expressão do “*american way of life*”, atualmente, de repercussão mundial. Os modelos hegemônicos de homem que emergem nos contextos não são, então, individual e abstratamente estabelecidos, sem relação com a concretude das relações sociais, mas, projeção que atende às determinações da vida social, “[...] *ideal pedagógico* a que as crianças devem se ajustar. O *dever ser*, no qual está a raiz do fato educativo, [é] sugerido pelo seu meio social” (PONCE, 2000, p. 21).

Todavia, as contradições das relações sociais incitam projeções de outros ideais de ser humano, em contraposição ao paradigma predominante. Em um mesmo contexto são projetados ideais de ser humano de acordo com o modo de produção e as relações sociais predominantes, que são difundidos pela classe dominante e dirigente pelos meios educativos à disposição, institucionalizados (a escola, por exemplo) ou não (a família, as redes sociais, os movimentos sociais etc.); mas outros emergem em oposição, resultando em lutas na esfera superestrutural entre processos distintos de formação humana, cada qual com propostas próprias para as relações econômicas, sociais, políticas e culturais. De maneira que, toda relação de hegemonia implica relações educativas, isto é, “Toda a relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, Cad. 10, § 44, p. 399). Educação e política são processos com identidades próprias, mas articulados, dialeticamente, na totalidade social.⁴

Desta feita, o ideal educativo que brota da hegemonia vigente e os que se apresentam contra ela projetam ideais de indivíduos, em outras palavras, modelos específicos de cidadãos.

3 A CIDADANIA COMO CONCEITO MULTÍVOCO

Cidadania é conceito que ganhou amplo consenso nos dias atuais e orienta processos de formação, a partir da concepção de homem que guarda e que manifesta um paradigma de ser, pensar, agir e sentir. Está na legislação, apontando diretrizes à educação, nos projetos educativos escolares e não escolares, como justificativa e objetivos almejados, bem como, nos discursos de educadores dos mais variados perfis. Daí a necessidade de conhecer e refletir sobre esse conceito, para verificar que tipo de diretriz está a dar aos processos educacionais.

Cidadania é uma palavra originária do latim *civitas*, referente à cidade, designada pelos gregos como *pólis*, um “[...] conjunto de cidadãos, e não [apenas] um território” (CARDOSO, 1993, p. 82), que no sentido topográfico, em latim, é *urbs*. Para Aristóteles, o primeiro a tratar de modo sistemático a natureza do Estado e as formas de governo, “Vê-se por aí, portanto, o que é cidadão: é o que possui participação legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária – aí está o que denominamos cidadão da cidade

⁴ Cf. as “Onze teses sobre educação e política” de Saviani em *Escola e democracia* (SAVIANI, 1983, p. 85 e 95).

[...] denominamos cidade à multidão de cidadãos capaz de ser suficiente a si própria” (ARISTÓTELES, 1966, p. 77).

Dessa compreensão, derivam-se os conceitos de político e de política, que são plurais se forem entendidos na evolução histórica (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1992, p. 954). Todavia, político é aqui entendido como habitante de uma formação social delimitada geográfica e temporalmente, e que exercita o poder pela força social de intervir nos rumos da “cidade”. Política, por sua vez, é concebida como atividade de indivíduos, grupos, organizações, instituições e classes sociais que inibem ou estimulam ações, segundo as diretrizes de uma concepção de mundo. Dessa maneira, pode-se definir o cidadão como sinônimo de político, isto é, aquele que exercita o poder. A propósito, na Grécia antiga, *ídion* reportava-se ao indivíduo que, mesmo com condições de participar da gestão dos rumos da cidade, se negava a fazê-la, daí originando o *idiotes*, idiota (KONDER, 2002, p. 8), o oposto do cidadão.

Refletir sobre cidadania implica, pois, repensar a política ontológica, antropológica e axiologicamente, pensar o devir do ser social, os modelos ideais de ser humano em determinado contexto, as ações que esses sujeitos, individuais e coletivos, institucionalizados ou não, desenvolvem ou deveriam desenvolver. Sendo a educação processo de formação humana, a discussão sobre cidadania alude, então, à questão pedagógica vista na perspectiva histórica. De fato,

O argumento é de que a cidadania já existia em sociedades muito anteriores ao capitalismo [...] como houve uma cidadania ateniense, uma florentina, uma burguesa moderna, também poderia haver uma cidadania socialista. [...] a idéia de que embora a cidadania moderna tenha suas origens no interior da sociedade capitalista, ela não é uma categoria que se esgote nesta forma de sociabilidade. (TONET, 2005, p. 52).

Abdicando de entrar no debate sobre a cidadania no mundo greco-romano e feudal e visando à discussão a partir da Modernidade, uma vez que, os seus contornos se desdobram vigorosamente na realidade hodierna, pode-se dizer que, naquele período do contexto europeu a cidadania renasceu sob a égide da concepção de mundo da classe que ganhou hegemonia: a burguesia. A cidadania foi por ela reivindicada contra as condições de nascimento, que no período antigo e medieval definiam o destino de indivíduos e grupos sociais, contra a economia baseada no sistema de servidão e vassalagem, como também, contra o predomínio político, ideológico e cultural da igreja católica. Realmente “A burguesia, historicamente, teve um papel extremamente revolucionário” (MARX; ENGELS, 1996, p. 12) e nele fez da cidadania uma bandeira de luta, mas dando-lhe outros contornos, como os das revoluções inglesa, americana e francesa, tornando-a definidora dos rumos do mundo moderno e contemporâneo.

A concepção de mundo burguesa expressou-se de diferentes formas pelos clássicos pensadores modernos (cf. FERREIRA, 1993). Todavia, o conjunto teórico disforme que traduz a concepção de mundo burguesa manifesta o que recorrentemente se identifica por contrato social. Muito embora a noção de contrato também varie de autor para autor, entende-se por

[...] *contratualista* [...] filósofos que, entre os séculos XVI e o XVIII (basicamente), afirmaram que a origem do Estado e/ou da sociedade está no *contrato*: os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização - que somente surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política. (RIBEIRO, 1991, p. 53, grifo do autor).

Os contratualistas lançaram as bases das normas que orientam as relações sociais de acordo com os fundamentos da sociedade burguesa, definiram o “[...] perímetro dentro do qual se move a sociabilidade burguesa” (TONET, 2005, p. 74). Locke é um dos mais destacados, pois, formulou a concepção básica que fundamenta o modo de vida capitalista (cf. MARTINS; GROppo, 2010): o liberalismo político, definidor do desenvolvimento da civilização burguesa. Ele produziu uma concepção de mundo

sustentada no individualismo, na propriedade privada, concebida como direito natural (cf. MARTINS; GROppo, 2010, p. 12), e na livre iniciativa (LOCKE, 1991, p. 227-228), bases fundamentais do contrato social burguês.

No século XVIII, a noção lockeana fortaleceu-se articulada ao liberalismo econômico, particularmente, o de Smith. Acentuou-se a noção de indivíduo e livre mercado. Acreditou-se que a “mão invisível” poderia equilibrar as relações econômicas e sociais, ideia fincada na equívoca tese moral de que indivíduos agindo pelos próprios interesses, em ambiente de liberdade, produzem, além do bem-estar pessoal, o bem-estar social, a “riqueza das nações”, algo não necessariamente almejado pelo indivíduo.

A elaboração teórica liberal, expressão da correlação de forças favorável à burguesia no ocidente moderno e contemporâneo, consolidou as diretrizes de um contrato social⁵ que guarda um ideal de homem a ser formado. O moderno conceito de cidadania manifesta a concepção de mundo burguesa e entende o ser humano como o indivíduo portador de direitos naturais, sendo o principal deles a “[...] propriedade – isto é, a vida, a liberdade e os bens” (LOCKE, 1991, p. 249), parte dos quais (por exemplo: o direito de proteger a própria propriedade e penalizar quem atenta contra ela) voluntariamente a humanidade abriu mão para cedê-los ao governo representativo da sociedade (de parte dela, a burguesia), ao Estado, na celebração do “pacto” pelo qual se constituiu a “sociedade política” para a superar o “estado de natureza” (liberdade irrestrita de ser juiz e executor, o que gerou conflitos que ameaçaram os direitos naturais) e manter a paz social necessária à consecução dos interesses burgueses.

Com a consolidação da hegemonia burguesa, a concepção de mundo que lhe é própria ganhou o *status* de ser representativa dos interesses e necessidades gerais⁶, devendo, portanto, ser orientadora dos processos de formação humana, isto é, da educação escolar e não escolar.

Entre outros⁷, Marshall apregou a concepção liberal de cidadania no século XX. Ele a entendeu como um *status* dos indivíduos, que evoluiu a partir da Modernidade pelo sistema de escala progressiva de direitos, mesmo em um mundo desigual, já que com determinado pelas classes sociais, vistas como decorrência natural da história. A partir da experiência inglesa, Marshall atribuiu os direitos ao “[...] período de formação da vida de cada um a um século diferente – os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX” (MARSHALL, 1967, p. 66).

Essa clássica referência liberal marshalliana entende a cidadania como o processo progressivo e histórico de conquista de direitos⁸, que garante ao indivíduo participar da comunidade política. Além das reconhecidas críticas a essa visão⁹, deve-se também questionar que, por mais que “progrediram”, os direitos não avançaram para além dos limites estabelecidos pelo contrato social burguês. Se evoluíram, seja por necessidade do desenvolvimento das forças produtivas, seja pelo avanço das lutas sociais, os que se consolidaram nas sociedades capitalistas ocidentais não ultrapassaram essas delimitações. Na verdade, o contrato se constitui como “[...] uma construção filosófica” (MOSQUERA, 2014, p. 486) “[...] empregado durante séculos para enquadrar as relações de convivência entre os seres humanos em diferentes sociedades” (MOSQUERA, 2014, p. 481); em outras palavras, um “contorno” dentro do qual os direitos podem progredir

⁵ “[...] o elemento contratual no feudalismo coexistiu com um sistema de classes baseado em status, e à medida que o contrato se transformava em costume, contribuiu para perpetuar o status de classe. [...] O contrato moderno não nasceu do contrato feudal; [...] Pois o contrato moderno é essencialmente um acordo entre homens que são livres e iguais em status, embora não necessariamente em poder” (MARSHALL, 1967, p. 79).

⁶ “As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 1984, p. 56, grifos dos autores).

⁷ Cf. o texto de Tonet (2005), particularmente o subitem “2.1 A cidadania na ótica liberal”.

⁸ “[...] embora o autor afirme que esta divisão cronológica deva ser considerada com bastante flexibilidade, tendo em vista que em cada situação histórica eles podem estar ‘amalgamados’” (MARTINS, 2000a, p. 51)

⁹ Ferreira critica o formalismo de Marshall: “[...] a que tribunais os indivíduos poderiam recorrer para fazer valer seus direitos a moradia, alimentação, saúde, transportes, educação e, efetivamente, ao trabalho, numa sociedade que se estrutura em torno da propriedade privada dos meios de produção e cuja racionalidade não contempla emprego para todos [?]” (FERREIRA, 1993, p. 176-177). Por sua vez, Saes denuncia que “[...] o processo de criação de direitos na sociedade capitalista é necessariamente um processo conflituoso [...] a cronologia de implantação dos diferentes elencos de direitos não tem de ser, em toda parte, a mesma cronologia do caso inglês [...]” (SAES, 2003, p. 20-21).

ou regredir (haja vista o neoliberalismo, que alude à regressão, isto é, à retirada de direitos), mas, inseridos em perímetros determinados. Para além deles, apenas a luta revolucionária pode irromper, o que colocará em xeque a própria ordem social burguesa delimitada pelo contrato social, que espelha os interesses e necessidades dessa classe.

De fato, o contrato social burguês “[...] foi e é vítima de um falseamento, devido ao aumento das restrições aos direitos de uma parte dos contratantes” (MOSQUERA, 2014, p. 488), o que tem feito com que, em sociedades como a brasileira, se reproduzam assimetrias de “[...] poder através de contratos sociais que habitualmente abrigam um estado de paz fictícia e forçada, mediante a naturalização das desigualdades e a imposição dos dogmas do capital. Essa é a *pax capitalis*, similar a *paz romana*” (MOSQUERA, 2014, p. 481).

Assim, surgem reações diversas, como as que se assiste no presente, com lutas de movimentos sociais em muitas localidades planetárias. Além disso, há resistências no campo teórico também, pois são forjados conceitos que se opõem a essa visão burguesa de cidadania como *status* dos indivíduos em contextos de desigualdades concretas, os quais incorporaram novos direitos a partir das garantias do Estado. Severino é exemplo dessa estirpe de teórico, pois para ele a cidadania reporta-se à condição concreta de vida do indivíduo e não apenas ao *status* que possui:

Quando falamos em *cidadania* estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. [...] O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens [...] materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1994, p. 98, grifo do autor).

Severino articula o conceito de cidadania ao de democracia, que para ele é a condição das sociedades em que a cidadania é garantida a todos os indivíduos, isto é, a democracia não se limita ao sufrágio universal ou outra formalidade do sistema jurídico-político. “Quando falamos de *democracia*, estamos nos referindo à mesma exigência [sobre cidadania], vista agora a partir da perspectiva da sociedade” (SEVERINO, 1994, p. 98, grifo do autor).

Interessante observar que, essa articulação entre cidadania e democracia, aliada à educação, caracteriza o conceito de cidadania em Gramsci, para quem

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...], assegurando o aprendizado gratuito da preparação necessária para essa finalidade. (GRAMSCI, 2000a, p. 50).

Orientado por Gramsci e destacando, sobremaneira, a importância da participação política do indivíduo, com vistas a superar a sociedade de classes, Martins assim define a cidadania:

[...] cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS, 2000a, p. 58).

Nessa plêiade de conceitos de cidadania, está correto Tonet ao caracterizar as duas matrizes modernas do conceito de cidadania, a liberal e a materialista histórico-dialética, a partir da proposição que guardam sobre a liberdade: emancipação política e emancipação humana. A primeira refere-se aos indivíduos que vivem em um Estado

fiador de direitos formalmente estabelecidos, mas submetidos, no âmbito econômico, a processos concretos imanentes ao modo de produção capitalista: exploração e alienação. E isso porque, para o liberalismo, a liberdade é concebida formalmente, na perspectiva “[...] universal [...] do indivíduo entendido como naturalmente proprietário privado e, como tal, tem em si o eixo de sua realização” (TONET, 2005, p. 80); assim “[...] a desigualdade social é uma decorrência necessária da natureza humana, cuja marca essencial é o egoísmo do proprietário privado” (TONET, 2005, p. 80). Por sua vez, a emancipação humana quer superar concretamente a formalidade da emancipação política, produzindo pela práxis outra totalidade histórica, com relações sociais igualitárias e rompendo com o modo de produção capitalista, bem como com o contrato social que ele forjou, pois apenas assim o gênero humano poderá desenvolver todo o potencial de ser que se autoproduz. De maneira que “Emancipação humana [...] nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 79), que implica “[...] ruptura radical com essa tradição [liberal]” (TONET, 2005, p. 80), pois entende a liberdade concretamente, o que exige, para a sua efetivação, a superação da propriedade privada como elemento central a sustentar as relações sociais.

Não são os conceitos que contraditam a concepção burguesa de cidadania que predominam como orientação à educação escolar e não escolar no Brasil. *Mutatis mutandis*, é o conceito afinado à burguesia que prevalece. Reside aí uma explicação ao fato de a cidadania ter enorme valor social, tornando-se amplamente aceita como orientadora da sociabilidade, da civilidade. Tanto que quando se pretende validar iniciativas sociais, procura-se dizer que estão ancoradas na cidadania, tal como ocorre, frequentemente, com os projetos pedagógicos de escolas brasileiras e mesmo com iniciativas educacionais que se desenvolvem fora da escola, como as desenvolvidas pelos movimentos sociais, ONG’s (Organizações Não Governamentais), institutos, fundações etc., de diferentes modalidades e perspectivas teóricas, desde as liberais até as auto-intituladas marxistas. “O que é cidadania para uns e o que é para outros? É importante aprender de que cidadania se fala. [...] Podemos delinear concepções diferentes e até mesmo opostas” (COVRE, 1993, p. 07-08).

Contemporaneamente, um conjunto de pensadores, em diálogo crítico com a tradição marxista, tem contribuído com esse debate sobre cidadania, sendo Boaventura de Sousa Santos um dos intelectuais e militantes mais expressivos. No ecletismo teórico-metodológico que lhe caracteriza o pensamento, produziu criativas análises epistemológico-políticas da ciência moderna e do sistema de dominação, pelas quais advoga uma nova teoria do conhecimento (“pós-modernismo de oposição”, posteriormente denominada de “epistemologias do sul”) e esboça formas de emancipação, tendo como referência as experiências de sujeitos cujos saberes são ocultados e cuja existência é ignorada ou marcada pelas diversas formas de subjugamento. Nesse esteio analítico-militante, crítica o modelo hegemônico de cidadania fincado na formal democracia liberal representativa, que produz exclusões, porque “A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente selectiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo” (SANTOS, 1991, p. 141). Reconhecendo a tensão entre respeito à igualdade e reconhecimento das diferenças, Boaventura sugere reinventar a emancipação pela radicalização de experiências democráticas de “alta intensidade”, que enfrentam as muitas opressões, discriminações e subordinações.

Por fim, há de se ressaltar que no hodierno contexto brasileiro, advindo da crise resultante das Jornadas de Junho de 2013 (cf. MARTINS, 2013), que provocaram o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um golpe jurídico-político-midiático (cf. KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018), um “estranho” conceito de cidadania emergiu, qual seja o de “cidadania regressiva”. Caracterizada pelo estímulo à participação na dinâmica da vida societária, como é próprio de todos os conceitos de cidadania, desde Aristóteles, a cidadania regressiva visa a reduzir o contrato social

moderno, retirando direitos historicamente conquistados. Essa modalidade de cidadania pode ser concebida como originária dos “[...] avanços de uma nova direita no Brasil e no mundo” (MARTINS, 2018, p. 46), que adotou a estratégia reacionária de formação humana, sobretudo, empregando nesse processo educativo as novas mídias, o que tem sido próprio de novos movimentos sociais como o MBL (Movimento Brasil Livre).

Nessa multívoca plêiade conceitual, muitas vezes, quem emprega o conceito de cidadania nem sempre lhe tem claro o significado e isso ocorre porque, contraditoriamente, o termo ganhou amplo consenso, o que implica o uso quase “natural”¹⁰. De fato, há várias concepções de cidadania, cada qual reporta-se ao ideal de ser humano a ser formado.

4 UMA TIPOLOGIA DA CIDADANIA E A ORIENTAÇÃO AO DEVIR DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Entre os vários conceitos de cidadania, observa-se, uma variação que vai dos mais ingênuos sob o ponto de vista político, até os mais críticos e os reacionários. Assim, pode-se fazer um esboço tipológico dos conceitos de cidadania e indicar a indução que produzem nos processos educativos, incutindo-lhes tendências, com a consciência de que a tipologia não esgota o fenômeno da cidadania na interação com a educação. Porém, ajuda a explicar parte dessa relação, pois “[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem conseguem captar toda a riqueza da prática [...] São [...] limitações de [...] tentativa de classificação [...] e descrição [mas] poderão funcionar como instrumento de análise para [...] avaliar sua prática” (LIBÂNEO, 1989, p. 05).

Eis a referida tipologia dos conceitos de cidadania: a) a *cidadania como saber*, o mais ingênuo deles; b) a *cidadania como “inclusão”*, o mais funcional ao capitalismo (cf. SAES, 2003, p. 13); c) a *cidadania como ação voluntária*, conceito crítico-dialógico; d) a *cidadania como ação revolucionária*, conceito crítico-dialético; e) a *cidadania regressiva*, conceito reacionário.

A concepção de *cidadania como saber* é, politicamente, ingênua porque concebe o cidadão como indivíduo que apenas conhece direitos e deveres. Ao considerar a cidadania como participação, o cidadão assim definido se torna passivo e acrítico, pois aceita receber prontas as normas que lhe orientam a vida, sem se perguntar quem as fez, o por quê, o para quê e para quem foram produzidas. Tal ingenuidade se traduz em indiferença política¹¹, que tem peso na história, já que por ela as estruturas e superestruturas sociais podem ser, pacificamente, reproduzidas pelas forças sociais hegemônicas, que não são indiferentes politicamente.

Todavia, a cidadania entendida como participação exige conhecimento de direitos e deveres, embora não seja isso suficiente para a efetivação, mas algo necessário. De fato, todo cidadão precisa conhecer os direitos e deveres que regulam a vida social, mas, nem todos que os conhecem podem ser considerados cidadãos, se entendida a cidadania segundo a perspectiva crítico-dialética.

O conceito de cidadania reduzido ao saber e o cidadão a conhecedor de direitos e deveres (cf. MARTINS, 2000b) se revela em práticas educativas escolares que anunciam normas legais, sem contextualizá-las historicamente, acreditando que sejam suficientes para garantir a efetivação de direitos. Na educação não escolar, essa acrítica noção se manifesta, por exemplo, nas práticas “bem intencionadas” de movimentos sociais, ONG’s (Organizações Não Governamentais), institutos, fundações e coletivos que muitas vezes apresentam, por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990) e a Lei 10.639/03 (exige incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”) aos jovens

¹⁰ “Dentre os temas que, na atual conjuntura intelectual, mobilizam os espíritos sobressaem-se [...] o da cidadania. [...] funciona[m] [...] como “mitos”; [...] idéias dotadas de um tal impacto emocional que chegam ao ponto de provocar a paralisia do pensamento. [...] junto à opinião pública produz um impacto avassalador, que leva [...] a uma aceitação acrítica dos processos sociais recobertos por essas expressões” (SAES, 2003, p. 9).

¹¹ “[...] ‘viver significa tomar partido’. [...] Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida [...] A indiferença é o peso morto da história. [...] A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua” (GRAMSCI, 2004, p. 84)

como patrimônios inamovíveis e suficientes para concretizar direitos, o que não é fato, pois ainda estão por ser plenamente efetivados no Brasil.

A concepção de cidadania como saber induz, recorrentemente, processos educativos de maneira a entender o educando como ignorante e o educador como o conhecedor, do que resulta uma relação pedagógica próxima ao que a área identifica por Pedagogia Tradicional, que colabora na reiteração da estrutura social.

Na tipologia aqui esboçada, a *cidadania como inclusão* é entendida como o conceito mais funcional ao modo de produção capitalista, porquanto se utiliza, corriqueiramente, o termo inclusão a partir de “Uma transposição acrítica da noção [...] pensada no campo dos portadores de deficiência para o campo das desigualdades sociais [o que] pode ter, como efeitos, a despolitização da questão social e a naturalização das desigualdades sociais” (GROPPO, 2008, p. 79). Incluir, nesse sentido, significa integrar o indivíduo às relações de mercado, que é visto como o novo demiurgo do mundo. Como tal, expande a própria lógica a todas as esferas sociais, fazendo do ser humano meio e não fim da vida social. A racionalidade que nela se apresenta é a instrumental, moldando o homem à imagem e semelhança do que é mais central na sociabilidade capitalista: a mercadoria. Daí “[...] pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista, como se fossem neutros” (PARO, 2001, p. 97). Essa estratégia assume-se como “[...] gerencialismo [...] ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho [...] construindo um ideal do humano restrito à condição de recurso para sua instrumentalização” (PIOLLI, 2013, p. 5).

O homem reificado e entendido como “capital humano” (FRIGOTTO, 1995), para ter acesso às demais mercadorias, devidamente fetichizadas, passa a se esmerar no jogo do mercado para adquirir capacidades cognitivas e comportamentais para ser “cliente”. Na verdade, só é cidadão quem é cliente, como afirmou Costin (1998, p. 1-3), que, ao “[...] ver o cidadão como simples consumidor [...] reduz[ir] toda a riqueza das facetas humanas à sua simples dimensão econômica do consumo” (MARTINS, 2000b, p. 110). Como cliente, o cidadão é manipulado para que tenha a ação e a razão (TONET, 2005, p. 25) adequadas à tríade basilar da sociabilidade capitalista: o indivíduo egoísta, a livre iniciativa e a propriedade privada, que passam a ser incutidos como uma disposição de espírito nos sujeitos, individuais e coletivos, um novo *ethos* que mobiliza iniciativas que vão ao encontro desses objetivos.

Essa concepção de cidadão como cliente reverbera na educação escolar, com propostas educativas muito em voga nos dias atuais de crise estrutural do modo de produção capitalista, como a “pedagogia das competências”, a “pedagogia da qualidade total”, a “pedagogia corporativa”, entre outras (SAVIANI, 2008), as quais não se reduzem ao espaço escolar de perfil técnico-profissionalizante, porque generalizam-se para as modalidades educativas escolares.

Na educação não escolar, a “educação empreendedora”, talvez, seja o melhor exemplo a ser citado de reiteração dos padrões essenciais do modo de produção capitalista. O conceito de cidadania que a orienta induz a que a finalidade do processo educativo seja a eficiência e a eficácia socioeconômica, que passa necessariamente pela “profissionalização” de acordo com as necessidades flexíveis do precário mercado de trabalho atual. Assim, o educador se torna um técnico e os educandos são vistos como incompetentes; então, precisam ser qualificados para serem “produtivos”. Se não atingirem esse objetivo, a culpabilidade é individualizada, algo que vai ao encontro dos princípios elementares da sociabilidade burguesa.

Ainda na *cidadania como inclusão* pode-se apresentar, mas de maneira diferente, as perspectivas cidadãs e propostas educativas alinhadas ao que hoje é tomado como referência às políticas educacionais e às ações educativas desenvolvidas fora da escola, por movimentos sociais, como, por exemplo: o Relatório Jacques Delors et al. (1998). Produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a pedido da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization),

foi coordenado por Jacques Delors e mais 15 membros. Ele identifica o contexto do início do século XXI, destacando os impactos dos avanços científicos e tecnológicos, para a partir daí propor um modelo educacional a ele adequado: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS et al., 1998, p. 89). Propõe, para tanto, quatro pilares sobre os quais deve se assentar a educação no século XXI: aprender a conhecer, a viver com os outros, a fazer e a ser, sem colocar em questão que mundo se quer ou a quem favorece a dinâmica da vida atual. Com visão otimista sobre o processo de desenvolvimento econômico e social de tipo capitalista, propõe-se, a unificação mundial de currículos pelos referidos quatro pilares, na perspectiva do aprendizado por toda a vida.

Nessa fonte bebe Gadotti, por exemplo, para propor o que chama de nova perspectiva para educação, a “Educação para a cidadania”. Ela consiste, sobretudo, como diz o Relatório Delors, em adequar os indivíduos à realidade presente, isto é, incluí-los na dinâmica global das relações sociais, considerando algumas referências, como cidadania, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade, dialeticidade (cf. GADOTTI, 2000). É discurso típico dos que se identificam com o movimento pós-moderno, mas, de viés conservador da complexa e dinâmica realidade hodierna, muito embora o movimento pós-moderno guarde espaços para uma “pós-modernidade de libertação” (cf. FREITAS, 2005).

A perspectiva crítico-dialógica é a que entende a *cidadania como ação voluntária* e o cidadão como intérprete, interlocutor e ator na realidade vivida para a superar problemas pontuais. Assim, o cidadão é o voluntário, indivíduo “crítico” porque consegue “ler” os problemas “existenciais” da comunidade e assume o compromisso de superá-los. É aquele que “[...] se engaja momentaneamente, sobretudo em campanhas específicas para tratar de problemas particulares, que não comprometem a sua vida e nem, muito menos, implica riscos para o sistema social vigente, que o incorpora na dinâmica reprodutiva” (MARTINS, 2007, p. 117). O cidadão voluntário, pela “práxis comunitária”¹² que o identifica, coloca-se em diálogo com os outros indivíduos e comunidades para que, articulados, formulem e implantem propostas superadoras de problemas da vida comunitária, mas, não os estruturais da vida social capitalista.

Na educação escolar e não escolar, o estímulo ao voluntariado tem estado presente. Voluntários de perfis variados fazem-se educadores para atuarem nas escolas e fora dela. Até empresas, por meio de fundações, participam de iniciativas “voluntárias”, que mesmo não transformando as estruturas da sociedade de classes, impactam de algum modo a vida comunitária, mormente introjetando nos indivíduos e grupos comunitários a lógica do mercado, para “incluí-los” nele.

Diferentemente, são crítico-dialógicas iniciativas educacionais perpetradas nas escolas e fora delas inspiradas por leituras “idealistas” do legado de Freire, de viés fenomenológico (cf. ZANELLA, 2007) e/ou habermasiano (cf. POLLI, 2012), centradas na conscientização e no discurso. Elas partem de temas geradores entendidos como problemas comunitários, fragmentados da totalidade concreta, que são interpretados no diálogo com os sujeitos educativos, para que, conscientes da situação existencial, delineiem iniciativas com vistas a superá-los. Alguns programas de alfabetização de adultos, em regime escolar ou não, trabalham com essa perspectiva de cidadania, que induz a elucidar e alterar a situação existencial e ampliar a consciência e a liberdade, para transformar a vida individual e a realidade local. Assim, o educador assume-se como intérprete das relações comunitárias e interlocutor dos sujeitos vulneráveis, mas com potencial para superar essa situação no âmbito local.

¹² “[...] tem um limitado alcance histórico [...] [sem] preocupações em conhecer e nem em transformar globalmente a realidade, mas principalmente promover ajustes parciais, sem afetar a dinâmica global do modo de vida. [...] as alterações minimalistas que a “práxis comunitária” nela promove colabora com a sua revitalização e reprodução, o que é bom para as classes dominantes e dirigentes, mas ruim para quem sofre as consequências da nefasta lógica da exclusão, da coisificação e do fetichismo próprios do sistema de vida sob a forma do capitalismo flexível (MARTINS, 2007, p. 115).

A perspectiva crítico-dialética implica conceito de *cidadania como ação revolucionária*, o que a remete à referência marxista. Por ela, a cidadania é entendida como ação transformadora das estruturas sociais, não se limitando a modificações fragmentárias na dimensão comunitária da vida social. Assume-se, então, como conceito orientador de práxis, cuja finalidade é produzir não apenas a emancipação política, mas a emancipação humana. Para Tonet (2005), a primeira diz respeito aos indivíduos que vivem em um Estado que é fiador de direitos formalmente estabelecidos, mas submetidos, no âmbito econômico, aos processos concretos imanentes ao modo de produção capitalista: exploração e alienação. Por sua vez, a emancipação humana resulta em superar, concretamente, a formalidade da emancipação política, produzindo, pela práxis, outra totalidade histórica, com relações sociais igualitárias, rompendo com o modo de produção capitalista, pois, apenas assim o gênero humano poderá desenvolver todo o potencial de um ser que se autoproduz com liberdade.

Para essa perspectiva, o sujeito da ação, o cidadão, não se reduz a voluntário, pois, identifica-se como militante, “[...] cujo engajamento e luta no processo de transformação social é princípio e finalidade de vida” (MARTINS, 2007, p. 17). Esse conceito é crítico no sentido que Saviani conferiu ao termo, pois, o cidadão tem consciência dos determinantes objetivos da vida social e luta para transformar a totalidade concreta, construindo, por meio da “práxis social”¹³, outra sociabilidade, não limitada aos contornos do contrato social burguês, o que exige ação consciente e interativa em processos objetivos e subjetivos que conformam o ser social, em um movimento em que a “[...] transformação das circunstâncias e da educação [implica] que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 1984, p. 108), daí a referência à dialética.

Decorre da concepção crítico-dialética de cidadania diretrizes educacionais escolares e não escolares para a formação integral dos indivíduos, com consciência dos compromissos de superar a sociabilidade burguesa, sustentada na luta de classes e regulada pela formalidade de direitos constantes nos limites de um contrato social naturalizado. Os processos formativos, então, voltam-se à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, adotando o trabalho como princípio educativo e estimulando a ação que transforme o modo de produção capitalista, para forjar a “nova civilização”, segundo a terminologia gramsciana. O sujeito dessa tarefa é o educador militante, que prioriza a formação de indivíduos das classes subalternas e a “reforma intelectual e moral”, nos termos em que Gramsci a definiu.

As pedagogias contra-hegemônicas, em geral, orientam-se por essa perspectiva de cidadania, mesmo que algumas delas reneguem este termo, identificando-o como eminentemente burguês. Entre elas estão “[...] as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica e manifestações correlatas como as pedagogias da prática, da educação popular e crítico-social dos conteúdos” (SAVIANI, 2008, p. 170). Destaque-se que, as referências pedagógicas mais citadas no Brasil quando se dialoga com os que orientam o trabalho educativo por essa perspectiva de cidadania na educação escolar estão Paulo Freire, a partir da leitura marxista do legado que deixou, e em menor medida Dermeval Saviani. Freire também é assumido como referência a processos educativos não escolares, nomeadamente por movimentos sociais críticos ao capitalismo e engajados na luta pela superação da sociabilidade burguesa, cujos limites estão definidos pelo contrato social. Saviani está se aproximando, atualmente, desses movimentos, como é o caso do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

¹³ “[...] as diferenças entre a ‘práxis social’ até então desenvolvida pelas classes subalternas e seus intelectuais orgânicos e a ‘práxis comunitária’, hoje posta em prática por algumas organizações sociais, são de tal ordem que entre elas se configura uma verdadeira oposição. [...] a ‘práxis social’ buscava a mobilização das massas pela ação politizada e ideologizada, articulada por instrumentos organicamente vinculados entre si (como os partidos, os sindicatos e até mesmo mediante organizações internacionais dos trabalhadores [...]), que indicavam o engajamento permanente e a perspectiva estratégica de transformação global do modo de vida, a ‘práxis comunitária’ é focalizada, despolitizada, e articulada por instrumentos de mobilização cujo engajamento é eventual e de perspectiva não estratégica, além de afirmar-se como neutra ideologicamente. [...] os sujeitos de cada uma delas [...] respectivamente são o militante e o voluntário” (MARTINS, 2007, p. 117).

Da perspectiva reacionária de intervenção social resulta o conceito de *cidadania regressiva*. Adotando como objetivo a redução de direitos sociais e, conseqüentemente, envidando esforços para diminuir a amplitude do contrato social moderno, desse conceito de cidadania

[...] resulta um tipo novo de cidadão, que participa ativamente da vida comunitária e social, de atividades políticas, de organizações de diferentes tipos, atua nas ruas e em redes sociais, mas não para manter, ampliar ou conquistar direitos e bens materiais, simbólicos e sociais para todos e todas, e sim para reduzi-los, bem como ao Estado como fiador deles, deixando os indivíduos ao sabor de seu próprio mérito e empreendedorismo pessoal no jogo do mercado, sem reconhecer as desigualdades concretas que marcam cada um e torna dessemelhante a competitividade, e nem reparar dívidas históricas que determinadas formações sociais, como a brasileira, têm com alguns grupos sociais, vide a comunidade negra. (MARTINS, 2018, p. 46).

A diretriz que o conceito de cidadania regressiva fornece à educação orienta tanto os processos que se efetivam na escola como os que ganham lugar fora dela, nas famílias, nas igrejas, nas novas mídias sociais e mesmo nos movimentos sociais. Nas escolas, é perceptível o atentado que essa perspectiva de cidadania tem feito contra os direitos de aprendizagem, particularmente, com as ações que movimentos como o “Escola sem Partido” empreendem. De fato,

Foi o movimento revolucionário burguês que instituiu uma dinâmica educativa em que a escola, formadora dos indivíduos e grupos sociais para a nova vida, tornou-se pública, estatal, laica e gratuita. [...] Foi a própria burguesia que defendeu a educação baseada na racionalidade, não mais na fé, e administrada pelo Estado, não pelas famílias e/ou pela igreja. Isso era e é condição para a construção de um mundo liberal, mas é negado pela neutralidade defendida pela “Escola da mordaza” [...] Esse movimento social, ao defender que a educação moral e religiosa seja exclusivamente dada pela família, quer fazer retornar os sistemas de ensino ao período medieval. Ou seja, caracteriza-se por ser um movimento não apenas conservador, mas reacionário [...] um movimento que invoca o passado, suas tradições e valores, associados a tudo que não é belo, bom, justo e verdadeiro, em oposição ao presente. (MARTINS, 2019, p. 119).

Nos processos educativos concretizados fora da escola, a cidadania regressiva também tem ganhado proeminência, uma vez que orienta ações educativas diversas, como as desenvolvidas por movimentos sociais como os “Revoltados Online”, “Vem Pra Rua” e “MBL”, para citar apenas três dos mais conhecidos atualmente no Brasil. Este último tem sido o principal protagonista de “[...] ações educativas para construir uma nova civilidade no Brasil, também regressiva [...] Visa reduzir direitos garantidos pelo Estado e defender a livre iniciativa do indivíduo, seu mérito e empreendedorismo pessoal, orientados que são por um neoliberalismo radical” (MARTINS, 2018, p. 58), o que é algo bastante inusitado em se tratando de um movimento concebido como promotor da cidadania.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Nesta parte final são apresentadas duas assertivas conclusivas sobre a relação entre cidadania e educação: uma sobre a vigência das perspectivas de cidadania enunciadas na tipologia exposta, que informam processos educativos, e outra que é a tese central do presente texto.

A primeira assertiva é a de que, embora sejam vários os conceitos de cidadania orientadores de processos educativos, a predominância na escola e fora dela é da cidadania como inclusão, nos termos em que foi aqui apresentada, o que demonstra a solidez da ideologia burguesa na educação. Percebe-se que, em seguida, a predominância é para a cidadania entendida na perspectiva crítico-dialógica, com pouco impacto histórico na transformação das estruturas sociais. A cidadania como

saber restringe-se, largamente, ao senso comum; a crítico-dialética está em processo de luta contra a vigência das demais e encontra guarida em alguns movimentos sociais, sendo ainda restrita sua vigência na dinâmica escolar; e a cidadania regressiva começa a emergir como orientadora dos processos educacionais, mas sem ainda ganhar lastro, sobretudo, nas escolas de diferentes níveis.

A segunda assertiva, que é o argumento central elaborado ao longo do artigo, é a que afirma que não existe uma “educação para a cidadania”, uma “educação cidadã”, uma “pedagogia da cidadania”, como se apresenta em discursos educativos atuais, na legislação educacional e nos projetos de educação escolar e não escolar. Isso porque, *mutatis mutandis*, todos educam para a cidadania. Como se procurou demonstrar, toda proposta educativa projeta um modelo ideal de ser humano a ser formado, sejam as adequadas à concepção de mundo hegemônica, sejam as que a ela se opõe. Nessas projeções está implícita, consciente ou inconscientemente, uma concepção de indivíduo inserido em uma formação social, isto é, um arquétipo de cidadão, do que resulta falsa a tese hoje muito difundida de que se deve educar para a cidadania. O que está em questão é sobre qual cidadania se está a falar e cada uma delas guarda sentidos e significados diversos, que orientam processos educativos escolares e não escolares.

Dessa maneira concebida as relações entre cidadania e educação, resta dizer que todos educam para a cidadania, seja qual for o processo de ensino-aprendizagem, escolar ou não escolar.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Tradução de C. C. Varrialle e outros. 4. ed. Brasília-DF: Edunb, 1992. (v. 2, L-Z).
- CARDOSO, C. F. S. *A cidade-estado Antiga*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- COSTIN, C. O cidadão cliente. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 set. 1998. p. 1-3.
- COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- ENGELS, F. *A dialética da natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Anti-Dühring: filosofia, economia política e socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Educação: preparação para o século XXI. In: Saviani, D. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e comunicação, v. 18).

FREITAS, L. C. de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais de educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso: 12 jan. 2016.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce*. Ed. e trad. de C. N. Coutinho; co-ed. de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Ed. e trad. de C. N. Coutinho; co-ed. de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere: Maquiavel; notas sobre o Estado e política*. Ed. e trad. de C. N. Coutinho; co-ed. de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.

_____. *Escritos políticos: 1910-1920*. Org., intr. e trad. de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 76 - 98. (Lá città futura, v. 1).

GROPPO, L. A. Desigualdade, exclusão e educação: algumas considerações inspiradas pela questão da inclusão. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 79-90, ago./dez. 2008.

HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do espírito. In: HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. Sel. e Trad. de Z. Loparic e A. M. A. de C. Loparic. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992. (Coleção Os pensadores, v. 2).

KONDER, L. O 'idion' e o 'idiotes'. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 07 set. 2002. p. 8.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Org.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOCKE, J. *Segundo Tratado sobre o governo civil*. 5. ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Tradução de M. P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, M. F. Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais regressivos: o MBL em questão. *Crítica Educativa*, Sorocaba-SP, v. 4, n. 2, p. 41-68, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/364>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Educação sócio-comunitária em construção. *Histedbr On-line*, Campinas, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso: 10 dez. 2015.

_____. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000a.

_____. Escola sem partido: um partido contra o direito de aprendizagem. In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Org.). *Escola sem partido ou a escola da mordida e do partido único a serviço do capital*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 97-129.

_____. La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. *Revista Pasos*. San José-Costa Rica, n. 161, p. 34 a 54, oct./dic. 2013. Disponível em: <<http://www.deicr.org/pasos-no-161>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DS9LNOFxEJAJ:www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/343/351+&cd=1&hl=pt-R&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a03.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. *Phrónesis*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 106-118, jul./dez. de 2000b.

MARTINS, M. F.; GROppo, L. A. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2010.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Tradução de A. Marins. São Paulo: Martins Claret, 2002.

_____. *Para a crítica da economia política*. Tradução de J. C. Bruni, J. A. Giannotti, E. Malagodi e W. Rehfeld. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os pensadores, v. 12).

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

_____. *O manifesto comunista*. Tradução de M. L. Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOSQUERA, C. R. El Contrato Social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, Brasília-DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000300002&script=sci_abstract&tling=es>. Acesso em: 08 set. 2017.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIOLLI, E. Gerencialismo e heteronomia: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/EvaldoPiolli-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso: 16 jun. 2017.

POLLI, J. R. *Freire, Habermas e o horizonte da emancipação*. Jundiaí-SP: Editora In House, 2012.

PONCE, A. *Educação e luta de classe*. Tradução de J. S. de C. Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAGAZZINI, D. *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci*. Tradução de M. de L. Menon. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

RIBEIRO, R. J. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, F. (Org.). *Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "O Federalista"*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 51-77. (Série Fundamentos 62, v. 1).

SAES, D. A. M. de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. *Crítica Marxista*, São Paulo: Boitempo Editorial, n. 16, p. 09-38, mar. 2003.

SANTOS, B. de S. Subjetividade, cidadania e emancipação. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 32, p. 135-190, jun. 1991.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

_____. Gramsci e a educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. S. (Org.). *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas-SP: Librum Editora, 2013. p. 60-79.

_____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 anos de entrevistas sobre educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso: 03 maio 2017.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

SEVERINO, A. J. *Filosofia e educação: construindo a cidadania*. São Paulo: Editora FTD, 1994.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Tradução de L. F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. *Quaestio*, Sorocaba-SP, v. 9, n. 1, p. 101-122, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jose%20luiz%20zanella.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.