

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Janete Ilibrante

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E
LULA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

CURITIBA

2008

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E
LULA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

CURITIBA

2008

Janete Ilibrante

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E
LULA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira

CURITIBA

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

Janete Ilibrante

A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 11 de abril de 2008.

Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado
em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira
Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Universidade Federal do Paraná

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, motivo primeiro que me alenta a persistir, a seguir em frente, a sonhar com um mundo mais justo e solidário.

À minha mãe, amiga, “fiel escudeira” das minhas escolhas, apoio nos momentos de dor e de alegria.

À memória de Edson, companheiro da jornada terrestre, ausência que é presença constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força superior que me acompanha desde sempre.

À minha orientadora Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, pela acolhida carinhosa e dedicação ímpar que me possibilitaram vencer este desafio.

À minha família, constituinte e constituída, pela compreensão e apoio firme em todas as horas.

Às minhas sobrinhas, por me ouvirem e pela ajuda preciosa na elaboração do *abstract*.

À amizade nascida no decorrer do mestrado: Izabel, Sandra e Silvia, juntas fizemos da Terapia do Riso o remédio para nossos momentos de angústia e suporte para os incontáveis “vou desistir”.

Aos colegas de mestrado, compartilhamos idéias, divergimos, sugerimos, trilhamos juntos um caminho e ficamos com a certeza de que todos travamos o bom combate.

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. **(Paulo Freire)**

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
1. INTRODUÇÃO	13
2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO	31
2.1 EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO E EXPLICITANDO A CONCEPÇÃO	62
3. GOVERNOS FHC E LULA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR E A CIDADANIA	91
3.1 O ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL.....	94
3.2 O NEOLIBERALISMO COMO FONTE DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS	97
3.3 GOVERNO FHC E A REFORMA DA EDUCAÇÃO	100
3.4 A REFORMA EDUCACIONAL NO GOVERNO LULA.....	110
4. O QUE OS DOCUMENTOS ANALISADOS REVELAM?	114
4.1 LDB	118
4.2 PNE	125
4.3 SINAES	131
4.4 PROUNI	134
4.5 REUNI	139
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	152

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRF – Constituição da República Federativa do Brasil

CPA – Comissão Própria de Avaliação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001

PROUNI – Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei nº 11.096/2005

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, objeto da Lei nº 10.861/2004

RESUMO

Esta dissertação trata da formação para a cidadania examinando-a em cotejo com a reforma da educação superior promovida no país nos anos de 1995 a 2007. Seu objetivo geral é analisar as políticas públicas educacionais relativas à educação superior existentes no Brasil no período de 1995-2007, no que concerne ao desenvolvimento da cidadania e da justiça social, e possui como objetivos específicos: 1) analisar o desenvolvimento do conceito de cidadania e sua relação com a educação; 2) examinar a concepção de cidadania presente nas políticas públicas educacionais de educação superior efetivadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e no governo de Luiz Inácio Lula Silva (2003 a 2007), em confronto com o ordenamento constitucional; 3) realizar análise documental da produção existente no período de 1995-2007 referente às políticas públicas de educação superior; 4) fornecer subsídios para novas políticas comprometidas com a formação para a cidadania. Foram escolhidas como categorias de análise: cidadania, política, formação e democracia, e como referencial teórico foi sedimentada principalmente na produção científica de Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Karel Kosik, Esther Buffa e Naura Syria Carapeto Ferreira, entre outros intelectuais da educação, que permitiram o desenvolvimento da reflexão necessária à produção do trabalho. A metodologia apóia-se na concepção dialética da história não dicotomizando o pólo teórico do pólo empírico. Foram utilizados os recursos técnicos de análise do discurso e análise documental. Realizou-se análise da Constituição da República Federativa do Brasil e exame percuciente dos principais documentos produzidos nos dois governos, relacionados à educação superior, o que permitiu identificar que a ideologia neoliberal esteve presente nas reformas da educação superior brasileira. Constatou-se, ao final, que a cidadania promovida nos discursos governamentais está assentada na idéia de mercado, tratando-se de uma cidadania “liberal” que se apóia na coisificação humana.

Palavras-chave: gestão da educação, cidadania, políticas públicas, ensino superior, formação.

ABSTRACT

This dissertation treats about formation of citizenship making an examination in comparison with the reform of higher education promoted in 1995 until 2007, in this country. The general objective is to analyse the educational public policies related of higher education existed in Brazil from period of 1995 to 2007, that concerns of citizenship development and social justice, and has as specific objectives: 1) to analyse the development of citizenship concept and his relationship with education; 2) to examine the citizenship concept that was presented at the educational public policies of higher education existed during Fernando Henrique Cardoso's government (1995 until 2002) and Luiz Inácio Lula da Silva's government (2003 until 2007), in comparison with constitutional structure; 3) to make an analyse of the documents existed from period of 1995 to 2007 referred from public policies of higher education; 4) to provide subsidy to new public policies compromised with the formation of citizenship. Were chosen as analysis of category: citizenship, politics, formation and democracy, and as theoretical reference it was sediment mainly at the scientific production from Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Karel Kosik, Esther Buffa and Naura Syria Carapeto Ferreira, and others intellectuals of education, who allow the development of necessary reflection of work production. The methodology was based at the dialectic conception from history not separated the theoretical pole of empirical pole. Were used technical resources of speech analysis and documents analysis. Were made analysis of the Republic Federative Constitution of Brazil and an astute exam of principals documents produced in this two governments, related to superior education, that allowed identify the neoliberal ideology that was present at the reform of brazilian higher education. It was evident, at the end, the citizenship promoted in those governments speeches was based on a market idea, treated as "liberal" citizenship supported by the idea of human being seen as a "thing".

Key words: education management, citizenship, public policies, higher education, formation.

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da formação para a cidadania em cotejo com a reforma da educação superior promovida nos anos de 1995-2007, entendendo que, prioritariamente, da formação do profissional da Educação Superior depende a formação para a cidadania de seus alunos.

Muito se tem dito e escrito a respeito da cidadania, de um modo geral. O tema não se esgota em si mesmo, não é auto-satisfativo, e, portanto, comporta estudo contínuo pela necessidade histórica de sua conceituação e compreensão. Neste diapasão, entende-se que a educação é o mais fecundo meio para a formação e possibilidade de realização da cidadania e conquista da justiça social.

O diferencial deste trabalho é que compreende-se a justiça social como o exercício dos direitos amplamente reconhecidos como pertencentes ao ser humano, inserido no denominado período da construção da democracia que aconteceu no Brasil com a promulgação da última Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988.

Pode-se afirmar que a cidadania é inerente à democracia, haja vista que esta, na sua concepção constitucional, aponta que o poder é do povo, e deve ser exercido por representantes do povo e para o povo. Não se perfaz de ímpeto ou não se impõe por decreto. Resulta de uma lenta e gradual luta dos atores sociais na sua conquista.

O termo “cidadania” tem suas origens na Revolução Francesa, em 1789, quando o homem-cidadão sucedeu ao homem-súdito (BONAVIDES, 2001). Entretanto, foi com o liberalismo inglês e francês que o termo alastrou-se, e, embora

já houvesse e se considerasse o termo “cidadãos” nas cidades gregas e no estado romano, ele não tinha a acepção que lhe é dada atualmente.

Importante se torna considerar os estudos de Marshall pois foi este teórico quem sistematizou, no seu contexto, este conceito como *status* inerente àqueles que vivem na e para a comunidade onde estão inseridos.

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. (MARSHALL, 1967, p. 76)

A cidadania não pode ser entendida, portanto, numa perspectiva unilateral, mas, pelo contrário, ela pode ser vista sob três ângulos: cidadania civil, cidadania política e cidadania social.

A cidadania civil adquire-se com o nascimento com vida, sendo que o seu exercício, no âmbito jurídico, dar-se-á em obediência ao comando legal inserido no Código Civil, a começar pelo direito ao nome e ao registro de nascimento. Quanto ao registro de nascimento, embora seja ato gratuito por determinação legal, sabe-se que ainda há pessoas que não dispõem desse direito básico, imprescindível para que sua existência seja reconhecida pelos órgãos públicos e possam ter acesso a outros direitos, básicos ou não.

A cidadania civil pode ser exercida por representação ou assistência, em caso de não ser a pessoa plenamente capaz para os atos da vida civil. Este entendimento é o legal, o que está inserido na Lei nº 10.406/2002, denominada de Código Civil. Sob outra ótica, a cidadania civil pode ser considerada tendo como suporte os direitos de liberdade, e é a concepção primeira que foi reconhecida já no

século XVIII. Se a pessoa é dotada de personalidade e, dessa forma, pode ser titular de direitos e deveres, naturalmente se afigura, entre outros, o direito de propriedade, hoje não mais inserido como absoluto (contra tudo e contra todos) diante do comando constitucional de ter a propriedade função social¹.

Cabe à pessoa, em decorrência de sua existência, o direito de habitação, podendo ele escolher, justamente por ser livre, o local onde morar, onde lhe aprouver permanecer. Ainda sob a perspectiva da liberdade tem a pessoa direito à saúde, utilizando-se dos meios tecnológicos e adequados à sua manutenção e/ou recuperação; bem como o direito à educação, entendida esta no seu aspecto formal, sistematizado, caso em que há a possibilidade de eleição de um determinado local ou escola para que a educação se desenvolva e, conseqüentemente, a escolha de uma profissão a ser seguida.

Por sua vez, a cidadania política, essencial às democracias, permite que o cidadão seja eleitor e/ou seja eleito. E este reconhecimento sói acontecer em condições de liberdade, ou seja, após a outorga da cidadania civil. Neste sentido, Saes aponta que sem o atributo da liberdade torna-se impossível atribuir direitos políticos aos homens, haja vista ser aquela uma condição necessária. (s.d. p.10). Em sendo eleitor cabe-lhe exercer o direito de voto, entregando um mandato para que seus escolhidos, de forma direta, secreta e universal – homens ou mulheres possam dirigir o país ou as unidades da federação em seu nome. Sendo elegível cabe-lhe o direito de participar de pleitos eleitorais objetivando assumir um cargo de direção política, se obtiver a confiança dos eleitores. Para tanto é necessário que o cidadão ou a cidadã preencha os requisitos contidos na Lei Maior – a Constituição da

¹ Função social da propriedade: entendida como a utilização do bem particular para o benefício da própria sociedade, seja através do uso para moradia, para fins de lazer, para fins de produção, com obediência às normas legais, em especial as ambientais e trabalhistas, sob pena de sanção, inclusive tributária, em caso de sua inobservância.

República Federativa do Brasil. Esta modalidade de cidadania foi reconhecida mais tarde, quando a classe que não compunha a elite demandava por participar da direção do Estado.

Segundo Marshall o reconhecimento da cidadania política aconteceu no século XIX. Ou seja, na ordem cronológica liberal primeiro advém a cidadania civil para então acontecer a cidadania política.

A cidadania social, debatida no século XX, e que diz respeito a um mínimo de bem estar, englobando-se aí o aspecto econômico, encontra-se, nas últimas décadas do século recém findo, comprometida na medida em que o desnível social tem crescido significativamente no país. Grande parte da população vive na pobreza e não tem acesso aos serviços públicos essenciais. A distribuição da riqueza, cada vez mais, concentra-se nas mãos de poucos em detrimento da grande totalidade da população. A pirâmide social mundial e, em especial, a brasileira, sofreu alargamento em sua base.

Em conseqüência da bárbara desigualdade social, fato inegável na sociedade brasileira, a cidadania social não existe de fato na atualidade. Eis que muitos brasileiros e brasileiras, natos ou naturalizados, não têm o acesso aos direitos básicos resguardados como fundamentais na Constituição da República.

O Brasil é um estado soberano, constituindo-se em república federativa que se define como Estado Democrático de Direito². Porém não se pode falar em Estado Democrático de Direito, quando no resplandecer do século recém iniciado, muitos dos aproximadamente 200 milhões de brasileiros não têm acesso à cidadania social. Muitos sequer têm consciência da cidadania política por eles exercida em função do

² Estado em que há a primazia da lei, esta emanada do Poder Legislativo, composto por representantes do povo, sendo tudo e todos a ela submetidos, com a divisão dos poderes deste Estado em Executivo, Legislativo e Judiciário, que agem de forma harmônica, mas independentes entre si; e o enunciado e garantia dos direitos fundamentais da pessoa.

direito de voto (que pode ser entendido também como dever). Esta realidade é discricionária e impeditiva da realização humana que todo o cidadão tem direito.

Este contingente de não cidadãos são e estão marginalizados³, com subempregos ou, em grande número, desempregados⁴, muitos não têm onde morar, não têm alimentação, não têm assistência à saúde, ou não têm acesso à educação, embora esta seja dever do Estado e da família. Trata-se da desigualdade de possibilidades de aquisição e exercício da cidadania, que produz a marginalidade.

Percebe-se, pois, que a cidadania, tal como estudada por esse autor, está imbricada não somente na liberdade, senão também na questão da igualdade de oportunidades.

A noção de igualdade é defendida por John Locke, considerado o pai do liberalismo. Esta idéia, germinada na Inglaterra, disseminou-se para muitos Estados-Nação. Para Locke todos os homens são iguais em virtude de sua própria natureza. Contudo, a noção de igualdade espraiada é a igualdade formal. O Estado, ao estabelecer a igualdade de todos perante a lei e ao dispor sobre a educação como direito de todos, procura minorar os efeitos da desigualdade social.

Impõe-se, no entanto, fornecer igualdade de oportunidades para o desenvolvimento da pessoa, não a mera igualdade abstrata defendida pelo liberalismo. Quando o Estado promove a igualdade de oportunidades para todos os seus integrantes, independentemente da origem social ou econômica de cada um, tem-se a possibilidade ampla de acesso à cidadania. Cada pessoa singularmente considerada pode desenvolver-se através de exploração de sua capacidade. Porém,

³ O Brasil contempla atualmente 52 milhões de pobres, sendo que 20 milhões são considerados miseráveis (vivem com menos de ¼ de salário mínimo mensal). (KÖNIG, Mauri. Uma Nação entre dois mundos. *Jornal Gazeta do Povo*, publicado em 06/08/2007).

⁴ No ano de 2000 o Brasil possuía 169.544.443 habitantes, com concentração nas regiões Sudeste e Sul e capitais do Nordeste. No mesmo ano, para as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre, a taxa de desemprego era de 17,6%, 17,8%, 20,7%, 26,6% e 16,6%, respectivamente. (www.dieese.org.br)

se a ela não for dada oportunidade de acesso e as condições para o seu desenvolvimento a partir de suas possibilidades e limites pessoais, os obstáculos a serem ultrapassados serão maiores, principalmente em se tratando de alguém oriundo de classe menos abastada; situação em que o esforço deverá ser muito maior do que para aqueles que detêm algum poder econômico.

Nesse aspecto, Bendix enuncia que,

O direito e dever de receber uma educação elementar pode ser considerado outro modo de igualar a capacidade de todos os cidadãos, no sentido de se valerem dos direitos que possuem. Muito embora a educação elementar proporcione apenas um mínimo de facilidade para tanto, é talvez uma das mais importantes implementações da cidadania nacional, uma vez que todos os outros direitos têm um caráter mais ou menos permissivo ou seletivo. (BENDIX, 1996, p.401)

Percebe-se do texto retro transcrito que a educação pode servir como balizador da igualdade de oportunidades a todos respeitando e salvaguardando as singularidades individuais e possibilitando o atendimento às necessidades especiais. Ao se propiciar o acesso à educação, mesmo que seja somente a elementar, o Estado-Nação possibilita que seu integrante insira-se na sociedade em que vive, podendo este ampliar suas escolhas. Nesse sentido, torna-se fundamental obedecer o exarado na Constituição da República, em seu art. 3º, inciso, IV⁵, e também o contido em seu art. 5º, inciso XVII⁶, e na Lei nº 9.394/1996, em seu art. 3º, inciso I⁷, sobre o respeito às diferenças.

⁵ Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

...

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁶ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

...

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

⁷ Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Enquanto balizador da desigualdade social, o Estado necessita desenvolver, garantir e agir estrategicamente através da equidade, justamente para evitar que a desigualdade torne-se irreversível, e que seja possível a manutenção da ordem democrática, a qual exige a participação do “cidadão”, obriga-se o Estado-Nação a agir através do que se denomina “equidade social”.

Segundo Silva,

[...] a equidade social como forma de garantir condições de integração e inclusão sociais compatíveis com a acumulação do capital. Mas a equidade refere-se ao reequilíbrio do sistema e não à eliminação das condições econômicas e institucionais geradoras da desigualdade e da concentração de rendas. (SILVA, 2007, p. 91-92)

Portanto, nesta perspectiva, a educação pode servir ao Estado como forma de “respeito” aos seres humanos por quem é responsável e seu representante “garante” a relação entre educação e trabalho, gerando o possível e necessário “equilíbrio” das forças sociais e produtoras, minorando-se a desigualdade nefasta. Desta forma, o Estado possibilita o exercício da “cidadania” como necessária à manutenção do sistema econômico capitalista.

Polanyi, contrapondo-se às idéias liberais de Marshall, vislumbra a cidadania não mais sob a ótica daquela ideologia, mas na perspectiva da proteção social. Considera a liberdade como não decorrente de *status social*, obtida pelas classes sociais consideradas superiores. Para este intelectual,

A liberdade jurídica e real pode se tornar mais ampla e mais geral do que em qualquer tempo; a regulação e o controle podem atingir a liberdade, mas para todos e não apenas para alguns. Liberdade não como complemento do privilégio, contaminada em sua fonte, mas como um direito consagrado, que se estende muito além dos estreitos limites da esfera política e atinge a organização íntima da própria sociedade. Assim, as antigas liberdades e direitos civis serão acrescentados ao fundo da nova liberdade gerada pelo lazer e pela segurança que a sociedade oferece a todos. Uma tal sociedade pode-se permitir ser ao mesmo tempo justa e livre. (POLANYI, 1980, p. 249)

A crítica de Polanyi é contundente, eis que a liberdade não pode ser consequência de privilégios ou mascaramentos, senão como um direito inerente ao ser humano. Uma vez que o ser humano é um ser social e singular, isto é, único, portanto é ele quem organiza a sociedade onde se insere, a liberdade deve ser condição indispensável dessa mesma organização.

Cidadania é, portanto, um conceito que diz respeito à educação entendida como “mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p. 131), que apóia-se no contexto de onde retira os elementos que irão formar e destinar o sujeito em formação. Vale lembrar as palavras de Afonso, quando afirma:

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educacionais nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social. (AFONSO, 2001, p. 20)

A cidadania é considerada aqui como atributo político e cultural, eis que advém do projeto social da sociedade, socialista ou liberal, por exemplo. A cidadania adquire contornos que não são exatamente os mesmos em todos os lugares, pois a cidadania é situada num determinado contexto histórico. E se se afirma que o homem é um ser histórico, fatalmente a cidadania há de apresentar formatos diferenciados em função do momento histórico, social e político de uma dada sociedade. Entretanto, não se concebe como verdade absoluta na medida em que há valores reconhecidos à cidadania que são intrínsecos à própria humanidade, como a vida, a liberdade e a educação.

Para entender cidadania, procede destacar dos ensinamentos de Antonio Gramsci que concebe o sujeito histórico com direito a todas as possibilidades, a fim

de participar das decisões sobre o seu destino e sobre os destinos da nação. Assim, aspirava que todos tivessem acesso à educação, vista esta como um meio de atingir-se uma sociedade mais justa e humana, o que se concebe possa ser a verdadeira cidadania⁸. Ele propugnava pela concepção marxiana de omnilateralidade, ou seja, que a educação se realize em todas as dimensões do ser humano para se alcançar o desenvolvimento integral do trabalhador.

A Constituição da República dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovido e incentivado com a colaboração da sociedade.

Há que se propiciar e desenvolver a educação para todos, independentemente de condição econômica, de credo, ou raça, de modo que a cidadania possa ser exercida, cumprindo o que está exarado na Constituição da República Federativa do Brasil⁹ e na Carta Magna da Educação Brasileira.¹⁰

Nesta linha de raciocínio, pretendeu-se neste trabalho, analisar a questão da cidadania nas políticas públicas sobre educação existentes no país no período de 1995 – 2002, adentrando-se, posto que imprescindível, no período governamental posterior, estendendo-se até 2007, no que concerne à reforma da educação superior. Defender-se que a justiça social pode acontecer, também, pela educação. Sob esta ótica, impôs-se a análise das políticas públicas para o ensino superior e a sua responsabilidade na construção da cidadania, iniciando-se pela reforma implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, com desdobramentos efetivados no governo sucessor. Oportuno mencionar que naquele período houve a

⁸ Gramsci desenvolveu estes conceitos nos conselhos de Fábrica e na escola do trabalho.

⁹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República, promulgada em 05/10/1988).

¹⁰ Art. 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. (Lei nº 9394, de 20/10/1996 – LDB)

edição da Lei nº 9.394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual introduziu substanciais modificações no ensino superior e que sofreu o amplo debate e embate da sociedade civil e do Congresso Nacional.

Sendo a educação um meio de transmissão/assimilação do saber sistematizado, advindo da pesquisa científica que, somando-se ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, ajuda à produção de novos saberes, a pesquisa foi dirigida ao nível de ensino superior.

Coube, portanto, refletir e questionar a respeito das alterações efetivadas no período de 1995-2002, no que se refere à educação superior, que possui a responsabilidade da formação profissional, como direito social necessário à cidadania, acontecidas durante o período sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, em contraponto ao binômio antagônico liberalismo-socialismo. Também impôs-se uma reflexão nos desdobramentos da reforma superior, realizadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tendo em vista a instituição de programas de avaliação de cursos superiores, a reestruturação de universidades públicas e adoção de programa de acesso ao ensino superior.

Para desenvolver as categorias de análise propostas nesta dissertação utilizou-se, fundamentalmente, Gramsci, Saviani, Freire, Vieira Pinto, Kosik, Ferreira e Buffa.

Diante das várias leituras realizadas, detectou-se como problema a ser dirimido ao longo da pesquisa: Qual a concepção de cidadania presente nas políticas públicas educacionais relativas à educação superior, realizadas no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007)?

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar as políticas educacionais relativas à educação superior existentes no Brasil no período de 1995-2007 no que concerne ao desenvolvimento da cidadania e da conseqüente justiça social.

Nesta via de raciocínio, esta dissertação tem como objetivos específicos:

1. Analisar o desenvolvimento do conceito de cidadania e sua relação com a educação;
2. Examinar a concepção de cidadania presente nas políticas públicas educacionais da educação superior efetivadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2007), em cotejo com o ordenamento constitucional;
3. Realizar análise documental da produção existente no período de 1995-2007 referente às políticas públicas de educação superior;
4. Fornecer subsídios para novas propostas políticas comprometidas com a formação para a cidadania.

Para que tais objetivos pudessem ser atingidos e na elaboração teórica que fundamenta todo trabalho científico, algumas categorias de análise foram eleitas:

a) Cidadania: entendida como uma conquista que ainda não se aperfeiçoou em função das desigualdades. Permite que o ser humano tenha um leque de exercício de direitos, os quais não se submetem à vontade permissiva de outros, mas exige respeito e proteção pelo Estado, por instituições públicas e privadas e por outros seres humanos. Envolve o direito à uma vida digna, pautada na ética e na justiça, consubstanciado no atendimento de suas necessidades básicas, corroborado pela possibilidade de acesso a bens culturais materiais e imateriais. Segundo Bendix,

Em um Estado nação cada cidadão se coloca em uma relação direta com a autoridade soberana do país, em contraste com a organização medieval, em que essa relação direta só é desfrutada pelos grandes homens do reino. Por

isso, um dos elementos centrais da construção de uma nação é a codificação dos direitos e deveres de todos os adultos classificados como cidadãos. A questão é o quanto inclui, ou quanto exclui, a definição de cidadania. (BENDIX, 1996, p. 389)

Tem-se em vista que a cidadania há que ser reconhecida pelo Estado, situando-se, portanto, num momento histórico, sendo que a luta pela sua expansão é constante. Portanto, pode-se percebê-la como uma gama de possibilidades de direitos, dos quais se espera a realização, gozo e fruição pelo seu titular, alicerçados nos ideais de igualdade e de liberdade, sob o amparo e proteção do Estado.

b) Política: derivada do grego *politheia*, compreende os meios pelos quais o Estado se comporta para atingir seus objetivos, seja na seara do planejamento, execução e avaliação. Neste sentido a política está estreitamente relacionada com o poder, exercido pela força física através da coerção ou pela força das palavras que traduzem as idéias. À política exige-se a convivência com os diferentes, a arte de ser uma unidade na diversidade, seja de pessoas, de idéias ou de valores. Consoante Ferreira, entende-se a política como *fixação de valores*, através de declarações de operação e de intenção pelo Estado (2006b, p. 97).

c) Formação: é a categoria central nesta dissertação que expressa o compromisso da educação formativa para o exercício da cidadania, entendida como preparação para o exercício da vida em sociedade em toda a sua plenitude, seja no campo da pesquisa científica, seja nos processos decisórios ligado à política, escola, trabalho, lazer, enfim permitir que homens e mulheres possam em seu dia-a-dia participar ativamente e intensamente, usufruindo de direitos, mas cientes de seus deveres para com a família, a comunidade, o Estado.

d) Democracia: significa forma de governo que possibilita a participação de todos na direção do Estado, pela descentralização (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pela oportunização de que homens e mulheres, sem quaisquer distinções, possam escolher seus representantes para o exercício de cargos eletivos e de direção, e também possam fiscalizar a atuação de seus eleitos. Inclui, ainda, a possibilidade da existência de vários partidos políticos, de modo que haja um dinâmico e amplo debate e embate de pensamentos a nortear os destinos do Estado. Nos dizeres de Gramsci é o *ser dirigente de sua nação ou controlar seus dirigentes*.

A metodologia utilizada decorre da concepção dialética da história, não dicotomizando o pólo teórico do pólo empírico. A dialética propõe-se a compreender a “coisa em si”, através do pensamento crítico, que verifica a existência dos contrários, sem que um anule o outro. Ou seja, a percepção crítica se depara com o mundo da aparência e o mundo da realidade, e entre a *práxis* utilitária cotidiana e a *práxis* revolucionária da humanidade. Para tanto o homem deve apreender a totalidade¹¹, prosseguindo num movimento em espiral, partindo do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, de molde a construir o conhecimento humano (KOSIK, 2002). Desta forma, a partir do desenvolvimento das categorias de análise, fez-se a investigação teórica de aprofundamento e a pesquisa documental no que se refere à análise da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu capítulo próprio sobre educação; da legislação federal, em especial da LDB (Lei nº 9.394/1996) e de textos existentes sobre as políticas públicas educacionais do ensino superior voltadas para a cidadania.

¹¹ Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 2002, p. 44)

A pesquisa empírica foi desenvolvida através de análise percuciente dos documentos produzidos nos governos FHC e Lula, e que dizem respeito à educação superior, haja vista que esta direciona-se à formação profissional de homens e mulheres. Foram vistos os dispositivos constitucionais referentes à educação; além de terem sido abordados os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, dentro da visão dialética em que se fundamenta o trabalho de pesquisa.

Partiu-se, inicialmente, da Constituição da República, em seus artigos específicos sobre educação, para depois adentrar-se à LDB, em especial o capítulo IV, que contempla os artigos 43 até 54, que tratam do ensino superior no Brasil. Também foi visto o item 4 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Este item cuida do diagnóstico, diretrizes, objetivos, metas e financiamento da educação superior.

O estudo envolveu a Lei 10.861/2004, que cuida do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a Lei 11.096/2005, que trata do Programa Universidade para Todos, e o Decreto 6.096/2007, que instituiu o programa de reestruturação das universidades federais.

Esta análise foi fruto do embasamento teórico que permeia o trabalho, ou seja, a análise deve verificar de um lado a presença do discurso do liberalismo em que aflora o predomínio da individualidade, do tecnicismo voltado para o exercício do trabalho e para a exploração da “mais-valia”, e de outro lado a prática reflexiva para o exercício da cidadania e desenvolvimento omnilateral tão necessários aos seres humanos. Isto é, tratou-se do pólo teórico e do pólo empírico no movimento dialético que possibilita captar a sua compreensão na sua totalidade.

O homem, enquanto ser social, vive e se desenvolve numa sociedade. É parte integrante dela e, nesse aspecto, o trabalho e a educação fazem parte do seu

cotidiano, assim como a economia. Aí se percebe a dialética onde os contrários coexistem e se completam: a necessidade (obrigatoriedade, dever) e a satisfação (opção, liberdade). Entretanto, a busca pelo conforto, pelas facilidades de agregar mais riquezas, a descoberta de novas tecnologias, o desenvolvimento científico, não devem afetar ou minorar o que o homem tem de mais sagrado – sua humanidade.

A análise documental partiu da premissa de que a essência vem antes da existência, o subjetivo antecede ao objetivo, pois o ser humano ao qual se direciona a educação não pode ser reduzido ao “homem econômico” tão bem explicitado por Kosik (2002, p. 189). Há, na realidade, o “ser social” que sofre as interferências das categorias econômicas, e estas são “formas históricas de objetivação do homem”, ou seja, estão arraigadas no poder que a tudo domina. O homem é muito mais , é *“práxis’ histórica da humanidade e das formas da sua objetivação”* (Kosik, 2002, p. 194). Não há, portanto, “cidadania econômica”, embora haja questões econômicas que acabam por influenciar a “cidadania” que se objetiva alcançar.

Em atenção ao proposto desenvolveu-se a pesquisa em 3 capítulos, sendo:

O capítulo inicial trata do conceito de cidadania, na relação com a sua formação e a educação, através de estudos teóricos que a apontam, inicialmente sob três aspectos: civil, onde encontram-se os direitos de liberdade; a política onde localiza-se o direito em participar da administração do Estado, seja elegendo os governantes ou sendo um destes governantes. E a mais discutida atualmente a cidadania social que se concretizada levará à apregoada justiça social. Não se olvida, ademais, de que atualmente a concepção de cidadania não se perfaz de forma fragmentada, mas direciona-se para um conceito mais amplo, em decorrência das mudanças sociais, em especial da globalização. Necessário se faz perquirir sobre a

estreita ligação entre cidadania e educação, haja vista que esta é direito de todos e dever da família e do Estado, tal como consta na Constituição da República de 1988.

Trata, ainda, da educação a partir das reflexões efetivadas por Gramsci, Saviani, Freire, Ferreira e Buffa, vista e entendida como necessária à formação do homem integral, uma abordagem da educação enquanto condição essencial à totalidade que o seu humano busca alcançar.

Merece destaque a emancipação humana pela qual a educação é responsável, seja em relação ao liberalismo exacerbado que impera na contemporaneidade, que culmina na sociedade de consumo e no aumento das desigualdades sociais, ou na perspectiva socialista que defende a liberdade, igualdade e justiça social, fraternidade e solidariedade.

No segundo capítulo abordam-se as reformas do ensino superior, efetivadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, com ênfase no binômio educação e cidadania.

O liberalismo econômico defende e dá sustentação à economia capitalista com dois marcos bem definidos: o proprietário ou detentor do capital e dos meios de produção e o detentor da força de trabalho – o operário. Entretanto, para que a força de trabalho continuasse sendo ofertada no mercado surgiram os regulamentos, como menciona Polanyi. E esta política, aliada às crises bélicas mundiais, fez nascer o Estado do Bem Estar Social, o *Welfare State*, onde o Estado procura efetivamente proporcionar condições de bem estar e segurança ao cidadão, através de políticas públicas de cunho social. Para isto, o Estado polariza inúmeros serviços, em oposição ao estreitamento das funções do Estado pregada pelo liberalismo. Porém, este Estado não permanece por muito tempo, sendo derrotado, entre outros fatores, pela crise do petróleo. Com o desaparecimento do *Welfare State*, recrudescer o

liberalismo sob uma nova roupagem – o neoliberalismo, que impõe o afastamento do Estado de funções antes por ele exercidas, aumentando a participação da iniciativa particular.

E, tendo em vista que entre os objetivos está o de examinar o a concepção de cidadania nas políticas públicas educacionais do ensino superior, no período de 1995 a 2002, quando era presidente Fernando Henrique Cardoso, e seu desdobramento posterior, culminando com as reformas lançadas pelo Governo Lula, que iniciou-se em 2003 permanecendo até o momento, este capítulo promove um estudo sobre o neoliberalismo, em contraposição às aspirações de uma sociedade humana, justa e solidária, próprias de um estado Democrático de Direito. Embora filiado a partido representativo da social democracia, o governo FHC impôs reformas ou políticas públicas educacionais exigidas pelo neoliberalismo internacional, prioritariamente “ditadas” pelo Banco Mundial¹².

O governo Lula, por sua vez, inicialmente centrado numa orientação de partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores, tem desenvolvido políticas que, embora firmadas no pacto social pela justiça e redução das desigualdades, aproximam-se daquelas apregoadas pelo neoliberalismo.

O capítulo terceiro, diante dos objetivos enunciados e da metodologia de pesquisa empregada no presente trabalho, partiu para análise documental, iniciando-se pela Constituição da República Federativa do Brasil, que expõe como uma das premissas fundantes da educação a formação e preparo do ser humano para o exercício da cidadania.

¹² Banco Mundial: organismo internacional criado em 1944 para financiar projetos de infra-estrutura e recuperação dos países destruídos pela II Guerra Mundial, inclusive financiamentos de projetos voltados à educação. Atualmente o Banco Mundial atua mais direcionado para as questões econômicas dos Estados em desenvolvimento, impondo programas de ajuste que visam a inserção capitalista global.

A análise de textos legais editados pela República brasileira, como a Lei nº 9.394/1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, é medida de caráter necessário ao desenvolvimento do trabalho. Foram analisados também outros documentos que se referem à reforma da educação superior, tais como o Plano Nacional da Educação, a avaliação e instituição de cursos seqüenciais/tecnológicos, a avaliação de instituições e de cursos de ensino superior, o programa de financiamento de cursos superiores mediante o PROUNI, e a reestruturação das universidades públicas, porquanto cabem à estes a efetivação prática das políticas educacionais tomadas pelo governo.

2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu art. 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e deve objetivar o preparo do educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

Primeiro, tem-se a considerar um conceito amplo de cidadania como o que envolve laços de uma pessoa com um determinado Estado, seja por nascimento ou adoção, recebendo deste atenção, políticas públicas e tutela jurisdicional no que se refere aos conflitos entre as pessoas e entre estas e os demais Estados da órbita internacional.

Neste sentido, as palavras de Libânio,

A criação da cidadania implica a existência de um vínculo social que ligue as pessoas entre si segundo regras comuns, sob determinado poder, e a conseqüente obediência a elas. Para isso a paixão deve submeter-se à razão; a razão e os interesses individuais, à razão pública e aos interesses coletivos. (LIBÂNIO, 1996, p. 18)

Que razões têm pautado os interesses públicos? As razões que o poder público tem apresentado defendem realmente os interesses públicos ou defendem os interesses individuais? De que cidadania se está tratando? Que cidadania se deseja alcançar?

Mister se faz, então, que se verifique a que cidadania se refere o mencionado dispositivo constitucional. Portanto, impende algumas considerações a respeito de cidadania, de onde surgiu e sua evolução até o momento atual.

A cidadania não era denominada assim no período das denominadas cidades-Estado. Os historiadores afirmam que as pessoas ali inseridas, em especial

os homens exerciam sua “cidadania” através de participação ativa nas decisões e administração de sua “polis”. Mulheres e escravos não tinham o direito de participação. A herança helênica assenta-se numa “cidadania exclusiva” e não “inclusiva”.

O termo cidadania vai amoldando-se conforme as variantes históricas que acontecem, ligando-se definitivamente ao Estado. O Estado Romano, em função de sua “mentalidade jurídica” é quem deu preciosas colaborações para tornar o conceito de “cidadania” mais preciso. Além de direitos reconhecidos aos “cidadãos”, também se lhes impõem deveres porquanto estão atrelados à tutela de seu Estado (LIBÂNIO, 1996).

Com o desaparecimento das cidades-Estado aconteceu uma estagnação em termos de instituições. A “cidadania” desapareceu, estabelecendo-se que os historiadores denominam de “período negro”, tendo seu auge na Idade Média.

O feudalismo não propiciava outro sistema que não aquele em que o senhor dono das terras possuía poder de vida e morte sobre os seus “tutelados”. A terra era o centro da riqueza.

Com a Revolução Industrial acontece uma superação do sistema feudal pelo deslocamento do foco a explorar, possibilitando que os despossuídos da terra tivessem acesso à outra propriedade – a força de trabalho. Essa Revolução é tida como um marco mundial relacionado ao “direito de liberdade”¹³. O antigo regime feudal que se firmava sobre uma grande propriedade de terra pertencente a uma pessoa -- o senhor feudal -- tendo inúmeros vassallos e trabalhadores da terra a seu dispor, em troca de alimentação e proteção, foi substituído por um outro modelo social.

¹³ Direito de liberdade: alcança a liberdade relativamente ao próprio corpo, porquanto os trabalhadores egressos do sistema feudal possuíam como sua propriedade apenas a força de trabalho.

Com o advento da máquina surgiram as fábricas, inaugurando uma nova modalidade de riqueza. De um lado encontravam-se os proprietários dos meios de produção, os detentores do capital, e de outro achavam-se os trabalhadores que tinham como sua propriedade a força de trabalho.

Então é essa compreensão de liberdade, um dos princípios do liberalismo clássico, que surgia com a Revolução Industrial, que permitiu aos ex-trabalhadores da terra alocar seu trabalho nas fábricas, em troca de salário.

Essa liberdade, amparada no direito de propriedade, é reconhecida por muitos como a expressão primeira da cidadania. Entretanto, a liberdade não se fazia de forma isonômica para todos. Os proprietários das terras passaram a ser proprietários dos meios de produção e, portanto, ainda determinavam as condições aos assalariados. A riqueza continuava nas mãos de poucos, fato, atualmente, extremamente agravado.

O que se permitiu, com a Revolução Industrial, foi “alguma liberdade” aos trabalhadores que saíram das terras, e que deixaram de ser protegidos e alimentados pelo senhor feudal. Entretanto tornaram-se escravos do salário e das condições impostas pelos detentores do capital, sem ter o devido preparo para esse trabalho.

É nesse contexto que surge o liberalismo. O liberalismo espriava sua ideologia, assentando-se nos princípios da liberdade e da igualdade, tendo por base o individualismo e a propriedade que se assenta no indivíduo (HORTA, 1998).

A liberdade inspirada no modelo liberal era para produzir, para contratar e ser contratado. Os trabalhadores agora sendo donos de sua força de trabalho poderiam alocá-la a quem quisessem. E, nesta forma de governo, o Estado afastava-se da intervenção na sociedade. O Estado Liberal impunha um mínimo de

intervenção, atuando apenas nas áreas em que efetivamente houvesse necessidade, como a saúde pública e educação básica. Tais setores obviamente demandavam investimentos sem que se almejasse a percepção de lucro.

As demais atividades em que havia demanda por expansão com a conseqüente geração de lucros, seriam organizadas e desenvolvidas pela própria sociedade. Nações como Inglaterra e Estados Unidos adotaram o modo capitalista de produção, característica imprescindível para o Estado Liberal.

Se no período anterior à Revolução Industrial havia tão somente senhores e servos, com o liberalismo houve uma transformação na relação entre trabalhador e empregador. Instaura-se com o liberalismo o trabalhador parcelar, aquele que vai produzir em troca de salário. Ele não detém riqueza, não tem capital, não é proprietário de bens de produção, mas detém sua força de trabalho. Sua força de trabalho é sua mercadoria, é sua propriedade. Em sendo uma pessoa “livre”, pode alocar sua força de trabalho a quem escolher. Não trabalha mais para o senhor da terra, mas trabalha a quem lhe paga (BUFFA, 1996).

Ao ser transportada a base da produção da terra para a manufatura, para a produção pelo “trabalhador parcelar”, ocorre uma alteração na forma de propriedade. Transporta-se a propriedade da terra para a propriedade dos instrumentos de produção.

Conforme expõe Buffa,

A produção capitalista, ainda na sua forma manufatureira, muda a forma de propriedade. A propriedade capitalista típica será não mais a terra e sim a propriedade dos instrumentos de produção (que não são dádiva da terra) e do sobretrabalho. Assim, a propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas sobretudo para vender, para trocar. Além disso, a propriedade burguesa é, diferentemente da feudal, adquirida pelo trabalho. (BUFFA, 1996, p. 15)

Tem-se que a propriedade que durante muito tempo estava fundeada na terra, dela extraindo os frutos necessários à manutenção do senhor feudal e de seus vassallos, agregados e subalternos, agora recebeu uma nova característica – os instrumentos de produção. A riqueza que antes era advinda da exploração da terra agora é obtida pela produção. Não há mais somente a extração de produtos da terra, mas se fabricam produtos. A produção, embora manufatureira tem esse poder de alterar a propriedade. Infere-se que a riqueza advém da produção, então manufatureira, e não mais da terra. A produção é ampliada e utilizada para trocar, para vender, o que permite afirmar que a propriedade pode ser adquirida pelo trabalho.

A liberdade, princípio adotado e defendido pelo liberalismo, assenta-se na categoria principal, que é o individualismo. O individualismo que reconhece a existência individual como livre de quaisquer restrições, somente preocupado com o próprio interesse, “é um princípio particularmente próprio da ideologia burguesa e a sua base é o reconhecimento da autonomia dos direitos absolutos da personalidade na sociedade” (FERREIRA, 2000, p. 217). As raízes do individualismo remontam a Hobbes, em seu *O Leviatã*, e a Locke, que defendia a “tese de que os governos são instituídos para proteger os direitos individuais que preexistem à organização política das relações sociais” (FERREIRA, 2000, p. 220). Nesta linha de raciocínio, a igualdade defendida por Locke encontra seu fundamento no individualismo.

Locke¹⁴, considerado um dos precursores do liberalismo, estabeleceu em sua teoria jusnaturalista que todos os homens nascem iguais e livres e dotados de

¹⁴ Locke é um dos principais representantes do jusnaturalismo, teoria assentada nos direitos naturais. No estado de natureza, que é precedente à sociedade civil (ou política) todos os homens nascem iguais e livres, sendo dotados de razão e usufruindo da propriedade, pois esta é um direito natural. Contudo, para evitar ameaças de uns indivíduos sobre outros, mediante um pacto social oriundo da liberdade de consentimento, os homens criaram a sociedade, em que não renunciam aos seus

razão (apud SILVA JR, 2002) Sendo assim, em sendo livres e iguais, todos têm a propriedade de si mesmo. Esta noção de igualdade foi objeto de aprimoramento pelo iluminismo, servindo de respaldo à Revolução Francesa, princípio este que após este acontecimento ficou deturpado.

Diante do pensamento de Locke de que todos os homens nascem iguais, posto que livres, alguns tendo instrumentos de produção e outros tendo a propriedade de sua força de trabalho, pode-se deduzir que havia respeito pela igualdade no liberalismo, calcado na liberdade. Havia uma troca entre iguais, de vez que todos tinham mercadorias para trocar, os possuidores dos meios de produção e os trabalhadores.

Portanto, a liberdade amparada pelo direito de propriedade, foi a primeira formatação da cidadania na contemporaneidade, como um conceito burguês. Esta liberdade realizava-se no âmbito da sociedade, das relações civis. Assim, cidadão era reconhecido pela propriedade, orientando-se pelo espírito do liberalismo. Daí dizer-se que a cidadania, que se firma sobre a propriedade, é a cidadania civil.

Com o desenvolvimento avassalador do liberalismo, expandiram-se os habitantes dos burgos, surgindo uma classe social que não era de origem nobre, que não descendia de reis e suseranos, mas detinha o capital. Surgiu a burguesia, e esta passou a exigir uma participação maior na administração do Estado e a reclamar por um tratamento mais igualitário.

Ao mesmo tempo em que o liberalismo acontecia em alguns Estados, havia outros em que o absolutismo se fazia presente. Na França a realeza e a nobreza tinham regalias que não eram consideradas às demais classes. Os burgueses não possuíam privilégios.

direitos, mas concedem à sociedade, seja civil ou política (Locke não faz distinção entre ambas) o exercício do governo, pelo princípio da maioria.

A classe burguesa não tinha linhagem pois nascera da união de servos livres do antigo regime feudal e do campesinato que enriquecera com a Revolução Industrial.

Conforme aponta Libânio,

As maiores mudanças ocorreram entre os *laboratores* (servos, trabalhadores) que começaram a tornar-se independentes dos senhores feudais devido às atividades comerciais, artesanais, agropecuárias que exerciam. A classe burguesa formou-se de um campesinato livre que enriqueceu, de servos que conseguiram comprar sua liberdade e se interessaram por rendas monetárias, de empreendedores comerciais, de banqueiros, de manufatureiros. (LIBÂNIO, 1996, p.26)

Em função de várias atividades exercidas por antigos servos do regime feudal, atividades diversas envolvendo comércio, artesanais e agropecuárias, e que expandiam-se à medida em que expandiam os “burgos”, surgiu uma classe que aos poucos foi enriquecendo. Esses “novos ricos” puderam, então, investir em novos empreendimentos como bancos e empreendimentos comerciais entre outros. Assim, passaram a ter uma presença forte nas cidades, não podendo ter suas atividades ignoradas, pois eram de vital importância para a sobrevivência da sociedade da época.

Esta classe que formou a “burguesia” não detinha os privilégios da nobreza e do clero. Almejavam a igualdade de tratamento, não mais aquela igualdade reconhecida pelo liberalismo.

Da insatisfação com o regime de tratamento desigual, primando-se pela preferência de poucos em detrimento de tantos outros, calcado ainda nas idéias dos iluministas, é que aconteceu a Revolução Francesa. Esta Revolução foi firmada pela classe burguesa, que objetivava a “igualdade”, haja vista que liberdade já possuía. Igualdade perante a lei (igualdade jurídica), igualdade de escolha, de participação no Estado.

A igualdade buscada pela burguesia não é a igualdade de todos em função de que cada um é dono de seu próprio corpo e pode explorar a sua força de trabalho ou os meios de produção que detém, mas sim fundamentada na lei. Não se trata mais da igualdade baseada na troca, senão na igualdade jurídica. A lei deve ser igual para todos, posto que todos são iguais perante a lei. (BUFFA, 1996).

Pode-se concluir, então, que a igualdade é uma das características da cidadania. Porém cabe explicitar de qual igualdade e de que cidadania está se tratando.

Se todos são iguais perante a lei, então há de admitir-se um modo igual de tratamento para todos. Este pensamento se completa pela “igualdade de oportunidades” (HORTA, 1998).

A característica essencial do liberalismo é a liberdade individual, fundamentada no individualismo como sua categoria básica. Sua origem remonta à sucessão da Igreja pelo Estado enquanto agente disciplinar. Posteriormente o indivíduo se sobrepõe ao Estado, dominando-o, impondo suas vontades, fazendo com que recaia sobre si a ordem social. Não há mais o poderio do Estado, senão o do ser individual (HORTA, 1998). Não se trata, conseqüentemente, de valorizar e respeitar as singularidades de cada ser enquanto indivíduo. Mas sim de valorizar a existência individual, enquanto representação exclusiva do interesse que aflora em cada indivíduo, reconhecendo os direitos naturais individuais acima do coletivo. É a centralização do egoísmo, de colocar os interesses individuais, fundamentado apenas em seu livre arbítrio, na obtenção de seus objetivos materiais olvidando que o “humano” se constrói e se amolda nas relações sociais, na coletividade, no conagraçamento.

Há, praticamente em todos os cantos do mundo, um discurso em que “proclama-se a necessidade de solidariedade social e produz-se a exclusão social, fala-se de bem comum e acirra-se o ‘bem individual’, defende-se o progresso e vive-se a decadência humana e social” (FERREIRA, 2000, p. 212). Prega-se um comportamento e a prática demonstra outro oposto. Ocorre uma situação dialética entre o discurso, aquilo que “politicamente” se apresenta mais correto, e as ações do dia a dia que contrariam a “humanidade”. É o “valor fundamental” que transparece na contemporaneidade.

No Estado onde afigura-se o modo de produção capitalista, a ideologia liberal se faz presente como sustentáculo daquele. A decorrência natural é o Estado ausentar-se de vários segmentos, deixando que a sociedade de *per si* imponha seus limites e explore as atividades que entenda necessárias, acolhendo o individualismo como intrínseco à própria sociedade. E o individualismo é capaz de esmorecer o senso de coletivo, de união que se espera pertencer ao homem, justamente porque privilegia a autonomia e os direitos absolutos de cada qual.

Numa sociedade em que o Estado volta-se para seus integrantes, sendo presente no atendimento das necessidades da população, fazendo as intervenções necessárias e promovendo o bem estar, a tendência, ao contrário do individualismo liberal, é a reunião solidária para o desenvolvimento comum, oportunizando-se a todos os integrantes da sociedade a busca de seus ideais e o enriquecimento de todos e, por consequência, do Estado.

A par da cidadania civil, centrada na liberdade e igualdade, uma outra impõe-se. Esta modalidade de cidadania engloba, certamente, a possibilidade de participação na administração do Estado, na escolha dos dirigentes. Trata-se da cidadania política. Por esta vertente, o cidadão, já dotado de liberdade, tem para si

reconhecida a igualdade perante a lei, igualdade de participação na organização e administração do Estado. Poder votar, escolher o dirigente, os representantes. Poder ser eleito e quiçá ser o representante ou o dirigente por um período de tempo.

Necessário esclarecer que a cidadania política, em obediência ao comando liberal, estabelecia que eleitores eram os proprietários, mas não proprietários da força de trabalho e sim proprietários do capital.

Coutinho (1992, p. 24) aponta que o sufrágio, nos primeiros regimes liberais, restringia-se à classe dos proprietários, estando fora dele os homens não proprietários e as mulheres. Estes excluídos somente alcançaram o direito ao sufrágio mais tarde, em fins do século XIX e meados do século XX.

O que havia era o tratamento igual para os iguais. Se alguém da classe dos não proprietários alcançasse a propriedade através do esforço de seu trabalho também poderia ser alçado à classe de “cidadão eleitor”.

Obviamente que, embora o ideal da Revolução Francesa fosse além da liberdade e igualdade, a fraternidade para todos, não se pode ser cínico e apontar que isto realizou-se plenamente porquanto a história demonstra o contrário.

Se a liberdade e igualdade são consideradas princípios do liberalismo, e se estão assentadas no individualismo que, por sua vez, valoriza a propriedade, que produz e proporciona o progresso econômico para o Estado, cabe a este defender o direito de propriedade. Neste aspecto o Estado é garantidor da propriedade, ou agente de segurança do direito de propriedade, fato até hoje evidenciado pelas Constituições dos Estados, como o Brasil, conforme art. 5º, XXII, da CRF.¹⁵

Contudo, em face da igualdade de todos perante a lei, a oportunidade deve ser estendida a todos, possibilitando o acesso à propriedade.

¹⁵ Art. 5º: ...
XXII – é garantido o direito de propriedade.

Neste mister, para atender à demanda social advinda da expansão da classe trabalhadora em oposição à classe econômica detentora da riqueza de produção, o liberalismo deixa de ser radical e surge em sua outra faceta, a de Estado Interventor. Nesta qualidade de interventor na sociedade, o Estado admite e reconhece direitos sociais (HORTA, 1998).

Surgem outras necessidades que podem variar de acordo com o momento histórico-cultural e também em consequência do modelo de Estado que uma sociedade adota. Há, então, direitos sociais que são reconhecidos aos cidadãos, donde dizer que há outra vertente para a cidadania - a social. Incluem-se entre os direitos sociais, cujo exercício confunde-se com cidadania social, o direito à vida digna, à moradia, à assistência à saúde, ao trabalho remunerado condignamente, ao lazer, etc.

A cidadania social é variável conforme o Estado e a sociedade e o momento histórico em que acontece. Há direitos sociais reconhecidos em um Estado que não o são em outro. Pode-se afirmar que a cidadania passou por diversas fases, sempre dependendo da historicidade do momento em que analisada.

Para Coggiola (2003, p. 311) “no século XX, a luta pela cidadania se confundiu com a luta pelos direitos sociais, ou seja, por condições materiais que permitissem seu pleno exercício”.

E a cidadania tem, precipuamente, uma ligação estreita e responsável com a educação. Tanto é assim que a Constituição da República Federativa de 1988 é enfática em determinar a educação nacional para o exercício da cidadania, consoante seu art. 205.¹⁶

¹⁶ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Donde conclui-se que a educação é um meio para o alcance da cidadania. Não qualquer cidadania, senão a cidadania historicamente situada, vista num determinado Estado e conforme a ideologia adotada por esse Estado. Não há cidadania a-histórica, mas sempre inserida numa dada sociedade que sofre as interferências do regime político e cultural de seus integrantes e, ainda mais, da classe dominante dessa mesma sociedade.

Não basta saber que a cidadania é fruto de conquistas históricas dos antepassados, é preciso que ela se consolide e que o ser humano tenha consciência disso. Portanto, necessita ele receber a formação e informação que os meios acadêmicos lhe podem proporcionar.

E se o liberalismo possuía uma ideologia de liberdade e igualdade, impunha-se admitir um mínimo de educação para todos. A educação poderia servir como instrumento de expansão da própria ideologia liberal, preparando a “elite” para a direção e as “massas populares” para o trabalho.

A classe burguesa, que detinha a propriedade, consolidou o modo capitalista de produção, não mais produção manufatureira, mas produção em grande escala, aproveitando-se da divisão do trabalho. E para levar avante seu objetivo é necessário reconhecer a educação como direito do homem.

E quem é cidadão é o proprietário. Mas este cidadão, além do poder econômico, também precisa ser esclarecido de modo a não sofrer interferências de pressões externas, senão ele mesmo pressionar para manter seus bens. E sob tal ótica, também se oportuniza que todos os demais, os não proprietários sejam alvo da educação.

Sob a ótica burguesa há uma nítida distinção entre proprietários e não proprietários. Cidadão é aquele que detém a propriedade, uma área de terras, o

capital, os instrumentos de produção. Não se refere ao proprietário da força de trabalho, este é o trabalhador, o não proprietário e, por conseguinte, cidadão de segunda classe.

Nesta via de raciocínio Buffa afirma

Há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano. (BUFFA, 1996, p. 27)

O entendimento dominante - o burguês, permite visualizar que somente os proprietários têm direito à liberdade e cidadania plenas. Isto é somente eles podem ter a cidadania civil e a política, e porque não dizer a social, embora esta dirija-se mais aos necessitados economicamente do que aos possuidores de riquezas. Os não-proprietários, vistos como “cidadãos de segunda classe” são naturalmente mais fracos e merecem, portanto, a proteção do Estado (BUFFA, 1996). Não para alcançarem a cidadania plena, senão para legitimar as decisões feitas pelos “cidadãos” proprietários.

Os acontecimentos mundiais, pautados em desentendimentos e ganâncias por conquistas, desaguaram em guerras que alcançaram muitos países. Em consequência à II Guerra Mundial (1945) surgiu o Estado de Bem Estar Social, reconhecendo muitos direitos sociais aos trabalhadores e aumentando, consideravelmente, os gastos públicos. Com seu enfraquecimento, acontece um momento propício para o surgimento do neoliberalismo.

O neoliberalismo retoma alguns dos princípios do antigo liberalismo, mas necessita adequá-los à nova ordem social, em decorrência de ser outro o momento histórico mundial.

A educação é vista como meio de retirar os trabalhadores do caminho da imbecilidade proporcionada pela repetição de tarefas em função do trabalho parcelar. Neste diapasão, é necessário que o Estado invista em educação, o que servirá como meio de transformação deste trabalhador, isto é do povo, das massas trabalhadoras, em servis cordeiros, retirando-os da influência de todo e qualquer mal. Justifica-se o investimento na educação “popular” para livrar o Estado de mal maior – a desordem.

A educação é tida como redentora de qualquer mal que possa afligir a classe trabalhadora, que deve ser fiel ao Estado que a tutela e que a protege. E para que possa haver este entendimento por parte do “cidadão de segunda classe” é preciso um mínimo de educação que lhe possibilite ler, escrever e contar, dividir trabalho e somar esforços para o progresso do Estado.

Pondera-se, pois, que a educação está estreitamente ligada aos interesses do Estado: educar para tornar o povo (leia-se camadas populares) apto para seguir as determinações dos dirigentes e ao mesmo tempo legitimar tais ações.

Este movimento que impulsionou a educação como necessária à manutenção da classe trabalhadora para obedecer e, ao mesmo tempo, legitimar as ações e decisões da classe dirigente, não foi recebido de forma passiva. Embora fosse necessário e premente preparar os trabalhadores para o exercício livre de trabalho, para o mercado que surgia, a classe que era atingida por este movimento aproveitou-o para reagir e lutar contra esse próprio movimento. Ou seja, os trabalhadores também fizeram da educação que lhes era reconhecida como direito-dever, um momento de reivindicação, de exercício da cidadania. Não foi uma aparente calma, mas um processo de imbricação entre educação, cidadania, participação e liberdade (ARROYO, 1996).

Com o advento da República, instaura-se a burguesia como classe dirigente, respaldada no direito de igualdade e liberdade para o povo. Entretanto, nas primeiras repúblicas que aconteceram no continente europeu, corroborada pela república instalada no Brasil em 1889, havia uma distinção entre o povo que constituía a “elite” e povo que constituía as camadas populares, ou seja a “plebe”. A elite é quem conduzia o Estado, ditava as leis e exercia a soberania. À plebe, camada despossuída do povo, cabia reivindicar direitos, pois não passava de uma multidão anônima, sem rosto, sem nomes.

Para Arroyo (1996), naqueles primeiros tempos republicanos o povo que constituía a república era tão somente a classe dos fazendeiros, dos comerciantes, dos homens das letras e das leis. Eram os denominados “homens de bem” os virtuosos, a elite. A outra parte componente do povo, qual seja a plebe, estava excluída da república. Não eram cidadãos haja vista que o contrato celebrado com o governo envolvia tão somente os “bons cidadãos”.

E vale repetir que cidadão é o proprietário, identificado como honesto, decente e apto a exercitar o poder de direção. O cidadão era então, visto como educado e ordeiro ou quem detinha posses e negócios. A plebe, deseducada, desordeira e indisciplinada, era excluída da república.

Donde dizer que a cidadania era marcada pela exclusão, fato que não só persiste até hoje, mas encontra-se exacerbado. E nessa cidadania envolvida pelo binômio inclusão-exclusão deveria atuar a educação

Verifica-se, então, que a república, moldada pelo sistema liberal que “entende” a igualdade de todos pela própria natureza dos homens, de vez que cada um é proprietário de seu próprio corpo, também possui uma relação dialética com esses mesmos homens. Ao mesmo tempo em que propicia a liberdade, liberdade de

angariar riquezas pelo trabalho, pelo acúmulo de capital, também reforça a existência de uma classe cada vez mais pobre, mais explorada por aqueles que acumulam riquezas. A natureza é assim, diametralmente oposta, para que alguns possam cada vez mais enriquecer há necessidade do oposto, ou seja, de que um grupo esteja cada vez mais despojado de riquezas. A elite desenvolve-se, enriquece mais e mais; a plebe empobrece, fica cada vez mais despossuída, apenas sobrevive.

A propósito do tema, afirma Marx que

A condição essencial para a existência e o domínio da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital; a condição do capital é o trabalho assalariado. (...) A burguesia produz, sobretudo, os seus próprios coveiros. (MARX, 1998, p. 19-20)

Ao mesmo tempo em que se reconhece a classe burguesa como detentora da dominação, possuidora dos bens de produção que lhe possibilitem cada vez o acúmulo de riquezas, deve-se reconhecer que há uma classe cuja existência é indispensável à manutenção da própria burguesia, a classe trabalhadora, ou seja, o proletariado. Para que o capital aumente é preciso explorar o trabalho assalariado, é preciso espoliar o proletariado. A acumulação de capital produz ao mesmo tempo o acúmulo da miséria. São os contrários que coexistem simultaneamente; um não sobrevive sem o outro. Entretanto, Marx reconhece que a burguesia prepara seus próprios coveiros.

Como fazer para afastar este medo de revolução da classe trabalhadora? Como tentar afastar o perigo de explosão dos próprios “coveiros”? Pode-se fazer isto através da exclusão de sua participação nas decisões políticas, alijando-os da escolha quanto ao destino do Estado.

Portanto, de acordo com Arroyo (1996), a questão da cidadania dos trabalhadores não pode ser entendida como mera questão a ser solucionada pela educação. O que está na base é a luta de classes, e a educação não pode servir para ocultar isto.

Se a educação, sob o entendimento liberal, serve para acomodar o trabalhador, minimizando possíveis influências maléficas ao ordenamento social, e tornando-o disciplinado e submisso, o racionalismo entende que a educação pode levar o homem a alcançar a sua “maioridade”, isto é, adquire a “capacidade de servir-se de seu entendimento sem a direção de outros”. (ARROYO, 1996).

Sendo o homem um ser histórico, que se cria e se transforma ao mesmo tempo em que faz a história, transforma a realidade e cria a si mesmo e se humaniza (VIEIRA PINTO, 1979), ele é visto assim em função de ser dotado de consciência. Mas essa consciência há de ser livre e responsável, fato que pode ser elaborado pela educação, afinal “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 141). Gramsci propôs a criação de uma escola única inicial, voltada para a cultura geral e humanista, de molde a permitir que a capacidade do ser humano seja desenvolvida, não somente para o trabalho manual, repetitivo, mas que alcance também a desenvoltura intelectual.

Para que o homem possa explorar sua vontade conscientemente e transformar a realidade que o cerca, e não se afastar dessa mesma realidade em que está inserido, ele precisa ser despertado. Para o racionalismo este despertar para a realidade envolve capacidade. Só será capaz aquele que tiver aptidão. Embora todos sejam iguais, a capacidade é individual, e, então, a capacidade de

cada um vai impor os limites de atuação e participação. Alguns seriam mais capazes que outros.

À medida que avança o projeto burguês necessariamente há a imposição do modo capitalista de produção. Há uma transformação na propriedade, nas forças de produção, estabelecendo-se uma organização social e política que deva promover a exclusão de qualquer obstáculo ao desenvolvimento econômico que, em tese, o capitalismo deveria promover. Instala-se a ideologia burguesa, centrada no individualismo e na apropriação do capital pela exploração da mais-valia. O que importa é o inexorável progresso econômico.

Em face da busca da expansão do modo capitalista de produção e da busca pelo progresso econômico, o desenvolvimento da sociedade envolve o caminhar do homem rumo à “civilização”, à propriedade, esta tida como direito natural e símbolo de riqueza e de felicidade (HORTA, 1998). E nesse aspecto a educação exerce uma função importantíssima, qual seja a de possibilitar a conscientização para o trabalho organizado, afastando possíveis obstáculos de modo a favorecer a expansão da produção capitalista (ARROYO, 1996).

Então, pode-se deduzir que todos devem empreender seus melhores esforços para o progresso econômico da sociedade. E este progresso é de todos, sejam ricos ou pobres. A educação possibilita que os menos favorecidos exerçam sua parte, trabalhar mais para o progresso.

Arroyo é enfático ao enunciar que

Nesta concepção do social, que tem sobrevivido até nossos dias, menos como teoria elaborada do que como mito, não importa o povo como sujeito de direitos políticos. Logo, não se enfatiza a educação como condição da cidadania, nem interessa a instrução do povo para torná-lo ordeiro no convívio social. O que interessa é que o povo continue no seu lugar: “Logo que podem trabalhar, têm que arranjar qualquer trabalho, com o qual possam garantir a sua subsistência”. A função da gente comum é cooperar para o progresso, trabalhando. Sua educação será apenas em função de que não

sejam tão estúpidos que se deixem desencaminhar dessa função por qualquer oposição injustificada. (ARROYO, 1996, p. 55)

No pensamento liberal a educação deve manter os trabalhadores centrados para a produção. Devem ter uma educação que lhes possibilite adquirir consciência de seu papel no desenvolvimento da fábrica, da indústria, enfim de sua colaboração para o progresso. Afinal, o progresso é para todos, não necessariamente na mesma medida. Os detentores do capital, certamente, terão maiores benefícios.

A questão não é educar os integrantes da massa para ser cidadão, senão educá-los para que possam produzir mais, para aumentar a produção e assim, avançar cada vez na expansão capitalista. Procura-se incutir no indivíduo que ao trabalhar mais, além de colaborar para o bem de todos – o “bem coletivo ou bem comum”, terá ele possibilidades de alcançar a felicidade, através da propriedade que puder adquirir. Se o seu bem é parte do bem de todos, então há que ter o esforço individual, integrando a coletividade para o progresso geral da nação. Mas não é adequado conscientizá-lo de que a exploração de sua força de trabalho, através do que Marx denominou “mais-valia”, trará um benefício monetário para a “elite”.

Deve-se ir além dessa noção de educação, de utilização para a perpetuação do capitalismo, para o engrandecimento do progresso econômico.

No dizer de Mészáros,

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉSZÁROS, 2005, p. 61)

O sistema capitalista de produção pugna pela legitimação de seus próprios interesses, que nem sempre é o interesse do povo que está dentro desse Estado capitalista. Para a manutenção desse sistema necessário se faz a imposição de

decisões efetivadas por uma elite dominante que entende que o melhor para si (progresso econômico e acúmulo de capital) é o melhor para o Estado. Portanto, todas as escolhas são feitas e introduzidas políticas públicas voltadas para este objetivo, inclusive a educação.

Porém, no dizer de Mészáros, a educação por ser utilizada para muito mais, ou seja, para produzir um rompimento com esta prática nefasta do capitalismo.

No Brasil, onde está presente o modo capitalista de produção, a educação é reconhecida como direito social e como tal deve ser respeitada e realizada de modo a favorecer o exercício da cidadania. Sendo alçada à condição de norma constitucional, a cidadania, no Brasil, depende de políticas públicas para o seu implemento.

Nesse sentido, se se afirmou que a cidadania civil, sob o aspecto burguês-liberal, adotado nos países de produção capitalista, centra-se na propriedade, é de se permitir que todos tenham acesso à condição de proprietários. Por outro lado, a cidadania política continua incipiente, embora tal direito/dever tenha sido estendido aos analfabetos. É notório o revezamento de grupos nos cargos eletivos. E, certamente, a cidadania “social”, não foi implementada.

Todavia, apesar da cidadania ainda ser um conceito nebuloso para aqueles situados fora da “elite”, o fato é que já está se propondo uma cidadania global, ainda que de forma inconsciente. Essa cidadania global permite que o “cidadão” não somente tenha acesso e atue em questões de seu local ou país, mas participe de redes internacionais onde se discutem temas ligados ao meio ambiente, à justiça, aos direitos humanos e à democracia, que são de interesse de (quase) todas as nações (NAVES, 2003).

Na concepção de Bonavides, ainda que de forma tímida, o Estado caminha em direção a “uma Sociedade onde, em substituição do cidadão das pátrias, se ergue o cidadão do universo, o homem da *polis* global” (2001, p. 34).

Ocorre que a cidadania não se impõe por decreto nem se realiza porque garantida pela Constituição.

Isto pode perfeitamente ser visto hodiernamente no Brasil. Apesar de muitos direitos reconhecidos e assegurados aos “cidadãos”, percebe-se que não há respeito à maioria da população. Há tão somente alguns grupos de privilegiados, os quais têm em suas mãos a direção do Estado e que, infelizmente, nos últimos tempos, têm estampado as manchetes da mídia com condutas não recomendadas.

Isto dá margem a que se afirme que a cidadania no Brasil está longe de realizar-se em virtude da alegação de ausência de uma revolução burguesa. Porém, esta revolução aconteceu, não da maneira como produzida na Europa, mas segundo as condições culturais, históricas e econômicas peculiares do país.

Embora o Brasil seja considerado um país competitivo, dotado de grandes indústrias, com reconhecimento internacional em matéria de qualidade, o fato é que o capitalismo aqui se desenvolveu de forma divergente do modelo europeu. Para a expansão do capital houve uma exploração da maioria dos brasileiros que foram marginalizados, relegados à extrema pobreza (BUFFA, 1996).

Há o fenômeno da tributação excessiva do trabalho, deixando fora da incidência de impostos e contribuições legais o capital¹⁷. Explora-se o trabalhador e deixa-se que capital seja cada vez mais liberado. O enriquecimento da elite economicamente abastada acontece pela miserabilidade da população. Onde

¹⁷ Incidem sobre a folha de salários: Previdência social (20%); FGTS (8%); Salário-Educação (2,5%); Acidente do Trabalho (2%, em média); SESI (1,5%); SENAI (1,0%); SEBRAE (0,6%), INCRA (0,2%), além de outros encargos por rescisão contratual.. www.josepastore.com.br (acesso em 12/02/2008).

surge a indagação de como fazer com que os miseráveis sejam reconhecidos enquanto cidadãos, se lhes faltam as mínimas condições de sobrevivência?

A educação pode servir como elo de preparo para este reconhecimento do miserável enquanto cidadão, mas parece ser imprescindível a adoção de políticas públicas eficazes não só no campo educacional mas principalmente no setor social.

Outro fator a corroborar a estreita ligação entre educação e cidadania refere-se à participação política. Ainda mais quando se entende como um dos desdobramentos da cidadania a possibilidade do cidadão em participar do Estado, o que caracteriza uma democracia.

A democracia necessita que haja uma participação do povo nas decisões que conduzem o Estado. Se o que se busca é a manutenção de uma república democrática, o povo, sujeito fundamental na organização de um Estado, deve estar apto a participar do jogo político desse mesmo Estado e não submeter-se pura e simplesmente ao jugo de quem está exercendo a liderança, mesmo que legitimado pelas urnas. Desnecessário dizer que a elite política e cultural não se encontra no mesmo patamar do povo. Há, certamente, um desnível, seja de educação, seja de consciência.

Em relação à educação para o exercício da cidadania política, no Brasil costuma-se dizer que o povo não está preparado, ou seja, é imaturo para tal mister. Quer dizer que se o povo não está preparado é porque à educação não foi permitida e possibilitada sua real responsabilidade na formação para a cidadania ou para o exercício da cidadania.¹⁸

Esta tese da imaturidade do povo brasileiro é presença constante nos discursos políticos, com mais ou menos intensidade dependendo do momento

¹⁸ Neste sentido verificam-se algumas razões como a remuneração não condizente dos profissionais da educação, em especial aqueles que dedicam-se ao ensino fundamental; a falta de um plano de carreira e ausência de espaços físicos adequados, e material didático insuficiente.

histórico político. Pode-se deduzir que a educação para a cidadania é debatida em todas as ideologias partidárias. A diferença que se aponta entre a elite partidária de uma ideologia autoritária daquela que congrega pensamento liberal está em que esta última entende em educar o povo para participação política mais efetiva quando ela (a elite liberal) entender que o povo está capacitado (ARROYO, 1996).

O ponto nevrálgico é estabelecer quando acontecerá este momento adequado a que alude a elite liberal. Necessário se faz, então, estabelecer-se qual participação se espera do povo na política enquanto sujeito político, e que cidadania se espera que ele exerça.

Neste desidério imperioso verificar se a cidadania é outorgada através de programas ou políticas de governo, ou seja, se ela é facilitada pela ação de atores externos. Ou se advém da conquista da própria camada social, se a cidadania se constrói através da prática social e políticas das classes.

Embora possa se querer ver a cidadania como historicamente situada mais próxima da outorga pelos Estados (ARROYO, 1996), tende-se a compreender a cidadania como uma conquista dos indivíduos, enquanto sujeitos da história.

Sendo sujeitos da história os indivíduos, homens e mulheres, são agentes de sua própria transformação. Não se pode ver o povo (conjunto das camadas sociais desfavorecidas) como desprovido de total discernimento político, senão como detentor de noções de justiça e de direitos. Ao lutar pelos direitos que entende que lhe são inerentes e que fazem parte da “justiça social”, os integrantes das camadas mais humildes da população estão, em realidade, lutando e construindo sua cidadania. Nesse processo de lutas e conquistas o povo é agente transformador e, portanto, sujeito histórico (ARROYO, 1996).

Libânio afirma que

A cidadania não é dom natural e muito menos concessão do Estado. É conquista, construção, exercício cotidiano, papel social. Num país como o nosso – que carece dos serviços sociais básicos, tais como saúde, educação, saneamento, habitação, emprego , etc. - , o exercício da cidadania consiste fundamentalmente em transformar o direito formal a todos esses serviços, garantidos na Constituição, em realidades concretas, efetivas, na vida do povo. (LIBÂNIO, 1996, p. 42)

Daí resulta a dedução de que, embora alguns entendam a cidadania como outorga, o que se reconhece é a cidadania como resultado de lutas, como conquista, como construção no dia-a-dia dos sujeitos. E esta construção diuturna pode levar à concretização dos direitos previstos na Constituição, infelizmente, ainda tão longe de realização.

Não sendo objeto de concessão, mas de conquista, a cidadania nasce, indubitavelmente, da consciência e da luta. Pode-se definir que a cidadania necessita da educação para que se realize da forma mais plena possível. Por óbvio que a plenitude da cidadania leva em consideração o modelo de sociedade em que está inserida, além do momento histórico-cultural dessa mesma sociedade.

Dentro dessa perspectiva é importante assentar que num modelo socialista, tal como pensado por Gramsci, a cidadania¹⁹ assume importante papel como revelador da consciência política. Esta cidadania iria revelar-se através dos trabalhos dos intelectuais orgânicos, dos conselhos de fábricas e dos partidos. Estes grupos teriam sob seu encargo, além da propaganda socialista, a responsabilidade de preparar o operário para conscientizar-se de sua importância no coletivo, na participação política, na sua fábrica, na sua cidade, no seu país.

Não se pode olvidar que Gramsci escreve tendo como pano de fundo as transformações que acontecem na Itália naquele momento, que é a assunção e

¹⁹ Gramsci em seus escritos utiliza o termo “sujeito”, jamais utiliza o termo cidadania, pois não toma como referência a cidade.

expansão do fascismo. Gramsci entendia que o socialismo seria o caminho mais apto à igualdade de todos e, por conseqüência à instauração da democracia.

Para Gramsci, o cidadão que se esperava era o cidadão socialista, moldado por uma educação dentro da modernidade. Para tanto o sujeito iria ser moldado na fábrica, através de novas formas de industrialização; iria aprender a fazer política nos conselhos de fábricas e dentro dos partidos. Ao conscientizar-se de sua importância no mundo, teria uma visão nova desse mesmo mundo (NOSELLA, 1996).

Então, o cidadão a que se refere Gramsci, embora não seja o mesmo pensado pela sociedade capitalista, tem como ponto de convergência a educação.

Em tempos modernos, a educação, no dizer de Arroyo (1996), se amolda conforme a política adotada pelo grupo que detém a hegemonia diretiva do Estado.

Em algum momento a educação pode ser utilizada como instrumento de liberdade, de participação e de cidadania. Em outro pode servir como controle não só da liberdade, mas também da “civilização”, estabelecendo-se níveis de submissão aos comandos que são impostos pelos detentores do poder.

A crítica de Arroyo se entende como enfática na medida em que a educação acaba se prestando a transmitir a ideologia dominante, ao mesmo tempo em que procura moldar o cidadão aos interesses do momento.

Atualmente, a sociedade está globalizada, o capitalismo está praticamente em todo o mundo, e exige que a produção seja cada vez mais adequada aos interesses mundiais. Quem não se adaptar às exigências globais está fora do mercado.

Nesta perspectiva, mais do nunca pode-se manter o entendimento da estreita ligação entre educação e cidadania. Ainda mais quando atualmente já se pronuncia não mais cidadão deste ou daquele Estado, mas cidadão do mundo.

Em função da quebra do Estado-Nação e da globalização que avança cada vez mais, os interesses econômicos agora são ditados pelas empresas transnacionais, que superam os interesses internos do Estado.

A este respeito expõe Libânio:

A nova ideologia, que já anuncia os primeiros sinais de vida, caminha na linha da cooperação mútua, da solidariedade entre os povos, da proteção da humanidade e dos cosmos, da lealdade mais ampla. Para tanto, a nação deve ser o pilar do Estado supranacional, em bases econômicas do Estado supranacional, sustentado por um mundo com valores universais de justiça, de cidadania mundial, de solidariedade e de afeição mútua entre os povos. (LIBÂNIO, 1996, p. 34)

O Estado “supranacional” decorre da adoção de políticas que informem ou que suportem os interesses universais, não meramente seus interesses internos. Ao Estado supranacional cabe deixar seus interesses internos de lado de modo a não atrapalhar os interesses globais.

E na manutenção dessa política global, há uma exigência universal de alcance de metas em várias áreas, entre as quais a educação. Dados comparativos são espalhados aos quatro cantos e um Estado para ser visto como desenvolvido ou em desenvolvimento precisa preencher certos requisitos. Se admite-se a alguém ser considerado um cidadão ou cidadã do mundo, certamente se espera que tenha condições de expressar-se e de participar, aqui ou acolá.

Com relação ao fenômeno da globalização, mais do nunca se faz presente a educação. Organismos internacionais pressionam os países por maiores investimentos em educação. Portanto o entrelaçamento educação-cidadania é fato mundial. E é no espaço dedicado à educação que se forma o cidadão (Arroyo,

1996), entendendo-se aí a possibilidade de sua participação na sociedade enquanto sujeito histórico e integrante das relações sociais que conforma essa sociedade.

Pode-se depreender, então, que a educação é parte constituinte da cidadania, ou seja, é pela educação que se revelam os direitos pelos quais todos os homens lutam. Enquanto acontece a educação a cidadania revela-se presente. Nesta perspectiva, não cabe aqui a compreensão de que a educação seja pré-condição para o reconhecimento da cidadania. Isto é se dá posto que a educação é entendida como mediação com a cidadania. Investindo-se na educação a par de políticas sociais em relação à estrutura da sociedade, certamente, a cidadania será contemplada.

Porém, é necessário que se entenda que a educação pode ser vista, e aí reside seu aspecto dual, como mantenedora de uma nova ordem social, onde somente os “civilizados”, os “educados” seriam admitidos ao convívio social (ARROYO, 1996).

Nesse sentido se apregoa que há os cidadãos de primeira classe, os mais iguais e que em função de estarem fora do alcance da lei, a lei não lhes é destinada, mas sim aplicam-se os dispositivos legais aos cidadãos de segunda classe, os despossuídos, os pobres, os marginalizados. Em sendo marginalizados ou miseráveis, qualquer coisa que venha em seu favor é motivo de “espalhafato” na mídia, pois rende votos. Estes, os subalternos da política e das práticas sociais, são necessários à efetivação da cidadania, como apregoa Manzini-Covre (1998).

Obviamente que a educação, como direito social que é, acaba por sofrer transformações em função dos objetivos que o projeto social de Estado tem por alcançar. Deste modo, se afirma-se que a cidadania está intimamente ligada à

educação, também esta sofre alterações diante dos mesmos objetivos buscados pelo Estado.

A cidadania, historicamente situada, será vista sob aspecto mais liberal ou não em função da sociedade presente no Estado.

Ademais, necessário se faz reconhecer as diferenças existentes entre as pessoas, as singularidades de cada uma, singularidades que devem ser respeitadas no contexto da educação integral. Embora se conceba que a educação é construída no coletivo, no estímulo à solidariedade, na união, no interesse coletivo, não se pode secundarizar o respeito às diferenças. O discurso que se processa na sociedade brasileira atual sobre as diferenças, porquanto o Estado tem como proposta constitucional a inclusão, não passa de um artifício do próprio Estado capitalista exclusivo e excludente que produziu a exclusão.

Há que se entender, então, o exercício da cidadania em cotejo com o aceite dos diferentes, ou seja, igualdade de todos, mas com o respeito às singularidades de cada um, onde cada qual possa apropriar-se de seu espaço, de seu lugar ao sol, dentro do espaço maior que é sociedade (MANZINI-COVRE, 1998).

Não se pode entender, todavia, a cidadania somente sob o aspecto de direitos a serem reivindicados. Cabe aos cidadãos também o outro lado da moeda – os deveres. Por isso não podem olhar para si mesmos como meros receptores de direitos, senão como conquistadores desses direitos, afinal são sujeitos que se constroem.

Nesta via de raciocínio, Manzini-Covre assim assevera:

[...] a cidadania é o próprio direito à vida, no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo. (MANZINI-COVRE, 1998, p. 11)

Impõe-se o reconhecimento de que a cidadania, mais do que simplesmente ter direito à vida, acarreta outros direitos, como dignidade do ser humano, moradia, alimentação, educação, trabalho, lazer, enfim tudo que possa ser objetivamente considerado e possibilitado de ser usufruído pelo homem e pela mulher. E nesse aspecto, infere-se da possibilidade do desenvolvimento da omnilateralidade²⁰, isto é, a possibilidade do desenvolvimento do ser humano em todas as áreas, o desenvolvimento integral, fazendo dele ou dela um ser desenvolvido em todas as dimensões. Nos termos de Freire²¹ os seres humanos são seres inacabados, e justamente porque inacabados necessitam da educação e da convivência coletiva, aí incluindo-se os diferentes. Desta forma a educação assume um compromisso ininterrupto e contínuo por toda a vida humana, quer através da escolarização, quer em outras formas que se processam além e depois da escolarização como formação contínua.

Contudo, em se tratando de reconhecimento de direitos e imposição de deveres, impõe-se destacar a questão da legalidade, isto é das leis. Enquanto Locke afirmava que os homens eram iguais em decorrência da natureza, com a Revolução Francesa advém a igualdade formal, isto é todos são iguais perante a lei. A criação do Estado impõe, necessariamente, a legitimação para legislar. O Estado demonstra sua vontade e seus objetivos através de leis. Se são boas ou más, se são justas ou não, somente o tempo dirá. Editadas, devem surtir o efeito que delas se espera, a sua obediência por todos.

²⁰ Omnilateralidade, nesta dissertação, é entendida como educação e desenvolvimento em todas as dimensões. “[...] *el llegar histórico del hombre a una totalidad de capacidades y, a la vez, a una totalidad de capacidad de consumos o goces, em los que, ya sabemos, hay que considerar sobre todo el goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador há estado excluido a consecuencia de la división del trabajo*”. (MANACORDA, 1969, p. 89-90).

[...] o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo de desfrute e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir os bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

²¹ *Pedagogia do Oprimido*. 29ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 72/73.

Embora muitos afirmem que a lei existe para ser violada, e ainda se diga que há leis “que pegam” e outras que “não pegam”, tal fato não pode ser utilizado para desconfiar das inúmeras leis existentes.

No que se refere à cidadania, as leis são importantes posto que é por elas que o Estado sinaliza quais os direitos reconhecidos e que devem ser promovidos. As leis, muitas vezes, decorrem das pressões exercidas pelo povo, sendo, então, necessárias (MANZINI-COVRE, 1998).

Portanto, em que pesem as desconfianças, muitas vezes geradas por leis de ocasião, a legalidade é fato impositivo para o reconhecimento da cidadania. Infelizmente, na atualidade a cidadania está sendo esvaziada na medida em que se volta para o consumo exacerbado, deixando de lado as lutas efetivadas para conquistar a cidadania plena. Atualmente grassa a idéia de que ser cidadão é possuir, é ter dinheiro para comprar bens de consumo, um celular novo a cada dois meses, o eletroeletrônico de última geração, pois “temos que consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossos móveis, nossos carros, como se estes fossem as “boas coisas” da natureza” (ARENDDT, 2003, p.138). Isto é consumir cada vez mais. Esta imposição decorre do capitalismo exacerbado.

Em razão dessa cidadania consumista, Manzini-Covre pondera que há uma

[...] dubiedade da cidadania: de um lado, a cidadania esvaziada, consumista; de outro, a cidadania plena, dos que atuam nos vários níveis sociais, para atingir o nível mais abrangente do mundo, avançando nessa ação como sujeitos em direção à utopia (e ao destino da Terra em seu navegar pelo Universo). (MANZINI-COVRE, 1998, p. 74)

Esta “modalidade” de cidadania, a denominada “cidadania esvaziada” pauta-se no poder econômico simplesmente, deixando de lado valores abrangidos pela omnilateralidade. Aos invés de fundar-se em valores realçados pela metafísica,

busca-se a felicidade efêmera que o consumo provoca. Necessário se faz resgatar o ser humano dessa “loucura e ingênua” idéia de felicidade, do individualismo corrompido, imputando-lhe valores de solidariedade e justiça social. Se há busca pela cidadania plena, esta se faz de forma consciente e considerando-se as conquistas até então acontecidas. Buscar retomar o sentido de cidadania enquanto direito à vida plena, que necessita ser construído coletivamente, e onde o ser humano seja o fomentador da existência do direito de seus pares, com responsabilidade pelo conjunto da coletividade (FERREIRA, 2006c).

Cabe destacar que historicamente a cidadania possui várias formas de manifestação, conforme foi sendo construída de acordo com os ditames contextuais, desde a era das Cidades-Estado gregas e romana até o advento do Estado-Nação, passando pelo feudalismo, absolutismo e Estado de Bem-Estar Social.

Hodiernamente há muitos estudos a respeito da cidadania, e uma verdade revela-se fundamental, a questão da educação não pode ser colocada ao largo da cidadania. Embora não seja pré-condição como era no liberalismo, a educação, sem dúvidas, pode levar o homem ao exercício da cidadania, esta vista não mais como aquele direito inerente ao proprietário, senão a todos os homens e mulheres das várias sociedades existentes na “aldeia global”.

2.1 EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO E EXPLICITANDO A CONCEPÇÃO

Saviani (1996) concebe a educação como mediação no seio da prática social, o que conduz à compreensão de que não existe uma sociedade sem que exista a educação dos seres humanos que a compõem. A educação é essencial, vital para a existência e sobrevivência e porque não dizer para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, o homem, que se constrói na e para as relações sociais, e se percebe como ser individual, coletivo e integrante da espécie humana, ele está atrelado inexoravelmente à educação. Sendo a educação inerente à sociedade, em algumas situações pode ser entendida como solução a problemas postos pela própria sociedade, tais como a ignorância e o analfabetismo; em outras ela serve para adaptar e integrar os desajustados ou desadaptados no âmbito social. Também identifica-se a educação como promotora na habilitação e capacitação dos seres humanos tornando-os produtivos. Nestas questões incidem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia da capacitação ou tecnicista (SAVIANI, 1991).

Tais teorias possuem uma visão ingênua da educação na medida em que não percebem que os problemas sociais são refletidos naquela, e não o contrário. Saviani entende que se deve analisar a estrutura social. Nesse caso, o que se evidencia é uma sociedade de classes e dessa estrutura é que deriva o funcionamento da sociedade, com reflexos na educação. Donde conclui-se que a educação não se revela como solução mágica para os problemas sociais porquanto “só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade” (SAVIANI, 2003, p. 134).

Além dos problemas mencionados, na sociedade globalizada, em que se avulta a ciência e a tecnologia, mais do que nunca se espera que a educação

forneça os elementos necessários, as habilidades específicas superiores para que o homem, enquanto artífice produtivo saiba conduzir e operar as maravilhas da eletrônica (FERREIRA, 2006c).

A educação é um direito social e como tal está albergado na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. Porém, antes de se ater a relevante tema, mister se faz traçar algumas percussões sobre premissas fundantes da educação.

A educação não é solução para os problemas sociais, tais como os já citados, mas sendo direito social leva-se à sua compreensão como fator de desenvolvimento social. No dizer de Saviani “ainda que determinada pela sociedade, a educação pode exercer determinados influxos sobre a sociedade no sentido de criar certas condições que auxiliam o processo de transformação da própria sociedade (1991, p. 51). Muito mais do que fator de desenvolvimento social a educação é desenvolvimento do próprio homem como ser integral. É a partir da educação que o homem galga o escalonamento de sua própria condição de ser humano. Através da educação o homem e a mulher assumem sua humanidade.

Inicialmente a educação acontece com a transmissão dos ensinamentos elementares no seio da própria família. Entretanto, a família sozinha não possui os instrumentos necessários à transmissão do saber sistematizado, científico. Este conhecimento científico advém de um saber metódico e sistematizado. Trata-se de um processo e como tal é histórico e progressivo pela sua própria natureza. Constituindo-se o conhecimento científico de um momento em premissa do conhecimento científico do momento seguinte, conforme aponta Vieira Pinto (1979).

Aí coloca-se a responsabilidade do Estado, que ao mesmo tempo em que proporciona a educação aos seus integrantes, promovendo a transmissão do saber

científico, através da provisão de recursos físicos, humanos e financeiros, muitas vezes também utiliza-se desses mesmos recursos para promover a sua ideologia.

Com o desenvolvimento histórico da sociedade houve, necessariamente, uma transformação no modo de pensar e praticar a educação²². Gramsci foi um dos intelectuais que estimulou a educação como crítica do social e prática para o pensar coletivo, opondo-se à tradição individualista característica do modelo liberal. Neste sentido, desenvolveu os Conselhos de Fábrica que tinham sob seu encargo permitir que os operários desenvolvessem uma consciência crítica de seu papel na produção e na conformação da sociedade onde estavam inseridos. Para que ocorresse este exercício era necessário que os operários tivessem uma educação que visasse esta finalidade. E, com tal exercício poderiam os operários participar das decisões do Estado, ou seja, poderiam exercitar sua cidadania.

Schelesener observa,

Os Conselhos, como os entendia Gramsci, organizam-se no interior das fábricas com uma conformação específica que unia o ato da produção e o exercício da soberania, com a finalidade de desenvolver uma nova concepção de Estado. Embora Gramsci se referisse constantemente aos Soviets como modelo dos Conselhos, estes tinham uma característica inovadora que se produzia no fato de se apresentarem como uma forma organizativa que aliava e inter-relacionava o trabalho produtivo, a política e a educação. (SCHELESENER, 2005, p. 39)

²² Para José Silvério Baía Horta, a educação tradicionalmente contempla duas funções: socialização e diferenciação. A socialização refere-se ao processo pelo qual um grupo transmite seu patrimônio cultural a seus membros, com vistas a assegurar sua sobrevivência econômica e espiritual. Por sua vez, a diferenciação refere-se a uma educação para cada indivíduo segundo sua posição social, preparando-o para desempenhar o papel que esta posição lhe atribui. Com o desenvolvimento da sociedade, duas outras funções foram agregadas à educação: a formação profissional e a elaboração e difusão da ciência e da técnica. Daí a necessidade da educação e do planejamento educacional, observando-se quem planeja e para que se planeja. Tradicionalmente o planejamento é entendido como uma forma de intervenção do Estado na educação, seja diante de um Estado Intervencionista ou Liberal. Nesta seara a discussão sobre planejamento educacional envolve uma análise acerca das relações entre Poder e Saber. Apresentam-se duas concepções: uma dialética, que vê o Poder e o Saber dialeticamente relacionados; outra funcionalista, que vê o Saber colocado a serviço do Poder. Enquanto Estado Intervencionista, o planejamento educacional constitui uma extensão da idéia de planificação do domínio econômico, considerada uma tarefa para “técnicos”, os quais estão situados fora da influência dos “educadores”, sendo utilizado como um mecanismo de garantir a “legitimação” da forma Intervencionista.

Para que houvesse uma nova conformação de modelo de Estado, fazia-se necessária a participação da classe operária, imprescindível para a imposição socialista que Gramsci defendia. Entrementes tal ato somente seria viável se os sujeitos tivessem um preparo para isto. Como a escola não havia proporcionado este preparo, caberia aos Conselhos de Fábrica suprir a lacuna educacional. Sob este aspecto, seria promovida a consciência crítica aos operários, aliando sua produção e sua participação na sociedade. Ao se organizarem coletivamente e transferindo conhecimentos de uns para outros (mediante a participação dos intelectuais orgânicos), haveria o exercício do pensar coletivo e mais ainda, o exercício da prática política. Esta prática, por outro lado, deveria ser estimulada nas escolas, permitindo-se à educação exercer o seu papel de formador de consciência crítica. Do mais humilde trabalhador ao mais graduado, todos juntos na conscientização do pensar coletivo, para desenvolvimento, não somente da produção, mas também de um engajamento político que perpassa, obviamente, pela educação.

Este pensar coletivo leva ao fortalecimento da sociedade civil, pois escolas, partidos políticos e outras instituições podem unir-se para tomar decisões. Inclusive com a assunção de funções executivas e legislativas. À medida que se avança na fortificação da sociedade civil²³, é natural que haja um enfraquecimento da sociedade política²⁴. Os integrantes da sociedade civil estando capacitados²⁵ para a direção, para participação efetiva nas decisões da sociedade em que vivem, isto é, para exercerem o poder na sociedade política, obviamente que poderão, com tais

²³ Sociedade civil: COUTINHO, 2002, p. 21) “Ambiente não estatal, onde se desenvolvem as livres iniciativas dos cidadãos e onde um ou mais grupos sociais se organizam voluntariamente em aparelhos privados de hegemonia política e cultural, desenvolvendo elementos próprios de identidade coletiva.

²⁴ Sociedade política: para Gramsci denomina-se sociedade política o conjunto da sociedade que contempla o grupo dominante e dirigente, congregando o governo político, e que corresponde à função de hegemonia. É onde se encontram os aparelhos de coerção e dominação.

²⁵ Termo utilizado com o significado de apto, preparado, com consciência modulada pela educação.

atitudes, diminuir a força política daqueles que detém o comando da referida sociedade.

Portanto, ao se expandir a participação da sociedade civil nos atos de direção, é de se esperar que haja um alijamento da sociedade política. Trata-se de uma consequência normal no seio de uma sociedade que encerra em si uma contradição, para que um lado possa se fortalecer, o outro, necessariamente, há de enfraquecer. Para que a classe dominada, que pertence à sociedade civil, possa ascender ao poder, é preciso que aconteça uma minoração da sociedade política, ou seja espera-se uma diminuição do aparato repressor do Estado.

Quanto mais forte a sociedade civil e quanto mais consciente o trabalhador de seu papel, a tendência é a minoração da coerção feita pela sociedade política. Tem-se, portanto, que a sociedade civil para participar ativamente do Estado necessita ser mais esclarecida e consciente de seus direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais.

Neste sentido a educação deve ser entendida como imprescindível, pois a partir dela pode-se estabelecer que tipo de participantes se espera de uma sociedade. Uma alteração na estrutura societária que efetivamente promova profundas alterações não pode ser imposta de cima para baixo, mas sim de baixo para cima, e para isso torna-se relevante que todos os seus integrantes estejam alinhados no mesmo pensamento. Como esta unanimidade é utópica haja vista que a classe dominante, via de regra, não deseja perder sua hegemonia, cabe aos integrantes da classe dominada exercer esta função.

A alteração pode ser alcançada por meio do que se chama revolução-passiva²⁶ em que a classe dominada exerce pressão constante sobre a classe

²⁶ Revolução-passiva: termo utilizado por Gramsci, retirado das obras do historiador italiano Vincenzo Cuoco, para designar um movimento social em que há cooptação de lideranças pertencentes ao

dominante de modo que esta, necessariamente, adota algumas das reivindicações daquela para continuar exercendo seu poder sob pena de perder a hegemonia. Donde dizer que a classe dominada, paulatinamente, pode fortalecer-se e conquistar seus objetivos.

Nesta via de raciocínio, Jesus afirma que

A sociedade civil, lugar de atuação da hegemonia, caracteriza-se por uma atividade que pertence à superestrutura, cabendo-lhe a função diretiva da relação hegemônica. Ao se afirmar que cabe à sociedade civil a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação, estabelece-se uma distinção importante, pois é a nível de sociedade civil que se processam condições para a reprodução ou o rompimento de uma estrutura social. Sendo esta sociedade civil essencialmente a união de homens por meio de ideologia: o valor da educação ao invés da força, fica evidenciado. (JESUS, 1989, p. 29)

Deste modo, o local adequado para a promoção de alterações estruturais é a sociedade civil, de vez que a classe dominante que exerce a hegemonia está sedimentada na sociedade política, não tendo “interesse” em promover qualquer mudança que lhe afete. Se a transformação advém de alterações na sociedade civil que mantém a transmissão e disseminação de ideologias, cabe admitir a importância fundamental que exerce a educação em termos de revolução passiva.

A educação é imprescindível ao ser humano, não há como separar um do outro. Onde houver homem necessita haver educação. Embora nem sempre tenha existido a noção de educação formal, técnica, especializada ou generalista, fundamentada em diretrizes curriculares, o fato é que a educação e o ser humano são indissociáveis desde que o mundo é mundo, pois o ser humano se humaniza através da educação.

A educação é fenômeno próprio do ser humano, pelo que compreendendo-se a natureza humana logicamente há de se compreender a natureza da educação (SAVIANI, 2003), eis que esta é resultado da ação do homem, pois trata de trabalho não material. Sob esta perspectiva, verifica-se que o homem não tem a mesma relação com a natureza como os demais animais. Para sobreviver o ser humano, muito mais do simplesmente adaptar-se, ele busca transformá-la. Daí ser a educação um trabalho intencional. O homem, dotado de racionalidade, tem a intenção de transformar a natureza, de moldá-la para as suas necessidades. Não se admite, entretanto, uma visão reducionista de utilização da natureza, impondo-se o respeito aos seus fenômenos e à sua continuidade vital, visto que há situações ou acontecimentos que não são superados pela ação ou vontade humanas. O ser humano há que estar integrado em harmonia com a natureza onde ele se insere. Trata-se, portanto, de uma transformação interativa do homem para com a natureza.

Neste modo de agir, utilizando-se dos recursos da natureza que lhe são possíveis, e, mais do que nunca, observando-se a exigência vital desta preservação e de suas riquezas animais, vegetais e minerais, para sua necessidade e comodidade, o ser humano vai criando a cultura. E dentro da cultura encontra-se trabalho material e não-material, porquanto o ser humano pensa, raciocina, representa mentalmente o que pretende construir ou realizar.

Na seara do trabalho não-material, não aquele em que a produção se desprende de seu ato criador, mas na modalidade de trabalho não-material em que não há separação entre o produto e o ato de produção é que se coloca a educação (SAVIANI, 2003).

Destarte, o ser humano ao realizar este trabalho não-material, sistematizado, necessita dos saberes das gerações anteriores, recolhe idéias,

conceitos, valores que foram desenvolvidos cientificamente por outros seres humanos, e acrescenta novos conhecimentos, novas descobertas. Vale-se de idéias já pensadas, de conhecimentos já obtidos anteriormente. E tudo de novo que vai agregando com seu pensar, com seu raciocínio lógico, sistematizado, ele transmite para as futuras gerações.

Conforme expõe Saviani,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2003, p. 22)

Portanto, o homem é um ser histórico, produto do seu agir transformador da natureza, e do conhecimento acumulado pelas gerações antecedentes. Ele não é simplesmente produto do meio, mas das relações sociais das quais faz parte e de todo o conhecimento que lhe foi transmitido.

O homem, como ser histórico centra-se numa situação de construir a história ao mesmo tempo em que se constrói e, neste mister, também se humaniza na medida em que humaniza a própria sociedade em que vive, segundo a concepção de Vieira Pinto (1979).

Na esteira dos ensinamentos de Vieira Pinto, também compreende-se que o homem, posto que é um ser histórico, está inserido no mundo e interage com este mundo. Para interagir com o mundo e no mundo, este homem como ser histórico necessita se apropriar dos bens culturais, científicos e técnicos para se tornar capaz e agir competentemente. Esta formação que necessita se dar em todas as

dimensões, ou seja explorando a omnilateralidade, é de responsabilidade da educação.

E a educação, seja formal ou informal, pode ser entendida como meio para disseminação de idéias, formação de consenso. Todavia é a educação formal que possibilita a aquisição do saber sistematizado e capacita para a verdadeira cidadania, para a vida em sociedade, em constante aprimoramento e desenvolvimento.

Dentro desta ótica, deve-se tomar cuidado posto que a classe dominante pode fazer inserir suas idéias em desfavor das classes dominadas. Perigosa se avista a condição da educação quando se afasta de sua missão primeira que é educar para a formação humana. A educação não pode ser utilizada como mera propagadora dos ideais de quem exerce a hegemonia política, ou para formar robôs, autômatos, capazes tão somente de reproduzir e aumentar a produção e gerar mais lucros para o detentor do capital. Não se trata apenas de informar, mas de formar para a vida em sociedade, para o exercício crítico da existência do ser humano enquanto humano e integrante de uma coletividade.

Porém, quando se realiza o trabalho de conscientização, em qualquer lugar, na oficina, na indústria, ou em outras instituições como partidos, escolas, associações de bairros, de moradores, por exemplo, pode levar a instauração de uma revolução passiva. A classe dominada, ultrapassada a conscientização, passa a exigir atendimento, melhorias, almejando também impor seus ideais.

A esse respeito Jesus expressa que

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que essas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo

educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente. (JESUS, 1989, p. 29)

A educação, portanto, pode servir para a manutenção da classe dominante no poder, quanto para provocar uma modificação na sociedade. Pode-se apontar que ela contempla um caráter dúplice. Trata-se, pois, de uma contradição na medida em que a educação pode ser utilizada como veículo da ideologia dominante, com a intenção de manter esta hegemonia. De outro lado, a educação pode servir como um meio para despertar a consciência do dominado e fazê-lo conquistar sua libertação.

E, para não se submeter ao risco de que ocorra a libertação do dominado e, então, aquietar os anseios da camada subalterna, os dominantes que, via de regra, também integram a classe dirigente, incorporam alguns desses anseios e os devolvem através de políticas públicas. Trata-se de conquista da classe dominada e não de doação “bondosa” da classe dominante.

Ademais, a classe dominante procura obter o consenso “espontâneo” daqueles que se encontram dentro da classe dominada. Afirma Gramsci que,

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é; 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. (GRAMSCI, 1991, p. 143)

Tem-se que a classe dominante procura, através de seus agentes intermediários, os denominados “intelectuais”, disseminar suas idéias e obter o consenso “espontâneo”, isto é induzido, provocado e, desta forma, obter a aprovação popular que legitime as decisões efetivadas pelos dominantes. Para

aqueles que não consentem existe a imposição da força. Entrementes, na atualidade, em um Estado que se apregoa democrático, o uso da força para repelir idéias contrapostas às da classe detentora do poder revela-se uma atitude hostil e condenável.

Neste desidério, a classe dominante deve admitir algumas mudanças provocadas pela classe dominada, embora aquela não deseje o deslocamento da hegemonia para a classe trabalhadora. “Acolhem-se” algumas reivindicações, mas sem que haja uma mudança radical na sociedade. Este “acolhimento” nada mais é do que a incorporação das conquistas efetivadas pelos dominados, conquistas que podem ser ampliadas progressivamente à medida em que eles se fortalecem e expandem seu conhecimento.

A concepção da educação sob a perspectiva de sua utilização para a manutenção da classe dominante, no sentido de legitimar as ações dos dirigentes, auxilia na implementação de algumas mudanças que vão ao encontro dos anseios populares, mas apenas algumas que não firam os interesses neoliberais. Entretanto, na persistência da elite na ordenação das políticas públicas, permanece uma divisão acentuada, a educação para os favorecidos em contraposição a uma educação dirigida para os desafortunados. E com tal atitude, obtém-se o aval necessário à legitimação da permanência do poder nas mãos dos dirigentes dominantes.

Como afirma Heijmans,

Assim, é através do *transformismo* que são retomados, no campo educacional, os princípios hegelianos do *autogoverno*, isto é, a idéia a *obediência ativa*. Esta se torna uma espécie de “caixa de ressonância” daquelas transformações políticas mais amplas ligadas à conquista do sufrágio universal, à participação política das massas populares no Estado. O objetivo é o de educar as classes subalternas para mantê-las subalternas, aceitando “livremente” serem governadas. Trata-se da busca do

consentimento “voluntário” a uma dada ordem social desigual. (HEIJMANS, 2006²⁷).

A ordem adotada é a legitimação do poder dominante utilizando-se da educação. Educa-se a classe subalterna para que seus integrantes sejam obedientes e aceitem livremente que alguém lhe comande. Aprendem, desde cedo, a obedecer e aceitar. Sendo a educação um ato intencional, Vieira Pinto afirma que “não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem (2007, p.35). Depreende-se, pois, que se as elites dirigentes objetivam um ideal de homem voltado para a obediência, para a aceitação, para o não combate, então, a educação será consequência desse ideal. Sendo fenômeno cultural, historicamente situado, quando ocorrem mudanças na consciência dos dirigentes, ocorrem mudanças na educação.

Em contraposição a esta práxis evidente num Estado em que impera a economia capitalista aplica-se a concepção de Paulo Freire que expõe a necessidade de praticar uma revolução mais profunda, que efetivamente se supere a dicotomia discricionária entre as classes favorecida e desfavorecida. A classe favorecida tem utilizado a educação para explorar ainda mais os despossuídos, os oprimidos, na medida em que se educa para a manutenção das desigualdades. Impõe-se a transposição desta barreira e utilizar a educação como meio de libertação, de libertação da condição de “coisas” a que foram submetidos os oprimidos, os desvalidos.

É preciso dar oportunidade aos oprimidos que conduzam-nos à libertação. Freire afirma que,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os

²⁷ Disponível em <http://www.unirevista.unisinos.br>.

homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2000, p. 78)

Este teórico é enfático quando afirma que o ser humano somente existe enquanto humano quando efetivamente consegue pronunciar o mundo. Todo ser humano é integrante de uma sociedade e, por isso, não pode ser apenas um observador da natureza, um espectador da situação e do que se passa na sociedade. Todos os integrantes de uma sociedade necessitam estar inseridos e participar das mudanças, das decisões, elevar a sua voz e fazer-se ouvir, num constante ir e vir, que evidencia sua condição cidadã.

Faz-se imperiosa a criação de uma nova sociedade, a qual seja fundada na dignidade e no valor social do trabalho, onde todos exercitem sua cidadania “rumo à concretização desse sonho que é uma premente necessidade” (FERREIRA, 2007a, p., 157)

Neste caso, exige-se, portanto, participação ativa dos sujeitos para que a existência humana, efetivamente, se concretize, possibilitando uma modificação que torne todos aptos a continuar a “pronunciar” o mundo. Sabe-se que o ser humano se constitui nas relações sociais, e, portanto, exatamente porque não pode ser “muda” que a existência humana necessita da educação. O ser humano precisa agir e para isto ele necessita vez e voz. Utilizar sua vez e voz para inverter a ordem tal como posta, possibilitando aos oprimidos tornarem-se livres e não opressores de seus (ex)opressores.

Retoma-se, portanto, à idéia de revolução passiva discutida por Gramsci, em que se objetiva não silenciar as massas, mas possibilitar-lhes o preparo para decisão e direção.

Gramsci ao dispor sobre o preparo dos operários trata dos intelectuais orgânicos, sendo que caberia a estes auxiliarem na revelação e descoberta da consciência crítica por aqueles. Salaria este teórico da necessidade da independência das massas em relação aos intelectuais tradicionais que nada mais fazem do que manter a ordem como posta. Embora todos os homens possam ser considerados intelectuais, nem todos exercitam esta capacidade.

Segundo Gramsci,

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como o caso nos grupos sociais (fundamentais, mas é “mediatizada, em diversos graus, por toda a textura social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (...) Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.²⁸ (GRAMSCI, 1991, p. 143)

Tem-se que cabe à massa popular romper com esta tradição de aceitar o que for melhor para eles, segundo a concepção dos intelectuais tradicionais, que agem na qualidade de emissários do poder dominante. É preciso romper com este círculo vicioso, permitindo-se que a população tenha condições de decidir de *per si* e não mais por ações de “funcionários” escolhidos pela sociedade política.

A proposta, então, em relação à educação, volta-se à escola viva, impondo-se o rompimento entre a escola e o economicismo. Tendo em vista a ascensão cada vez maior do capitalismo, a escola, infelizmente, tem-se prestado a manter os interesses do capital.

Urge repensar a educação posta à população, introduzindo-se mudanças de organização e gestão educacional de modo a permitir que todos – homens e mulheres – sejam capacitados e tenham efetiva participação no desenvolvimento do

²⁸ Superestrutura: termo utilizado por Gramsci para identificar os dois grandes planos do Estado, a sociedade política e a sociedade civil.

próprio processo de conhecimento e também na tomada de decisões compromissadas (FERREIRA, 2006a).

Outra questão premente na situação brasileira é a extrema contradição entre as classes sociais. Para se avançar na educação, seja na quantidade e na qualidade, necessariamente, deve ser encontrada uma solução para este gravame da estrutura social nacional. É preciso ter esta exata compreensão e adotar mecanismos que possam reverter este quadro perverso. Neste sentido, Saviani assevera que,

No entanto, se nós queremos avançar social e politicamente não há outro caminho. É preciso compreender a realidade enquanto um processo em movimento, enquanto um processo contraditório e dialético em que o todo não se explica fora de suas partes e suas partes não se compreendem fora do todo; portanto, é preciso agir sobre o todo agindo simultaneamente sobre as diferentes partes. (SAVIANI, 1991, p. 55)

Tem-se que o Estado ao longo de sua existência e diante dos princípios que o norteiam necessita voltar sua atenção para o todo, não o todo como simples somatória das partes, mas a totalidade concreta. E no que se refere à educação, que acaba por refletir os problemas sociais, as políticas públicas educacionais necessitam estar conjugadas com as políticas sociais. Urge que a sociedade se reestruture progressivamente com políticas públicas conjugadas e não aleatórias.

Outro fator que deságua reflexos na educação e que clama a atenção de políticas públicas é a violência. A violência quiçá motivada por desvios de conduta ocasionadas pelas diferenças de classes sociais, revela uma inversão de valores. O ser humano está se desumanizando! A par da violência, a rapidez das comunicações trazidas por novas tecnologias, a adoção de pensares alienígenas calcados em culturas diferentes, tudo acaba provocando uma alteração na sociedade local e, por conseguinte, na educação.

Vive-se num mundo em que a rapidez das informações exige respostas imediatas. Embora se afigure a “sociedade do conhecimento”, não há tempo suficiente para a gestação de idéias e pensares. Tudo acontece depressa e esta necessidade de acompanhar o fluxo das informações e suas respostas demanda a exploração de habilidades e de capacidades dos seres humanos. Neste sentido, a sociedade globalizada exige novos desafios em razão dos avanços da tecnologia e da ciência. A educação não pode ignorar esta exigência, como também não pode esquivar-se da manutenção de valores morais e éticos que permeiam a formação do ser humano, donde dizer que constitui-se um novo compromisso da gestão educacional no sentido de construir e reconstruir “coletivamente uma política educacional viva que priorize o humano em todas as pessoas do mundo e no conjunto da humanidade” (FERREIRA, 2006c, p. 20).

Cabe refletir que, embora a globalização tenha imposto uma aceleração no modo de vida dos seres humanos, com as facilidades e conforto que a vida moderna proporciona, com as inúmeras informações veiculadas diuturnamente pela mídia, o que favorece uma formação de opinião calcada em valores do efêmero, do consumo, da beleza do corpo jovem e magro, da violência física e moral, não se pode olvidar os valores que fazem dele, homem, um ser humano. Muito pelo contrário, há que se inverter esta “ordem” caótica rumo à construção de um mundo efetivamente humano. Impõe-se o respeito à ética, às diferenças, às culturas múltiplas, à liberdade. É preciso, pois, um constante vigiar e retomar os valores intrínsecos do ser humano, para que este se reconstitua. Também se perfaz necessária uma formação continuada posto que a “cultura globalizada”, onde a complexidade, a intensidade de conhecimentos e as demandas contraditórias se fazem presentes, provoca educação e reeducação constantes. (FERREIRA, 2006c).

Mais do que nunca se faz sentir a necessidade da educação-emancipação, inclusive na luta contra a barbárie, que provoca a deformidade, o impulso destrutivo e a “essência mutilada” de muitas pessoas. A emancipação permite que o ser humano rompa com os liames que o prendem à opressão, ao autoritarismo, permite-lhe uma visão crítica do sistema. Contudo, necessita a emancipação de estar acompanhada de uma “certa firmeza do eu”, isto é, num indivíduo que contempla a “fraqueza do eu” a emancipação tende a ser prejudicada (ADORNO, 2006).

Neste sentido, há que se promover a educação, não como “remédio milagroso” que sirva para curar todo os males da sociedade, mas que seja utilizada à edificação de ideais de paz e de liberdade, além de instrumento de justiça social (FERREIRA, 2000) e de fortalecimento do homem.

Na contramão das “exigências” do global, percebe-se que a educação vem sofrendo um descaso por parte dos detentores da hegemonia política. Vários debates têm acontecido e diversos congressos e encontros são realizados anualmente, congregando um número cada vez maior de educadores e especialistas, porém o resultado não tem sido frutífero sobre as políticas públicas.

A denominada amplamente “constituição cidadã”, que contempla as diretrizes nacionais fundantes da república brasileira adota a educação como formativa para a cidadania. E como não poderia ser diferente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/1996, detalha esta dimensão da educação em todos os seus níveis e modalidades. Há que ser uma formação de qualidade, onde se vislumbre uma cidadania reflexa e consciente, que supere “o individualismo imperante e acirrado, uma cidadania pautada na solidariedade, na justiça social e na fraternidade (FERREIRA, 2007a, p. 162). Portanto, as políticas públicas educacionais deveriam ter este compromisso, não se reduzindo a meras

políticas de governo, mas de Estado que representa o conjunto da população. Esta diretriz é que deve respaldar a educação, qualquer outra merece total e veemente repúdio.

O rompimento entre a escola, onde acontece a educação formal, e o economicismo, fato que fatalmente colabora para uma formação crítica de homens e mulheres, já havia sido pensado por Gramsci mediante sua proposta de escola unitária.

Freire também reporta-se à necessidade de separação entre educação e capitalismo pois somente com o afastamento da opressão imposta por este haverá a liberdade da população que busca avidamente a “boniteza da vida” (FREIRE, 1999).

Na contemporaneidade o que se vê é o acirramento da hegemonia do capital, onde o poderio econômico está acima dos homens, e o apego ao capitalismo aponta que estes sejam voltados à produção e à competição. A determinação adotada pela burguesia acaba direcionando-se para a educação eis que as orientações emanadas da classe dirigente voltam-se para uma escola inspirada no neoliberalismo, qual seja, formar para produzir mais para o dono do capital. É a educação “moldada” para atender o homem ideal, no dizer de Vieira Pinto (2007), entendendo-se por ideal aquele almejado pela elite dominante e que necessita ser possibilitado a todos os humanos.

Diante desta realidade cruel necessita-se repensar o modelo educacional que se deseja para a sociedade. E se o desejo é aquele posto na Lei Maior, educação formativa para a cidadania, a educação precisa contemplar aspectos que envolvam conteúdo de cultura geral, humanista, histórica, científica, educação que propicie o desenvolvimento de homens e mulheres para qualquer tipo de trabalho, manual, técnico, industrial, intelectual e também capacitem-nos para tomada de

decisões, seja no ambiente doméstico, profissional, associações, escolas, além das decisões que envolvam os destinos da nação e seus dirigentes, independentemente de classe social ou econômica.

A manutenção das escolas por níveis diferenciados de classes, ao invés de ser a manifestação da democracia, na realidade é uma forma de manutenção da desigualdade, é uma perpetuação das diferenças sociais. Há uma educação para os menos favorecidos permitindo-se que seus integrantes tenham acesso ao mercado de trabalho e outra para os oriundos de classes mais abastadas que, certamente, irão compor a “elite” intelectual e dirigente do país. Este “modelo” escolar é o que está posto na sociedade atual, dominada pelo espírito capitalista²⁹.

Porém, a educação formativa para o exercício da cidadania não se reduz e circunscreve a estes limites. Ou seja, não se pode apenas educar o ser humano para que ele desenvolva um trabalho cada vez mais técnico, mas distanciado das demais atividades. Deve ser voltado para preparar o homem e a mulher para as funções de governo, de tomada de decisões perante a sociedade e para a sociedade, vista como um todo e não segmentada. Ele e ela devem saber o que fazem, por que fazem e a importância do seu trabalho no conjunto.

Neste sentido Heijmans (2006) esclarece que não basta ser reconhecido às massas populares o direito de organização e de escolha dos dirigentes através da

²⁹ Segundo Max Weber, o espírito capitalista não se refere ao impulso do lucro monetário, a “ânsia para o ganho” que sempre existiu e existe em todas as pessoas, e em todas as épocas e em todos os países da Terra. Repousa na concepção ascética oriunda da reforma protestante, segundo a qual Deus escolheu alguns para acumulação de riquezas. Trata-se de acumulação capitalista através da compulsão ascética à poupança originada pelo trabalho, porquanto não agindo assim estaria o eleito em estado de pecado. A perda de tempo é considerada pecado, o que acarreta a vocação para o trabalho, sem desperdício de tempo para vida social, conversas ociosas ou aquisição de supérfluos e luxo. A falta de vontade de trabalhar é um sintoma da ausência do estado de graça. Ao contrário, a riqueza obtida pelo trabalho é uma graça divina. Do mesmo modo, o protestantismo aceitou a exploração dos empresários pois estes também são eleitos por Deus, e a prática dos baixos salários como algo “sumamente agradável a Deus”. O servo de Deus, se Ele assim o quis, deve trabalhar para ser rico para Deus, e não para a carne ou para o pecado. Portanto, o espírito do capitalismo moderno está baseado na idéia da vocação.

“cidadania política” se não lhe for dada a oportunidade de aprender a organizarem-se e a expressarem-se.

Donde arremata-se que o exercício da cidadania está intimamente ligado à educação, embora não exclusivamente. A educação há de levar o homem e a mulher a terem consciência de seu lugar na sociedade, um ser político, capaz de se dirigir e de dirigir a sociedade, saindo do casulo de subalternidade em que se encontra, e, por consequência, capaz de transformar a sociedade.

O ser humano tem intrinsecamente o desejo de progredir, de buscar realizações, tem o “desejo de ser”, de buscar a “essencialidade da vida”. E para alcançar o objetivo de “ser”, ser alguém no e para e com o mundo, a educação se faz primordial. E esta ação educativa há de ser contínua posto que o ser humano está sempre em movimento, é de sua natureza não acomodar-se. A formação continuada é, indubitavelmente, uma possibilidade de realização humana nos tempos atuais (FERREIRA, 2006c).

Paulo Freire, refletindo sobre a educação, defendia que, para os menos favorecidos

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2000, p. 67)

Reitera-se à educação não somente o poder senão também o dever de importar-se com a formação do homem e da mulher enquanto ser humano e ser histórico. Reputa-se necessário o afastamento de mero conteúdo de informação para preenchimento de compartimentos “vazios”, visto que o ser humano não é apenas mais um espaço que possa ou deva ser ocupado. Impõe-se observar o

homem e a mulher como “corpos conscientes”, isto é que têm a vontade e o conhecimento dessa vontade em aprender para transformar o mundo no qual estão inseridos, numa corrente de agir e interagir com este mundo.

Esta corrente de agir e interagir com o mundo, num constante vai e vem se aprimora pela formação continuada. Sua exigência no cenário atual é premente, não somente em decorrência dos

[...] avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. (FERREIRA, 2006c, p. 19)

A exigência de múltiplos saberes e conhecimentos é decorrente da “globalização” que ao mesmo tempo em que produz o trabalho também produz o não-trabalho. Há uma necessidade ampla e generalizada de novas formas, de novos significados, de novas utilidades como consequência da incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos sociais. E quem não acompanhar tais mudanças fatalmente será expurgado, excluído da participação laboral.

Entretanto, à esta formação continuada impõe-se, além da produção da existência humana, o resgate da humanidade presente em cada ser.

O que se perquire, portanto, é a educação que possa causar uma transformação efetiva, que oportunize ao ser homem, ao ser mulher, o exercício da cidadania, que eles possam participar da sociedade, conquistar espaços, tomar novos rumos, alçar vôos mais altos, repudiar idéias pré-concebidas ou impostas por veículos formadores de opinião. Uma educação que permita ao homem e à mulher enquanto “ser inacabado” obter o aformoseamento que lhes é destinado justamente porque “inacabados (FREIRE, 1999), isto é uma educação em todas as dimensões como acenou Marx: uma educação omnilateral.

A omnilateralidade, conceito marxiano, posteriormente retomado por Gramsci, engloba a educação politécnica (várias técnicas, habilidades e conhecimentos) e a efetiva superação da forma fragmentada de produção advinda da divisão do trabalho. Tem-se, portanto, que a educação omnilateral verte-se para o desenvolvimento total e multilateral do ser humano, em todos os sentidos e capacidade de produção, e também para usufruir dos bens culturais e intelectuais aos quais não tem acesso justamente porque está inserido numa sociedade em que domina a divisão laboral.

Pugna-se por uma educação que permita aos atores sociais efetivarem suas relações na sociedade de forma mais ampla, livre e igualitária, conscientes de suas escolhas e da responsabilidade por essas escolhas.

Segundo Jesus (1989) a educação tem um papel preponderante nas relações sociais visto que permite ao homem e à mulher enquanto seres históricos, relacionarem-se com seus semelhantes e com a natureza, podendo, deste modo, produzir e transformar bens, inclusive modificar a própria natureza e sociedade.

A educação pode, por conseqüência, modificar o indivíduo em relação a si mesmo e em relação aos demais indivíduos, e também em relação à natureza na qual ele é inserido. E a partir da tomada de consciência de ser integrante de uma sociedade e de sua importância enquanto componente dessa sociedade, o ser humano individualmente considerado passa a agir como ser coletivo, e o coletivo constrói o mundo. Construir o mundo, pensar o mundo, modificar o mundo através das relações sociais, ou seja “pronunciar o mundo” como ensina Paulo Freire (2000).

Entretanto, o pensar o mundo, o pronunciar o mundo através das relações sociais revela a realidade inexorável que não pode ser ocultada: a dicotomia entre as classes produzida pela sociedade capitalista.

A educação é, portanto, imprescindível quando se trata de transformação dentro da sociedade capitalista. Neste sentido, Mészáros entende que

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 61)

Impõe-se superar o esquema capitalista de utilizar-se da escola para a manutenção das elites dominantes e para a imposição de pensares pré-estabelecidos. Há que possibilitar-se a oferta de políticas públicas que efetivamente respeitem o cidadão enquanto ser integrante da sociedade, permitindo a ele participar das decisões e não meramente fazer a imposição de escolhas elitistas ou que sirvam apenas para a manutenção da expropriação capitalista. Esta transformação que urge possa ocorrer na sociedade conta com a educação.

Neste sentido, o pensamento de Jesus,

A educação, como responsável pelo aparecimento de uma nova ordem intelectual e moral, pela superação do senso comum, é um instrumento de luta contra uma filosofia ultrapassada e colocada a serviço da dominação. Um novo saber voltado para as massas e em função delas deverá surgir deste confronto pedagógico, saber que é “educação-trabalho”, cujo resultado é uma nova cultura, uma nova hegemonia. (JESUS, 1989, p. 45-46)

Há que se entender que a escola é o *locus* de formação para a vida, para o exercício profissional, enfim para a formação consciente do “cidadão” e da “cidadã”;

sendo verdadeiramente um “passaporte” para a cidadania e para o mundo do trabalho (FERREIRA, 2006a).

Cabe, então, estabelecer-se escolas que proporcionem um conhecimento amplo e diversificado, favorecendo a todos, independentemente de origem, credo ou religião.

Sendo assim, tem-se que é na escola, entendida como *locus* da educação, que acontece “a formação humana do homem e da mulher em sua ampla dimensão, pessoal e profissional.” (Ferreira, 2006a). Este *locus* possibilitará, a partir de uma gestão democrática, o surgimento de uma nova ordem, a ordem da participação, da superação das diferenças, da inclusão, da convivência de todos, diferentes mas não indiferentes. É neste *locus* onde podem realizar-se as condições necessárias para o surgimento de uma revolução passiva.

Pode-se, portanto, aferir a condição da revolução passiva a se disseminar na sociedade civil através educação. É ela – a educação – que possibilitará o aparecimento de uma nova ordem intelectual e moral na sociedade, permitindo que o senso deixe de ser comum, para ser o “bom senso” a que alude Gramsci. Quando isto se concretizar, estar-se-á frente a uma nova cultura e uma nova hegemonia.

Esta nova ordem advinda da educação terá como fio condutor a questão não apenas intelectual, mas em todas as dimensões, inclusive a ética na medida em que resgatar valores de há muito deixados de lado.

Ferreira afirma que

Assegurar a todos os seres humanos, em todo o mundo, condições que lhes permitam uma vida digna e uma existência rica exige um grande investimento e amplas mudanças políticas, mas, sobretudo, do papel decisivo da educação e das políticas públicas em fazer acontecer uma nova ética... (FERREIRA, 2003, p. 28-29)

Observa-se, portanto, que a educação tem um papel decisivo na formação do homem e da mulher, pois muito mais do que prepará-los para o exercício da cidadania, à educação, conjuntamente com as políticas públicas educacionais, cabe o resgate de valores éticos que foram suprimidos diante do capitalismo avassalador que apregoa a cidadania consumista. Quanto mais se consome mais cidadania estar-se-á exercendo, esta prática denominada “cidadania vazia” precisa ser abominada.

Esta prática hodierna é decorrência do vazio, da falta de sentido que toma conta dos seres humanos na economia globalizada.

No dizer de Ferreira (2003, p. 19), “restou a produção, em massa, de mercadorias que coisificam as pessoas e personalizam as coisas, travestindo com outros “significados” a produção destinada ao consumismo que também precisa, nesta ótica, ser cultivado”.

Esta produção em massa é típica da sociedade de consumo onde o “ter” assume uma importância maior do que o “ser”. Um ser humano tem sua “valorização” em cima de bens materiais, do que consome, do que adquire. Trata-se de uma sociedade perversa, as coisas, os bens materiais adquirem uma conotação de riqueza superior aos valores morais, ao passo que os seres humanos estão relegados ao status de “coisas” e “coisas” jogam-se fora, são substituídas por outras. A existência é direcionada para “ter” cada vez mais, mesmo quando este “ter” importa em desvalorizar o semelhante e até aniquilá-lo se preciso for.

A produção em massa estimula a competitividade, permanecendo em evidência o que mais produz, o que mais consome. Há uma inversão de valores onde predomina muito mais o ter do que o ser, inclusive com preponderância do virtual sobre o real, fazendo com que as pessoas sejam coisificadas, em detrimento

de coisas e animais que passam a condição de “pessoas”. Atualmente o lema parece ser tenho, logo existo e sou visto.

Todavia, a necessidade de consumo, do ter para estar no mundo, trata-se de uma falsa premissa de felicidade. Nada mais é do que pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002) porquanto não envolve conhecimento profundo e valoroso, mas tão somente conceitos vagos que trazem falsa noção da realidade. Noção que é imposta de cima para baixo, na tentativa de ocultar a desigualdade cada vez mais acirrada e tão presente na sociedade capitalista, e que a educação continua a reproduzir.

Necessária se faz a inversão na “ordem” natural da sociedade. Se o liberalismo aponta para a manutenção, em atendimento aos interesses capitalistas, da educação em seu formato de cima para baixo, atualmente impõe-se a superação do “modelo” exclusivo e excludente. O homem coletivo emerge de baixo para cima, sem esquecer sua individualidade. A educação veiculada pelas escolas deve atingir o homem coletivo, através da formação do indivíduo, cabendo às demais instituições da sociedade amoldar o coletivo que já está definido em cada ser individualmente considerado (JESUS, 1989).

O ser humano é um ser único, indivisível, que possui características e aptidões de temperamento que o acompanham desde seu nascimento. Portanto, deve ser singularmente considerado. Mas o ser humano não é somente indivíduo. Também exerce a função de membro de grupo social haja vista ser integrante de uma sociedade. E ainda possui um caráter ternário que é o de pertencer a uma espécie (FERREIRA, 2006a).

Sob a ótica da sociedade, naturalmente que aflora a participação do homem como ser social, pois ele é visto como mais um membro do grupo e como tal deve contribuir para esta mesma sociedade. Assim, dentro do coletivo o ser humano deixa

de ter sua condição de indivíduo agir em benefício próprio, único, para atuar em benefício de todo o grupo, respeitando-se as individualidades. Ou seja, para existir o coletivo é necessário existir o individual.

Diante deste ponto de vista a educação tem papel preponderante em relação à grande massa dos desfavorecidos, preparando-a para que tome decisões em “consenso”, e não se submetam a decisões individuais.

E para a condução desse processo impõe-se analisar profundamente a gestão democrática da educação. Gestão quer dizer administrar, exercer a direção, e nesse sentido importa verificar de que forma está se comportando a administração educacional (FERREIRA, 2006b). Exige-se a participação não somente dos educandos, mas da comunidade em geral, nas questões que envolvem a escola, seja do cotidiano ou não. Inolvidável que a participação de alunos, pais, professores e direção na elaboração e implantação do projeto pedagógico produz uma forma transparente de mostrar a escola que se quer para uma determinada comunidade.

Na concepção de Ferreira (2007) a gestão democrática da educação contando com a co-participação da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, aliada à autonomia da escola, tornam-se pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Tem-se, portanto, que a gestão democrática passa, necessariamente, pela participação dos sujeitos vinculados à escola, professores, pais, alunos, educadores, todos engajados para a construção dos objetivos a serem atendidos. A autonomia da escola também apresenta-se como fator fundamental para o melhor aproveitamento dos recursos na busca da realização dos fins a que a escola pretende.

Trata-se de um fazer coletivo, em permanente processo, ou seja um fazer que esteja continuamente em mudança, sempre observando as estrutura e

conjuntura, assim como os objetivos da sociedade, e, por óbvio, as finalidades da escola onde este fazer acontece (BORDIGNON e GRACINDO, 2000).

Não se trata de transformar o *locus* educacional em empresa administrativamente bem sucedida, revertendo lucros para seus proprietários. Não é questão de gestão empresarial. Mas sim de uma gestão escolar democrática que ultrapasse os ranços históricos de uma gestão autoritária, e garanta educação de qualidade, com superação da violência externa sofrida pela escola, além de descentralização das decisões (MELO, 2000).

Mas, tudo que se relaciona à educação necessita de políticas públicas que sejam condizentes com o modelo de Estado da qual elas emanam.

No Brasil, onde se afigura presente o modelo econômico do capitalismo, sob a nova roupagem liberal denominada de neoliberalismo, foram promovidas reformas na educação pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, durante seu período governamental de 1995-1998 e de 1999-2002.

Diante do novo ordenamento jurídico que se instalara no país quando da promulgação da CRF, a equipe governamental fez reformas substanciais na educação nacional, as quais não findaram com o encerramento do segundo mandato, mas tiveram desdobramentos em outras alterações realizadas no governo do sucessor.

O atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, representante de partido de orientação mais social, foi eleito para mandato no período de 1º/01/2003 a 31/12/2006, sendo reeleito para o mandato que está sendo cumprido. Sua política governamental envolve o discurso da modernidade aliado a um conjunto de ações voltadas à área social, para as massas, para a classe dos desvalidos. As reformas implementadas deveriam estar em consonância com os princípios preconizados na

campanha eleitoral. Todavia, percebe-se que se aproximam dos ideais de modernidade da reforma anterior, fundada em princípios neoliberais, e menos com objetivos de atender os anseios das camadas mais populares, que compõem o contingente de eleitores do presidente.

Embora o presidente tenha sido eleito pelas forças reunidas de associações de classe, de sindicatos e por tantos que discordavam da política do governo anterior, o governo Lula adotou, ao contrário do que demonstra o seu discurso, políticas mais alinhadas ao consenso de Washington, em que os países centrais acabam por direcionar o rumo do “desenvolvimento” dos países periféricos.

Neste sentido, impõe-se considerar este contexto e as alterações havidas na educação brasileira no que se refere à educação superior e à cidadania, objeto do próximo capítulo.

3. GOVERNOS FHC E LULA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR E A CIDADANIA

A cidadania está afeta, necessariamente, à uma determinada sociedade. E nas sociedades que são organizadas em Estado, o que acontece praticamente em todo o globo, revela-se, então, como condição *sine qua non* a existência deste molde a concretizar-se a cidadania. Com tal perspectiva, necessita de um Estado que a reconheça, e onde os reconhecidos como “cidadãos” e “cidadãs” possam exercer seus direitos e cumprir com seus deveres, pois se entende-se que a cidadania engloba conjunto de direitos que podem ser usufruídos, reclamados, protegidos, há que se reconhecer, em contrapartida, um conjunto de deveres impostos aos cidadãos. A cidadania que mostra-se inerente ao ser humano, que é própria dele, jamais subsistirá sem que ao ser humano sejam dadas condições de vida digna e de desenvolvimento pleno. E isto depende da presença do Estado, posto que a sociedade organizada o erigiu como meio para o atingimento de seus objetivos. Não há que se falar, então, em cidadania sem que se afigure a presença do Estado.

E uma das condições *sine qua non* para que haja o exercício da cidadania é a educação. E a educação, como vista nos capítulos anteriores, está intrinsecamente ligada à cidadania, pois através dela o homem e a mulher podem aculturar-se e, deste modo, prover sua existência e sua inserção na sociedade.

Não se trata de uma sociedade abstrata, que permaneça tão somente no nível das idéias, da pseudoconcreticidade que obscurece o conceito e se presta à manipulação e à sujeição (KOSIK, 2002), porém de uma sociedade realizada, concreta, historicamente situada (SAVIANI, 1996).

O Estado que contempla a sociedade organizada, reconhecido na órbita internacional para impor-se soberanamente e determinar-se conforme sua vontade, pode ser entendido em alguns momentos como o porta voz e provedor das necessidades de seus integrantes, em outros como mero administrador distante do turbilhão de exigências emanado do povo. O Estado provedor é o Estado paternalista ou aquele que procura efetivamente atender, não somente as necessidades básicas do povo, mas intenta proporcionar uma justeza na distribuição dos recursos, e na facilitação de acesso a dignidade da pessoa, através de políticas públicas sociais adequadas e efetivas. Contrastando ao Estado provedor encontra-se o Estado mínimo que enseja apenas realizar atividades essenciais, deixando que a própria sociedade consiga desenvolver-se por suas próprias pernas, ou seja, cabe a cada pessoa, individualmente considerada, prover suas necessidades, vitais ou não.

Neste aspecto, dois modelos de Estado surgem, um em contraposição ao outro, de modo que o exercício da cidadania pode acontecer diferentemente em razão do Estado onde insere-se o ser humano.

Os primeiros estudos sistemáticos sobre cidadania foram feitos na Inglaterra e na França. Sabe-se que a cidadania não se revela de modo único, mas sofre alterações em função do momento histórico e sócio-cultural da sociedade. Sendo assim, no Estado Liberal a cidadania não tinha o entendimento de que goza na contemporaneidade.

O Estado Liberal defende o Estado Mínimo. Neste tipo de Estado há um distanciamento das políticas públicas em relação aos seus integrantes, haja vista que não cabe ao Estado realizar atividades econômicas visando o bem estar de seu povo. Funções de segurança, de educação básica, de representação diplomática e

de saúde pública são prestadas pelo Estado. Entretanto, toda e qualquer atividade que se relacione com lucro ou em que haja exploração de riqueza fica em mãos de particulares. O Estado delas se afasta, deixando que os particulares possam, a seu modo, delas se apropriar e realizar conforme a necessidade do mercado.

O liberalismo surgiu em contraposição ao Estado absolutista, em que o poder emanava do rei, representante divino na terra. Como sói acontecer nas transformações advindas de revoluções, o liberalismo se opõe diretamente ao absolutismo. Portanto, a liberdade e a igualdade foram a expressão desse modelo de Estado.

Segundo a ideologia liberal todos os homens são iguais perante a lei e, portanto, todos podem desenvolver trabalho, obter lucros, obter ganhos. A todos é dada oportunidade igual, cabendo a cada um, em função de suas características individuais, obter tudo o que desejam ou não. O Estado mantém-se alheio, indiferente. E para que o Estado assim se mantenha, a exploração de atividades econômicas não pode estar centralizada nas mãos do Estado, mas centrada nos particulares. E os meios de produção, as riquezas não estão distribuídas a todos senão àqueles que detêm o capital. Espera-se daqueles que possuem a força de trabalho que se amoldem à nova sociedade ditada pelo capital.

E foi com a expansão do liberalismo que as riquezas concentraram-se em mãos de poucos particulares, enquanto a grande massa da população permaneceu alijada da riqueza e da possibilidade de acesso a ela. Houve a nítida concretização das diferenças de classes sociais, de um lado a elite (econômica, dirigente, intelectual) e de outro o povo (a plebe inculta e dominada).

3.1 O ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL

A educação foi pensada em termos de classe social, sendo dirigida para ricos e não ricos de forma diferenciada, de maneira a permitir a continuidade das diferenças sociais. Alguns Estados tornaram-se potências mundiais.

Um evento de proporções mundiais alterou a convivência na sociedade internacional - a II Guerra Mundial, que acarretou retroação do Estado Liberal. O nazi-fascismo tentou dominar o mundo mas foi obstaculizado pelas forças da coalizão capitaneadas por Inglaterra e Estados Unidos. As grandes potências depararam-se com uma situação nova, o arraso pós-guerra. E esta situação fez surgir um novo Estado. O Estado- providência, alcunhado de Estado de Bem Estar Social.

No Estado de Bem Estar Social, também conhecido como Estado Benfeitor ou *Welfare State*, o Estado adota uma posição de proceder ao atendimento de direitos sociais aos seus integrantes. Há uma participação mais presente do Estado na vida das pessoas, permitindo a elas o exercício da “cidadania”. Trata-se de um Estado que é intervencionista por natureza, pois atende o indivíduo “pela impossibilidade em que este se acha, perante fatores alheios à sua vontade, de prover certas necessidades existenciais mínimas” (BONAVIDES, 2001, p. 200).

O Estado de Bem Estar, que nasce nos países capitalistas desenvolvidos, acena com uma política de atendimento na área social, onde situam-se os direitos à saúde, transporte, educação, habitação, salário digno, seguro-desemprego, lazer, 13º salário, etc.

Segundo Manzini-Covre,

[...] o Estado do Bem-Estar, proposta “socializante” porque estaria no meio-termo entre o capitalismo liberal e o socialismo cerceador vigente, ao guardar desses modelos apenas traços positivos, desfazendo-se dos traços deletérios. Conservaria dessa forma a igualdade, a preocupação com a distribuição e justiça social do socialismo, despojando-se do cerceamento à liberdade do socialismo existente, vem como manteria a liberdade do capitalismo, sem reter o seu caráter de exploração intensa da etapa liberal. Nessa etapa do capital, de aceno aos direitos sociais, a concepção de cidadania está intrinsecamente vinculada à tecnologia organizatória (planejamentos e políticas sociais do Estado). (MANZINI-COVRE, 1998, p. 45)

Tem-se que há uma porta aberta para o exercício da cidadania, esta considerada em relação ao desenvolvimento tecnológico. Ou seja, o Estado que se sobrepõe ao esforço pós-guerra, comandado pela elite burguesa, não desejando manter alguma influência socialista e muito menos equiparar-se ao excesso liberal, direciona-se para uma proposta de atendimento na área social, advindo daí os planejamentos e políticas públicas sociais.

Expande-se a educação básica haja vista que o Estado necessita de profissionais que saibam ler, escrever, contar, somar. Esta forma de conceber a educação já vinha do século XVIII, onde se constituiu o liberalismo, pois ao Estado interessa manter a massa numa relação de ordem e não de desordem.

Com a produtividade em expansão, os trabalhadores demandam por melhores salários, por melhores condições de trabalho, atendimento nos momentos de desemprego, doença, aposentadoria. Criam-se os sindicatos, os quais fortalecem a classe trabalhadora na luta por melhor remuneração, redução de carga horária semanal, melhores condições de higiene e segurança do trabalho. Surgem, então, os institutos de assistência e de previdência e o salário mínimo. Tais políticas rendiam-se às exigências das pessoas que, assim, exerciam sua “cidadania”.

Os movimentos sociais não são estanques. O mesmo pode-se dizer do Estado de Bem Estar Social porquanto ao mesmo tempo em que procurava atender a classe menos abastada da população, também sobrecarregava o próprio Estado

que não conseguia retomar a acumulação capitalista de antes da guerra que a classe dominante estava a exigir.

Aflora-se a crise do Estado de *Welfare State*.

Nesse sentido afirma Coutinho,

Mas a extensão da cidadania pela incorporação de novos direitos políticos e sociais revelou-se, a longo prazo, contraditória com a permanência da lógica privatista do capitalismo: o *Welfare State* converteu-se num obstáculo à retomada da acumulação capitalista depois da primeira recessão que se seguiu ao extraordinário *boom* do segundo pós-guerra, o que foi muito bem compreendido pelos mais lúcidos representantes políticos da grande burguesia, como Ronald Reagan e Margaret Thatcher.” (COUTINHO, 1992, p. 67-68)

O *Welfare State* consumia muito investimento e esta política não mais estava se prestando aos interesses da alta burguesia, que ansiava pelo retorno do lucro. A consequência natural foi que os países capitalistas de maior desenvolvimento como Inglaterra e Estados Unidos retomaram políticas liberais para afastar o Estado da responsabilidade pelo atendimento de muitos aspectos da área social, com uma política de privatizações e desmantelamento de serviços prestados pelo Estado.

3.2 O NEOLIBERALISMO COMO FONTE DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

O neoliberalismo tomou forma com a crise advinda da inconformação da elite burguesa em relação ao Estado de Bem Estar.

Observa-se que o neoliberalismo, na realidade uma versão mais ferrenha do liberalismo clássico de Locke, exige um distanciamento do Estado diante de políticas públicas sociais, deixando que a sociedade seja regulada pelo mercado. Seu postulado, no dizer de Bianchetti (2005) está assentado no mercado como a lei soberana da sociedade.

Sob esta ótica, impôs-se o pensamento de que o Estado não deveria preocupar-se com educação pública. Esta deveria ser propiciada pela iniciativa privada a qual deveria estar livre da ingerência estatal.

A economia de mercado não favorece a população pobre. Se o Estado não prover educação pública, esta massa ficará totalmente marginalizada e, ao final, será exatamente o oposto do que deseja o neoliberalismo haja vista que o ônus social será cada vez maior.

Saviani aponta que este movimento de neoliberalismo não se trata posto que o pensamento liberal entendia que a educação pública era vital para o desenvolvimento da economia capitalista. Isto é, o pensamento que grassa de que a educação deva ser provida pelos particulares encontra óbice na própria concepção liberal. Sob seu entendimento, o neoliberalismo identifica-se como Estado de Bem Estar, gerando, por isso mesmo, uma nova visão, antagônica ao praticado pelo liberalismo.

Com Saviani reitera-se que

[...] as posições hoje veiculadas, embora rotuladas de neoliberais, não correspondem ao conteúdo próprio do neoliberalismo. Com efeito, enquanto

o neoliberalismo realçava o papel do Estado, este é agora atrofiado; enquanto o neoliberalismo postulava a ampliação das dimensões e prerrogativas do Estado, hoje defende-se a redução do tamanho do Estado; enquanto antes se advogava o planejamento econômico com a conseqüente regulação do mercado, agora se faz apologia da desregulamentação da economia e da total liberação do mercado; enquanto no primeiro caso se acentuava a importância e se alargava o espectro das políticas públicas, estas agora são secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a sua transferência para a esfera da iniciativa privada ou das instituições filantrópicas e de benemerência. (SAVIANI, 1991, p. 101)

Embora se conceba a existência de um estado neoliberal, pelo menos do que diz respeito aos países mais desenvolvidos, nos países periféricos, em termos de Brasil trata-se de uma adequação do Estado de Bem Estar às novas exigências da sociedade. Há uma demanda pela regulação do Estado em relação às atividades privadas.

O Estado não pode simplesmente sair de cena como um ator após o baixar das cortinas. Pelo contrário, dele se espera que tome a frente e exerça o seu papel de conduzir as políticas públicas para o atingimento do “bem comum”, do bem da coletividade de seus “cidadãos”.

Tal como posto e apregoado atualmente o “modelo neoliberal” nada mais é do que uma versão perversa do liberalismo, pugnando por uma redução drástica do Estado, deixando praticamente que a esfera privada conduza a economia e, de preferência, sem qualquer regulação ou controle. Sob esta ótica, o Estado centra-se numa posição de espectador e não de ator social que efetivamente ele deve ser haja vista que detém o poder para tal, poder legitimado pelo sufrágio universal. Não lhe cabe simplesmente transferir responsabilidades para instituições da iniciativa privada ou beneméritas.

O Estado neoliberal, longe de ser esta deformidade que a mídia apregoa aos quatro cantos e aceita por muitos, inclusive por doutrinadores, há que resgatar o princípio maior que embasa a sustentação, não somente da economia, mas da

existência da “aldeia global” – a dignidade do ser humano. Este princípio não se perfaz sem a intervenção necessária do Estado. Um dos motivos a ensejar a real necessidade da intervenção estatal é a tradicional diferença de classes. Só uma ação contundente do Estado em efetivar políticas públicas sociais poderá minorar esta desigualdade.

O que se percebe é que embora o Estado Neoliberal como apregoado pelos seus ferrenhos defensores procure ausentar-se do espaço social que é seu, o distanciamento efetivamente não se aperfeiçoa. Na medida em que os menos aculturados não tenham condições de *per si* de prover seus sustento e desenvolvimento, o Estado é obrigado a intervir através das políticas sociais, as quais demandam cada vez mais investimentos. De um lado a política neoliberal permite o aumento desmedido do lucro através da exploração da mais valia e de outro exige que o Estado aumente seus gastos na área social, através dos inúmeros programas voltados para os mais pobres. Trata-se, então, de uma relação dialética. O maior lucro de alguns provoca o empobrecimento de tantos outros, e nessa matemática perversa o Estado, se por um lado não quer intervir na sociedade regulada pelo mercado, necessita aparecer para proteger os mais carentes.

3.3 GOVERNO FHC E A REFORMA DA EDUCAÇÃO

As políticas governamentais seguem o rumo do neoliberalismo com a investidura de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República Federativa do Brasil para o período de 1995-1998. A reeleição, para o mandato seguinte, o qual encerrou-se em 31/12/2002, ratificou o rumo traçado. Sua campanha englobava cinco metas prioritárias, a saber: educação, agricultura, saúde, emprego e segurança.

O Brasil já havia aberto suas fronteiras para a importação e expansão da tecnologia e ampliação da competitividade comercial, durante o governo de Fernando Collor de Melo.

Entretanto a educação pedia atenção e reformas. E FHC, como ficou popularmente conhecido o presidente, prometia estimular a educação brasileira, através de políticas públicas condizentes com a real necessidade, mormente porque a educação nem sempre fora objeto de atenção dos governantes anteriores e, mais ainda, porque o Brasil estava comprometido com pactos firmados com o Banco Mundial e com o Fundo Monetário Internacional, em função de empréstimos internacionais contraídos.

Faz-se necessário lembrar que o Brasil havia recém saído de 20 anos de governo militar, sendo Fernando Henrique o segundo presidente eleito pelo voto popular após a referida ditadura. Ávida por mudanças, a República brasileira já estava sob a égide da nova ordem constitucional, inaugurada em 5 de outubro de 1988.

Também em decorrência do milagre brasileiro durante os anos do governo militar, em que houve grande desenvolvimento tecnológico, aliado às altas do

petróleo, produto do qual o Brasil era dependente de importação, o país estava assoberbado por empréstimos contraídos junto ao Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, é notório que o Banco Mundial, a exemplo do FMI, exerceu um financiamento perverso posto que ampliou a pobreza nestes países denominados periféricos, propiciando a concentração de renda à pequena parcela da população, além de favorecer o aprofundamento da exclusão social .

A trajetória do Banco Mundial, instituição criada pela Conferência de Bretton Woods em 1944, passou de organismo voltado à reconstrução de economias destruídas pela II Guerra Mundial a fomentador de desenvolvimento de países periféricos, os denominados países em desenvolvimento. A partir da década de 1980, o Banco Mundial passou a ter mais presença no cenário mundial, ditando regras de reestruturação econômica, agindo como protetor dos interesses dos credores. Os países endividados deveriam seguir a “cartilha” do Banco Mundial, o que, além de garantir o pagamento da dívida também promovia o ajuste interno para a inserção do país na nova ordem global.

Fernando Henrique e sua equipe necessitavam, para poder dar conta de sua proposta eleitoral, renegociar os empréstimos junto aos credores internacionais. E, naturalmente, quem é devedor subjugava-se às exigências do credor.

Um dos maiores provedores do FMI e do Banco Mundial, além de ser membro do G-7, os Estados Unidos, através de sua influência nos referidos organismos internacionais, espalharam a política neoliberal para todos os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como se fosse a solução mágica para todos os problemas, aí incluindo-se a educação.

O ajuste demandava alta de juros, privatizações, enxugamento da máquina administrativa. A equipe governamental, seguindo as tendências iniciadas por Fernando Collor de Melo, ampliou a política de importação, efetivou “privatizações”, extinguiu “monopólios”, promoveu a reforma da previdência social, adequou o país à economia capitalista globalizada. Para tanto, houve, inclusive, reforma na Constituição da República, através de algumas emendas constitucionais, como a que acabou com o monopólio do petróleo.

Sobre as reformas efetivadas no mandato de FHC, Luca (2003, p. 489) expressa que:

As reformas levadas a efeito, sobretudo durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-98), incluíram a privatização das empresas estatais, regulamentação da concessão de serviços públicos para a iniciativa privada, como transportes e eletricidade, revisão dos cerceamentos constitucionais ao capital externo, além de mudanças na Previdência Social, como fim da aposentadoria por tempo de serviço, e propostas da flexibilização e desregulamentação da compra e venda da força de trabalho. A orientação neoliberal, voltada para o mercado, segundo o jargão dominante, prevê a diminuição do papel ativo do Estado em todos os setores. (LUCA, 2003, p. 489)

Adotou-se como prática neoliberal o desmantelamento do Estado. Seguindo esta tendência, FHC, durante a realização de seus mandatos, empreendeu esforços para diminuir a participação do Estado na economia, extinguiu a aposentadoria por tempo de serviço, o que acarreta tempo maior de contribuição pelo trabalhador ao regime da Previdência Social. Incentivou a entrada do capital externo na economia nacional, pelo que efetivou mudanças na Constituição Federal. Também propôs mudanças na legislação trabalhista mediante a denominada flexibilização. Conforme a explicação “neoliberal”, a flexibilização é tida como necessária para diminuir o custo das empresas no que se refere à folha de salário e, desta forma, permitir-se a abertura de novos postos de trabalho. Sob a ótica dos que

aprovam a medida, o engessamento da economia provocada pelas regras rígidas de proteção ao trabalhador é um entrave ao crescimento econômico nacional.

Entretanto, Fernando Henrique afirma que “jamais subscrevi as idéias “neoliberais” a favor de um Estado mínimo” (2006, p. 559). Segundo o ex-presidente ele realizou uma reforma de Estado para trazê-lo à modernidade e deixá-lo mais eficiente, e apto para incorporar as massas empobrecidas.

Sem um Estado mais competente, se grande ou pequeno depende das circunstâncias, torna-se impossível enfrentar o desafio de por em andamento uma política social para incorporar as massas empobrecidas. Ao mesmo tempo, sem possuir os instrumentos necessários para lidar com as forças do mercado globalizado, cada vez mais poderosas, por maior que seja o Estado em número de funcionários ou em proporção dos gastos, ele será ineficiente e não servirá ao desenvolvimento do país. (CARDOSO, 2006, p. 559)

Houve, pois, o “desmantelamento” do Estado, adequando-o à nova exigência mundial. Não se deve olvidar que o Brasil contemplava uma tradição de oligarquias. Esta presença arcaica, desde os tempos em que o Brasil foi colônia de Portugal, demandava ser alterada para que se oportunizasse uma melhoria na organização brasileira, não somente em termos de políticas como nos serviços públicos. Urgia repensar uma nova modelagem para o “país das alianças”, país em que as elites oligárquicas assumiam uma posição “mais liberal”, sem que houvesse alteração nos objetivos dos “detentores do poder”, os “coronéis”, a permanência de uma classe de dominados. (BURSZTYN, 1990)

O mote utilizado pelo então governante foi a modernidade. O Estado brasileiro necessitava incorporar-se à modernidade, atraindo investidores, tornando-se competitivo, produzindo mais. Produzir mais para encampar as massas empobrecidas.

Em relação à modernidade o que percebe é a mundialização da economia, o capitalismo global advindo das empresas transnacionais que abalaram as

estruturas do Estado-Nação. Ademais, estão presentes na modernização as elites, sejam elas quais forem, das mais diversas organizações como religiosas, empresariais, militares ou intelectuais, que procuram amoldar os demais ao seu pensamento, cabendo aos dominados apenas comportar-se conforme as determinações “superiores” e realizar o que deles se espera.

A respeito da modernização, afirma Ianni que

O povo, as massas, os grupos e as classes sociais são induzidos a realizar as diretrizes estabelecidas pelas elites modernizantes e deliberantes. Daí a necessidade de alfabetizar, profissionalizar, urbanizar, secularizar, modificar instituições e criar novas, reverter expectativas e outras diretrizes, de modo a viabilizar a execução e dinamização dos objetivos e meios de modernização, modernos, modernizantes. (IANNI, 2001, p. 101)

Dentro desta perspectiva depreende-se que a modernidade, que foi o ponto de partida daquela equipe de governo para a efetivação das reformas, encontrou apoio nos objetivos das “elites dominantes”.

Pode-se perceber que, independentemente de se incluir ou não como “neoliberal”, o fato inegável é que FHC, auxiliado pela colaboração dos integrantes de seu ministério, efetivamente introduziu modificações no Estado brasileiro, agindo nas áreas da previdência, educação e do funcionalismo público, entre outras, de vez que a estrutura do Estado não mais suportava tamanha envergadura. É de seu período como presidente que foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE.

Tais alterações que visavam trazer o Estado brasileiro à modernidade, não caberiam tão somente na superação dos problemas econômicos, mas deveriam servir para também superar a alienação política (COUTINHO, 1992), fato que persistia na sociedade brasileira em decorrência dos anos de ditadura militar, em que os brasileiros foram alijados da participação nos destinos do país.

Efetivamente as maiores mudanças realizadas no Brasil aconteceram durante os dois mandatos de FHC, para que o Brasil pudesse, segundo palavras do ex-presidente, tornar-se um país mais competente e apto a incorporar as massas empobrecidas.

Na questão educacional, o governo FHC procurou atender mais o ensino fundamental, o que certamente foi ao encontro das “orientações” dos organismos internacionais de financiamento. De acordo com o entendimento do Banco Mundial a “educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar” (Banco Mundial, apud TORRES, 2000, p. 131).

Portanto, houve o direcionamento da educação nacional em conformidade com o que “aconselhavam” os organismos de financiamento internacional, posto que tais organismos estavam alastrando suas políticas econômicas e sociais para os países periféricos. Neste diapasão educa-se a massa de trabalhadores para que ela possa produzir mais, pois não interessa ao Estado um massa de analfabetos que sequer identifica as letras do próprio nome. Ademais, o homem é fazedor, construtor, “criador” de sua própria cultura, incorporando os conhecimentos já produzidos pelos seus antecessores. A educação, por princípio necessitaria produzir a emancipação, o que se constitui num grave problema mundial, estando o globo inserido no capitalismo que produz a exclusão e a alienação.

Segundo Adorno, a emancipação “ultrapassa em muito os limites dos sistemas políticos” (2006, p. 175). Essa emancipação que advém do conhecimento-emancipação, proporciona o desvincular-se de determinações emanadas de outrem, seja de organismos de instituições políticas ou mesmo de outra pessoa, surge como um dos novos paradigmas da modernidade, sendo o outro o conhecimento-

regulação. Enquanto este assenta-se no progressão do caos para a disciplina, aquele comporta o desenvolvimento do colonialismo para a solidariedade (FERREIRA, 2007b). Nesse sentido pode-se depreender que a educação-emancipação, que é dirigida para a exploração da solidariedade, de conhecimentos voltados para a expansão do homem enquanto ser social, coletivo, que age em colaboração com seus pares, quebrando a hegemonia do poder centrado na regulação, avista-se como um caminho a ser percorrido pela humanidade na persecução de um mundo mais igualitário e justo.

Nas palavras de Ferreira, “a palavra emancipação traduz a idéia de liberar-se de uma dependência, tutela ou opressão” (2007b, p. 252). Impõe-se, pois, a libertação da dominação do conhecimento-regulação em favor do conhecimento-emancipação, da libertação do domínio das elites, proporcionando a todos, homens e mulheres, independentemente de classe social ou condição econômica, o despertar para um novo milênio, o da solidariedade, evocando o seu agir enquanto cidadão consciente e responsável. Neste aspecto, a educação revela-se uma questão importante nas políticas públicas, principalmente nos estados democráticos.

O governo FHC implantou políticas específicas como a duplicação da merenda escolar, a distribuição de livros escolares (módulo biblioteca), ampliação do transporte na área rural, capacitação e qualificação de professores, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996).

Sua política educacional tinha atenção voltada para o ensino fundamental, aliada à melhoria do magistério, com racionalização na aplicação dos recursos financeiros, invertendo-se as políticas até então praticadas por seus antecessores.

No MEC as prioridades eram óbvias: ampliar o ensino fundamental, melhorar a qualificação dos professores, tentar pagar-lhes melhor, sobretudo nas zonas mais pobres do país e, ao mesmo tempo, revitalizar o ensino profissional e racionalizar os gastos com o ensino superior. Além disso, tínhamos que inculcar a necessidade de avaliação de desempenho. (...) Tivemos grandes dificuldades para por em prática políticas que invertiam as prioridades, passando-as do ensino superior para o fundamental e, ainda por cima, com medidas de descentralização administrativa, que incluíam, sempre que possível, critérios de mérito, com sucessivas avaliações. (CARDOSO, 2006, p. 514-515)

Depreende-se que o governo tinha como um de seus objetivos na educação, a par da prioridade no ensino fundamental, investir na qualificação dos professores desse nível de ensino, inclusive com aumento nos salários desses profissionais, em especial para aqueles localizados nas zonas mais pobres do Brasil, revitalizar o ensino profissional, porquanto a Constituição da República determina a educação para o trabalho e para o exercício da cidadania. No ensino superior, a ordem era racionalizar os gastos.

A instituição de um sistema de ensino, tal como o disposto na LDB, em que se verificam os princípios norteadores da educação brasileira, em cotejo com os comandos constitucionais, poderiam servir para o fortalecimento do modo capitalista de produção, em que a educação pode ser explorada por instituições particulares, visando o lucro, além da mercantilização da educação em todas as suas diversificadas formas presentes na sociedade capitalista. Nesse sentido, a avaliação de instituições e seus cursos de graduação e respectivos acadêmicos, serve como freio na expansão exagerada de instituições privadas de ensino superior que se lançam no mercado movidas pelo objetivo de lucro.

Não houve, contudo, a ampliação da educação pública para o ensino médio ou superior, que são deixadas para a iniciativa privada. Durante seu governo inúmeras instituições particulares de ensino superior foram criadas, expandindo-se a oferta de vagas. Também surgiram os cursos seqüenciais e por módulos, que são

cursos de graduação de curto prazo (2 anos), para atender a classe trabalhadora, diferentemente dos cursos tradicionais de graduação, de duração entre 4 e 5 anos.

Em termos de gratuidade e universalização da oferta de ensino público, Santos (2005) encampa a idéia de que isto é uma “utopia” enquanto não se resolverem outros problemas que influenciam nessa questão, como a desigualdade social.

Nesse contexto, FHC, auxiliado por seus colaboradores, aproveitando os dispositivos constitucionais relativos à educação, editou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei traz um novo ciclo para a educação brasileira, porquanto voltada para o mundo do trabalho e à prática social.

A LDB dispõe sobre os princípios e fins da educação nacional, sua composição e modalidades de educação e de ensino, estabelecidas em educação básica e educação superior. A educação básica contempla a educação infantil, o ensino fundamental e médio. No ensino superior encontram-se os cursos seqüenciais, os de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Durante a égide do Governo FHC foi editada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova e veicula o plano nacional de educação, além de inúmeros outros documentos que tratam da educação superior., tais como o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamenta as instituições de ensino superior, e introduz a distinção entre universidades e centros universitários; a Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância; a Portaria nº 612, de 12 de abril, de 1999, que

trata sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior, revogada pela Portaria nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004, em vigência.

Percebe-se que é extremamente profícua a produção legislativa para a educação superior nesse período. Quiçá motivado pela novel Constituição é que inúmeros documentos foram produzidos na seara educacional, como os já citados e que serão objeto de análise.

3.4 A REFORMA EDUCACIONAL NO GOVERNO LULA

Luiz Inácio Lula da Silva, sucedendo FHC, foi reeleito para o atual mandato compreendido entre 1º/01/2007 a 31/12/2010. Sua eleição deveu-se à reunião de forças dos partidos de esquerda, que esperavam há tempos em chegar ao poder. Portanto, de uma política de tendências neoliberais, o país passou a um governo que teve como mote de campanha a justiça social, ou seja, mais alinhado com as idéias socialistas.

Sob o comando de Lula e seus ministros foram lançados programas de caráter assistencialista, como Fome Zero e Bolsa Família, este último, na realidade, não é inovação na política nacional, mas revitalização de programas anteriores.

No que se refere à educação, o novo governo também realizou algumas alterações, como o aumento de oito para nove anos na educação fundamental. No ensino superior foram introduzidas modificações que podem ser consideradas, não continuísmo do governo antecessor, mas pelo menos alguns desdobramentos que têm por objetivo ampliar o número de vagas em instituições públicas, e permitir que maior número de brasileiros e brasileiras tenham acesso a cursos de graduação. Tais alterações, na realidade, estão previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Especificamente quanto à educação superior, inicialmente houve a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), pelo Decreto de 20/10/2003, que tinha por objetivo analisar a situação desta modalidade e apresentar um plano de ação para as instituições federais de ensino superior. No relatório final constou a criação de novas bolsas da CAPES, o aumento da carga

horária dos professores em sala de aula, além do aumento do número de alunos presenciais, e a educação à distância (OTRANTO, 2006).

Esta política, segundo críticos do governo em andamento, embora fundamentada no discurso da justiça social e no aumento da oferta de vagas, reveste-se de uma continuidade da ingerência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, tal como acontecera no governo precedente. Donde dizer que apesar de uma nova linguagem, “os fundamentos da Reforma da Educação Superior do Governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais” (OTRANTO, 2006).

Sob esta perspectiva foram editadas a lei 10.891/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; a Lei 11.096/2005, que introduziu o Programa Universidade para Todos - PROUNI; e o Decreto 6.096/2007, que cuida do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

A lei nº 10.891, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo por objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições nacionais de educação superior, além dos cursos de graduação ofertados por essas instituições e o desempenho acadêmico de seus estudantes. O SINAES foi instituído com a intenção de melhorar a qualidade da educação superior, fato que já constava das metas educacionais inseridas no governo FHC. Também busca-se com o SINAES orientar a expansão da oferta do ensino superior e o aumento permanente da eficácia das instituições.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.906, de 13 de janeiro de 2005, cuida da distribuição de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e

seqüenciais de formação específicas, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Este programa dirige-se aos brasileiros e brasileiras que não sejam portadores de diploma de curso superior e que possuam baixa renda familiar. Trata-se de uma modalidade de financiamento do ensino superior aos oriundos das classes econômicas menos abastadas de forma a ampliar o acesso destes ao ensino superior. Em contrapartida, as instituições de ensino superior que aderem ao PROUNI são beneficiadas pela isenção de tributos federais, pelo tempo de vigência do respectivo termo de adesão.

O Decreto nº 9.096, de 24 de abril de 1007, tem por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Pautado em metas e diretrizes de redução da taxa de evasão e de ocupação de vagas ociosas, com ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil, entre outras, o governo editou o REUNI, que conta com a adesão de mais de 50 Universidades federais, as quais apresentaram seus planos de reestruturação para que se efetive a elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais, além do acréscimo na oferta de vagas para cursos destinados à formação de professores.

Verifica-se, então, que a reforma educacional proposta e realizada no governo FHC não se encerrou com o término do segundo mandato, em 31 de dezembro de 1992. As políticas públicas efetivadas no governo Lula não estão assentadas nas mesmas bases daquelas do governo FHC, porém direcionam-se para a expansão do ensino superior moldadas em ações diferenciadas.

O governo FHC preocupou-se com a educação básica, deixando que o ensino superior fosse alcançado por outros meios de expansão. A lacuna na

educação superior havida no governo FHC foi preenchida pelas instituições privadas de ensino superior que expandiram-se nesse período.

O censo educacional da educação superior, no período 94-98, realizado pelo INEP, informa que em 1994 havia 851 instituições de ensino superior no Brasil, aumentando-se para 973, em 1998, contando com percentual de 82,5% de instituições eram privadas. Isto permitiu que para os 2.858.016 inscritos no vestibular de 1998, fossem oferecidas 776.032 vagas, sendo 90.788 vagas pelas IES federais, 70.670 pelas estaduais, 44.267 pelas municipais e 570.306 vagas pelas IES privadas.³⁰

O governo Lula, por sua vez, atendeu à expansão do ensino superior mediante a adoção de financiamento do ensino superior com a edição do PROUNI, em 2005, e de ampliação de vagas e reestruturação das universidades federais mediante a edição do REUNI, em 2007. Também preocupou-se com a qualidade do ensino superior, mediante a avaliação das IES's, seus cursos e desempenho de seus acadêmicos, com a implantação do processo nacional de avaliação, o SINAES, cujo resultado pode levar ao fortalecimento do ensino superior e de suas instituições, bem como poderão ocorrer determinação de ajustes em instituições privadas de ensino superior, redução na oferta de vagas ou até mesmo o descredenciamento de cursos e de IES's.

Tratam-se de políticas que foram postas em práticas, tendo como suporte legislativo os documentos informados, os quais merecem análise, cujo resultado é objeto do próximo capítulo.

³⁰ Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

4. O QUE OS DOCUMENTOS ANALISADOS REVELAM?

Considerando o que já foi explicitado anteriormente, e os objetivos propostos, a análise dos documentos atinentes à educação superior inicia-se, necessariamente, pela Constituição brasileira.

A Constituição da República Federativa dá o substrato jurídico ao Estado brasileiro. E no que se refere à educação o embasamento constitucional delinea-se no capítulo III, seção I, iniciando-se com o art. 205.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Por este dispositivo a responsabilidade da educação não é exclusiva do Estado, senão cabe também à família e à sociedade, corroborado por seus vários segmentos, colaborar com a educação. Esta colaboração visa apreender o esforço conjunto que possibilite o pleno desenvolvimento da pessoa, no sentido de sua preparação para o exercício da cidadania ao mesmo tempo em que há o preparo para o trabalho. Ou seja, segundo a concepção estampada na constituição a cidadania está atrelada ao trabalho. Reforça a tese de que o homem e a mulher devam, muito mais do que estar, ser preparados para a atividade laboral. Nesse aspecto conclama-se a todos os segmentos da sociedade, públicos e privados, que empreendam esforço coletivo para que este objetivo seja atingido. É inerente à toda pessoa o direito à educação. Não qualquer educação senão aquela que lhe possibilite um amplo desenvolvimento a par de lhe preparar para o exercício da cidadania e para o trabalho. Trata-se de um dispositivo geral, que poderia ser aplicado, a uma primeira e isolada análise, a todos os segmentos da educação,

afinal é dever do Estado cuidar da educação, estando esta alçada à posição de direito subjetivo.

A Constituição é enfática em afirmar que a responsabilidade do Estado acontece exclusivamente para o ensino fundamental. Isto está perfeitamente posto no art. 208, em seu inciso I.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (BRASIL, 1988).

Analisando-se a legislação acima exposta, no contexto, percebe-se que é o único dispositivo que cuida de garantir constitucionalmente o dever do Estado para com o direito público subjetivo do cidadão. Inexiste outra garantia. Assim, tem-se que a responsabilidade do Estado para com a pessoa no que se refere à educação é oferecer ensino fundamental obrigatório (ninguém pode ousar descurar-se dessa obrigatoriedade) e gratuito. No sentido da obrigatoriedade existem políticas públicas voltadas para este atendimento como o Bolsa –Escola, hoje encampada pelo Bolsa-Família do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em que o Estado dá uma ajuda financeira a famílias de baixa-renda desde que os filhos menores estão matriculados e freqüentando o ensino fundamental. Também infere-se consignar o trabalho do Ministério Público no sentido de fiscalizar a ação dos genitores em manter seus filhos na escola, além da participação do Conselho tutelar, pois nenhuma criança até 14 anos deve ficar ou estar fora da escola.

Os outros níveis, compreendendo o médio e o superior não são objeto de obrigatoriedade e nem de gratuidade, embora haja previsão constitucional de progressiva universalização do ensino médio gratuito. Ora, se o dever do Estado é garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito, sem ter a mesma

responsabilidade para os demais, pode-se depreender, então, que, no mínimo, a qualificação para o trabalho estará afetada para aqueles que não têm condições de freqüentar uma escola privada. Também cabe ponderar que nesta situação o “pleno desenvolvimento da pessoa” e o exercício da cidadania estarão igualmente atingidos. Portanto, percebe-se que os objetivos da educação determinados pela Constituição necessitam de ações integradas com outras políticas públicas que visem o financiamento educacional, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais.

Na contemporaneidade, em que impera a globalização, as empresas transnacionais, as tecnologias de informação, a interdependência da economia, exigem que as pessoas tenham habilidades e competências (como escrever, ler, contar, compreender, operar máquinas eletrônicas, refletir sobre processos de produção, propor soluções) as quais, nem sempre, são efetivamente desenvolvidas durante o período de nove anos em que acontece o ensino fundamental. A par de tais competências e habilidades, a educação não pode distanciar-se dos valores éticos, morais, e subjetivos necessários à humanização do homem, e que devem integrar as ações da escola. Estes valores se aprofundam à medida que o ser humano possui maior nível cultural, entendendo-se como tal o tempo de permanência nas escolas.

O ensino superior não está amparado pela gratuidade, obrigatoriedade ou progressiva universalização. A Constituição faz menção às universidades as quais devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Também há que se considerar que a CRF anuiu com a oferta de ensino pelas instituições particulares, em todos os níveis, impondo a estas

o cumprimento de normas gerais sobre educação, atendendo à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, nos termos de seu art. 209.

Ainda possibilita a CRF que atividades universitárias de pesquisa e extensão possam receber apoio financeiro do Poder Público. Este dispositivo que consta do art. 213, §2, não está adstrito exclusivamente às universidades públicas, depreendendo-se que as instituições particulares que realizem tais atividades possam usufruir desse financiamento.

As especificações foram deixadas para a legislação infraconstitucional, notoriamente para a lei que viesse a cuidar das diretrizes e bases da educação nacional, a qual foi editada somente em fins do ano de 1996, oito anos após a promulgação da Constituição da República.

4.1 LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A lei que trata das diretrizes e bases da educação nacional é a de nº 9.394, de 20/12/1996, denominada de LDB. Ela contempla os objetivos e princípios norteadores da educação brasileira, dispondo sobre o sistema nacional de ensino e suas modalidades. Embora a sociedade brasileira, mediante debates de setores ligados à educação, tenha promovido um documento encaminhado ao Congresso Nacional, o texto aprovado foi outro, de origem do Poder Executivo, que desde àquela época já demonstrava, mediante as ações praticadas, que a democracia destinava-se mais a amparar discursos políticos do que em promover efetivamente a participação dos segmentos da sociedade nos debates sobre questões relevantes ao país, como educação.

A LDB ao tratar dos fins da educação, com alguma intencionalidade, elencou primeiramente como dever da família, estando o Estado colocado posteriormente. A apresentação dos termos nessa ordem pode levar ao entendimento de que a LDB contraria a CRF. Oposta ou não à CRF, no que tange a esse aspecto a LDB afirma que a educação inspira-se nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A LDB reforça a educação voltada para o exercício da cidadania e o preparo qualificado para o trabalho, acrescentando a necessidade de observância da solidariedade. Donde dizer que a LDB, pelo menos normativamente, objetiva uma educação que resgate os valores praticamente esquecidos pelo consumo exacerbado do mundo capitalista, como a solidariedade. Entretanto, permanece o fundamento principal da educação – a formação para o exercício da cidadania aliada à qualificação para o labor.

Em seu artigo terceiro a LDB exara os princípios norteadores da educação nacional, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e a garantia de padrão de qualidade, os quais autorizam a edição de leis posteriores, principalmente no que se refere à educação superior. Reservou-se à União legislar sobre a educação superior inserindo-se aí normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, avaliação de instituições de educação superior, credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos. Caso os Estados e Distrito Federal mantenham instituições de educação superior, estes podem também cuidar de autorização reconhecimento e credenciamento.

Referida lei foi complementada por outras normas legais, como decretos e portarias. Porém, é dela que decorreram as principais políticas públicas que foram implementadas desde sua edição, como a instituição de processo de avaliação dos cursos de nível superior, que recebeu a alcunha de “provão”; hoje denominado ENADE; a avaliação de instituições de ensino superior, em três dimensões (estrutura física, recursos humanos, desempenho discente), implementada pela Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004 (SINAES); a permissão de cursos de graduação à distância; outorga à CAPES dos processos de avaliação da pós graduação *stricto sensu*; classificação das instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores; e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Outro aspecto importante promovido pela LDB para as políticas da educação superior refere-se às abrangências desta, que, além dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, envolve os cursos seqüenciais por campos de saber e cursos de extensão. A novidade trazida pela reforma está nos

cursos seqüenciais de vez que estes diferem dos cursos tradicionais de graduação, a começar pelo processo seletivo dos estudantes. Esta modalidade foi proposta na tentativa de possibilitar maior ingresso na educação superior porquanto não se exige que os candidatos tenham concluído o ensino médio, mas devam atender aos requisitos estabelecidos pelas próprias IES's. Tais cursos têm curta duração, 2 anos, enquanto a graduação normal (licenciatura e bacharelado) se desenvolve em 4 anos. Possuindo estrutura flexível, os cursos seqüenciais podem ser extintos de acordo com as demandas/exigências do mercado.

Conforme a Portaria 612, de 12/04/1999, que dispõe sobre os cursos seqüenciais, estes podem ser oferecidos por universidades e centros universitários, caracterizando-se aquelas pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; já estes, conforme o Decreto nº 2.306/19.08.1997, que regulamenta o sistema federal de ensino, não tem obrigatoriedade da pesquisa. Saviani (2002, p. 146) explicita que na verdade os centros universitários são “universidades de segunda classe”, destinados a “democratizar a universidade a baixo custo”, enquanto as universidades de pesquisa destinam-se às elites.

Destinam-se os cursos seqüenciais a atender uma fatia da população, ou seja, os que não podem entrar numa universidade porque necessitam trabalhar, fato que interrompe a continuidade dos estudos. Donde dizer que os cursos seqüenciais são uma resposta à educação para todos, ou, no mínimo, a possibilidade de acesso ao terceiro grau. Com a edição destes cursos, reforça-se o comando da CRF de educação como qualificação para o trabalho. A formação recebida nos cursos seqüenciais não permite uma reflexão crítica, acadêmica, que possibilite o desenvolvimento intelectual, ou pesquisa por novos saberes. Apenas qualifica para o mercado, abrindo um leque de opções de atuação para instituições privadas.

Silva assevera que

O ensino não deveria ser um processo disciplinador e sim de espontâneo desenvolvimento do pensamento crítico e preparo do indivíduo para estar atento à necessidade de se instruir, para ousar saber e para dominar a “arte de aprender por si mesmo”. (SILVA, 2006, p. 151)

Na sustentação dessa modalidade de ensino encontram-se as políticas “sugeridas” pelos organismos internacionais. Os cursos seqüenciais foram inspirados nos *junior colleges* e *community colleges* norte-americanos, “concebidos como solução adequada ao processo de massificação do ensino superior, que teve lugar naquele país logo após o fim da segunda grande guerra mundial” (PEREIRA DE SOUZA, 2001, p. 169). Se a intenção, conforme discurso do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, proferido em Santiago de Chile, era “*preparar al ciudadano y al país para enfrentar el siglo XXI*”³¹ (SOUZA, 2001, p. 67), reforça-se a tese da educação para o mercado, inserindo o país cada vez mais na ordem mundial capitalista. A educação, que já vinha se configurando como mercantilista, virou mercado lucrativo. Não somente houve a expansão das IES privadas, como também a instituição de cursos de menor duração, que embora inseridos como curso superior, destinam-se a prover o mundo do trabalho de profissionais técnicos mais capacitados, preparados para a competitividade. Como já dito anteriormente, a globalização exige pessoas dotadas de habilidades e competências, então os cursos seqüenciais têm razão de existir para prepará-las ao ofício e garantir a obtenção de maior “produtividade”.

Outro dado importante da LDB se refere aos profissionais da educação. A LDB inova ao criar os “institutos superiores de educação”, como alternativa às universidades. Tais institutos são responsáveis por cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluindo-se o “normal superior” e formação

³¹ ... preparar o cidadão e o país para enfrentar o século XXI.

pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à esta modalidade educacional. Em que pese a inovação da lei há críticas sobre esta novidade, haja vista que experiências internacionais semelhantes não deram bom resultado. Saviani aponta que os institutos superiores de educação tendem a ser considerados de segunda categoria, em relação às universidades, tomadas como referência. Cita, como exemplo, as “universidades pedagógicas” da América Latina, centradas nas áreas a serem ministradas, deixando em segundo plano a questão pedagógica e que sequer possuem o curso de Pedagogia, e os Institutos de Magistério da Itália, que foram taxados “como uma duplicação piorada das Faculdades de Filosofia e Letras”, mesmo após sua incorporação às universidades (SAVIANI, 1998, p. 219).

Tem-se, então, que, *ad cautelam*, deveria ser privilegiada a experiência das universidades no que se refere à prática pedagógica. Saviani afirma que é “preciso, pois considerar com cautela a alternativa da criação dos Institutos Superiores de Educação. Parece não ser o caso de se abrir mão da experiência e do perfil das universidades nesse âmbito” (SAVIANI, 1998, p. 219). Donde conclui-se que a formação dos profissionais da educação, da educação infantil até a superior, há de ser promovida pelas universidades.

Ademais, traçando-se um paralelo com os grupos de pesquisa existentes nas universidades, Saviani pondera que os Institutos Superiores de Educação poderiam vir a ser “espaço apropriado” para a implantação de “grupos de ensino”, dentro das próprias universidades. Estes grupos reuniriam professores com experiência e interesses numa determinada modalidade de ensino, numa forma de produção de saber. Poderiam, ainda, ser criados de forma paralela, mas associados às universidades, congregando os profissionais qualificados que esta contempla, de

molde a articular, juntamente com as escolas, a adequação dos estágios obrigatórios (SAVIANI, 1998, p. 221).

Acentua-se o caráter neoliberal que embasa a LDB, vez que as novidades lançadas por ela atendem aos interesses do capital e de organismos internacionais.

Enquanto realidade as políticas públicas para a educação superior atropelam a determinação constitucional de educação para o exercício da cidadania, permanecendo a formação de pessoas capacitadas para agir em competição no mercado que exige uma formação continuada. Capacitar, habilitar, competir. Vence aquele que mais lucro proporcionar ao empregador. Afigura-se a eterna dualidade entre essência e aparência; o discurso da educação para a modernidade, para a inserção do país no século XXI, para a inclusão social, refere-se à cidadania, a prática volta-se para o mercado, para o lucro, para a predominância do capital.

Percebe-se das políticas educacionais postas em práticas pelo conjunto de ações governamentais que o discurso da modernidade, da preparação para o exercício da cidadania, está imbricado aos desafios globais impostos pelo mercado. O mercado reveste-se da qualidade de “ser superior” e impõe sua vontade. Não é o Estado que deseja, não é a sociedade que decide, é o mercado.

Nessa via de raciocínio, Brandão afirma que,

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 1995, p. 12)

Depreende-se que muito mais do que transmitir informações a linguagem do discurso do governo não é neutra, nem poderia sê-lo, mas traz em si a ideologia de quem a emite. Neste sentido importa perceber que o discurso que aponta como

objetivo a modernização, o preparo para o século XXI, a capacitação do homem para o trabalho, não está alheio às questões da sociedade, mas traz em si a ideologia dominante, a de prover o mercado.

Donde dizer que na LDB assim como nas demais leis referentes à educação, editadas nos governos FHC e Lula, é flagrante a presença das exigências ou das demandas que o “mercado” impõe.

Além das diretrizes para a educação brasileira, outra questão que contou com a participação da sociedade foi o plano nacional da educação, instituído para vigor pelo prazo de 10 (dez) anos, período considerado necessário para que o referido plano pudesse ser posto em prática e fosse possível colher seus frutos.

4.2 PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A LDB previa em seu art. 87, § 1º,³² a edição no prazo de um ano, do plano nacional de educação para os dez anos seguintes. Também a CRF, em seu art. 214,³³ determinou o estabelecimento do plano nacional de educação, de duração plurianual. Portanto, ele haveria de ser proposto pela União. Porém, foi a sociedade brasileira que deu os primeiros passos nessa direção. O PNE foi amplamente discutido por entidades e associações, resultando no projeto de lei 4.155/1998. Este projeto, resultado da vontade da sociedade brasileira, revela uma participação democrática, o que é uma das faces da cidadania, a participação democrática nas decisões políticas. Entretanto, o PNE aprovado não foi este originado da vontade da sociedade, mas outro, fundamentado em projeto originário do Poder Executivo, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9/01/2001. Ele integra o conjunto da legislação fundamental da educação brasileira.

Mais uma vez predominou a vontade do Executivo em detrimento das contribuições da sociedade. Dourado (2007) enfatiza que para ser considerado como política de Estado, o PNE deveria ter sido resultado dos embates das duas propostas, a da sociedade civil e da sociedade política. Donde conclui-se que o PNE surge como política de governo.

³² Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. §1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

³³ Art 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
I – erradicação do analfabetismo;
II – universalização do atendimento escolar;
III – melhoria da qualidade de ensino;
IV – formação para o trabalho;
V – promoção humanística científica e tecnológica do País..

Estruturado em capítulos, com a mesma seqüência de apresentação da LDB, o PNE apresenta diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, para os níveis de ensino. Afirma o PNE que diante da limitação dos recursos financeiros entre outros argumentos, a prioridade está para o ensino fundamental, para que todos “obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna”.

Relativamente à educação superior, o PNE prevê uma “explosão na demanda” provocada por fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio. Como o Brasil apresenta um baixo índice de matriculados na educação superior (12%) em comparação a outros países da América do Sul, na população de 18 a 24 anos, como Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%), é preciso ampliar o acesso de jovens, seja nas universidades públicas ou privadas. Para tanto, também os Estados devem investir na educação superior, com recursos adicionais aos 25% da receita de impostos previstos para a educação básica. Também o PNE argumenta, em função do custo de manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tais como pessoal inativo e investimentos, sobre a necessidade de “expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais”. Entre os objetivos e metas propostas estão: prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24; estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país; estabelecer amplo sistema interativo de educação à distância; diversificar a oferta de ensino mediante o incentivo de cursos noturnos, cursos seqüenciais e modulares; criar políticas que facilitem às

minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação.

Verifica-se que a União, que sempre reservou para si a responsabilidade pela educação superior, questão que está posta também na LDB, procura transferir parte dela para os estados membros da federação. Os Estados que já têm para si a atuação na oferta do ensino médio, precisam também aumentar sua participação na oferta de educação superior, ou seja, criar mais instituições de ensino superior público estaduais, sem comprometer a destinação de recursos oriundos dos 25% da receita de impostos que ficam para o ensino médio. O que se percebe no discurso inserido no PNE é que em função do alto custo de manutenção das IFES, a União já sinaliza que não pode aumentar o financiamento com verbas federais, então cabe aos Estados dar a sua cota de contribuição. Havendo a expansão dessa contribuição, se objetiva também atingir a meta de, ao final de 10 anos, realizar-se a oferta de no mínimo 30% de oferta de educação superior à faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos, subindo o Brasil a sua posição no *ranking* de matrículas nos países sul americanos. A proposta é de repartição da responsabilidade pela oferta de vagas e pelo financiamento. Cabe indagar: Será isto possível sem uma ampla reforma tributária? Provavelmente os Estados não irão investir na educação superior sem que lhes seja assegurado um repasse maior de verbas mediante o Fundo de Participação dos Estados, ou sem que lhes seja permitido o recuo ou diminuição participativa em outras atividades.

Outra forma de melhorar a posição brasileira nas estatísticas sobre educação é o incentivo aos cursos de pós-secundário ou pós-médio, em que há uma qualificação nas áreas técnicas ou profissionais. Ou seja, promove-se um adensamento em conhecimento específico e técnico, de modo a capacitar o

indivíduo vindo do ensino médio para o trabalho profissional. Este reforço destina-se às classes mais despreparadas da população e com menos chance de ingresso aos cursos de graduação. Melhora-se a *performance* do egresso do ensino de nível médio de modo que ele tenha mais competitividade no mercado de trabalho.

Políticas de incentivo à oferta de vagas na educação superior no sentido de diminuir as desigualdades havidas entre as regiões fatalmente adentram à questão do financiamento ou, no mínimo, de benefícios fiscais. Ou se aumenta a oferta de vagas nas IFES, ou mediante o investimento estadual, ou pela atuação de instituições privadas. De qualquer modo a questão financeira está presente, haja vista que é notório que as regiões sudeste e sul possuem uma maior concentração de instituições privadas, enquanto as instituições públicas estão equilibradas ao longo do território nacional. Então, para que as instituições de educação superior privadas e que visam lucro (não há impedimento legal para que elas sejam constituídas sob a denominação de pessoa jurídica de direito privado, com finalidade de explorar atividade educacional visando lucro) instalem-se em unidades da federação consideradas mais pobres economicamente, a contrapartida é a concessão de benefícios fiscais, como já ocorre para aquelas que aderem ao PROUNI.

O aumento na oferta de cursos noturnos está em consonância com o contido no art. 214 da CRF, determinando-se que eles sejam adequados às condições do educando. Este crescimento acontece justamente para atingir a camada da população que trabalha e não pode freqüentar cursos diurnos. E mesmo que se queira exigir a mesma qualidade para cursos diurnos e noturnos, o rendimento, a resposta dos educandos parece não ser a mesma. Via de regra os estudantes que freqüentam os cursos noturnos exercem atividade laboral durante o

dia e, muitas vezes, provêm de lugares distantes da instituição de ensino, o que levar a crer que uma parcela razoável já chega cansada para assistir às aulas. Mas num país continental com tantos problemas sociais, com riqueza concentrada em poucos, com tamanha diversidade social e econômica, não se vislumbra, pelo menos em médio prazo, outra forma que não a oferta regular destes cursos.

Ademais, há que se lembrar que o acesso à educação superior deve ser para todos, possibilitando, dessa forma, o exercício de cidadania, por meio da freqüência a cursos de graduação e obtenção de conhecimentos de molde a formar nos educandos a massa crítica que se deseja.

A criação de políticas de compensação, com objetivo de possibilitar às minorias discriminadas o acesso à educação superior, é ponto controvertido. Exemplo disso são as cotas para alunos afro-descendentes, ou as vagas reservadas para alunos egressos de escolas públicas. Em vista de sua instituição recente o assunto está longe de consenso.

Saviani (2004) faz contundente crítica sobre o PNE no que se refere aos recursos financeiros, explicitando que o percentual do PIB – Produto Interno Bruto³⁴, destinado à educação, com elevação gradativa até atingir o mínimo de 6%, é tímido em função das enormes carências reconhecidas ao setor. Embora o PNE reconheça a existência do *déficit* educacional no Brasil, a política financeira adotada pelo MEC é a da racionalidade. Sendo assim, a proposta de aporte financeiro estipulada no PNE está abaixo do esperado, contrapondo-se à política de socorro às instituições financeiras. Isto se dá por conta da prioridade política à questão econômica e não à educação.

³⁴ O PIB brasileiro de 2007 atingiu R\$2,6 trilhões.

Também Freitas (2007) critica o orçamento destinado à educação, afirmando que os bancos têm recebido muito mais.

Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos em educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste e se expressa no orçamento para a educação, para este ano, estimado em 4,3% do PIB, contrastando vergonhosamente com dados que indicam que, no período de quase duas décadas, o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário, na forma de pagamento de juros. (FREITAS, 2007, p. 1204)

Tais críticas demandam uma maior atenção por parte dos governantes e dos integrantes do MEC, para que, efetivamente, se considere no orçamento da educação percentual satisfatório para atender as metas e objetivos estabelecidos no PNE.

Convém lembrar que a CRF determina percentuais obrigatórios da receita de impostos para a educação de 18% por parte da União, e de 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios. Estes recursos são prioritariamente destinados ao ensino obrigatório, nos termos do PNE. Ou seja, este mínimo contemplado na CRF não é exclusivamente destinado à manutenção do sistema de ensino obrigatório, mas pode ser estendido aos demais níveis de ensino. E é lógico que a CRF somente dispõe sobre o mínimo, não há máximo pré-estabelecido de modo que o investimento em manutenção e aporte da educação brasileira acontece de acordo com as políticas adotadas pelo governo.

4.3 SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional, no prosseguimento das reformas educacionais iniciadas no governo FHC, o governo Lula instituiu a avaliação da educação superior. Encontra fundamento no PNE, que determina como uma das metas institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe as universidades e IES's públicas e privadas, para promover a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

O Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, resultado da conversão da Medida Provisória 147/2003, tem por objetivo, então, assegurar processo nacional de avaliação da educação superior. Está assentado em três áreas: avaliação das instituições de ensino superior; dos cursos de graduação; e do desempenho dos estudantes.

Também estabelece a referida lei que o SINAES deverá assegurar avaliação institucional interna e externa; o caráter público dos procedimentos; o respeito à identidade e diversidade de instituições e de cursos; e a participação discente, docente e técnico-administrativo das instituições, além de representantes da sociedade civil. Portanto, é um processo de co-participação em que se propicia a interação entre IES e sociedade. Na avaliação são verificados: a estrutura física; os recursos humanos (corpo docente e técnico-administrativo); a missão e o plano de desenvolvimento institucional; sua política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão; a responsabilidade social da instituição; a política de atendimento aos estudantes, além da sustentabilidade financeira de molde a preservar a continuidade dos compromissos assumidos com a educação superior.

Excetuam-se do SINAES os programas de mestrado/doutorado, os quais possuem avaliação efetivada pela CAPES.

Em relação ao corpo docente, o MEC periodicamente seleciona cursos e, por procedimentos amostrais, alguns estudantes para participarem do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, de caráter obrigatório. Conforme consta no art. 5º, § 5º, da Lei 10.861/2004³⁵, o ENADE é componente curricular obrigatório, constando no histórico escolar do estudante. A IES deve inscrever todos os estudantes habilitados à participação no ENADE, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Em caso de descumprimento a Lei 10.861/2004 prevê a aplicação de penalidades, administrativas, sem prejuízo de responsabilidade civil e penal.

A avaliação dos estudantes realizada pelo SINAES, o ENADE apropria dois momentos diferentes, aplica a prova para alunos ingressantes e concluintes. Assim pode estabelecer o conhecimento que é agregado aos concluintes durante o período de duração do curso avaliado. Este sistema também considera o desempenho observado e o esperado de modo a estabelecer uma avaliação mais ponderada.

O resultado é medido numa escala que varia de 1 (um) a 5 (cinco). Cursos cuja avaliação final estejam entre 1 e 2 são objeto de ação firme do MEC no sentido de exigir melhorias que possam permitir a continuidade do curso e/ou da instituição. Anualmente o MEC publica o resultado da avaliação, em que todos podem verificar o desempenho de cursos e de instituições. Para o ano de 2007 o MEC deu prioridade aos cursos de Direito, reduzindo o número de vagas ofertadas em razão

³⁵ Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

....
§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

do fraco desempenho de algumas instituições, fato que foi objeto de ampla divulgação na mídia impressa e televisiva. Para o ano de 2008 o MEC já adiantou que a ênfase está voltada para os cursos de Medicina.

A par da avaliação de responsabilidade do INEP, a Lei 10.861/2004 determinou, para cada IES pública ou privada, a obrigatoriedade de constituição de Comissão Própria de Avaliação (CPA), com atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, com participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada.

Através do SINAES está, assim, o Estado assumindo papel de avaliador e regulador, na medida em que será pelos resultados deste processo de avaliação que as IES's terão credenciamento, obterão renovação de credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, bem como poderão sofrer descredenciamento. As avaliações são periódicas e dentro de uma escala de pontuação, o que permite graduar as instituições segundo a referida escala. Quanto maior o resultado obtido melhor a classificação, destacando-se a referida IES que pode ter acréscimo no número de matrículas. Em caso de pontuação baixa o MEC intervém, exigindo alterações no sentido de elevar o padrão em próxima avaliação, sob pena, inclusive, de descredenciamento de cursos e até mesmo da IES.

Percebe-se que, além de avaliar o desempenho das IES's, dos cursos ofertados, do desempenho dos discentes, visando elevar a qualidade do ensino superior, o SINAES está fortemente envolvido pela política de mercado, porquanto favorece a competitividade entre as instituições privadas. Aquela que tiver melhor colocação na avaliação certamente terá maior procura pelos estudantes.

4.4 PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Outra política implementada pelo governo Lula refere-se ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Inicialmente objeto da Medida Provisória 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004, este programa dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (em 50% ou 25%) para estudantes de cursos de graduação e cursos seqüenciais, em instituições privadas de ensino superior. Tais instituições podem ser com fins lucrativos ou não.

O objetivo do PROUNI é dar acesso àqueles educandos egressos do nível médio, e que tenham renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio no caso de bolsa integral, e de até três salários-mínimos para as bolsas parciais. Segundo art. 2º da Lei nº 11.096/2005, as bolsas de estudo serão destinadas: I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei; III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda. Para aqueles estudantes inseridos nos incisos I e II há necessidade do preenchimento do requisito da renda familiar mensal *per capita* não excedente de até um salário-mínimo e meio e de até três salários-mínimos, conforme seja bolsa integral ou parcial. Trata-se de uma política de inclusão social, posto que tais educandos, não tendo possibilidade de acesso às IFES ou às instituições públicas estaduais, poderão ingressar nas instituições privadas, mediante financiamento do Estado. Ademais, há que se

considerar que as instituições públicas não podem atender à demanda por vagas, o que deve ser atendido pelas IES's privadas.

Em relação ao contido no inciso III, verifica-se que não há a exigência da renda mínima, basta ser professor da rede pública de ensino e que queira estar em curso de licenciatura, normal superior e pedagogia. Ou seja, trata-se de uma política de melhoria da qualificação dos professores da rede pública, da educação básica.

Este programa é estendido a todas as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, as quais são beneficiadas com isenção de tributos federais, pelo período de vigência do termo de adesão e somente para as atividades ou serviços que se refiram às bolsas do PROUNI. Donde dizer que as receitas provenientes de outras atividades e de alunos não contemplados pelo PROUNI continuam sendo tributadas. A isenção tributária abrange o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL, instituída pela Lei nº 7.689, de 15/12/1988); a Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30/12/1991) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS, instituído pela Lei Complementar 7, de 7/09/1970), incidentes sobre a prestação de serviços educacionais nos cursos de graduação e cursos seqüenciais. Com exceção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, os demais tributos são destinados ao financiamento da seguridade social, conforme art. 195 da CRF³⁶. Donde dizer que existe um financiamento público para as IES's privadas, em que suas vagas "ociosas" são preenchidas, recebem do

³⁶ Art. 195. A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais:

I – do empregador, da empresa e da entidade a ela equiparada na forma da lei, incidentes sobre:

a) a folha de salários e demais rendimentos do trabalho pagos ou creditados, a qualquer título, à pessoa física que lhe preste serviços, mesmo sem vínculo empregatício;

b) a receita ou o faturamento;

c) o lucro.

Estado o valor das mensalidades/anualidades, seja na modalidade integral ou parcial, e ainda são isentas de alguns tributos, especialmente aqueles destinados à manutenção da seguridade social, que acaba não tendo para si parte de sua arrecadação, comprometendo seu financiamento e atendimento ou realização de suas atividades, agravando mais a situação caótica em que se encontra.

Conforme estatística publicada pelo MEC³⁷, a renúncia fiscal em decorrência da isenção tributária importou em R\$106.737.984,00 para o ano de 2005; R\$114.721.465,00 para o ano de 2006; e de R\$126.050.707,00 para o ano de 2007. Esta variação se deve não somente ao maior número de bolsas PROUNI mas também à variação das alíquotas dos referidos tributos no período em questão.

Se por um lado o PROUNI veio beneficiar estudantes carentes a ter acesso à educação superior, em atendimento à crescente expansão de matriculados nas IES's, objetivo presente nas políticas públicas e meta constante do PNE, cumprindo-se a inclusão social, por outro não se pode olvidar que há um financiamento às empresas de prestação de serviços educacionais, em detrimento do investimento do Estado nas instituições públicas.

Todavia, o financiamento a estudantes carentes proporcionados pelo PROUNI revela uma política social preocupada com a classe mais desfavorecida economicamente, a qual não pode ser praticada indefinidamente. Há que ser vista como política implementada para um prazo razoável e não de modo a permanecer como constante na política educacional brasileira.

Como já afirmado alhures, a educação não prescinde de outras políticas, mas está imbricada na questão sócio-econômica. À medida em que houver uma

³⁷ Disponível em www.mec.gov.br (acesso em 23/03/2008).

melhoria econômica e social da população, o PROUNI pode ser reduzido paulatinamente até sua extinção.

Desde sua implementação, de 2005 até 2007, o PROUNI³⁸ já favoreceu 310.079 estudantes. O destaque está com a região Sudeste com 163.514 bolsistas; a região Sul está em segundo lugar com 61.528 bolsistas; seguida da região Nordeste com 43.535; a região Centro-Oeste com 26.383 e a região Norte com 15.119. Isto espelha a densidade populacional da região sudeste, além do maior número de IEs's ali existentes.

Neste período, dentre os Estados, destacam-se São Paulo com 89.573 estudantes atendidos pelo PROUNI; Minas Gerais com 43.022 estudantes; Paraná com 29.410; Rio de Janeiro com 25.734 e Bahia com 20.883. Do total de bolsistas, o maior percentual de favorecidos 45,88% (142.275) são da raça branca; 31,76% são pardos (98.494) e 12,61% são negros (39.128).

Também percebe-se uma evolução na oferta de bolsas do PROUNI, eis que para o ano de 2005 foram ofertadas 112.275 bolsas, das quais 71.905 integrais; para 2006 foram 138.668 bolsas, sendo 98.698 integrais; já para 2007 a oferta atingiu 163.854, com 97.631 bolsas integrais.

Estes números revelam que o PROUNI está sendo bem recepcionado pela população alvo, o que demonstra que o programa está indo ao encontro do anseio estudantil, qual seja a possibilidade de acesso ao ensino superior. Neste sentido, a política educacional para o ensino superior praticada pelo governo Lula pode ser vista efetivamente como direcionada à camada desfavorecida da população. Isto permite inferir que a cidadania já vislumbra-se para esta parcela atendida pelo PROUNI, na medida em que terão seus conhecimentos gerais ampliados a par de

³⁸ Disponível em www.mec.gov.br (acesso em 30/03/2008).

uma educação específica que agregue também a possibilidade de elevação da massa crítica nacional, permitindo-lhes participar mais avidamente da sociedade, sem deixar-se levar pelo exaspero das decisões impostas.

Difere o PROUNI do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, denominado FIES, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. O FIES, lançado no governo de FHC, destina-se a financiar estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos. Inicialmente o financiamento alcançava até 70% do valor da mensalidade, posteriormente reduzido para 50%, e sem período de carência. Assim que o estudante concluía o curso já iniciava a amortização do empréstimo. Hoje o FIES está alterado pela Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007. O governo atual efetuou modificações no FIES para possibilitar o financiamento de até 100% das mensalidades e estendê-lo aos programas de mestrado e doutorado. Também introduziu-se o período de carência de seis meses, iniciando-se a amortização do empréstimo no sétimo mês após a conclusão do curso.

São duas políticas diferenciadas de inclusão social. Uma destinada a estudantes de baixa renda, oriundos do ensino médio em escolas públicas, mediante a concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais, com financiamento público, e outorga de isenção para as IES's privadas que aderirem ao programa. A outra também financia cursos de graduação em IES's privadas, mas não concede benefícios fiscais às instituições, porquanto os valores financiados serão objeto de amortização futura pelos beneficiados. Cada programa procura estender a matrícula na educação superior, promovendo o acesso e aumentando, via oblíqua, isto é, pelo financiamento público das IES privadas, o crescimento na oferta de vagas ao ensino superior.

4.5 REUNI – PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Outra política educacional que está sendo efetivada pelo Governo Lula refere-se ao REUNI. O programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Trata-se de iniciativa recente, mas que tem gerado polêmicas. Referido programa, fundamentado no PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9/01/2001, objetiva criar condições para a ampliação de acesso e de permanência na educação superior, com melhor aproveitamento de recursos físicos e humanos havidos nas universidades federais.

Entre as diretrizes que orientam o referido programa estão: a redução das taxas de evasão; a ocupação de vagas ociosas; o aumento de vagas no período noturno, e a reorganização dos cursos de graduação, buscando a constante e progressiva elevação da qualidade. Em termos de aporte financeiro para a complementação dos planos de reestruturação, o Governo reserva 20% de acréscimo das despesas de custeio e pessoal da universidade. Ou seja, cada universidade federal pode manifestar sua adesão ao REUNI, devendo apresentar uma proposta de reestruturação, com as respectivas estratégias, caso em que, se aprovada pelo MEC, a universidade terá o acréscimo financeiro, com vinculação deste repasse à concretização das etapas.

O que se percebe é que o REUNI já havia sido discutido pelo GTI, no início do Governo Lula, posto que aquele grupo propusera a ampliação do quadro docente articulado à ampliação de vagas para a graduação nas universidades federais. E uma das metas do REUNI é ampliar a relação de alunos de graduação em cursos

presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos. Isto pode significar ampliar a carga horária dos professores em sala de aula.

O ex-Ministro da Educação no Governo FHC, Paulo Renato Souza, em matéria veiculada no jornal O Estado de São Paulo, de 27/01/2008, expressou críticas ao governo Lula, entre as quais destaca que o programa REUNI não é novidade alguma posto que fundamentado em incentivos ao desempenho das universidades federais, situação que existira durante o governo antecessor. Afirmou Paulo Renato

Batizado de Reuni, o governo lança como grande novidade um programa de incentivos ao desempenho das universidades federais pelo qual serão aquinhoadas com mais verbas as instituições que melhorarem seu desempenho em função de indicadores como a relação aluno por professor e os cursos noturnos. Em princípio, qual a diferença em relação à nossa velha matriz de distribuição de recursos de custeio? Mais um programa copiado e rebatizado! (SOUZA, 2008³⁹).

A afirmativa é contundente e contrária ao REUNI. Porém tal crítica há de ser vista com cautela eis que provinda do ex-ministro da educação do governo FHC. Embora possa parecer que o governo atual está lançando mão de idéias já concebidas em governos anteriores e que foram alvo de críticas pelos seus opositores (hoje integrantes do governo), tem-se que o REUNI inova ao propor uma política de financiamento das IFE's pautada no número de alunos por professor, fato que não era visto no governo antecessor. A matriz de distribuição do custeio do REUNI não se assemelha ao existente no período de FHC. A proposta atual, que não foi discutida com as universidades, mas determinada de cima para baixo, procura uma expansão efetiva no número de alunos por professor de molde a propiciar um maior número de egressos e no tempo normal de duração dos cursos. Procura uma utilização mais racional das IFES. Seja uma readequação da política

³⁹ Disponível em <http://www.estado.com.br>.

anterior de pagamento de gratificação de estímulo à docência, ou adoção de estratégias encampadas do neoliberalismo, a questão é que o REUNI é controverso. Primeiro porque as IFES, embora com aparente liberdade de propor seu plano de reestruturação de acordo com o entendimento e conhecimento da realidade local de acordo com seus integrantes, têm tais planos submetidos à análise e aprovação pelo MEC. Em segundo lugar não se pode olvidar que as IFES estão assentadas na indissociabilidade entre atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, e estas atividades precisam de financiamento e de tempo dos docentes. Ao se retirar os docentes das atividades de pesquisa para que permaneçam mais tempo em sala de aula, com mais alunos, esta indissociabilidade poderá restar comprometida.

E mais, o REUNI tem fundamentação nas propostas educacionais para os países periféricos emanadas do Banco Mundial. Otranto (2006) afirma que a ênfase dada à quantidade em detrimento da qualidade remete a outra concepção de universidade, centrada no ensino, ou seja, o “centro universitário”. Tal política está fundamentada em documentos do Banco Mundial que orientam para a diversificação da educação superior.

Isto nos remete a uma outra concepção de universidade, agora centrada somente no ensino. Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparada na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres (OTRANTO, 2006⁴⁰)

Diante disso pode-se deduzir que as alterações objeto do REUNI estão em consonância com as “recomendações” de organismos internacionais de financiamento, as quais sugerem que os países periféricos devem ter poucas universidades de pesquisa, e contar com mais universidades de formação

⁴⁰ Disponível em <http://www.celia.na-web.net>.

profissional de quatro anos e cursos de formação técnica com duração de dois anos (Otranto, 2006).

O discurso que permeia a readequação das IFES está direcionado ao aumento na oferta de vagas e melhor aproveitamento do desempenho docente. Entretanto, todo discurso carrega em si um posicionamento que não é neutro, que está carregado de simbologia, cabendo ao destinatário desvelar o seu significado que está contido nos signos. Brandão (1995) pondera que a linguagem utilizada no discurso ao mesmo tempo em que é explicação teórica e prática, não explicita, deixando de propósito “lacunas” e “brancos” de modo a preservar o seu sistema. Isto se dá porque ao se explicar em demasia pode haver o risco de exposição das diferenças das contradições sociais.

Sob este aspecto, o Decreto nº 6.096/2007 está em total consonância com a política desenvolvida pelo Banco Mundial para os países pobres. O financiamento das universidades de pesquisa é muito caro e não é adequado aos países periféricos que devem centrar-se em universidades de ensino. Ora, ao se retirar a ênfase na pesquisa e estimular as atividades de ensino, a conclusão lógica é que não haverá mais produção de novas tecnologias ou descoberta de processos produtivos, restando aos países periféricos importá-los dos países centrais, com pagamento de *royalties*. É a educação a serviço do mercado regido pelo modo capitalista de produção.

Também o Decreto nº 6.096/2007 contempla em seu art.3º, inciso II, a possibilidade de compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos, mediante o aporte de recursos financeiros, que serão reservados para cada universidade federal. Não há explicação de quais modalidades de compras ou quais serviços sejam considerados necessários, o que deixa entrever

uma “lacuna” que pode ser preenchida conforme o “entendimento” do MEC, afinal ele é o avaliador dos planos de reestruturação.

Frise-se que mais de 50 IFES já aderiram ao REUNI, praticamente 100% de adesão, das quais 33 já obtiveram aprovação de seus planos pelo MEC. Onde dizer que do ponto de vista normativo o REUNI já é um sucesso. Resta saber, na prática, se os planos, ao serem implantados pelas IFES, importarão acréscimo efetivo no número de ingressantes, de matriculados e de egressos, e aumento da qualidade do ensino, sem descurar-se da qualidade da pesquisa, ou se serão meros reprodutores das políticas neoliberais dos organismos internacionais. Como o REUNI é recentíssimo há que se aguardar mais um tempo para verificar as possíveis respostas que referido programa dará.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos á “fereza” da ética do mercado. (FREIRE, 2007, p. 128)

A pesquisa desenvolvida procurou analisar a formação para a cidadania, partindo-se do entendimento de que esta formação advém da educação superior, onde se formam os profissionais que têm sob seu encargo transmitir o conhecimento científico e fomentar a instigação crítica. Delimitou-se o período histórico compreendido entre os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso realizados de 1995 a 2002, bem como de seu sucessor Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato e início de segundo, de 2003 a 2007. A opção aconteceu em função de que neste período houve a implementação da reforma da educação superior brasileira, mediante a adoção de políticas cujas conseqüências históricas estão presentes na sociedade, e ainda demandam tempo de maturação. Algumas políticas são recentíssimas, citando-se, por exemplo, o PROUNI e o REUNI.

Por outro lado, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, inaugurou uma nova ordem jurídica nacional, estabelecendo importantes conteúdos fundamentais à educação nacional, como a educação formativa para o exercício da cidadania. Neste sentido, partindo-se da premissa de que a essência antecede à aparência e o subjetivo vem antes do objetivo, houve a exploração do tema cidadania, partindo-se de estudos já realizados por vários teóricos, desde a concepção primeira de cidadania nos estados grego e romano, passando pelo liberalismo, as revoluções inglesa e francesa, até chegar à atualidade, onde se apregoa a necessidade de uma “cidadania ampliada”.

Constatou-se que não há um conceito único de cidadania, que possa ser reconhecido globalmente, apesar de se falar atualmente em “cidadão do mundo”. Depende e muito da sociedade, haja vista que a cidadania é historicamente situada. Todavia existem elementos que ajudam em seu reconhecimento, como o direito de votar e ser votado, o que designa a participação na tomada de decisões políticas do Estado, o direito a uma vida digna, que importe em alimentação, moradia, educação, saúde, ou seja, que envolva um leque de exercício de direitos. Isto permitiu constatar que a cidadania tem sido marcada pela exclusão na medida em que a desigualdade social é acentuada, principalmente nos denominados países periféricos, em contraposição aos países centrais, economicamente mais fortes.

Percebeu-se que a cidadania não é uma doação de quem detém o poder, mas uma conquista que se processa paulatinamente num movimento dialético entre a estrutura e superestrutura, isto é, entre o estado e a sociedade civil. Justamente por isso ela é histórica, variando conforme o movimento da sociedade que se estrutura progressivamente através dos movimentos conjunturais que se processam na sociedade em um determinado tempo dado. A cidadania, portanto, não se copia, não se impõe por decreto, se conquista através de seu exercício alicerçado no conhecimento que elucida e conscientiza. Daí a importância de uma educação de qualidade para toda a população brasileira.

Quanto mais esclarecido o homem e a mulher, maior o seu entendimento e possibilidade de usufruir de seus direitos e de exigir o respeito de outras pessoas e principalmente do Estado. Neste passo, a educação se apresenta como essencial ao exercício da cidadania, pelo que houve a explanação acerca da importância da educação, sua estreita ligação com a cidadania, e como a sociedade política tem dela se utilizado para manter a sua posição hegemônica. A educação se firma na

escola, sendo ela o *locus* responsável pela disseminação do saber científico, da interação de conhecimentos, da socialização do saber. E a posição que se espera da universidade é que ela possa promover a formação humana e solidária, fornecendo elementos capazes de propiciar reflexão crítica a seus alunos. E, “Se o homem, é em parte, aquilo que pensa, é também aquilo e, sobretudo, o que faz” (ESTRELA, 2006, p. 61), há que se resgatar a humanidade de homens e mulheres, aviltados pela sociedade de consumo, há que ser proporcionada a educação-emancipação apregoada por Freire (1999), Santos (2005), Adorno (2006), Ferreira (2007b). Contudo, diante do capitalismo exacerbado que está posto no mundo, diante do neoliberalismo que alastrou-se em todas as direções do globo, a educação tem sido utilizada para a permanência da ideologia dominante, sedimentada na competitividade e na obtenção de maior lucro advindo da exploração da mais-valia.

Da análise dos documentos produzidos nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei nº 10.172, de 9/01/2001, constatou-se que a ideologia neoliberal embasou as reformas havidas, não contrariando os ditames inseridos na CRF. A CRF contém normas fundantes do ordenamento jurídico e político do Estado brasileiro e, apesar de ser denominada de “constituição cidadã”, não se pode afirmar que seja a concepção de cidadania ampliada que ela contempla. Pelo contrário, carrega em si a noção de cidadania voltada para prover o mercado.

Tanto a LDB quanto o PNE trazem em seus textos a ideologia neoliberal, calcada no modo capitalista de produção. Debrey aponta que a educação preparatória que está consignada na legislação referida, aliada às práticas sociais na

sociedade capitalista, “pode-se concluir que ela se refere à cidadania liberal, nos limites jurídicos estabelecidos pelo Estado” (2003, p. 66)

O desenvolvimento do trabalho levou à constatação de que os brasileiros e as brasileiras querem debater idéias, participar da vida política do país, decidir os destinos da nação, através do bom combate que permite o diálogo, a discordância de opiniões, o senso do coletivo. Já houve esta tomada de posição quando da apresentação do projeto de LDB e do PNE, pela sociedade civil. Após inúmeros encontros e reuniões com ampla participação de todos os segmentos da sociedade civil, especialmente da educação, foi elaborado um documento, o qual contemplava objetivos e metas que a sociedade julgava mais adequados ao país. Isto foi resultado do exercício de cidadania. O projeto da sociedade continha as diretrizes e bases para a educação nacional, fundamentada na justiça social, na solidariedade, na cidadania, na valorização da educação e da dignidade da pessoa, o qual foi rechaçado pelo Congresso Nacional, que acolheu a proposta originária do Poder Executivo, fortemente marcada pelas tendências neoliberais. Perdeu-se uma oportunidade de promover a relação dialética entre os dois projetos, perdeu a sociedade.

Seguindo as “sugestões” ditadas pelo Banco Mundial e pelo FMI, o governo FHC propunha a reforma educacional e de Estado necessárias para adequar o Brasil aos desafios do século XXI, qual seja, o mercado. E assim foi feito.

Mas é necessário ponderar que,

O ser humano tem outras finalidades mais importantes que a mera (e, naturalmente imprescindível) produção econômica. As mulheres e os homens precisam de educação para poder ser “mais humanos”, ou seja, desenvolver e exercer sua liberdade, construir um mundo mais habitável, mais solidário, influir e participar da mudança social, construir um mundo de maior justiça e equidade. (SANTOMÉ, 2003, p.150).

Efetivamente não se deseja “esquecer” o desenvolvimento econômico do Estado, mas não se pode pensar somente em relação a ele, envidando sacrifícios de todos em prol da inserção do país no conjunto dos “países desenvolvidos”. Neste sentido, o Estado necessita investir mais em políticas públicas que possibilitem a formação de pessoas “mais humanas”, emancipadas.

Este preparo advém da formação acadêmica, do exercício de novos saberes, da ampliação do conhecimento científico que a universidade proporciona. Tal acontece “Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete a formação de um cidadão” (ESTRELA, 2006, p. 57)

Não se pode aceitar a tese de que os governantes sabem o que é melhor para o país, a sociedade civil precisa intervir, continuamente, numa relação dialética com a sociedade política. Para tanto, mister se faz despertar a consciência crítica da população de uma sociedade, o que pode ser feito pela educação superior.

Mesmo no governo atual, representante da classe trabalhadora, em que pesem os vários programas compensatórios realizados, a política educacional não destoou muito das reformas havidas anteriormente. Apesar do discurso da justiça social, do avanço na redução da desigualdade, da ampliação na redistribuição de riquezas, as políticas públicas implementadas seguem a orientação de cunho neoliberal.

A apregoada “igualdade para todos” está centrada na “igualdade” neoliberal, ditada pelo poder do capital. Então a formação para o exercício da cidadania considera esta para o mercado. É “cidadão” ou “cidadã” aquele ou aquela que consome, que adquire as novidades postas no mercado, que costuma frequentar *shopping center*, pois a “cidadania é estimulada a se ver como um conjunto de

consumidores em um mundo em que a economia tem apenas uma regra: tudo em prol da obtenção de lucros para o empresariado” (SANTOMÉ, 2003, p. 151).

O sistema de avaliação das IES's públicas e privadas, editado em consonância com as determinações emanadas da CRF e da LDB, objetiva verificar a qualidade da educação. Esforço louvável e necessário. A crítica está em que o resultado coloca as IES's numa espécie de *ranking*, o que favorece e estimula a competitividade entre as instituições privadas, no jogo do perde e ganha que o mercado capitalista produz.

Há inúmeras discussões sobre o tema, que não é novo, mas também não está definitivamente encerrado. As reformas são recentes e necessitam de tempo para verificação de erros e acertos. Todavia, a par dos investimentos em educação que se espera não sejam esquecidos, urge a adoção de outras políticas que venham a atender a área social, tais como maior investimento em saúde, alimentação, habitação. Mais do que nunca se impõe uma reforma tributária que permita exigir mais de quem pode mais, que provoque o equilíbrio na distribuição de riquezas, que auxilie na redução da pobreza, cumprindo-se os objetivos da República.

Imperativa a adoção de outro paradigma, diferente do que aí está. O paradigma dominante é o da ideologia neoliberal, que provoca a retirada do Estado do investimento na área da educação, reduzindo “gastos”, transferindo responsabilidades para a iniciativa privada. Todavia, a educação não é mercadoria, é bem público. “Não basta continuar a criticar o paradigma ainda dominante, o que, aliás, está feito já à saciedade. É necessário, além disso, definir o paradigma emergente” (SANTOS, 2005, p. 393)

Há que se definir qual o ideal de homem, de mulher, que se quer para o país, para então se buscar obtê-lo, pela forja do aprendizado, da cultura, da

educação, do conhecimento. Mesmo que seja utópico, porém não ucrônico, que o ser humano se constitua em uma pessoa emancipada, sujeito histórico de seu mundo, que ajude a construir um mundo mais equilibrado, calcado nos valores da solidariedade, da justiça, da ética, que discorde, manifeste sua opinião, na relação dialética que é peculiar à natureza, que seja um “cidadão”, uma “cidadã”.

Em face da utopia⁴¹, que carrega um feixe de esperanças no porvir, na construção de uma sociedade em que as pessoas sejam “humanas” e não meros “objetos”, em que a cidadania efetivamente venha a se consolidar, algumas proposições são lançadas, as quais exigem reflexão de todos, afigurando-se a necessidade de:

01 – aumento real do percentual do PIB – Produto Interno Bruto, destinado à educação, atingindo-se o patamar de 10%;

02 – que a educação seja entendida e praticada como bem público, repudiando-se sua concepção como “mercadoria” ou “produto”;

03 – que as políticas públicas em educação tenham caráter de políticas de Estado, para todos os níveis da federação;

04 – que se coloque em prática a democracia, conclamando-se toda a sociedade civil a discutir e auxiliar na promoção de políticas que valorizem a educação e os profissionais da educação;

05 – que desde já seja feito um amplo debate, com a colaboração de todos os segmentos da sociedade civil, em especial da educação brasileira, para a elaboração de um novo plano nacional da educação, considerando-se a formação para a cidadania e os princípios de solidariedade, fraternidade, ética e justiça social;

⁴¹ O termo utopia é usado neste trabalho significando o desejo de superação da presente realidade sufocante para uma realidade ideal centrada na “humanidade”; projeto de mudança possível na sociedade. É o tópico que falta completar.

06 – um maior investimento na área da educação, em todos os níveis, sem detrimento da educação superior promovida nas IFES, que, dessa forma, podem continuar desenvolvendo pesquisas altamente necessárias ao parque tecnológico nacional;

07 – que seja procedida uma ampla reforma tributária no país, em que se assegure, efetivamente, recursos necessários para políticas sociais, de modo a reduzir em médio prazo a desigualdade social.

08 – que seja inserido o tema cidadania em todos os currículos escolares, de modo a possibilitar a consciência dos educandos sobre o resgate de princípios morais e valores éticos, arruinados pela lógica de mercado;

09 – que seja vedada a constante renovação da desvinculação de 20% das receitas de contribuições sociais, prática que permite direcionar este percentual para outras finalidades que não as políticas sociais.

Quiçá um sonho, uma quimera, todavia, como tão bem definiu Freire “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. (2007, p. 144). Que o sonho se torne realidade posto que não impossível, pois “Não me refiro ao sonho do adormecido, mas ao sonho que é uma utopia possível, que está além do “tópico” existente e limitado, que ainda é muito pequeno...” (FERREIRA, 2006d, p. 99), mas será robustecido pela persistência.

Há de vir o tempo em que a educação-emancipação formadora para a cidadania se concretizará. O caminho a percorrer é longo, porém, com perseverança e esforço coletivo a linha de chegada será alcançada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas: Unicamp, nº 75, agosto de 2001.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, PAULO. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 6ª ed., São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa Época, v.19).
- BENDIX, Reinhard. *Construção Nacional e Cidadania*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 56).
- BONAVIDES, Paulo. *Do Estado Liberal ao Estado Social*. 7ª ed., São Paulo: Malheiros, 2001.
- BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 4ª ed., Campinas: UNICAMP, 1995.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841.
- _____. *Lei nº 10.172, de 9/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Congresso Nacional, 2001.
- _____. *Lei nº 10.406/10.01.2002. Institui o Código Civil Brasileiro*. Brasília: Congresso Nacional, 2002.
- _____. *Lei nº 10.861, de 14/04/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. Brasília: Congresso Nacional, 2004.
- _____. *Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI*. Brasília: Congresso Nacional, 2005.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (edição atualizada até EC 53/2006), São Paulo: Rideel, 2007.

_____. *Decreto nº 6.096, de 24/04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI*. Disponível em www.presidencia.gov.br (acesso em 27/01/2008).

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, PAULO. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 6ª ed., São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa Época, v.19).

BURSTYN, Marcel. *O País das Alianças: elites e continuísmo no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CARDOSO, Fernando Henrique. *A Arte da Política: a história que vivi*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. Autodeterminação Nacional. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia e Socialismo*. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 51).

COUTINHO, Sérgio Augusto de Avellar. *A Revolução Gramscista no Ocidente: a concepção revolucionária de Antonio Gramsci em os Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Estandarte, 2002.

DEBREY, Carlos. *A Lógica do Capital na Educação Brasileira*. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

EISENBERG, José. *A Democracia depois do Liberalismo: ensaios sobre ética, direito e política*. Rio de Janeiro: Relume Dubará, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa. A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O Individualismo na Contemporaneidade. In: SERRA, Carlos (org.) *Conflito e Mestiçagem*. Moçambique: Livraria Universitária, 2000.

_____. É possível Humanizar a Formação no Mundo Globalizado? Sim, é possível! In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.

(orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. A Gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2006c.

_____. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. (org.) *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2006d (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Gestão Democrática na Formação do Profissional da Educação: a Imprescindibilidade de uma Concepção. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro, 2007a.

_____. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio político das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2007b.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e SCHLESENER, Anita Helena. A Gestão Democrática da Educação e a Formação do Senso Comum. In: SCHLESENER, Anita Helena e PANSARDI, Marcos Vinicius (orgs.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Curitiba: UTP, 2007.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção: Questões da Nossa Época, vol. 23).

_____. *Educação como Prática de Liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção O Mundo, Hoje, vol. 21).

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 2007 (Coleção Leitura)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. In: Educação & Sociedade. Campinas: Unicamp, nº 100, outubro/2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br (acesso 15/02/2008).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Caderno 12 (1932)*. In: *História e Perspectivas*. Uberlândia, jul/dez 1991 (Apresentação, comentários e revisão da Tradução: Paulo Nosella).

_____. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976, vol.1.

HEIJMANS, Rosemary Dore. *Democratização da escola e o princípio da escola ativa*. Unirevista, vol. 1, nº2, abril/2006. Disponível em www.unirevista.unisinos.br (acesso 06/05/2007).

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento Educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. *Filosofia da Educação Brasileira*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. 9ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP/MEC. *Evolução do Ensino Superior: 1980-1998*. Brasília: INEP, 2000. Disponível em www.publicacoes.inep.gov.br (acesso em 15/11/2007).

JESUS, Antonio Tavares de. *Educação e Hegemonia: no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSIK, Karel, *Dialética do Concreto*. 7ª ed., Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNIO, João Batista. *Ideologia e Cidadania*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx y la Pedagogia Moderna*. Barcelona: Oikos-tau ediciones, 1969, (Colección Libros Tau)

_____. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção Primeiros Passos, vol. 250).

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Trad.: Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Prólogo de José Paulo Netto, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉSZÁROS, István. *A educação para Além do Capital*. Trad. Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOURA, Alexandrina Sobreira de. (org.) *O Estado e as Políticas Públicas na Transição Democrática*. São Paulo: Vértice/Massangana, 1989.

NAVES, Rubens. Novas Possibilidades para o Exercício da Cidadania. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOSELLA, Paulo. Educação e Cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, PAULO. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 6ª ed., São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa Época, v.19).

OTRANTO, Célia Regina. *Desvendando a política da Educação Superior do Governo Lula*. In: Revista Universidade e Sociedade do ANDES-SN, ano XVI, nº 38, junho/ 2006. Disponível em www.celia.na-web.net (acesso em 30/01/2008).

PEREIRA DE SOUZA, Paulo Nathanael. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamentos*. 2ª ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

POLANIY, Karl. *A Grande Transformação. As Origens da Nossa Época*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SAES, Décio Azevedo Marques de. *Cidadania e Capitalismo: uma abordagem teórica*. Disponível em www.iea.usp.br/artigos (acesso em 08/07/2007).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A Educação em Tempos de Neoliberalismo*. Trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992. (Coleção Hoje e Amanhã).

_____. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 12ª ed., Campinas: Autores Associados, 1996 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed., Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto. *A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8ª ed., Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5ª ed., Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

SCHLESENER, Anita. *Antonio Gramsci e a Política Italiana: Pensamento. Polêmicas. Interpretação*. Curitiba: UTP, 2005.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Instrução Permanente e Autonomia Coletiva em Condorcet. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Gestão da Educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

SILVA JR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. *Educación y Desarrollo en Brasil, 1995-2000*. In: Revista da CEPAL, nº 73, Buenos Aires: CEPAL, 2001. Disponível em www.eclac.d/publicaciones (acesso 15/11/2007).

_____. *As universidades federais sob Lula*. In: O Estado de São Paulo. 27/01/2008. Disponível em www.estado.com.br (acesso 31/01/2008)

TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2004.

TEIXEIRA, Andréa de Paula. *Previdência Social, revolução passiva e contra-reforma*. 2003. Disponível em www.acesa.com/gramsci (acesso 05/05/2007).

TORRES, Rosa María. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADADD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 15ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J.M.K. Szmrecsányi. 12ª ed., São Paulo: Pioneira, 1997. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).