

Educação e cidadania

Questões contemporâneas



EDITORA AFILIADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Josué Modesto dos Passos Subrinho

VICE-REITOR

Angelo Roberto Antonioli

Conselho editorial da UFS

Luiz Augusto Carvalho Sobral
(Coordenador do Programa Editorial)

Antônio Ponciano Bezerra

Péricles Moraes de Andrade Junior

Mário Everaldo de Souza

Ricardo Queiroz Gurgel

Rosemeri Melo e Souza

Terezinha Alves de Oliva

Esta obra contou com financiamento do CNPq e CAPES

Paulo S. C. Neves (Org.)

Educação e cidadania

Questões contemporâneas

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: questões contemporâneas
Paulo S. C. Neves (Org.)

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação e cidadania : questões contemporâneas / Paulo S. C. Neves
(org.). — São Paulo : Cortez, 2011.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1543-7

1. Cidadania 2. Direito à educação 3. Educação 4. Educação — Brasil
5. Educação — Finalidades e objetivos 6. Educação profissional I. Neves,
Paulo S. C.

09-09968

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Cidadania e educação 370.115
2. Educação e cidadania 370.115
3. Educação para a cidadania 370.115

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do organizador e dos editores.

© 2009 by Organizador, Autores e Editores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05009-000 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — março de 2011

Sumário

Apresentação	7
1. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? <i>Bernard Charlot</i>	17
2. Os limites da cidadania clássica: as coordenadas do debate contemporâneo <i>Leticia Calderón Chelius</i>	37
3. Violência institucional e função educativa no estado do capitalismo financeiro <i>Manoel Mendonça Filho</i>	60
4. Cidadania, crise do trabalho e gênero: desafios para estabilização dos direitos <i>Maria Helena Santana Cruz</i>	92
5. Reconhecimento e desprezo social, ou os dilemas da democracia no Brasil contemporâneo: algumas considerações à luz das cotas nas universidades públicas <i>Paulo S. C. Neves</i>	117

- 6.** Educação e direito no “século da criança”: a consolidação da internacionalização da infância
Marcelo de Almeida Ferreri 134
- 7.** Infância, cidade e escola: itinerários da pesquisa com crianças na rede pública de Aracaju
Maria Cristina Martins
Silvana Aparecida Bretas 160
- 8.** A autoridade educativa: esboço de uma aproximação comparativa entre o Brasil (Fortaleza) e a França (aglomeração de Lyon)
Abdelhafid Hammouche 180
- 9.** Formação profissional de policiais no Brasil: discursos e práticas para a efetivação da segurança pública cidadã
Paula Poncioni 206
- 10.** As fronteiras entre o rural e o urbano na construção da educação popular
Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus 223

Apresentação

Educação e cidadania são duas palavras que, de forma duradoura, têm sido conjugadas juntas nos últimos séculos. Desde o Iluminismo, com Jean-Jacques Rousseau, uma de suas figuras mais emblemáticas, tornou-se predominante o discurso de que a educação era um meio privilegiado para formar os cidadãos dentro da perspectiva democrática e para que os cidadãos modernos pudessem não apenas obter as luzes do conhecimento, como também “aprender a ser cidadãos”, conceito visto como o protótipo de um novo homem! Nessa perspectiva, a educação era, ao mesmo tempo, uma condição necessária e uma consequência da extensão da cidadania política ao conjunto do corpo social.

Essa vinculação entre educação e exercício da cidadania vai, de uma forma ou de outra, perpassar todo o pensamento do século XIX, de Stuart Mill a Karl Marx, para ficarmos apenas nos extremos das posições ideológicas e políticas.¹

Esse ideal vai incitar os governantes das democracias representativas do século XIX a tornarem a educação pública obrigatória e gratuita para os filhos das classes populares, visando ao mesmo tempo formar cidadãos patriotas e trabalhadores aptos a se inserirem nas indústrias cada vez mais mecanizadas.

Essas duas vertentes da educação moderna, formar cidadãos para defender o Estado-Nação e trabalhadores para alimentar a economia,

1. O primeiro por vincular explicitamente o exercício da cidadania nas democracias representativas à educação formal e o segundo por defender o fim da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual na sociedade comunista do futuro.

serão a tônica durante todo o século XX, sobretudo após a revolução taylorista-fordista, que exigia uma mão de obra abundante e minimamente treinada para adequar-se às exigências tecnológicas da indústria de massa. A lógica nessa época era de uma educação de massa ao nível do ensino fundamental e básico e a existência de uma educação de excelência para formar as elites intelectuais, capazes de ocupar os postos de engenheiros e técnicos nas indústrias e de gestores nas repartições públicas.

Contudo, profundas transformações no mundo moderno vieram, a partir dos anos 1970, por em xeque essa associação entre educação e cidadania que prevalecera até então. Transformações no mundo do trabalho vão repor a relação entre educação e formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico do país em outros termos. O uso de tecnologias cada vez mais automatizadas nas indústrias e no setor de serviços, ao mesmo tempo que limita a participação dos trabalhadores pouco qualificados no mercado de trabalho, realça a importância da qualificação de uma parte da mão de obra para o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade.

Paulatinamente, a noção de cidadania sofre profundas transformações. Pensada na modernidade como noção-chave nas relações entre Estado-Nação e cidadão, a cidadania está a se metamorfosear diante de nossos olhos, sobretudo em virtude de mudanças importantes no nível de legitimidade dos Estados em um mundo cada vez mais globalizado, onde os fluxos de capitais, de informações e de populações, a emergência de um espaço público mundial com demandas simbólicas e legais com alcance para além das fronteiras nacionais (os Direitos Humanos, as demandas por reconhecimento de minorias sociais etc.), as políticas de integração econômicas e, por vezes, políticas em certas regiões etc. deixam entrever a possibilidade de políticas cosmopolitas em um futuro talvez não muito distante.

Assim, a preocupação com a educação nunca foi tão publicizada e posta em debate como nas últimas décadas. Vista ora como meio de elevação social, política e econômica das populações carentes em todo o mundo, ora como meio de reprodução de lógicas sociais de dominação

(sejam econômicas, políticas ou simbólicas), o debate sobre o fazer educativo é uma das grandes tendências de nosso tempo.

Desse modo, algumas questões que aparecem como relevantes, tanto no plano das ideias, como no âmbito das políticas públicas, dizem respeito às novas conexões que se estabelecem entre educação e cidadania em nossa época. Afinal, a globalização, ao alterar os sentidos da cidadania e da educação, alterou também os elos que se estabeleceram no passado entre educação e cidadania, ou são estes elos marcos indepassáveis e norteadores da vida nas sociedades modernas?

Essa questão não é passível de respostas simples, ou que expressem posicionamentos consensuais. Este livro, ao optar por colocar em evidência pontos de vista diversos, construídos com base em realidades empíricas diferentes, busca exatamente exprimir essa complexidade.

Complexidade ainda mais evidente quando pensada em relação a países periféricos como o Brasil, em que os efeitos da globalização fazem-se sentir diretamente, tanto no plano das ideias como no plano econômico-social, provocando mudanças notáveis na ordem social.

Sabe-se que, historicamente, a cidadania econômica e social foi conquistada predominantemente pelas lutas sociais dos grupos populares, sobretudo dos sindicatos de trabalhadores, o que teve repercussões no diz respeito às cidadanias políticas e civis. No caso do Brasil, o que precisa ser realçado é que a expansão da cidadania se deu com lutas menos classistas (centradas nos locais de trabalho) e mais simbólicas. Em parte isso é fruto do controle sobre os trabalhadores nos locais de trabalho e também da importância do nacional-populismo nos discursos políticos até os anos 1960. O fato é que as conquistas por cidadania nunca foram apenas lutas operárias, ou ao menos portadas apenas por sindicatos de trabalhadores. Lutas de camponeses, de populações marginalizadas nas cidades, de grupos étnicos etc. foram fundamentais para as conquistas cidadãs no país. O que significa dizer que mais que nos países centrais, os chamados novos movimentos sociais foram fundamentais para a instalação de direitos para as classes populares brasileiras.

Ora, isso conferiu uma especificidade às lutas sociais no país, pois que o aspecto simbólico foi tão importante quanto as demandas materiais.

Pense-se que o discurso dos operários dos anos 1950 e 1960 tinha um claro sentido de valorização do popular como meio de aumentar a autoestima dos operários (mesmo se o uso do popular camuflava também uma clara vontade de manipulação política). Algo semelhante parece estar se produzindo em esferas como a consolidação de políticas educacionais voltadas para o campo ou para o público infantojuvenil, como alguns dos textos aqui reunidos deixam entrever.

O que significa dizer que os estudos sobre a relação entre educação e cidadania no país devem dar conta tanto das transformações que estão ocorrendo nas ideias de cidadania em nível planetário, como das especificidades da questão no âmbito brasileiro.

Nesse contexto, o que seria mesmo a cidadania? E que implicações isso teria para o fazer educativo, pensado desde o Iluminismo — com Rousseau, D’Alembert ou Diderot — como um modo de criação da cidadania ativa dos cidadãos?

Essas são algumas das questões que estão na origem da feitura deste livro. Pensado como um momento de reflexão crítica e plural sobre diferentes aspectos da relação tensa entre a cidadania e a educação na contemporaneidade, buscou-se dar visibilidade a múltiplos aspectos da questão, desde discussões teóricas sobre o conceito de cidadania a discussões sobre algumas temáticas específicas em que essa problemática aparece como pano de fundo.

O texto de Bernard Charlot, que inicia essa coletânea, vai direto ao tema que deu origem a este livro. Questionando o conceito de educação para a cidadania, o qual se tornou uma temática de moda nessas últimas décadas, o autor vai procurar mostrar como a discussão que procura vincular a educação à cidadania no atual contexto de busca por maior eficiência da educação seria uma forma de “apaziguar o tolo”. Argumentando que a cidadania é um conceito político e que a educação é um meio de estabelecimento de elos sociais, o autor vai combater a ideia mesma de uma educação para a cidadania na época contemporânea em que mais que educar o cidadão para a defesa do Estado, precisamos de uma educação que incorpore os direitos humanos como limite da ação.

Leticia Calderón Chelius, por sua vez, abordará essa problemática de uma perspectiva nova, que tenta dissociar a cidadania da sua relação histórica com o Estado. A partir das proporções alcançadas pelo fenômeno migratório no mundo contemporâneo, a autora vai defender uma concepção de cidadania em que a primazia é deslocada do lugar de nascimento para o lugar de moradia, retirando assim a primazia do Estado-nação no que se refere às prerrogativas da definição do que é ser cidadão, instaurando uma verdadeira cidadania cosmopolita. Se isso é ainda pouco aceito pelos representantes dos Estados, as populações migrantes em todo o mundo buscam tornar essa perspectiva realidade, o que significaria uma verdadeira revolução em nossa maneira de pensar e de ver a relação entre cidadania e Estado no mundo contemporâneo, o que certamente virá a ter repercussões no âmbito da educação.

No capítulo que se segue, Manoel Mendonça Filho defenderá a ideia de que atividade educativa é uma função de socialização regulamentada sob a égide do Estado, mudando conseqüentemente em sua forma, pressupostos e objetivos segundo o modelo histórico de Estado para o qual deverá formatar as relações. Ele afirma ainda que a função educativa no Estado moderno é orientada pela imagem de formatação de indivíduos produtivos, o que se torna problemático com a falência da sociedade da produção e com a completa precarização do trabalho. Tais fatores inverteriam, aos seus olhos, os objetivos estratégicos da socialização regulamentada no âmbito do Estado moderno no que tange à preponderância dada aos corpos e à vida. Tratados como um estorvo, por conta da sua natural insistência de trânsito e circulação, os corpos tornariam-se desnecessários, matáveis, sinalizando uma reviravolta fundamental no modo de consecução da biopolítica.

Para análise deste cenário, o autor parte então da premissa de que o modelo de Estado do capitalismo financeiro abandonou definitivamente qualquer compromisso humanista com a vida e, ganhando uma inesperada autonomia em relação ao seu controle das relações cotidianas, passa a manter-se através da produção e reprodução de uma “violência institucional” sobre os corpos, viabilizando a consecução de projetos de interesse do capital financeiro inteiramente divorciados do desejo. Este

quadro faria emergir, então, a condição de perda de positividade do Estado, enquanto modelo abstrato de organização social, colocando em xeque toda a tradição humanista no âmbito da educação.

A questão da cidadania das mulheres é colocada, no capítulo seguinte, pela pesquisadora Maria Helena Santana Cruz como prioritária nas sociedades contemporâneas. A partir de uma análise sobre a forma como a cidadania foi pensada tradicionalmente, a saber, enquanto um atributo masculino, a autora mostra como isso acabou sendo reproduzido no âmbito do trabalho e das atividades produtivas. As transformações contemporâneas no mundo do trabalho estariam modificando essas relações? Não parece ser esse o caso. Ao trazer à tona os desafios postos pelo feminismo para as sociedades democráticas, a autora vai defender a ideia de que é no domínio das relações de trabalho que está em jogo o alcance da cidadania das mulheres nas sociedades contemporâneas.

O texto seguinte, de Paulo Neves, versa sobre as políticas de cotas no Brasil. O autor busca refletir sobre o papel das demandas por reconhecimento na superação de representações simbólicas que naturalizam e ajudam a manter as desigualdades no país e como as ações afirmativas se inserem nesta problemática. Para ele, apoiando-se em diversos autores (Charles Taylor, Axel Honneth etc.), nas últimas décadas do século XX, as lutas sociais contra a discriminação de minorias (étnicas, sexuais etc.) fizeram entrar na agenda pública mundial a discussão sobre o “direito à diferença” e ao “reconhecimento”, dando novas significações às noções de justiça e de democracia. No Brasil, essa discussão aparece após a redemocratização do país, nos anos 1980, quando movimentos sociais farão aflorar demandas identitárias e diferencialistas que punham em questão o *status quo* e desmascaravam dimensões das desigualdades pouco abordadas até então, a exemplo da discriminação racial. O pano de fundo de toda essa discussão é o papel que a educação multicultural está assumindo em nossa época, mesmo em sociedades não multiculturais como a sociedade brasileira. A consideração das minorias, ou dos grupos assim vistos, torna-se então um aspecto essencial nas políticas educacionais de nossa época.

Isso, de certa maneira, aparece também no texto de Marcelo de Almeida Ferreri, o qual aborda a questão de como os tratados internacionais

fizeram emergir um novo sujeito de direito na contemporaneidade, a criança. A infância, como diversos historiadores têm demonstrado, não é um conceito universal e atemporal. Cada sociedade e cada época têm sua maneira de conceber e de tratar a infância. Contudo, o autor do texto nos mostra que as declarações e os tratados internacionais sobre os direitos das crianças, ao propor uma definição sobre a infância e sobre os direitos a ela atrelados, estabelecem os parâmetros internacionais de compreensão sobre o tema.

Próximo dessa problemática, Maria Cristina Martins e Silvana Aparecida Bretas trazem à luz a experiência da educação infantil no estado de Sergipe. A inovadora proposta metodológica das autoras foi de dar voz e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as creches e escolas infantis, desvendando aspectos ainda pouco abordados pelos estudos educacionais sobre a temática, os quais não costumam levar em conta a fala infantil.

Abdelhafid Hammouche, por seu lado, mostra as diferenças na forma de perceber a autoridade entre as gerações na França e no Brasil. Para isso, o autor se questiona sobre o modo como a autoridade é percebida por educadores e trabalhadores sociais em contato com jovens e crianças oriundos de meios sociais carentes, tanto na França como no Brasil. Para ele, as diferenças percebidas são oriundas tanto das transformações peculiares que cada sociedade está sofrendo, influenciando assim as relações entre as gerações, quanto da desproporcionalidade entre a presença do Estado francês no domínio social e a relativa ausência do Estado brasileiro nesse âmbito. Contudo, um ponto ressaltado é que em ambos os países a experiência passada de autoridade de cada agente é usada como referência, positiva ou negativa, para se posicionar com relação à autoridade em suas atividades profissionais.

Ao analisar o tema da “segurança pública cidadã” na sociedade brasileira contemporânea, em particular no Rio de Janeiro, Paula Poncioni traz para a ordem do dia a questão da formação profissional dos policiais. A partir de uma análise que leva em consideração os discursos e as práticas concretas desenvolvidas pelas autoridades governamentais e pelos dirigentes das academias de polícia — civil e militar — para a efetivação da segurança, buscou-se, através de uma pesquisa bem informada sobre

questões tais como polícia, políticas públicas, segurança pública, formação profissional, cidadania e democracia, questionar-se sobre os dilemas que o processo de formação dos policiais no Brasil traz para a nossa ordem democrática. Como pano de fundo, o texto nos questiona sobre como a formação dos policiais é fundamental para que tenhamos uma polícia menos violenta e mais condizente com a democracia.

Finalmente, Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus procura em seu texto discutir a emergência da educação do campo no país. Partindo da constatação de que um terço da população do país vive no meio rural, a autora busca compreender a constituição histórica de um movimento em defesa desta população, bem como dos seus territórios. Em contraposição a uma tradição educacional que não considera o campo como um espaço que tem uma especificidade e potencial para construir com autonomia possibilidades de vida política, econômica e social, além das que estão colocadas pela lógica das cidades, a autora constata que há um movimento crescente por educação que tem se constituído como um campo de possibilidades de interferência direta nas comunidades rurais a partir do protagonismo delas. Para ela, este movimento é conhecido pelas suas práticas e tem o nome de Educação do Campo, o qual se constrói a partir da luta pela terra e por uma perspectiva da educação popular que recoloca o campo e a cidade como territórios complementares e não excludentes.

Como se vê nesse rápido retrospecto, as questões levantadas nesta obra são fundamentais para entendermos não só o papel da educação em nossa época como também os discursos que se tecem sobre ela. Ojalá essa coletânea possa ensejar novos debates e novas publicações sobre uma questão tão fundamental como esta para repensar nossos modelos de vida social.

A publicação deste livro não teria sido possível sem o apoio dado por algumas pessoas e instituições. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de projeto de apoio à Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, financiou parte da edição. Da mesma forma, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, na pessoa do seu então coordenador

de pós-graduação, o prof. Rogério Proença, foi de fundamental importância para a consecução da ideia inicial que deu origem a este livro, seja pelo amparo institucional, pela ajuda nas negociações entre as editoras que participam desta edição ou, sobretudo, pelo apoio incondicional nas diversas fases do processo de organização e edição da obra.

A editora da Universidade Federal de Sergipe deu parecer favorável à publicação da obra desde o momento em que foi contatada e, *last but not least*, a editora Cortez, nas pessoas de Marcos César de Freitas e Miriam Cortez, foram de uma paciência e profissionalismo sem par.

1

Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores?

*Bernard Charlot**

O debate sobre a Educação tem seus tempos — e suas modas. Os temas aparecem, ocupam o palco, mingnam, somem, às vezes ressurgem, de acordo com lógicas cuja pertinência é mais social do que científica. Para onde foram a não diretividade pedagógica e a “sociedade sem escola”, temas prediletos de debates calorosos na década de 70 do século XX? Quanto à autogestão pedagógica, ela saiu da pauta da extrema esquerda para renascer como autonomia dos estabelecimentos escolares e até como *management* eficaz destes, na lógica neoliberal — enquanto os militantes da autogestão passavam a defender, contra o liberalismo educacional, o poder do Estado. Do mesmo modo, hoje, fala-se menos de fracasso esco-

* Professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON).

lar e de igualdade das oportunidades e mais de qualidade da escola e de sociedade do saber.

Os debates em torno da educação focalizam objetos sociomidiáticos, isto é, questões que comovem a sociedade e são encenadas pela mídia (Charlot, 2000). Muitas vezes, os pesquisadores apoderam-se destes objetos, tanto mais que as verbas para pesquisar, os espaços para publicar e certa fama social acompanham o interesse público por eles. Até aí, não há nada a dizer, já que não se pode incriminar o pesquisador por trabalhar questões socialmente sensíveis, bem pelo contrário. Surge o problema quando o próprio pesquisador adota o objeto sociomidiático como se este fosse científico, em vez de reformular as questões com um espírito crítico. Em face de tal objeto, a honestidade científica consiste em apresentar um projeto de pesquisa valorizando as palavras mágicas que trazem verbas e, obtido o dinheiro, utilizá-lo para realizar investigações científicas cujos resultados possibilitam deslocar o próprio tema do debate.

“Cidadania” é, hoje, um dos principais objetos sociomidiáticos que permeiam os discursos sobre a escola. Por que, hoje, tanto se fala de cidadania? Por que um antigo tema, que tinha sumido dos discursos, até dos mais formais, voltou como estrela no palco educacional?

1 Por que, hoje, tanto se fala de cidadania? Argumentos, dúvidas, suspeitas

Não é à toa que uma palavra se impõe no debate público; ela expressa uma preocupação social, um problema. Para identificar este, um método consiste em reparar os demais objetos sociomidiáticos que emergem na mesma época. Entre as palavras que os discursos atuais sobre educação usam até a exaustão, encontram-se, além de “cidadania”: “exclusão/inclusão” e “violência”. São palavras que remetem à questão do vínculo social. Robert Castel, no seu livro *As metamorfoses da questão social*, recusa a noção de “exclusão” e propõe a de “afiliação”. Ninguém fica fora da sociedade, “excluído” de modo absoluto, explica ele, mas certas pessoas

ocupam posições cujas relações com o centro são mais ou menos distensas: trabalhadores desempregados, jovens que não conseguem emprego, indivíduos que pouco frequentaram a escola etc. Sua marginalização decorre de processos sofridos, também, por pessoas que ainda não foram marginalizadas, mas correm o risco de sê-lo. Para ser afiliado a nossa sociedade, o processo básico é a integração no trabalho. É possível sentir-se afiliado, ainda, quando se pertence a redes de sociabilidade sociofamiliar. Portanto, não há duas posições: inclusão/exclusão, *in/out*, centro/margem, mas, como se percebe ao combinar os dois processos de afiliação, quatro espaços de sociabilidade:

- a zona da integração, com trabalho e vínculos relacionais sólidos;
- a zona das vulnerabilidades, com trabalho precário e fraqueza relacional;
- a zona da desafiliação, com ausência de trabalho e isolamento social; a palavra “exclusão” remete a esta desafiliação, de modo pouco rigoroso;
- a zona da assistência, com impossibilidade de trabalhar, mas com inserção social forte (Castel, 1998).

A questão da afiliação/desafiliação constitui um problema fundamental de nossa sociedade. Esta sente o risco de distensão dos vínculos sociais, o que a leva a destacar o problema da violência e a falar de “exclusão” e, como remédio, de “cidadania”. Resta saber se esta palavra é mais pertinente do que aquela.

Os discursos que apelam para a cidadania repousam sobre a convicção de que a escola é o lugar para resolver o problema de afrouxamento dos vínculos sociais. Tal convicção remete a um processo geral: cada vez que um problema desponta, qualquer que seja ele, a opinião pública — e os jornalistas e políticos que, ao mesmo tempo, a expressam e orientam o seu olhar — volta-se para a escola, por esta ser o lugar onde se encontra a juventude e, portanto, onde pode ser resolvido o problema, a meio prazo. Contudo, esta esperança torna-se mais forte ainda quando se trata do vínculo social. Com efeito, a escola, além de ter uma missão educativa,

é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade, sejam eles outras crianças ou adultos cumprindo funções oficiais. É um espaço onde o jovem há de conviver com os seus pares, a ele iguais, pelo menos em princípio. Logo, a escola é considerada o melhor lugar para aprender “a cidadania”.

Essa ideia é bastante simpática. Entretanto, de imediato, surgem dúvidas e suspeitas a respeito da função social do discurso sobre a cidadania e do funcionamento real da escola na sociedade contemporânea.

Em primeiro lugar, fala-se de educação para a cidadania, sobretudo quando se trata das escolas para os pobres. Na França, o tema permeia as reflexões sobre as “zonas de educação prioritárias”. No Brasil, ele faz sucesso quando se consideram as escolas públicas dos bairros pobres. Pouco se fala de educação para a cidadania nas escolas particulares brasileiras voltadas para a aprovação dos filhos da classe média no vestibular. Portanto, nasce a suspeita de que este discurso cumpre a função que Erving Goffman nomeava “cooling the mark out”, ou seja, em francês, “calmer le jobard”, ou, em uma tentativa de tradução para o português, “apaziguar o tolo” (Goffman, 1952). Depois de “enrolar” a sua vítima, o estelionatário deve acalmá-la, para que ela não cause transtornos que o prejudiquem: ele apazigua o tolo. De mesmo modo, pode-se avançar a hipótese de que “a educação para a cidadania” tenha hoje, de fato, a função social de apagar as veleidades de revolta dos pobres, convidados a desistirem da violência e a se tornarem cidadãos respeitosos da pessoa e da propriedade dos demais. Dito de outra forma: de qual “cidadania” se trata quando se fala de educação para a cidadania?

Em segundo lugar, podemos ter dúvidas quanto à possibilidade de produzir vínculos sociais e cidadania em uma escola que isola os indivíduos e não respeita os princípios básicos do Direito em suas relações com os alunos.

A escola é um lugar onde um professor isolado e pouco investido em um trabalho pedagógico coletivo ensina a alunos que estudam sozinhos, são avaliados individualmente e são considerados com desconfiança quando colaboram para realizar as suas tarefas. É difícil imaginar uma estrutura menos propícia à aprendizagem da solidariedade e do interesse

comum e, portanto, da cidadania do que a escola, pelo menos a escola na sua forma atual.

Mais ainda: a escola não respeita os Direitos do Homem e do Cidadão. Segundo estes, ninguém pode ser ao mesmo tempo juiz e parte em um litígio. Ora, quem presta justiça quando professor e aluno brigam? É o professor, parte no conflito. Do mesmo modo, é norma fundamental do Direito que ninguém deve ser condenado sem ser ouvido e que o acusado tem sempre o direito de ser defendido por um advogado. Será que esta norma vigora na escola?

Não pretendemos, de forma alguma, incriminar os professores. Apenas observamos que a escola, a despeito dos sentimentos democráticos dos professores e do princípio constitucional de “gestão democrática”, não é um espaço de cidadania. Poder-se-ia objetar que a escola lida com crianças e que sua missão é formar para a cidadania jovens que, justamente, ainda não são cidadãos e não podem ser tratados como se já o fossem. Pode ser... Mas pode aprender a cidadania quem estuda em um lugar onde não vigoram os princípios da cidadania?

Qual forma de escola pode educar para a cidadania? E para qual cidadania? Ainda faz sentido, na sociedade contemporânea em processo de globalização, pretender educar para a cidadania? Ou se trata, no melhor dos casos, de um pedido ingênuo que ultrapassa as possibilidades da escola ou, no pior, de uma nuvem de fumo cuja função ideológica é mascarar a intenção de “apaziguar o tolo”?

Para decidir o assunto, convém resgatar o sentido histórico do conceito de cidadania e entender por que este tema nasceu na época do Estado Educador, sumiu no Estado Desenvolvimentista e voltou no Estado Regulador.

2 Educação e cidadania no Estado Educador

Historicamente, já aconteceu que o Estado cuidasse da educação sem, por isso, preocupar-se com a “nação” ou “a cidadania”. Assim, o

rei francês Luís XIV, que asseverava “O Estado sou Eu”, promulgou em 1698 um edito mandando que fosse criada uma escola em cada paróquia do reino. Não pretendia educar para a cidadania, mas firmar a religião católica e, logo, a ordem pública.

Ocorreu, ainda, que o Estado atentasse na educação por pensar na Cidade ou na Nação, sem, no entanto, refletir em termos de “cidadania”. Esta não era a preocupação do Estado prussiano quando, nos meados do século XIX, tomou apoio na educação para forjar a nação alemã. Quando Platão definiu formas diferentes de educação para as três classes da Cidade, pensava na potência desta e não na cidadania dos seus membros, pelo menos no sentido moderno da palavra “cidadania”. De forma mais geral, por séculos, o vínculo social, ou seja, a participação em grupos humanos (tribo, comunidade, sociedade...) fundamentou-se no que Durkheim chama “solidariedade mecânica” ou “solidariedade por semelhanças”. “Há uma coesão social cuja causa reside em certa conformidade de todas as consciências particulares com um tipo comum, que é o tipo psíquico da sociedade” (Durkheim, 1967, p. 73).¹ Este tipo é “[...] um conjunto mais ou menos organizado de crenças e de sentimentos comuns a todos os membros da sociedade” (Durkheim, 1967, p. 99). A solidariedade mecânica é a forma dominante de vínculo social nas sociedades em que a divisão do trabalho não foi muito desenvolvida.

Nessas sociedades, a educação deve, antes de tudo, transmitir os valores e as representações que as alicerçam. Quanto mais comunitária uma sociedade, mais importância ela confere à consciência coletiva e, portanto, mais ela valoriza a função de transmissão de valores pela escola. É a esta função que visam muitos discursos atuais sobre a cidadania. Mas não se deve confundir esta socialização por transmissão de crenças, sentimentos, representações e valores com a cidadania.

Outra é a raiz da noção de cidadania, nascida do Iluminismo e da Revolução Francesa e ligada a um projeto de universalização da instrução e da educação. Nesta configuração político-educacional específica, o

1. Tradução nossa do texto francês, com base na edição francesa do livro. Primeira edição: 1893. De modo geral, quando citamos a versão francesa de uma obra, somos nós que traduzimos.

objetivo não é apenas juntar os *membros da sociedade* em torno de representações coletivas, mas, sobretudo, formar *cidadãos*. Esta foi a ambição da III República Francesa, no último quarto do século XIX: Cidadania e Instrução, estreitamente associadas, foram consideradas os fundamentos da República.

Na França, essa configuração começou a ser construída com a expulsão dos Jesuítas (1762)² e o apelo para uma educação nacional, em particular no livro de La Chalotais, *Essai d'éducation nationale*: “Toda nação tem um direito inalienável e imprescritível de instruir os seus membros; porque as crianças do Estado devem ser criadas por membros do Estado” (La Chalotais, 1763). A Revolução Francesa, o Império napoleônico e a III República implementaram, sob várias formas, esta escola para “as crianças do Estado”. A escola gratuita, obrigatória e laica foi institucionalizada entre 1881 e 1886 por Jules Ferry, o grande Ministro francês da Instrução Pública.

Essa configuração, por francesa que seja, inspirou outros países, em particular países da América Latina influenciados pelos ideais iluministas. Já em 1877, no Uruguai, José Pedro Varela instaurou a escola pública, gratuita e obrigatória e limitou o ensino religioso. Na Argentina, em 1884, no prolongamento da ação precursora de Domingo Faustino Sarmiento, foi promulgada uma lei estabelecendo a educação universal, obrigatória, gratuita e laica. No Brasil, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e os Pioneiros da Educação Nova (1932) tendiam, eles também, para o Estado Educador.

Essa configuração político-educacional fundamenta-se na definição do contrato social e da vontade geral por Jean-Jacques Rousseau. O contrato implícito pelo qual um povo se institui como tal expressa-se na seguinte fórmula: “Cada um de nós coloca em comum a sua pessoa e toda sua potência sob a suprema direção da vontade geral” (Rousseau, 1963, p. 68). O cidadão é quem se submete à vontade geral sem, por isso, alienar sua liberdade, sendo que, ao fazê-lo, ele obedece, na verdade, a si mesmo. Para entender este pacto social, é preciso distinguir a “vontade

2. No mesmo ano, foram publicados e condenados, *Emílio* e *Do contrato social*, de Rousseau.

geral” e “a vontade de todos”: “Há muitas vezes uma grande diferença entre vontade de todos e vontade geral; esta só considera o interesse comum; aquela considera o interesse privado, e não passa de uma soma das vontades particulares: mas tire destas mesmas vontades os mais e os menos que se compensam, resta como soma a vontade geral” (Rousseau, 1963, p. 82).³

O interesse geral não é a soma dos interesses particulares: esta é a chave da noção de cidadania. Um exemplo simples possibilita entender esta diferença: ninguém gosta de pagar impostos e, portanto, a soma dos interesses particulares incita a abolir a Receita Federal; acabar com os impostos, porém, impossibilita as estradas, as escolas, os hospitais públicos etc., o que não quer a vontade geral. Pode-se manter o vínculo social negociando-se um ponto de equilíbrio entre os interesses particulares, que sempre são conflituosos. Mas esta negociação nada tem a ver com a cidadania, que não remete a um acordo entre os interesses particulares, mas à determinação do interesse geral. “Vínculo” é um conceito sociológico; “cidadania”, um conceito político. Deste decorrem várias consequências. Entre elas, três merecem um destaque especial quando é levantada a questão da educação.

Em primeiro lugar, os conceitos de cidadania e vontade geral levam à ideia de que não há nada acima do povo. A vontade geral é soberana, inalienável e indivisível. Em outras palavras, relacionada com os debates contemporâneos, é a decisão política fundada no interesse geral que deve determinar o rumo de um país; não pode ser “a lei do mercado” ou uma “governança” compartilhada por instituições públicas, representantes da sociedade local e grandes empresas. O conceito de cidadania implica a preeminência da *res publica*, ou seja, da coisa pública. Só existe cidadania em uma República, no pleno sentido desta palavra, isto é, em um regime político voltado para o interesse geral. Esta situação é muito diferente daquela em que vigoram apenas a conciliação dos interesses particulares,

3. Merece destaque o argumento matemático utilizado por Rousseau (1762), argumento este que se origina no Cálculo Diferencial e Integral Concebido, independentemente, por Leibniz e Newton, poucas décadas antes de Rousseau escrever as suas obras.

a convivência pacífica entre os membros da sociedade, crenças e representações coletivas.

Em segundo lugar, o conceito de cidadania remete aos indivíduos e não contempla as diferenças comunitárias. Quando cada cidadão opina de acordo com a sua opinião, “os mais e menos” se compensam e a vontade geral emerge da deliberação, ou seja, do sufrágio universal. “Mas quando se constituem brigas, associações parciais em detrimento da grande diferença entre vontade de todos e vontade geral, a vontade de cada uma dessas associações torna-se geral em relação a seus membros, e particular em relação ao Estado” (Rousseau, 1963, p. 84). No escalão político, a República não reconhece comunidade alguma e não mexe com as diferenças.

Por fim, deste último ponto decorre a exigência de laicidade. Esta é geralmente interpretada em referência à questão religiosa. Decerto, a ideia de educação nacional nasceu contra a influência da Igreja, isto é, do Papa e dos Jesuítas, mas a laicidade não se opõe à própria religião. Ademais, e sobretudo, a questão religiosa não passa de um ponto específico em um assunto mais geral. O princípio básico é o seguinte: em uma República norteada pelas ideias de cidadania e de vontade geral, a diferença não há e não pode ter legitimidade alguma na esfera pública, seja qual for a sua natureza. Ora, para a República, a religião não passa de uma diferença entre outras. A disputa em torno da laicidade não é um confronto entre quem defende a religião e quem a combate, mas, sim, entre quem vê na religião um interesse particular e quem a considera expressão de um Absoluto que se impõe a todos, inclusive ao Estado. Cabe ressaltar que, na República, é o mesmo princípio que fundamenta a laicidade e a liberdade religiosa: religião é interesse particular e, portanto, o Estado não deve se preocupar com ela, nem positiva nem negativamente.

Para que funcione a República dos cidadãos, a educação e a escola são essenciais: o cidadão que delibera deve ser “informado” (Rousseau, 1963, p. 83). Não foi à toa que Rousseau se interessou pela educação. No *Emílio*, ele defende a ideia de “educação negativa”: até que Emílio atinja a idade de Razão, o melhor é não fazer nada e deixá-lo sofrer as consequências naturais de seus atos. “Mantenha a criança na única dependências

das coisas” (Rousseau, 1958, L. II-XX). A criança não pode entender as razões do adulto: “a infância é o sono da razão” (L. II-XXVI). Portanto, não se deve raciocinar com ela. O adulto dará à sua decisão a força das coisas e, sobretudo, não entrará em relações de exigir, seduzir etc., o que seria construir na criança o espírito de submissão à tirania e à opressão. É preciso educar o futuro cidadão segundo as leis da Natureza e, a seguir, as da Razão, e não pelas exigências da vontade alheia.

Rousseau não confere adjetivo algum à Natureza: ela não é boa nem ruim; é Natureza, anterior à Razão e à Moral. No entanto, a noção de Natureza é ambígua nas obras de Rousseau e, às vezes, pode ser interpretada como Natureza Boa, em oposição à Natureza Corrupta, atribuída à criança pela Pedagogia tradicional dos séculos XVI e XVII (Charlot, 1979). Esta interpretação sustentou uma tradição pedagógica rousseauísta, em que se misturaram valorização da comunidade, educação pela cooperação, convicção ecologista e formas de socialismo utópico. Nesta pedagogia, a cidadania é confundida com a comunhão fusional entre membros da comunidade.

Quem tirou as consequências educacionais profundas da ideia de cidadania não foi Rousseau, foi Condorcet. À reflexão de Rousseau sobre a Vontade, ele acrescenta as exigências da Razão (Kintzler, 1984). Para ser legítima, não basta que uma decisão expresse a vontade geral; ela deve, ainda, exprimir a verdade. Ora, quando os cidadãos são ignorantes, a vontade geral erra. Por conseguinte, é preciso instruí-los e, para tanto, providenciar escolas; estas devem ser públicas, já que se trata da *res publica*.

Em síntese, “cidadania” é um conceito *político*, pertinente a uma sociedade que se pensa em referência a fundamentos *políticos*. Ela não se define por representações coletivas e comportamentos comuns aos membros da sociedade, embora não os exclua. Ela não tem sentido algum em uma sociedade considerada como ajuntamento de comunidades e, portanto, tampouco se confunde com o respeito às diferenças; a república dos cidadãos protege a diferença no mundo dos interesses particulares, mas lhe recusa qualquer legitimidade que seja na esfera pública. A cidadania é definida pelo respeito ao interesse geral, determinado pelo sufrágio do

povo, sendo este esclarecido pela razão. Portanto, a cidadania requer a instrução do povo, em escolas públicas.

Será que esse conceito de cidadania e a escola a ele ligada ainda fazem sentido na sociedade globalizada atual?

3 Educação e vínculo social nos Estados Educador, Desenvolvimentista e Regulador

Rousseau, Condorcet e, de forma geral, o Estado Educador excluem os interesses particulares do campo político-educacional definido pela tríade República — Cidadania — Escola pública. Ao fazer isto, eles protegem este campo contra a corrupção por aqueles interesses, mas também deixam a questão socioeconômica fora das preocupações da República e da sua escola. “O pobre não precisa de educação; a de sua condição é forçada; ele não poderia ter outra”, escreve Rousseau no *Emílio* (L. I-IX). La Chalotais (1763), o idealizador da “educação nacional”, considerava que os conhecimentos do povo “não devem ultrapassar suas ocupações”. Dito de outra forma, a escola do Estado Educador junta igualdade política e desigualdade socioeconômica, o que é possível quando se distinguem interesse geral e soma dos interesses particulares.

A realidade da escola pública institucionalizada pela III República Francesa confirma a discrepância entre um discurso político igualitário e universalista, o da “cidadania”, e relações sociais desiguais, hierarquizadas, às vezes claramente opressivas. Princípio republicano: cada criança tem o direito e a obrigação de ser instruída. Realidade social: essa instrução varia de acordo com a condição social dos pais. Outra realidade social: as mulheres, por pertencerem ao mundo privado e não ao público, não têm direito de voto, e a educação das meninas difere da dos meninos. Mais uma realidade social: a República pode legitimamente levar as suas luzes aos povos supostamente não civilizados e colonizá-los. Aliás, nos grotões da própria França, existem populações “atrasadas” que a escola republicana pretende levar à modernidade, interditando o uso das suas línguas

específicas e desprezando as suas culturas. Em nome do interesse geral e da cidadania, a República Francesa e a sua escola emanciparam o povo e, no mesmo processo, oprimiram tudo quanto apresentava diferenças linguísticas e culturais. A escola republicana não se abre à comunidade que a rodeia; ela tem a missão de educá-la para a cidadania — o que significou, muitas vezes, rejeitar suas especificidades.

No entanto, a burguesia republicana se interessa pela educação do povo. Com efeito, um povo não educado constitui uma ameaça permanente para a paz social, sobretudo em um país onde as revoltas e revoluções fazem parte da cultura nacional. Guizot, que promulgou em 1833 a primeira lei organizando de forma sistemática o ensino primário francês, escreve:

“Se fosse possível condenar o povo a uma ignorância irrevogável, por injusta que fosse essa proibição, poder-se-ia entender que as classes superiores, com a esperança de firmarem o seu império, tentassem pronunciá-la e mantê-la. Mas a Providência não permitiu que essa injustiça fosse possível; e ela atou-a a tamanhos perigos que o interesse, em acordo com o dever, proíbe aos governos de cometê-la [...]. A ignorância torna o povo turbulento e feroz, faz dele um instrumento à disposição dos facciosos, e em todo lugar encontram-se ou sobrevêm facciosos dispostos a se servirem desse instrumento terrível”. Entretanto, “o só desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento moral e religioso, vira princípio de orgulho e, conseqüentemente, de perigo pela sociedade” (*apud* Charlot; Figeat, 1985, p. 92).

Esta é a ideia básica: deve-se instruir o povo, mas sem exagero; é preciso educá-lo não para que ele mude sua condição, mas para que entenda que “[...] saber ser contente com a sua sorte constitui a verdadeira filosofia popular” (Gerando, 1839, *apud* Charlot; Figeat, 1985, p. 92). O projeto da burguesia “progressista” e “modernista” é moralizar o povo pela educação.

Portanto, a educação cumpre uma dupla função: firmar o vínculo político e manter vínculos sociais apesar dos conflitos de classes. Ela possibilita a existência do povo, entendido como conjunto das pessoas

que constituem o corpo de uma nação, e mantêm sob controle o povo, no sentido de conjunto das pessoas pertencentes às classes pobres. Ela educa para a cidadania e moraliza o povo pobre pela educação. Portanto, existe permanentemente o risco de confundir os dois tipos de vínculos, as duas funções e de justificar esta por argumentos referentes àquela: ao nome da cidadania, tenta-se moralizar o povo pela educação, ou seja, “apaziguar o tolo”.

No Estado Educador, permanece a distinção entre vontade geral e interesses particulares, cidadania política e vínculo social. Nos Estados Desenvolvimentista e Regulador, a diferença torna-se menos clara e, portanto, cresce o risco de deslize semântico.

Nas décadas de 50 ou 60 do século XX, o Estado Desenvolvimentista substitui o Estado Educador. A questão central não é mais a dos fundamentos da nação (versão francesa) ou das bases da comunidade (versão inglesa e norte-americana); passa a ser a do crescimento econômico e do desenvolvimento. Esta mudança é mundial. Acontece nos países industrializados e democráticos, onde os conflitos de classe são regulados por dispositivos institucionais ou consensuais. É observada, também, nos países “emergentes” ditatoriais, onde o poder militar se mantém apenas enquanto consegue promover o desenvolvimento econômico; foi o caso da Coreia do Sul e do Brasil e é, hoje, o da China. Até os países africanos que chegaram à independência política na década de 60 são regidos pela lógica socioeconômica. A lógica político-educacional da cidadania teria sido muito proveitosa a estes países, divididos e multiétnicos, mas era tarde demais: conquistaram a sua independência política na década em que passou a ser dominante a lógica socioeconômica do desenvolvimento. Minados pelas guerras internas e pela corrupção, nem conseguiram tornar-se nações, nem entraram nos processos de desenvolvimento e na globalização.

Em uma sociedade na qual se dá como prioridade o desenvolvimento socioeconômico, a própria natureza do vínculo social muda. Não é mais a “solidariedade mecânica” entre indivíduos que compartilham as mesmas crenças e representações, nem a comum cidadania; passa a ser o que Durkheim chama “solidariedade orgânica”. Esta é gerada pelo “sistema

de funções diferentes e especiais” constituído pela divisão do trabalho (Durkheim, 1967, p. 99). Os indivíduos já não são solidários pelas suas semelhanças, mas pelas suas diferenças complementares. Cada um, “[...] apesar de ter uma fisionomia e uma atividade pessoal que o distinguem dos demais, depende deles na própria medida em que deles se distingue” (Durkheim, 1967, p. 205). Quando prevalece a solidariedade mecânica, o princípio do vínculo social fica em cada membro da sociedade, sob formas de valores e representações coletivas. De mesmo modo, no caso da cidadania, “[...] é o que é comum aos interesses particulares que forma o vínculo social” (Rousseau, 1958, L. II-I). Ao contrário, quando predomina a solidariedade orgânica, o vínculo social decorre do ajuntamento de partes diferentes. Nesta configuração social, não faz mais sentido raciocinar em termos de cidadania. O problema passou a ser outro: o do rasgamento do tecido social, caso pessoas ficassem fora do ajuntamento, ou seja, o da desafiliação induzida pelo desemprego ou o desligamento sociofamiliar. Este rasgo gera várias formas de violência, o que leva a sociedade a falar de “educação para a cidadania”. Que haja um problema a ser resolvido, é claro; pensar que a cidadania é a solução deste problema é anacronismo.

No período do Estado Desenvolvimentista, não há rasgamentos e não se fala de educação para a cidadania. O crescimento econômico proporciona empregos para todos, o Estado de Bem-Estar protege cada um, o desenvolvimento faz consenso. Espera-se da escola que atenda às necessidades das empresas e, quando se é aluno, que ela leve a “um bom emprego mais tarde”. A sua missão fundamental já não é inculcar valores, sejam eles representações coletivas ou princípios republicanos, mas contribuir para a formação diferenciada e a hierarquização de crianças que ocuparão posições complementares na divisão social do trabalho.

Nessa época, o debate sobre a escola não focaliza a igualdade política dos cidadãos, mas a desigualdade social entre os membros da sociedade, aquela “reprodução” evidenciada pelos sociólogos. O tema central dos confrontos político-educacionais dos anos 60 e 70 é a “igualdade das oportunidades”. Os pensadores que promoveram o Estado Educador mantinham separadas a questão política, resolvida pela igualdade entre

cidadãos, e a questão social, abandonada às desigualdades “naturais” e ao acaso do nascimento. Nesta época, a “reprodução” não era uma crítica ou uma suspeita, era admitida explicitamente, sendo considerada como ordem das coisas. A partir da década de 60, é levantada a questão da igualdade *social* e não apenas política. No entanto, o princípio de “igualdade das oportunidades” traz a exigência de igualdade inicial, mas também consente, implicitamente, nas desigualdades no desfecho da corrida escolar e social. Igualdade das oportunidades não significa igualdade social, mas iguais *chances* iniciais de ocupar tal ou qual lugar em uma sociedade que aceita as desigualdades.

Nas sociedades que sofrem uma ditadura militar ou partidária, permanece uma luta política pela liberdade. A conquista desta, porém, não traz de volta uma lógica de cidadania. Esta não foi o eixo da vida política no Brasil ou na Rússia após a sua redemocratização... Acabou, definitivamente, a era da “cidadania”, no sentido histórico do conceito.

A escola do Estado Desenvolvimentista oferece reais *chances* de ascensão social, apesar da “reprodução” e do frequente fracasso escolar dos alunos oriundos das novas camadas sociais que têm acesso aos estudos. De certo modo, pode-se dizer que ela continua moralizando o povo, mas, deste momento em diante, fá-lo mais pelas esperanças que providencia do que pelos conteúdos que ensina.

O Estado Desenvolvimentista entra em crise no final da década de 70. Aqui não é o lugar para analisar as causas desta crise, que, de fato, consiste em uma reestruturação do sistema capitalista. Interessam-nos os seus efeitos. Novas lógicas econômicas e sociais emergem, resumidas pelas palavras que dominam os atuais discursos: concorrência, produtividade, qualidade, eficácia, parceria... Reduz-se a esfera de ação do Estado, que segue visando ao desenvolvimento como objetivo prioritário, mas restringe a sua atuação à regulação dos instrumentos fundamentais da vida econômica e social: o Estado Desenvolvimentista vira Estado Regulador. Impera o neoliberalismo, que apenas conhece a “lei” do mercado. Expande-se a globalização, que torna cada vez mais interdependentes as economias, as sociedades, as culturas. Impõe-se o imperialismo agressivo dos Estados Unidos e tenta impor-se o islamismo fundamentalista e terrorista — dupla

negação dos Direitos do Homem e do Cidadão. Paralelamente, o recuo do Estado liberta o “local”, pelo melhor, com o renascimento de culturas locais, ou pelo pior, com o ressurgimento de nacionalismos agressivos. Mudou o mundo, em pouco tempo, e tais mudanças trazem consequências sociais e escolares.

Em algumas sociedades do chamado Primeiro Mundo, cresce o desemprego; em outras, decrescem os salários; em todas, faz-se mais difícil conseguir um emprego, inclusive quando se tem um bom nível de escolarização. No mesmo tempo, esmorece o Estado de Bem-Estar. Sendo assim, os indivíduos são cada vez mais abandonados à sua própria sorte, em uma sociedade em que a concorrência vira norma legítima de relacionamento. O outro já não é um cidadão com quem se compartilha o presente e o futuro, tornou-se um concorrente. Nos países reputados emergentes, como o Brasil, o desemprego e a luta para a sobrevivência não são coisas novas, mas a onda neoliberal que os submerge, também enfraquece as formas tradicionais de solidariedade familiar e comunitária. Na sociedade globalizada, seja ela “desenvolvida” ou “emergente”, o “cada um por si” torna-se norma e o dinheiro passa a ser a medida de todas as coisas.

Paralelamente, as sociedades contemporâneas valorizam cada vez mais o indivíduo, o que decorre logicamente de suas evoluções. Esta valorização não constitui, em si mesmo, um problema. Com efeito, é preciso distinguir a individualização e o individualismo. Este remete ao indivíduo que só conhece os seus interesses particulares e desejos pessoais, enquanto aquela afirma o valor de cada ser humano e, portanto, dá atenção a outrem. Os processos de individualização podem levar ao que chamaremos de vínculo social individualizado. Esta forma de relacionar-se com os demais existe nas sociedades contemporâneas, em especial entre os jovens. No entanto, o individualismo também está-se propagando. Com efeito, as nossas sociedades não valorizam apenas o indivíduo, elas promovem igualmente o desejo. Uma sociedade que prioriza o desenvolvimento precisa do consumo e, logo, do desejo. Assim emerge no palco público, como figura predominante da subjetividade, o Indivíduo centrado sobre si mesmo e seus desejos, vencedor da competição “Eis-me aqui”, estrela

da imprensa *people* e dos *reality shows*. Paris Hilton encarna este Sujeito que se cria a si mesmo como um espetáculo permanente.

A escola do Estado Regulador sofre as consequências indiretas dessas evoluções sociais e culturais. Além disso, ela também é presa nas novas lógicas. Já não se lhe pede que ela forme o cidadão, nem sequer que garanta a igualdade das oportunidades — tema que saiu da pauta dos discursos; exige-se dela que seja uma escola “de qualidade”. Quem poderia recusar tal pedido e argumentar a favor de uma escola ruim? O problema é definir o que se entende por “qualidade”. Hoje, na lei da concorrência impiedosa, esta palavra remete à ideia de passar de ano, ser aprovado no vestibular, contribuir para a inserção bem-sucedida do país nas redes da globalização. Além disso, a concorrência virou o modo de funcionamento normal da escola. Qual o lugar do Brasil na avaliação internacional PISA? Quais os resultados no vestibular da escola particular onde estuda o meu filho?

Não é de se estranhar que uma sociedade impondo a concorrência universal, valorizando e abandonando o indivíduo, legitimando o desejo, seja permeada por crescentes fenômenos de violência, nem que uma escola em que cada um há de superar os demais não escape à violência. Em face da violência e, de modo mais geral, do individualismo e da desafiliação, ressurgem a questão dos valores e reaparece no debate público a palavra “cidadania”. O que significa esta palavra, porém, em um período de recuo do Estado e em um momento da História humana em que o fundamento do viver junto já não é político-educacional, mas socioeconômico? O que significa “educação para a cidadania” quando a escola funciona na lógica da concorrência e, no Brasil, é dividida entre um setor público, em que prevalecem estratégias de sobrevivência, e um setor particular norteado pelo vestibular? Apela-se para um conceito político para represar os efeitos sociais de uma lógica socioeconômica. No melhor dos casos, trata-se de um anacronismo, decorrente da ignorância. No pior, tenta-se modernizar o projeto oitocentista de moralizar o povo pela educação, isto é, de apaziguar o tolo.

Resta outra interpretação, contemplando a generosidade das intenções daqueles que evocam a educação para a cidadania, pelo menos de

uma parte deles: este apelo remete à aspiração a outro vínculo social que não a interdependência no mercado do trabalho e do dinheiro; ao anseio por ligações sociais baseadas em valores, em representações coletivas; ao pedido por uma simbólica coletiva que ultrapasse a comum adesão à Seleção. É possível atender a tal aspiração na época da globalização e da individualização? É possível, na sociedade contemporânea, reinventar uma forma de vínculo social que, embora não seja a “cidadania”, a qual pertence a uma configuração política hoje extinta, focalize o interesse geral e tenha um conteúdo universalista, sem, por isso, desconhecer as novas realidades socioeconômicas?

Na lógica neoliberal atual, tal projeto não tem sentido, senão apaziguar o tolo. Mas o neoliberalismo não é uma fatalidade, pode-se sonhar em outras formas de globalização, no “outro mundo possível” que inspira o Fórum Social Mundial, o Fórum Mundial de Educação e, de outro modo, o Projeto do Milênio das Nações Unidas. Ao mesmo tempo que se desenrola na lógica das relações de força, a globalização evidencia a interdependência dos seres humanos e, pela primeira vez na História, é possível pensar o destino da espécie humana como tal. O vínculo a ser contemplado, hoje em dia, não é mais o que une cidadãos de um país, é aquele que liga os seres humanos entre si e estes com o planeta Terra. Já não se trata de educar para a cidadania, mas para a humanidade.

Não há dúvida de que esse projeto é compatível com a irreversível individualização das existências, desde que ela seja entendida como valorização de todos os sujeitos humanos, e não como individualismo. Podemos considerar, também, que o projeto, por utópico que seja, é conciliável com o curso econômico do mundo: a quantia global de riqueza produzida vai crescendo, embora seja mal distribuída, e faz-se possível sonhar com um mundo sem fome, sem pobreza, com educação e saúde para todos.

A escola há de mudar para contribuir para a construção desse outro mundo possível. A sociedade, os pais, os professores devem aliviar a pressão hoje exercida sobre os jovens, desapertar os parafusos de uma máquina escolar que, atualmente, machuca por demais os alunos, inclusive os “bons”. A lógica da concorrência deve ser substituída pela lógica da excelência, democrática desde que se considere a variedade das formas

de excelência. A lógica do armazenamento solitário de informações deve ceder o lugar à da reflexão, da invenção, do trabalho em equipe, o que, aliás, a Internet possibilita e a sociedade globalizada pede. É preciso, ainda, que a escola assuma o fato de que, hoje em dia, ela é o principal lugar de socialização da juventude, e repense a vida juvenil na escola.

Zenão de Cítio e os Estoicos disseram-se Cidadãos do Mundo. O Renascimento glorificou o Homem nas suas produções artísticas. O Iluminismo e a Revolução Francesa forjaram o conceito político de cidadania. Marx e o Socialismo convidaram os proletários de todos os países a se unirem. Foram sonhos, utopias, mas contribuíram para dar à realidade as suas formas atuais. Hoje, faz-se possível dar mais um passo para frente, ao pensar a solidariedade na escala da própria espécie humana. Assim, esboça-se uma nova Utopia, uma nova Simbólica, um novo Imaginário coletivo. Terá provavelmente a sorte das utopias que a precederam: será interpretada, desviada, traída, mas mudará o mundo, através de múltiplas contradições. Esta utopia não promete o Fim da História, mas abre uma nova página da aventura humana. À educação, cabe participar desta aventura. Não pela “educação para a cidadania”, mas pela educação para a humanidade.

Referências bibliográficas

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005

_____; FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris: Minerve, 1985.

DUMAZEDIER, Joffre (Org.). *La leçon de Condorcet: une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris: L'Harmattan, 1994.

DURKHEIM, Émile. *De la division du travail social*. 8. ed. Paris: PUF, 1967 [1893].

GOFFMAN, Erving. On cooling the mark out. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, v. 15, n. 4, p. 451-463, 1952. Versão francesa, mais acessível: Calmer le Jobard. In: GOFFMAN, Erving. *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris: Éditions de Minuit, 1990.

KINTZLER, Catherine. *Condorcet: l'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: Le Sycomore, 1984.

LA CHALOTAIS, Louis-René Caradeuc de. *Essai d'éducation nationale, ou Plan d'études pour la jeunesse*. [S.l.: s.n.], 1763.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1762]. *Du Contrat social*. Paris: Éditions Sociales, 1963.

_____ [1762]. *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Éditions Sociales, 1958.