

Revista EDUCAMAZÔNIA - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 3, Vol 1, jan-jun, 2010, Pág. 9-30.

EDUCAÇÃO PELO PRISMA DA UNIDADE E DA CIDADANIA: UM LEGADO A GRAMSCI

Valmir Flores Pinto*

valmirpinto@ua.pt

RESUMO: O presente artigo é fruto de algumas reflexões entorno à educação, tendo como ótica os questionamentos e propostas do italiano Antonio Gramsci, presentes nos *Cadernos do Cárcere*. A exemplo do sardenho que viveu e sofreu os reflexos da política fascista na prisão, mais especificamente e, no entanto, nunca esteve ausente na história do seu povo. O seu legado está como um imperativo inspirador para a vida acadêmica e profissional do educador que foca a educação como um instrumento de mudança social e política.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Intelectualidade. Sociedade.

EDUCATION THROUGH THE PRISM OF UNITY AND CITIZENSHIP: A TRIBUTE TO GRAMSCI

ABSTRACT: This article is based on some reflections about education, optically based on the questionings and proposals of Antonio Gramsci, the Italian author of *Quaderni della prigione*. Like the Sardinian who lived and suffered the consequences of fascist policies in prison, more specifically, notwithstanding, he was never absent in the history of his people. His legacy is an imperative inspiration for the academic and professional life of the educator who focuses on education as an instrument of social and political change.

Keywords: Education. Citizenship. Intellectuality. Society.

* Doutorando em Ciências Sociais na Universidade de Aveiro, Portugal. Docente de Filosofia Geral, Ética e Filosofia da Educação na Universidade Federal do Amazonas, Campus do IEAA- Humaitá, AM.

INTRODUÇÃO

A educação pode transformar a sociedade à medida que proporciona às classes os meios iniciais para uma organização, autonomia e até a capacidade de governar. A proposta de Antonio Gramsci sobre a superestrutura educacional ficou conhecida como “escola unitária”. Em torno a esta questão, da educação, instala-se a premissa da unidade social, política e ética da sociedade civil para o seu bom funcionamento. É na sociedade que o ser humano, da infância à maturidade, se torna um ser mais complexo e também mantém relações com outros e, por meio do convívio e da educação, torna-se cidadão. No contexto da sociedade moderna a discussão em torno da cidadania deixa de ter um traço cívico, que relaciona à participação solidária na construção do bem comum, para ganhar a feição e ser entendida como titularidade de direitos.

1.Reconfiguração da educação pela unidade

Se em Marx a relação estrutura/superestrutura provinha de um carácter relacional em que a estrutura económica determina a superestrutura, em Gramsci sabemos, pelos seus escritos, de um vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, e este vínculo ocorre na sua maioria pela acção educativa dos intelectuais, isto é, formação e acção pedagógica. O intelectual aqui exerce uma função orgânica, relaciona-se a partir de uma ideologia. Esta é uma das partes mais obscuras do pensamento de Gramsci. Comumente se havia entendido que o intelectual orgânico é aquele que se liga ao proletariado. Um intelectual, pelo facto de ser orgânico, não está necessariamente incorporado à massa proletária (Gramsci, 1989). O carácter orgânico do nexos estrutura-superestrutura aparece precisamente nos intelectuais que tem a função de instaurar e manter a coesão da relação orgânica. No entanto, Gramsci tem uma característica própria de entender a relação entre teoria e prática e o problema do partido na

perspectiva do intelectual-povo, que não se dá como no intelectual orgânico da burguesia. Fica claro que

“A concepção orgânica do intelectual provoca a rejeição de qualquer concepção autónoma que considere os intelectuais como uma categoria cristalizada, isto é, que se concebe a si mesma como continuação ininterrupta da história e, conseqüentemente, independente das organizações dos grupos e não como expressão de um processo dialético, ou para usarmos as palavras de Gramsci, o aspecto consensual directivo” (Pinto, 2007: 46).

O intelectual orgânico deve ser um indivíduo capaz de manejar os avanços das ciências, os últimos progressos tecnológicos, não deixando de lado a bagagem humana tão necessária para a formação da nova cultura, principalmente, em se tratando de educação. “O intelectual orgânico é um intelectual moderno, novo, porque é formado na esfera do processo histórico de cada povo e porque utiliza, ocasionalmente, a mesma linguagem dos intelectuais tradicionais” (Hinojosa, 1987: 110). A inserção da discussão sobre o intelectual no pensamento gramsciano está dentro da conjuntura de ataque á filosofia idealista de Benedetto Croce (1866-1952). O intelectual moderno é também um descobridor de núcleos da cultura e considera estes como um ponto de partida para a estruturação e melhora da sociedade. Se a modernidade é uma característica fundamental, qual será a função epistêmica dos intelectuais? Se na concepção gramsciana “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2010. 18), resulta claro que as características principais da base da sociedade, em geral, ainda são os elementos do senso comum, desorganização e em muitos casos a dimensão mitológica.

Diante de tal conjuntura, se requer um grande trabalho cultural e educacional de modo que os grupos e instâncias sociais possam convencer-se da necessidade de

mudanças estruturais. A presença activa do intelectual  para estabelecer seu lugar epistemolgico com mais informao, uma vez que, “ele chegar a apreender a problemtica que examina – lugar social – fundamentando seus conhecimentos e mtodos – lugar epistemolgico – para estruturar uma unidade com esse homem moderno e criar uma nova cultura” (Hinojosa, 1987: 227). Os intelectuais, a nosso ver, no tm maiores problemas com a sociedade. O distanciamento que h entre a base da sociedade civil e o conhecimento mais qualificado,  o resultado de uma estruturao ideolgica, social e econmica em que o saber cientfico tem sido privilgio quase que exclusivo de uma elite que disp de meios. Dentro dessa situao, o princpio regular do econmico est presente de forma excludente. Assim, a cultura continua sendo um privilgio. A escola continua sendo um privilgio. E no queremos que o seja.  na escola que a criana desenvolve a sua capacidade intelectual e de direco de uma forma mais social, com criao de novas concepoes e difuso das mesmas. A escola, se bem utilizada  o melhor meio de transformao ou conservao da sociedade, dos seus costumes, da cultura e valores ticos. “Quanto mais extensa  a rea escolar e mais abundantes so os graus superiores de ensino de um determinado Estado, mais vigorosa  a sua esfera cultural e sua forma de sociabilidade” (Gramsci, 1978b: 25). Uma das questes pertinentes sobre o processo educacional  sabermos se a escola tem ou no fora de transformao social. Para tal exige-se uma interligao com a economia, com a poltica e com a cultura. Alguns estudiosos vm a escola com certo desprezo, uma vez que reproduzem as desigualdades sociais e contribui para reproduo da ideologia das classes dominantes.

Na condio de educador, estudioso e defensor da causa, temos uma viso mais positiva com relao  educao, inclusive, inspirados na concepo gramsciana, acreditamos que a educao pode ser transformadora de uma sociedade  medida que

proporciona às classes os meios iniciais para uma organização, autonomia e até a capacidade de governar. A proposta de Antonio Gramsci sobre a superestrutura educacional ficou conhecida como “escola unitária” onde há o desfecho de todo o processo de crise da velha escola - crise esta determinada pela agonia da sociedade e da cultura tradicionais, pré-industriais, com o que a escola se separou da vida, tornando-se desinteressada ou especializada demais.

Em torno a esta questão da educação, instala-se a premissa da unidade social, política e ética da sociedade civil para o seu bom funcionamento. É pela educação no contexto do legado de Gramsci que se instaura a luta pela hegemonia nas sociedades modernas actuais. (1) A educação, juntamente com outras áreas, se conecta com a interface da economia para a cidadania e o trabalho. Se há uma escola ruim joga no mercado pessoas despreparadas e com poucas oportunidades. O problema não está apenas a nível de educação fundamental, mas também no ensino superior, consequência da visão que reduz o conhecimento à mercadoria e displicente com os princípios éticos. É na sociedade que o ser humano, da infância à maturidade, se torna um ser mais complexo e também mantém relações com outros e por meio do convívio e da educação torna-se cidadão. Há um começo para a educação, mas não há um fim e juntamente com esta premissa há outra que quanto mais educado for o indivíduo, deveria ser melhor cidadão.

“O enorme desenvolvimento obtido pela actividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais. A escola é o instrumento dos intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 2010: 19).

(1) Sem pormenores, mas para reforçar a convicção de que a educação é uma pauta actual em diversas nações, pelo menos do ponto de vista teórico e de projecto, fazemos referência a dois exemplos de grandes projectos educacionais: *Processo de Bolonha* (subscrita em 1999 por 29 Estados Europeus, inicialmente e visa a constituição, até 2010 do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES); *REUNI-Brasil* (Programa de Apoio a Planos de Reestrutura e Expansão das Universidades Federais, Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007).

O princpio unitrio, que est embrionrio nos *Cadernos do Crcere*, significa o incio de novas relaes entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial em toda a vida social. O “princpio unitrio da educao” em questo, deve ser aplicado desde o ensino inicial ao universitrio, um ensino de sentido humanista, destinado a desenvolver no indivduo uma cultura geral e educar para a vida. A crtica e a proposta gramsciana est dentro do contexto da Reforma Gentile no sistema educacional italiano (2) onde h uma diviso fundamental da escola em clssica e profissional. Esta destinava-se s classes instrumentais (trabalhadores, operrios), e a clssica destinava-se s classes dominantes e aos intelectuais.

“A tendncia, hoje,  a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ e ‘formativa’, ou conservar delas to-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite [...] e difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura actividade so predeterminados. A crise ter uma soluo que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola nica inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desde tipo de escola nica, atravs de repetidas experincias de orientao profissional, passar-se- a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, 1978: 118).

A escola nica deve ser criadora e procurar desenvolver a autonomia do sujeito. Contudo a questo que se coloca  da *educabilidade*, pois, embora o ser humano seja dotado de conhecimentos, h momentos que  “governado” pela clera, pela dor, pelos prazeres, pelo medo e tambm pelo amor. A dinmica da educabilidade para o convvio civilizado coloca questes importantes para a escola, pois, falar de educao no  falar propriamente de escola.

(2) Entre 1922 e 1924, o filsofo Giovanni Gentile ocupou o cargo de ministro da Instruo Pblica no governo facista e empreendeu uma reforma no sistema educacional italiano em 1923, quando ficou conhecida como Reforma Gentile que acentuava e explicava a dualidade do sistema educativo italiano, ao reservar um ramo clssico-humanista para as classes dirigentes e um outro ramo de base profissionalizante, voltado para as massas. (Notas ao Texto n 11. Gramsci, 2010: 293).

Infelizmente o espaço físico escolar na nossa conjuntura ocidental, ficou reduzido em instituições de instrução e aprendizagem de língua e códigos, tendo como fim último direcionar os formandos para a profissionalização, o mercado de trabalho propriamente dito, mais que instrumentos de humanização e educação para a cidadania. Assim, a educação escolar socializa o indivíduo, mas não politiza o cidadão. Voltaremos a esta questão da cidadania mais adiante. Por hora, voltamos à questão da escola única.

As relações dicotômicas entre educação cultural e instrução para o trabalho continuam presentes na sociedade actual. Se as considerações de Gramsci faziam parte do debate na sua época, em que a educação tinha uma relação com a sua crítica ao ensino técnico italiano de carácter pragmático, destinado aos trabalhadores e o ensino humanista oferecido à burguesia (destinada a dominar, governar a sociedade e ocupar cargos de administração pública do Estado liberal-burguês), a situação não está distante na actual conjuntura. O princípio educativo que se busca não está no modelo de escola profissional que vem eternizar as fissuras e estratificações de classes sob uma falsa socialização e democratização do ensino. A actualidade do pensamento de Gramsci nesta questão educacional denuncia o modelo divisório da própria sociedade,

“Na escola actual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas profissionais preocupadas em satisfazer os interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O mais paradoxal é que o novo tipo de escola aparece como louvável e democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las”(Gramsci, 2010: 49).

O termo “única”, referente à escola usado por Gramsci está relacionado à idéia de uma escola não hierarquizada, conforme as classes sociais, mas uma escola de todos os níveis de ensino e que prepare os indivíduos de forma igual, dando às mesmas oportunidades profissionais. Também quando diz “comum, desinteressada”, não se trata de uma escola simplista, mas uma formação humanista geral onde o educando possa

assimilar todo o seu passado cultural e absorver do ponto de vista histórico o que deu origem à sociedade em que está inserido, isto é uma condição “[...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (Gramsci, 2010: 46). Que solução apresenta para esta dicotomia? Há uma proposta bem plausível para esta questão, porém sem cair no pragmatismo. Trata-se da estrutura física, material científico e corpo docente. No que se refere à relação docente/discente a qualidade é mais intensa quando limita-se a poucos alunos por professor. Na estrutura física, escolas equipadas com bibliotecas especializadas, salas para seminários, laboratórios, refeitórios e dormitórios. Ou seja, uma base bem estruturada no ensino inicial, estabiliza a conhecimento no nível superior. A formação neste contexto deve propor aos jovens a “inserção na actividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 1989: 121).

1.1.Estado e a política educacional

A responsabilidade de manutenção do sistema escolar é do Estado, inclusive com investimento na formação e preparação do pessoal técnico político. A formação do tipo jurídico-formal, torna-se anacrônica. A formação desse corpo também deverá ter o mínimo de cultura geral. Esta relação de conjunto entre corpo docente, corpo discente e pessoal técnico-administrativo na leitura orgânica do sistema educacional gramsciano, está relacionada à crítica da divisão da escola entre clássica e profissional, ou dos trabalhadores e das elites. O que se busca é uma alternativa que articule o ensino técnico-científico ao saber humanista. “Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico” (Roio, 2006: 312). A crítica

ao modelo escolar profissionalizante por parte de Gramsci é porque a mesma obedece à lógica do capital e da produção, aumentando o abismo económico entre as classes. Não é interesse do Estado capitalista a escola “única”. Este tipo de formação é uma suposta condição de igualdade para todos de acesso à educação.

“A multiplicação de tipos de escolas profissionais, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; a criar estratificações internas e a impressão de ter uma tendência democrática. [...] Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tem mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência” (Gramsci, 2010: 49-50).

No entanto, ressaltamos que esta leitura de uma escola pública, gratuita, de certa forma idealizada pelo pensamento socialista, também têm influências da sociedade capitalista e as propostas burguesas liberais para a educação que foram criadas e descritas num momento histórico em que a burguesia se colocava como emancipadora da humanidade, especificamente nos ideais jacobinos e iluministas.

“A proposta da *escola única e comum* (grifo do autor) mantida pelo Estado e aberta a todos leva às últimas consequências o pensamento liberal sobre o ensino. É a sua versão mais radical. Essa concepção da escola e a idéia de obrigação do Estado de prover o ensino público gratuito – indissociável da promessa de igualdade contida no discurso hegemónico da burguesia – são o núcleo das posições historicamente assumidas pelas lutas das classes populares relativas à educação escolar” (Mochcovitch, 1990: 50-51).

Mas para que a escola não reproduza o consenso e a hegemonia burguesa, Gramsci reforça a construção e interpretação da cultura própria da classe trabalhadora. Para isso o sindicato e o partido assumem uma função muito importante na questão política e educacional, isto é, não deveriam assumir apenas funções administrativas, mas também uma dimensão educativa cultural e política, inclusive ocupando os espaços da própria fábrica, onde “a liberdade do trabalhador deveria ocorrer a partir do espaço da fábrica, local onde cumpre o seu papel universal de produtor da riqueza social” (Roio, 2006: 314). Mas o primeiro “espaço” a ser “ocupado” literalmente é a própria consciência, o de “aceitar que o educador se deixe educar” (Roio, 2006: 316). Para tanto, o ato de estudar deve ser encarado como um ato de trabalho:

“[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até sofrimento” (Gramsci, 2010: 51).

A reflexão desenvolvida por Gramsci em torno da questão educacional e do trabalho, ficou conhecida pelos termos “conexão psicofísica” (Gramsci, 2010. 51), trata-se do fazer e do pensar, é nesta relação dialéctica entre o trabalho e o estudo que o homem humaniza-se e constitui-se como pessoa. Portanto, a relação entre educação e trabalho está longe da generalização equivocada que muitas nações fizeram por meio da “escola politécnica”, que acabou resultando numa “instrução apenas para o trabalho” (Dore, 2006: 342).

Na base da crtica gramsciana e dos profissionais de educaço com uma viso mais ampla sobre a educabilidade, sobre a escola profissionalizante  por que esta tira a possibilidade do jovem formar-se intelectual e culturalmente, no que o elemento instrutivo no deva estar presente na educaço tambm(3).O que se procura consolidar  a relao dialtica entre instruo e educaço, portanto entre escola e vida, tendo no trabalho docente o principal elo de ligao. Este elo desenvolvido nas atividades pedaggicas dever elevar efetivamente a cultura das pessoas e instaurar a capacidade de governar. A Reforma Gentile retirava esta possibilidade, que ficaria a cargo de um grupo seletivo, principalmente dos que passam pelo ensino superior.

Por isso que nas concepçes de inspirao gramsciana h uma tima relao entre o pensamento poltico e a ao pedaggica visando sair do senso comum  conscincia filosfica (Gramsci, 1989). Alis a importncia que o partido poltico tem na formao da hegemonia na sociedade ganha uma dimenso pedaggica significativa.

“O partido poltico, para todos os grupos,  precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma funo desempenhada pelo Estado na sociedade poltica, ou seja, proporciona a fuso entre os intelectuais orgnicos de uma dado grupo e os intelectuais tradicionais, at transform-los em intelectuais polticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funes inerentes ao desenvolvimento orgnico de uma sociedade integral, civil e poltica” (Gramsci, 1989: 14).

(3) “Para que a instruo no fosse igualmente educaço, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, o que  um absurdo. [...]Pode-se dizer que, na escola, o nexu instruo-educaço somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor  consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos” (Gramsci, 2010: 44).

O papel relevante da escola e do partido como instrumentos de formação está em proporcionar às pessoas uma visão de mundo natural e social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade moderna, isto se faz pela superação do folclore e visões mágicas e religiosas não adequadas, bem como a aquisição de noções sobre direitos e deveres, que constituem a cidadania, permitem aos indivíduos, principalmente as classes subalternas, situarem-se na sociedade e no Estado (Mochcovitch, 1990). Esta é função educadora de qualquer instituição que se queira democrática e formadora de opinião, principalmente a escola, que mais que instruir deve educar para a transformação da ordem e não adesão e conformismo. De Gramsci temos a proposta da “escola unitária” que valoriza o ensino humanista, que corresponde as escolas primárias e médias. Paralelo ao ensino deveria funcionar uma rede de apoio à infância, como creches, vida coletiva diurna e noturna, estudos coletivos com assistência dos educadores, desenvolvimento de seminários, acesso às bibliotecas, aos laboratórios, o que se conhecia como colégio. Tudo isso com a manutenção do Estado, que deve ser visto como educador. Assim descreve a proposta cronologicamente:

“O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três a quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras da instrução (ler, escrever, fazer conta, etc) deveria desenvolver a parte relativa aos direitos e deveres, isto é as primeiras noções de Estado e sociedade [...] que entra em luta contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária” (Gramsci, 1989: 122).

A proposta da “escola unitária” de Gramsci procura enfocar a relação dialética entre os valores humanistas e a vida profissional. “A última fase da escola unitária deve ser concebida e organizada como decisiva na criação de valores humanistas, auto-disciplina intelectual e autonomia moral para uma posterior especialização, seja de caráter científico ou prático-produtivo” (Gramsci, 1989. 124). Trata-se do início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho produtivo em toda a vida social,

por isso “o princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 1989: 125). Esta é a proposta gramsciana, que historicamente já teve alguns ítems efetivados em diversas sociedades, e outros ainda por serem implantados. A novidade contra-hegemônica está na sua proposta político-pedagógica: não deve haver uma escola para o proletariado e outra escola para a burguesia, com métodos e conteúdos específicos, mas um princípio unificador que conduza o conhecimento de forma unitária, tendo como fim último a organização cultural. Assim, o trabalho profissional não deve ser composto apenas da mecanicidade, a passividade intelectual, mas “deve ter à sua disposição institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico” (Gramsci, 1989: 126). O momento catártico, portanto, ocorre de uma visão puramente egoísta da educação, para uma visão ético-política, isto é, uma educação que visa a cidadania.

1.2.Cidadania e identidade política

A noção de cidadania, (4) sofreu um deslocamento de significado ao longo da história. Do ideal clássico da cidadania ateniense presente na *Política* de Aristóteles, onde ser cidadão era ter participação activa na administração da justiça e do governo dos livres; o cidadão contrapõe-se ao bárbaro, ao escravo, à mulher e aos servos (Aristóteles, 1985). Cidadão passou, no período do Império Romano (séculos II-V no Ocidente), sinônimo de ser protegido pela lei, portanto uma visão mais jurídica que política (Zolo, 2000).

(4) Embora se trate de uma das grandes ideias do pensamento político ocidental, não existe uma definição simples e definitiva, devido a sua natureza em mudança. É susceptível de focagens históricas, sociológicas ou jurídicas.[...] Surge da *polis* grega e, neste sentido, encontramos com um modelo clássico da cidadania, mas é também ela própria um ideal clássico, um dos valores fundamentais da “civilização e tradição” (Pocock, 1995). Além de uma herança, é um ideal, um horizonte de possibilidades ou de futuro, uma ideia polémica, capaz de gerar importantes controvérsias intelectuais e políticas (Lister, 1997) em certos contextos históricos e teóricos, existindo diferentes compreensões e práticas. A partir das últimas décadas do século XX constata-se um crescente interesse pela cidadania enquanto conceito filosófico-político chave ou estratégico e como ferramenta politicamente útil. Fala-se de uma “nova cidadania”, ou de a “reinventar”, do “regresso do cidadão”, da necessidade de elaborar uma teoria da cidadania (Balibar, 1988; Turner, 1990; Norman, 1994; Marques, 2001). A cidadania é política, e política é vida activa e um bem em si” (Instituto de Filosofia da Linguagem. *Dicionário de Filosofia Moral e Política*. In: http://www.ifl.pt/ifl_old/dfmp_files/cidadania.pdf).

Nos periodos medieval e renascentista a cidadania estava muito associada ao contexto urbano e o burgues se tornou o prototipo de cidado. A questo cidada segue parametros em que a Igreja Catolica Romana fazia a monopolizaço, e os cidados reconhecidos como tais, faziam parte do clero. Nenhuma pessoa que fosse servo, vassalo, da camada mais baixa, seria cidado (Schmidt, 2002).

Ja com Maquiavel ganha elementos do republicanismo para em seguida com a teoria jusnaturalista e contratualista o cidado torna-se “sudito” (Hobbes e Locke), atraves do consentimento se estabelece um vinculo politico onde o individuo (descrito em estado de natureza) somente passa a ser cidado (Estado) pelo contrato, com “garantias” de segurana e protecco da vida, a liberdade e a propriedade. No entanto, esta viso implica uma concepcco passiva de cidadania e uma redefiniço da separao entre o privado e o publico. O modelo liberal de cidadania comea, desta forma, a ser configurado. (Quesada Castro, 2002).

No contexto da sociedade moderna a discusso em torno da cidadania deixa de ter um traço civico, que relaciona a participao solidaria na construo do bem comum, para ganhar a feiço e ser entendida como titularidade de direitos. Com isso, deparamo-nos com comportamentos significativos em relao a questo publica e de ordem pessoal. No primeiro nivel o principio da cidadania, como um “principio politico de integrao nacional. A eficacia deste principio esta estritamente vinculada aos principios de representao e de participao que fundamentam os regimes democraticos” (Santos, 2006: 273). O pensamento classico tras-nos tres grandes personalidades de referencia para o estudo e discusso em torno da cidadania: Hobbes, Locke e Rousseau. O filosofa e teorico politico ingles Thomas Hobbes (1588-1679) constroi um conceito de cidado, no *Leviata*, que renuncia aos seus direitos em favor de um homem ou uma assembleia para atender o bem-comum. Trata-se de abrir mao do

estado de natureza em favor de um soberano que lhe dá garantias de segurança. Semelhante pensamento sobre o estado de natureza é do filósofo inglês e ideólogo do liberalismo John Locke (1632-1704), onde o homem vive em liberdade e autor de seus direitos, no entanto, a novidade de Locke, no *Dois Tratados sobre o governo*, está que o homem poderá entregar seus direitos a outrem, mas que deve agir pela vontade de maioria, a necessidade de um corpo de leis e a propriedade que garante uma sociedade justa, são condições fundamentais, sem perder a liberdade que possuía no estado de natureza mas “esta seria uma liberdade tão grande quanto a que possuía antes do pacto, ou que qualquer outro possui no estado de natureza onde pode submeter-se e consentir a quaisquer atos que julgar convenientes” (Chauí, 1985: 254-255). Com uma obra que influenciou mudanças políticas e educacionais, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) afirma que a propriedade privada é origem de toda desigualdade e considera que o Estado foi criado pelo rico para dominar e aqueles que entregam sua liberdade a um soberano é por que são vítimas da ignorância. Como solução elabora o *Contrato Social*, que é “uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (Chauí, 1985: 257-258).

Com base nas concepções clássicas, com pontos de vista diferentes de Estado, sociedade e política, a grande maioria das referências dizem respeito a uma construção de cidadania ligada à tradição liberal, tendo como focos principais os direitos individuais, a ação do Estado, a defesa e preservação da propriedade privada e o livre mercado. Neste sentido as concepções de cidadão e cidadania estão fortemente parametradas pela ordem burguesa e pelo modo de produção capitalista. A propriedade privada ganha forte peso, o cidadão é quem tem direitos políticos legitimados e os são legitimados pela propriedade. E do ponto de vista político temos dois grandes exemplos,

a Revolução Norte-Americana (1775-1783) e a Revolução Francesa (1789). Tanto numa, como na outra, a concepção republicana e a concepção liberal dão a direcção norteadora à concepção de cidadania na modernidade. Trata-se dos “direitos de pertença” (Zolo, 2000), porém, na visão republicana dá-se prioridade à política como participação, do cidadão que age, delibera, onde os deveres ganham um real significado de liberdade positiva e activa. Na concepção liberal a política é actividade de profissionais, dá ênfase aos direitos e autonomia moral dos indivíduos, uma visão mais privada de cidadania, podendo escolher ou não exercer os seus direitos, quase que anti-natural (Oldfield, 1990).

A construção da concepção de cidadania na actualidade passa pelo menos por quatro modelos de análise; três deles do ponto de vista liberal, e um quarto marxista, conforme Crawford Brough Macpherson, cientista político marxista humanista, que classifica a democracia liberal marcada pelo individualismo possessivo e pela sociedade possessiva de mercado. Temos assim, a *democracia protetora*, representadas por Jeremy Bentham e James Mill, que justificam o Estado burguês na defesa da propriedade e da empresa capitalista a sua função mais importante. Mesmo assim pode ocorrer corrupção, para isso, devem existir eleições e a imprensa livres. No entanto, nem todos os cidadãos são eleitores e nem deveriam ser. Com isso apenas grupos de eleitores. Um segundo modelo está na *democracia desenvolvimentista*, baseada nas idéias de John Stuart Mill, este defende que a desigualdade é acidental e pode ser corrigida, isso se deve à distribuição de tipo feudal da propriedade, mas também admite que jamais o trabalhador chegará à cidadania na forma como está distribuída a riqueza e o poder económico (Macpherson, 1978). O terceiro modelo está na *democracia do equilíbrio*, tendo como referência o economista Joseph Schumpeter, que em “os objetivos da sociedade devem ser formulados pelos líderes, por uma elite actuante, pois, numa

sociedade existem os líderes e seguidores, os interessados e os mal informados, a democracia directa não é possível” (in Carnoy, 1986: 50). E por fim o quarto modelo, apresentado por Machperson está dentro da tradição marxista, a *democracia participativa*. A reflexão de Karl Marx sobre a sociedade burguesa no sistema capitalista trás à tona a desigualdade social. A sociedade é fruto das relações sociais entre os homens, não de ser individual, por isso Marx utiliza o termo cidadão, para falar de classe. E somente tem sentido falar de cidadania numa sociedade em que o público e privado estão dissociados. Na perspectiva da cidadania está vinculada a questão da democracia, ainda mais que, as condições objetivas do desenvolvimento capitalista moderno são cada vez menos democráticas (Carnoy, 1986: 203).

TABELA 1: Machperhson e a democracia

Democracia Protetora	Jeremy Bentham	A propriedade privada e a empresa capitalista
	James Mill	
Democracia Desenvolvimentista	John Stuart Mill	Desigualdade é acidental
Democracia do Equilíbrio	Joseph Schumpeter	Os líderes devem comandar. Democracia directa não é possível
Democracia Participativa	Crawford B. Machperhson	A sociedade é fruto das relações sociais. Cidadania é fruto da democracia.

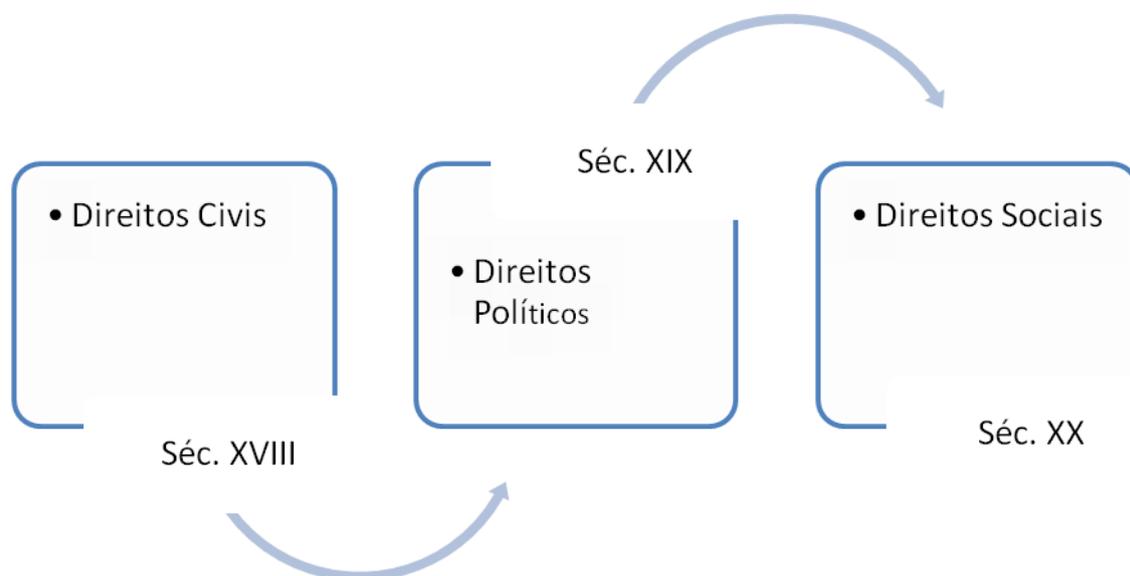
FONTE: Machperhson ,1978.

Mas, a transição para uma sociedade socialista, de facto, estará condicionado à implementação de uma estratégia democrática e se houve uma época em que os pensadores marxistas desprezavam qualquer conquista da Revolução Burguesa, a conjuntura sócio-histórica demonstrou que a reflexão e postura deve ser outra, isto é, algumas conquistas burguesas devem ser preservadas. Assim, pela democracia participativa, a cidadania e a questão da democracia, é um debate em aberto, que passa

pelos diferentes segmentos da sociedade civil, dos partidos políticos e meios intelectuais, uma vez que “a cidadania não é sinónimo de democracia, pois, embora guardem nexos estreitos entre si, esses dois conceitos revelam amplitudes diferentes” (Souki, 2006: 40).

A concepção de cidadania, na linha histórica já no século XX, ganha uma importante contribuição com o britânico Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) principalmente em *Citizenship and Social Class* (Cidadania e classe social, 1950), trata-se de um conceito liberal contemporâneo de cidadania, composto pelo elemento civil e político. Este livro de Marshall surgiu a partir de uma conferência de 1949. A separação entre direitos civis, políticos e sociais, foi vista por ele, como resultado da diferenciação institucional por que passa a sociedade. mesmo assim, apesar de muitas críticas, Marshall é um autor importante para o estudo da cidadania.

TABELA 2: Marshall e a cidadania pelo direito



FONTE: Marshall, 1967.

Marshall é uma referência teórica no estudo da cidadania quando, partindo do caso inglês, desenvolve uma reflexão com uma sequência histórica dos direitos, “os direitos civis, no século XVIII; os políticos, no XIX; e os sociais no século XX. Estes períodos deverão ser tratados com uma certa elasticidade, sobretudo os dois últimos” (Marshall, 1967: 65). Concomitante à especialização dos direitos, ocorria o fortalecimento de cada dimensão da cidadania. Se na sociedade burguesa de classes há uma desigualdade de direitos, Marshall propõe que a cidadania representa a possibilidade de atenuar a desigualdade, reconhecendo alguns aspectos legítimos da mesma. “Nosso objetivo não é uma igualdade absoluta. Há limitações inerentes ao movimento em favor da igualdade, que opera em parte através da cidadania e, em parte, através do sistema econômico” (Marshall, 1967: 109). Com isso verifica-se uma tensão permanente no seio da sociedade: direitos iguais numa ordem desigual. Na realidade os direitos sociais ainda não foram incorporados no grande edifício da cidadania: os esforços que havia sido feito não era o de eliminar a pobreza, mas os seus efeitos (Souki, 2006). Marshall considera a classe social necessária e útil, o que se deve discutir são as condições aceitáveis da pobreza. E por isso, recebeu muitas críticas. Assim como por não ter tratado de alguns vetores que eram e são importantes para a cidadania, como a questão de gênero, o fenômeno da migração internacional, bem como o tratamento no direito à diferença.

A identidade da cidadania como um conteudo polıtico se constitui num princıpio universalizante e de cidadania ampliada na actual conjuntura contemporanea, nao se restringindo apenas a esfera polıtica, mas tambem a ideologica e economica,

“Defender uma distribuio de servios e recursos baseada nos princıpios da cidadania e afirmar que as condioes de vida devem ser protegidas por decisoes polıticas que garantam niveis aceitaveis de cuidados medicos e sociais, de educao, de renda entre outros, independente do poder de barganho de cada indivıduo” (Parker, 1979: 145 apud Coimbra, 1987: 85).

Portanto, o paradigma da cidadania nos autoriza a estabelecer outro criterio para uma polıtica efetiva da mesma, e isso fora-nos a um outro conceito de cidadania que ultrapasse os limites burgueses a ela relacionados. A forma actual em que a cidadania nos e apresentada refora a otica capitalista burguesa e liberal, institucionalizando as desigualdades e nao a sua superao, “como se fosse uma faca de dois gumes” (Flickinger, 2003). Com isso a identidade polıtica da cidadania se fara presente, no pleno sentido do termo polıtica: a arte de bem governar o bem comum.

CONCLUSO

A novidade contra-hegemonica de Gramsci esta na sua proposta polıtico-pedagogica: nao deve haver uma escola para o proletariado e outra escola para a burguesia, com metodos e conteudos especıficos, mas um princıpio unificador que conduza o conhecimento de forma unitaria, tendo como fim ultimo a organizao cultural. Assim, o trabalho profissional nao deve ser composto apenas da mecanicidade, a passividade intelectual, mas “deve ter a sua disposio institutos especializados em todos os ramos de investigao e de trabalho cientıfico” (Gramsci, 1989: 126). O momento catartico, portanto, ocorre de uma viso puramente egoısta da educao, para uma viso etico-polıtica, isto e, uma educao que visa a cidadania. Trata-se de

superaç3o do “estado de natureza” e assumir a educaç3o num processo democr3tico e participativo na sociedade civil para a afirmaç3o das inst3ncias cidad3s. A identidade pol3tica 3 um processo de construç3o da cidadania, n3o h3 receitas prontas, pois, o que 3 pr3prio e adapt3vel em uma naç3o pode n3o ser em outra, devido 3s diferenç3as culturais, sociais, econ3micas, religiosas e a forma como se organiza e prioriza o ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Arist3teles. (1985). **A Pol3tica**. Trad. M3rio da Gama Cury. Bras3lia: Editora Universidade de Bras3lia
- Carnoy, M. (1986). **Estado e teoria pol3tica**. 4^a ed. Campinas, S. P. : Papyrus.
- Chau3, M. (1985). **Primeira Filosofia: liç3es introdut3rias**. S3o Paulo: Brasiliense.
- Coimbra, M. A. (1987). **Abordagens te3ricas ao estudo das pol3ticas sociais. Pol3tica social e combate 3 pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 65-104.
- Dore, R. (2006). Gramsci e o debate sobre a escola p3blica no Brasil. *Caderno Cedes*, vol 26, n.º 70, p. 329-352, set/dez.
- Flickinger, H. G. (2003). **Em nome da liberdade: elementos da cr3tica do liberalismo contempor3neo**. Porto Alegre: Edipuc.
- Gramsci, A. (2010). **Cadernos do C3rcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz S3rgio Henriques e Marco Aur3lio nogueira. Vol. II, 5^a ed. Rio de Janeiro: Civilizaç3o Brasileira.
- _____. (1978). **La costruzione del partido comunista: 1921-1926**. Turim: Einaudi.
- _____. (1989). **Os Intelectuais e a organizaç3o da cultura**. 7^a ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilizaç3o Brasileira.
- _____. (1978b). **Introduç3o 3 filosofia da pr3xis**. 29^a ed. Lisboa: Editora Ant3doto.
- Hinojosa, J. F. G. (1987). **Intelectual y pueblo: un acercamiento a la luz de Antonio Gramsci**. San Jos3: Ed. Rei.
- Instituto de Filosofia da Linguagem. **Dicion3rio de Filosofia Moral e Pol3tica**. In: http://www.ifl.pt/ifl_old/dfmp_files/cidadania.pdf
- Machperson, C. B. (1978). **A Democr3cia liberal**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- Marshall, T. H. (1967). **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mochcovitch, L. G. (1990). **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática S.A.
- Oldfield, A. (1990). Citizenship: an unnatural practice? *Political Quarterly*, 61, n.º 2, pp.177-187.
- Pinto, V. F. (2007). Intelectual orgânico e cidadania na filosofia de Antonio Gramsci. *Filosofia: Ciência & Vida*. Ano II, n.º 18, pp 40-51. São Paulo: Editora Escala.
- Roio, M. D. (2006). Gramsci e a educação do educador. *Caderno Cedes*, vol 26, n.º 70, p. 311-328, set/dez.
- Quesada Castro, F. (2002). **Naturaleza y sentido de la ciuddania hoy**. Madrid: Ediciones UNED.
- Santos, B. S. (2006). **A Gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento.
- Schmidt, M. F. (2002). **Nova história crítica**. 2ª Ed. São Paulo: Nova Geração.
- Souki, L. G. (2006). A Atualidde de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas*. Porto Alegre, vol. 6, n.º 1, p. 39-58, jan/jun.
- Zolo, D. (2000). Cittadinanza. Storia di un ceonchetto teorico-politico. *Filosofia Política*. Vol. XIV, n.º 1, pp-5-18, aprile.

Recebido em 28/9/2009. Aceito em 5/10/2009.

Sobre o autor:

Valmir Flores Pinto

Filósofo, mestre em filosofia da educação e doutorando pela universidade de Aveiro, Portugal. Professor da Universidade Federal do Amazonas.