

## A FINALIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO DEBATE PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

Valci Melo Silva dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo trata da relação entre escola e sociedade no modo de produção capitalista à luz do referencial teórico marxista. Partindo da premissa de que tanto o discurso oficial quanto a esquerda democrática apontam como finalidade da escolarização básica a formação para o exercício da cidadania, o estudo busca responder até que ponto estes discursos se vinculam entre si e se relacionam com a necessidade de formação de sujeitos capazes de se fazerem “senhores da sua história” – bandeira da corrente teórica ligada à ontologia marxiana. No percurso, busca-se dar evidência aos elementos de convergência e discordância entre os três discursos, relacionando-se os ideais de emancipação política defendidos pela esquerda democrática<sup>2</sup> com a proposta de emancipação humana enunciada pela ontologia marxiana.

**Palavras-chave:** Educação formal; Projeto societário; Emancipação humana.

## EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL DEBATE EDUCATIVO ACTUAL

### RESUMEN

El artículo aborda la relación entre la escuela y la sociedad en el modo de producción capitalista a la luz de la teoría marxista. Suponiendo que tanto el discurso oficial como la izquierda democrática señalan como objetivo de la escolaridad básica la formación para el ejercicio de la ciudadanía, el estudio intenta responder en qué medida estos discursos están ligados el uno al otro y se relacionan con la necesidad de formación de los sujetos capaces de hacerse "dueños de su historia" – bandera atada por la corriente teórica ligada a ontología marxista. En el camino, se trata de dar más atención a los elementos de convergencia y de desacuerdo entre los tres discursos, haciendo una relación entre

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Educando do curso de especialização Formação Política para Cristãos Leigos/as pelo Centro Nacional de Fé e Política Dom Helder Câmara (CEFEP) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Militante da Associação Centro de Apoio Comunitário de Tapera em União a Senador (CACTUS). Email: [valcimelo@hotmail.com](mailto:valcimelo@hotmail.com).

<sup>2</sup> Significa aqui, de modo geral, o conjunto dos pensadores que, embora manifestem uma identificação com “os interesses da classe trabalhadora” (TONET, 2005, p. 08) e comunguem com o desafio histórico de construção de uma sociedade qualitativamente superior à capitalista, defendem que tal empreendimento não apenas passa pelos valores constitutivos da emancipação política (democracia e cidadania), mas também estes devem ser preservados e ampliados no socialismo (DEL ROIO, 2005, p. 04).

los ideales del emancipación política propugnados por la izquierda democrática y la propuesta del emancipación humana de la ontología marxista.

**Palabras clave:** La educación formal; Proyecto de sociedad; La emancipación humana.

## Introdução

A natureza, os limites e as possibilidades da educação, em especial, da educação formal, é algo que tem, há muito tempo, ocupado estudiosos dos mais diversos ramos do conhecimento e, como observa Cavalcante, “em função das diversas formas de entender a educação, produziram-se diferentes teorias que embasaram o nosso ideário pedagógico, ao longo da história” (CAVALCANTE, 2007, p. 20).

No Brasil contemporâneo, tanto o discurso oficial<sup>3</sup> quanto grande parte da produção teórica progressista aponta como uma finalidade fundamental da escolarização básica<sup>4</sup> a formação dos estudantes para o exercício da cidadania.

Esse horizonte, por sua vez, é combatido veementemente pela corrente teórica ligada à ontologia marxiana<sup>5</sup>, para a qual tanto a cidadania quanto a democracia – elementos constitutivos da emancipação política -, não representam valores a serem cultivados numa sociedade efetivamente livre e humana por estarem limitados, essencialmente, à dinâmica de aperfeiçoamento do capital e, portanto, da exploração do homem pelo próprio homem.

O desafio aqui, portanto, consiste em demonstrar até que ponto estes discursos se vinculam entre si e têm relação com a fundamental necessidade de

---

<sup>3</sup> Discurso oficial refere-se aqui ao conjunto de ideias e valores acerca da questão educacional expressos, de modo implícito e/ou explicitamente, sobretudo, através dos documentos que constituem a política e a legislação educacional do Estado brasileiro.

<sup>4</sup> Apesar de oficialmente ser usada a terminologia *Educação Básica* para designar os níveis e modalidades que compreendem a Educação Infantil (Creche e Pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, optou-se aqui, para expressar melhor o recorte sobre o qual se está trabalhando, a designação *escolarização básica*, uma vez que o termo *educação* compreende processos educativos para além daqueles ocorridos no âmbito da *educação formal* – o objeto em estudo.

<sup>5</sup> Ontologia marxiana do ser social é uma vertente do marxismo que tem Georg Lukács como seu maior representante e cuja defesa situa-se na centralidade do trabalho como fundamento ontológico do ser social, isto é, como base essencial, primária, a partir da qual as demais esferas sociais (política, educação, direito, arte, etc.) se desenvolvem e com mantém uma “determinação reflexiva” (LESSA, 2002a). Como defende Tonet (2005b, p. 2), trata-se de um retorno a Marx “[...] para buscar nele os fundamentos para a compreensão do mundo dos homens até a sua raiz, compreensão que, por sua própria natureza, tem um caráter revolucionário”.

formação de sujeitos capazes de se fazerem “senhores da sua história<sup>6</sup>”, isto é, seres sociais críticos, conscientes, autônomos, técnica e politicamente comprometidos com a luta em torno da construção de uma forma de sociabilidade qualitativamente superior a capitalista.

### **Educação, cidadania, democracia e emancipação humana**

Ao longo de todo este trabalho se fará uso frequentemente dos termos educação, cidadania, democracia e emancipação humana. No entanto, como não se trata de vocábulos cuja significação seja consensual, buscar-se-á deixar claro o sentido que assumem quando aqui são expressos.

No caso da educação, termo sobre o qual, como diz Paro “[...] quase todos se metem a falar de forma até leviana, sem nenhum conhecimento mais rigoroso [...], como se ela não constituísse um campo de conhecimento científico bastante desenvolvido” (2007, p. 91), será aqui tratado, ao mesmo tempo, como processo e produto: processo de apropriação do patrimônio cultural<sup>7</sup> historicamente acumulado e produto das relações e interesses sociais constitutivos de cada época e configuração social.

Neste sentido, a educação se constitui numa mediação indispensável ao processo a partir do qual o indivíduo se torna membro do gênero humano (TONET, 2007, p.75-80), sendo assim, como diz Saviani, “uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem” (SAVIANI, 2008, p. 224).

A cidadania, por sua vez, é abordada em estreita relação com a democracia, não que sejam uma única “coisa”, mas por se completarem no processo de emancipação política. Neste caso, tomar-se-á a primeira como exercício de direitos e deveres imprescindíveis a manutenção do regime político no qual os indivíduos, por

---

<sup>6</sup> Expressão usada várias vezes por Ivo Tonet tanto no livro *Educação, cidadania e emancipação humana* (TONET, 2005) quanto na obra *Educação contra o capital* (TONET, 2007). No primeiro, o termo aparece como *senhores do seu destino* e, na segunda, o autor usa tanto uma expressão quanto a outra, ambas significando sujeitos na construção e usufruto de uma forma de uma forma de sociabilidade na qual podem ser efetivamente humanos (*emancipação humana*).

<sup>7</sup> Sabe-se que cultura é um termo polissêmico e objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento (antropologia, filosofia, sociologia, etc.) (GOHN, 2008, p. 22). Contudo, ele aqui significa o conjunto da riqueza espiritual (conhecimentos, valores, crenças, costumes, etc.) - oriunda do intercâmbio entre o homem e a natureza (PARO, 2008, p. 92) - que caracteriza a vida social, num dado tempo e espaço, e é imprescindível à sua reprodução.

meio de seus representantes e/ou diretamente, enquanto grupo, “negociam” os interesses antagônicos da sociedade (democracia), garantindo, na melhor das hipóteses, a “ditadura da maioria”. Entretanto, apesar dos avanços que representam para a humanidade - se comparados com as formas organizacionais anteriores -, constituem-se valores limitados à forma de sociabilidade capitalista, configurando-se, como afirma Tonet em “forma política de reprodução do capital” (TONET, 2007, p. 30).

Já a emancipação humana, expressa aqui a “forma de sociabilidade” na qual os seres humanos exercem coletivamente - e de modo consciente -, a partir das condições objetivas e subjetivas favoráveis, a direção da própria história, constituindo-se em protagonistas e “senhores do seu destino” (TONET, 2007, p. 64). Isto é, diz respeito a um processo contínuo no qual é possível ao ser social vivenciar o “reino da liberdade” sem que esse valor se confronte com o da igualdade e/ou tenha no outro o seu limite.

### **O papel do trabalho na constituição do ser social**

Para garantir sua constituição e existência, precisam os seres humanos manter uma intrínseca relação com o mundo natural, a partir da qual criam não apenas os utensílios e ferramentas imprescindíveis a sua reprodução, como também os conhecimentos, técnicas e habilidades necessárias ao aperfeiçoamento constante desta relação.

Este “intercâmbio orgânico do homem com a natureza” é chamado, na teoria marxiana, de trabalho, o qual se constitui na categoria responsável pela transformação do ser natural (dado) no ser social (historicamente construído). Isto é, na medida em que os homens agem sobre a natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades e possibilidades, transformam-se mutuamente, tanto no aspecto físico-biológico, quanto na dimensão sociocultural.

Assim, diferentemente dos outros animais que, a partir do instinto, interagem com o mundo natural sempre da mesma forma e, conseqüentemente, obtendo sempre os mesmos resultados, os seres humanos, a partir de cada produto criado, têm não apenas um novo objeto a ser coletivizado/socializado, mas também o

desenvolvimento da capacidade de produzi-lo, o aperfeiçoamento do conhecimento necessário à sua criação<sup>8</sup>.

Deste modo, no processo de satisfação das necessidades a partir da transformação consciente e planejada da natureza, dois elementos não devem – nem podem – ser esquecidos: 1) seu caráter histórico-social e formativo/educativo, ou seja, as necessidades saciadas são carências que nascem das demandas coletivas e possibilidades historicamente dadas e tanto a sua resolução quanto os conhecimentos, técnicas, habilidades e valores decorrentes deste movimento, são não apenas aplicáveis a inúmeras outras situações (generalização), como também se constituem em patrimônio cultural genérico<sup>9</sup> de toda a sociedade; 2) a realidade social, assim como a produção dos objetos, desenvolve-se a partir de uma síntese entre subjetividade e objetividade, sendo as condições materiais anteriores e responsáveis pelo desenvolvimento da consciência (impostação ontológica).

Assim sendo, considerar o trabalho como ato fundador do ser social é reconhecer não apenas que a história, mesmo que em condições dadas, é feita pelos homens, mas também, que os próprios homens são produtos desta historicidade que tem como matriz estruturante a transformação da natureza.

É também necessário compreender, como sabiamente nos ajuda o Professor Tonet (2007), ao tratar do trabalho enquanto elemento fundador das formas de sociabilidade, com destaque para as contradições e complexidades que o envolvem no modo de produção capitalista, que,

[...] Se, por um lado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, a complexidade resultante do próprio trabalho fez com que a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, com uma especificidade e uma legalidade próprias [...] que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução. [...] (TONET, 2007, p. 12-13).

Isto exige, por sua vez, o reconhecimento de que o trabalho exerce papel determinante, hegemônico, mas não mecanicamente determinista, no sentido de

---

<sup>8</sup> Essa diferença entre a atividade humana e a animal se dá especialmente pelo fato dos primeiros terem a capacidade de criar antes em suas mentes (previa-ideação) para depois materializar (objetivação). E isto, uma vez ocorrido, tende a ser infinito, na medida em que a satisfação das necessidades presentes gerará tanto novas possibilidades – a partir dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas – como também novas necessidades a serem saciadas (LESSA & TONET, 2008).

<sup>9</sup> A apropriação dessa riqueza social resultante da relação homem-natureza por todo e qualquer membro do gênero humano é indispensável não apenas aos novos avanços, como também à sua própria constituição enquanto tal, isto é, a superação da animalidade, a passagem do ser natural, dado, para o ser social e historicamente construído (TONET, 2007).

sozinho ser o responsável pela totalidade social em sua complexidade, a ponto de, mudando-se a sua forma, automaticamente, todo o resto ser transformado. Como observa o autor, trata-se de uma “determinação reflexiva”, na qual exerce o trabalho, diante das demais esferas, papel primário, mas sendo por elas, também, secundariamente, determinado.

Neste sentido, uma das mais importantes esferas secundárias de mediação é, pois, a educação, a qual, indispensável à passagem do ser individual, singular, ao ser social, coletivo, membro do gênero humano, por meio da apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado, enfrenta, na sociedade de classes, uma fundamental contradição: o acesso dos trabalhadores ao saber de modo que isto se constitua em maior produtividade, mas não num instrumento de contribuição para o enfrentamento e a superação da propriedade privada e demais categorias de sustentação da sociedade de classes (SAVIANI, 2008, p. 224-271).

### **Análises da educação escolar na sociedade de classes**

Durante o século XX, com maior intensidade a partir dos anos 1970<sup>10</sup>, a questão educacional passou a ser estudada por outra ótica que não apenas a perspectiva da *redenção*<sup>11</sup>, levando-se em consideração, de forma bastante profunda e sistemática, os elementos condicionantes da sociedade de classes onde a escola está inserida, em especial, a sociedade capitalista. Tais estudos, encabeçados, principalmente, por parte da sociologia e da filosofia, tratam de demonstrar o caráter *reprodutivista* da educação escolar (BAUDELOT & ESTABLET; ALTHUSSER; BOURDIEU & PASSERON), ou, além disso, propor uma pedagogia comprometida com os sujeitos oprimidos da sociedade, com os interesses da classe trabalhadora (FREIRE, 1987; LIBÂNEO, 2007; PARO, 2006; TONET, 2005; SAVIANI, 2008; MÉSZÁROS, 2008, para citar apenas alguns).

Os primeiros, franceses bastante influentes no Brasil, concentraram seus estudos no desvelamento da concepção ingênua de neutralidade escolar e na

---

<sup>10</sup> Partiu-se desse período por ser nele que chegam ao auge os debates em torno da relação entre educação e sociedade capitalista, não por desconhecimento dos trabalhos anteriores que enfatizam os limites da educação, em especial, a educação formal, na sociedade de classes, como a monumental obra de Aníbal Ponce (Educação e luta de classes, 1937).

<sup>11</sup> Tendência que toma(va) a educação, acriticamente, como solução para todos os problemas sociais.

apresentação desta organização como instrumento determinado pelos interesses da burguesia a partir da teoria e prática pedagógica. Isto é, como observa Cavalcante, ao analisar aquilo que denomina, citando Luckési (1986), “tendências teórico-políticas da educação”,

Concebida apenas como reprodutora dos valores e interesses da classe dominante a educação escolar era considerada incapaz de oferecer saídas emancipatórias para as classes populares, constituindo-se agente de reprodução das relações de exploração capitalista (CAVALCANTE, 2007, p. 23).

Analisando mais a fundo a *teoria crítico-reprodutivista*, a autora destacará que faltou a esta, além de uma “visão dialética da história e da escola” - expressa na concepção de educação escolar apenas como “Aparelho ideológico do Estado” -, a construção de propostas para a educação, limitando-se, com isso, à denúncia e à negação do já existente.

Saviani, autor responsável pela expressão *crítico-reprodutivista* empregada no tratamento desta teoria no Brasil, destaca, ao analisá-la no bojo do pensamento pedagógico voltado à relação educação e sociedade de classes,

[...] se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram como palco e alvo da luta de classes, já que entendem a escola como um instrumento *da* burguesia na sua luta contra o proletariado descartando a possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta *do* proletariado contra a burguesia (SAVIANI, 2008, p. 253, itálicos do autor).

Já Paro, chamando de “concepções simplistas” toda tentativa de negação do caráter transformador da escola pelo fato de esta se encontrar sob o escudo da burguesia, destaca: “pretendendo ser politicamente progressistas, tais concepções se revelam, na verdade, extremamente reacionárias, na medida em que negam a apropriação do saber historicamente acumulado como instrumento de luta para a transformação social” (PARO, 2006, p.114).

A segunda corrente, por sua vez, embora não desconsidere o aspecto “bancário” (FREIRE, 1987) e “condicionado” da educação na sociedade de classes (TONET, 2005; SAVIANI, 2008; MÉSZÁROS, 2008; entre outros), ao contrário da primeira (teoria crítico-reprodutivista), defende ser possível por meio da instituição escolar – mas não apenas através dela - minar tal esquema de dominação e contribuir para um processo educativo que ajude os sujeitos dominados a apropriar-se criticamente do patrimônio cultural historicamente produzido, fazendo deste,

instrumento de resistência e luta na construção de uma forma de sociabilidade qualitativamente superior, isto é, um modo de viver juntos que supere os limites objetivos e subjetivos impostos pela sociedade capitalista.

Este estudo pautar-se-á naquilo que defendem estes últimos autores. Contudo, ainda que possam ser agrupados por compartilharem da ideia de que é necessário e possível à educação escolar contribuir para a construção do socialismo<sup>12</sup>, é preciso frisar que tal grupo está longe de constituir um todo homogêneo, sobretudo, no tocante ao papel que atribuem à subjetividade/objetividade nesta tarefa, bem como naquilo que propõem como horizonte: cidadania/democracia ou emancipação humana.

### **O discurso oficial acerca da formação para a cidadania<sup>13</sup>**

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – que foi batizada pelo então presidente da Câmara dos Deputados e da Assembleia Nacional Constituinte, Ulisses Guimarães, de “Constituição Cidadã” -, aparece como finalidade da educação “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, texto tomado quase na íntegra pelo artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), sendo apenas substituído o termo *pessoa* pela palavra *educando*.

Somente nesta última (LDB), a palavra cidadania aparece 05 vezes, sendo a primeira e a segunda no *caput* dos artigos 2º e 22 (referente à finalidade da educação em geral e da Educação Básica), e as demais: artigo 35, inciso II (como uma das finalidades do Ensino Médio); artigo 36, inciso I (como diretriz para o Ensino Médio), e § 1º, inciso III do artigo supracitado (como competência e habilidade a ser desenvolvida pelas disciplinas Filosofia e Sociologia durante o Ensino Médio).

---

<sup>12</sup> Apesar das polêmicas acerca deste conceito, ele é aqui usado como sinônimo de comunismo e expressa uma forma societal possível e necessária, fundada no trabalho associado e, portanto, na vivência real, por todo/as, do reino da liberdade, o que, por sua vez, não se confunde com estado a ser atingido ou paraíso terrestre, mas processo de convivência humana em que a propriedade privada e seus correlatos não têm mais razão de existência (TONET, 2005, 2007).

<sup>13</sup> De acordo com Cortina (2005), a inegável atualidade da cidadania consiste, entre outras razões, na necessidade contemporânea de que os indivíduos desenvolvam uma *identidade coletiva* e um *sentimento de pertença* à sociedade da qual “fazem parte”.

Além desses documentos, o termo vai ser retomado nas principais produções voltadas à Educação Básica, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), das Diretrizes<sup>14</sup> e Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>15</sup> e do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) – para citar apenas algumas -, confirmando a tese de Cavalcante de que “a cidadania tem sido recentemente um dos temas mais frequentes da retórica política e dos discursos sobre as reformas educacionais [...]” (CAVALCANTE, 2007, p. 96). Contudo, como alerta a autora,

[...] no contexto da sociedade global, velhos problemas são re-colocados (de forma nova), princípios são re-configurados, termos são reciclados. Essa estratégia de reincorporação de termos em novos contextos denomina-se recontextualização e faz parte da retórica neoliberal. Cidadania é um desses termos incorporados à Formação Discursiva neoliberal, que necessita ser investigado e desconstruído, sob pena de cairmos nas malhas sedutoras do seu discurso (CAVALCANTE, 2007, p. 121).

É curioso observar que o conceito em análise sempre aparece no discurso oficial ligado ao que Cortina (2005) chama de *cidadania como relação política*, no sentido de um vínculo entre o indivíduo e o Estado a partir do cumprimento de deveres e do gozo de direitos, entre os quais, ganha ênfase, o direito de participar das decisões que envolvem seu destino e o da coletividade.

No entanto, não é preciso ir muito a fundo para se constatar que, embora a palavra cidadania apareça como sinônimo de “participação social e política”, como “exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (PCN<sup>16</sup>, 1998a, p.07; PNE, 2001), como vivência do sentimento de pertença à sociedade (RCNEI, 1998b, v. 1; OCEM, 2006, p. 24-25, v. 3), não passa de um conceito vazio, sem condições materiais para se concretizar. Pois, como novamente demonstra Cavalcante,

[...] para “exercitar” direitos, é necessário, antes de mais nada, conquistar a sua posse. Como poderão “exercitar os direitos civis sociais e políticos” os despossuídos de terra, do emprego, da saúde da educação, da moradia? Para esses restará apenas o exercício dos deveres, pois, embora lhes

<sup>14</sup> Resolução nº 3, da Câmara de Educação Básica, publicada em 26 de junho de 1998.

<sup>15</sup> Publicação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, através do Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2006. São 03 volumes de acordo com os eixos articuladores do currículo deste nível de ensino, a saber: 1) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

<sup>16</sup> Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais.

faltem as condições reais de exercer os direitos constitucionalmente declarados, não estão liberados dos deveres [...] (CAVALCANTE, 2007, p. 125).

Ou seja, no cenário oficial a “participação<sup>17</sup>” está restrita à dimensão política e relacionada ao *fazer parte* no sentido de poder ser responsabilizado pelo não funcionamento do serviço público, não, do *tomar parte* efetivamente nos processos decisórios, sendo “sujeito da própria história”. Pois, como mais uma vez nos ensina Cavalcante “[...] nesse contexto, falar em participação social e política ou é uma ficção ou já está estabelecido que essa participação restringe-se a um pequeno grupo” (CAVALCANTE, 2007, p. 125).

Assim, fica clara a vinculação da concepção de cidadania do discurso oficial<sup>18</sup> à perspectiva (neo)liberal, a partir da defesa acentuada de categorias como liberdade e igualdade, bem como da tomada do Estado enquanto ordenamento jurídico-político voltado à mediação das desigualdades sociais para que estas, compatíveis com os valores supracitados, não cresçam desordenadamente a ponto de constituírem-se em empecilhos para o usufruto mínimo dos bens e serviços necessários à manutenção do sistema de exploração do homem pelo homem. Isto é, como observa Tonet, analisando o significado real do tripé valorativo que sustenta a aceção neoliberal de cidadania,

Considerados apenas neste aspecto abstrato de membros da sociedade civil, todos os homens são livres, iguais e proprietários. Mas o que significa exatamente isto? O que significa a liberdade para este homem “natural”? Significa o “direito” de buscar, por todos os meios ao seu alcance, a satisfação dos seus interesses, o que implica necessariamente o choque e a luta contra os outros indivíduos, movidos pela mesma lógica. [...] Por sua vez, a igualdade significa que todos os homens têm o mesmo “direito” de mover-se de acordo com esta lógica [...]. Enfim, a propriedade significa que todos eles dispõem de algum bem que pode ser de interesse para os outros, enquanto cada um tem carências para cuja satisfação deverá entrar no circuito da troca mercantil (TONET, 2005, p. 74).

Essa longa citação se faz necessária porque ajuda a compreender o que, de fato, significa “preparar para o exercício da cidadania” na perspectiva do discurso

---

<sup>17</sup> Danilo Gandin (2001), ao discutir o imprescindível e problemático planejamento participativo nas mais diversas esferas da vida social, enfatiza de forma bastante contundente: “a participação é, contudo, hoje, um conceito que serve a três desastres extremamente graves: a manipulação das pessoas pelas “autoridades” [...]; a utilização de metodologias inadequadas [...], e a falta de compreensão do que seja realmente a participação. [...]” (p. 56)

<sup>18</sup> Quando se faz referência à cidadania no discurso oficial se quer dar ênfase aquilo que compõe o arcabouço educacional do Estado brasileiro, uma vez que, como observa Tonet (2007), “o termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. [...]” (p. 57).

oficial, a saber: vender a ilusão de que, apenas pela luta em torno dos direitos e deveres se irá superar os problemas que afligem há séculos a população. E diz-se vender a ilusão porque tal concepção, além de transferir para o campo da subjetividade (direito, política...) a responsabilidade pela forma como a sociedade está organizada, camufla a incapacidade essencial da cidadania de dar conta da construção de uma sociabilidade efetivamente humana. Assim, fica evidente que,

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduz, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais [...] (SAVIANI, 2008, p. 230).

### **Entre a cidadania/democracia e a emancipação humana**

Se a questão até agora é a concepção liberal de cidadania subjacente ao discurso oficial que não corresponde aos anseios de formação<sup>19</sup> e emancipação humana, tomá-la por uma outra ótica a tornaria capaz de responder às exigências de formação de sujeitos protagonistas da sua própria história?

Para Tonet, não. Segundo o autor que tem uma extensa produção bibliográfica dedicada à problemática relação entre educação, cidadania e emancipação humana no modo de produção capitalista, cidadania jamais pode ser tomada como sinônimo de liberdade plena, de emancipação humana, pois sua origem e configuração, sobretudo moderna, não permite dissociá-la da lógica brutal de exploração do homem pelo homem. Como ele mesmo destaca: “[...] articular educação com cidadania, tomando esta última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco” (TONET, 2005, p. 76).

Num texto introdutório ao escrito marxiano *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*: de um prussiano, o autor argumenta:

---

<sup>19</sup> Formação humana consiste num processo educativo capaz de “permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2007, p. 80), enquanto seres sociais plenamente livres. Isso, por sua vez, sendo impossível de concretizar-se na sociedade capitalista, em virtude da sua incompatibilidade com a matriz objetiva e subjetiva que a sustenta, só poderá ser trabalhada parcialmente, a partir das “atividades educativas emancipadoras”.

[...] a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é, sem dúvida, uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal, mas, na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão [...] (TONET, 2010, p. 27).

Para o pensamento freireano, por sua vez, cidadania diz respeito ao usufruto dos direitos civis, políticos e sociais (FREIRE, 2001), bem como a capacidade de participação ativa e consciente nos processos sociopolíticos, fazendo-se sujeito destes. Atrelada à liberdade, destaca-se como “[...] uma construção coque, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação (sic) da cidadania e para ela (FREIRE, 1997, p. 79).

Embora o eixo articulador de toda a sua trajetória e produção intelectual seja a ideia de libertação<sup>20</sup>, como observa Scocoglia: “não podemos deixar de lembrar que uma (sic) dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da *democracia*: liberal, social, socialista ou... mas, sempre, *democracia*” (SCOCOGLIA, 1999, p. 103, grifo do autor). Ou seja, apesar da cidadania aparecer em seus escritos apenas a partir da década de 1980 - e de modo pouco trabalhado, não se pode negar em seu pensamento um lugar especial para a emancipação política (cidadania e democracia), acreditando-se que a partir dela se gesta, mediante a conscientização dos sujeitos e o exercício do sentimento de coletividade e solidariedade, no interior do sistema capitalista, possibilidades de supressão das relações opressoras entre os seres humanos, isto é, a alteração da lógica do capital. Nas palavras do próprio Freire,

[...] a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância [...] (FREIRE, 1996, p. 42).

Pitano, por sua vez, em sua tese de doutoramento sobre “Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional” contrapõe os conceitos de cidadão e sujeito social, fazendo uma crítica ao primeiro como ideal

---

<sup>20</sup> Libertação em Freire significa o processo mediante o qual homens e mulheres exercitam sua “vocação ontológica e histórica do Ser Mais” (FREIRE, 1987), de ser efetivamente humanos. Isto, por sua vez, ao menos no que compete à subjetividade, não se distancia da necessidade/possibilidade ontológica dos sujeitos fazerem-se “senhores de sua própria história” (TONET, 2007).

formativo. Nas suas análises, o autor sustenta a defesa de que o conceito de cidadão, além de ser incompatível com a trajetória e o pensamento político-pedagógico de Freire, não constitui o centro de sua obra. Isto é, afirma ele que é o conceito de sujeito social e o ideal de libertação humana que está nela subjacente. Nas palavras do próprio autor,

[...] Embora não seja encontrado, na obra de Freire, o termo *sujeito social*, o uso de outras expressões com afinidade semântica, tais como *sujeito histórico*, *sujeito da decisão*, *sujeito cognoscente*, *sujeito da transformação* e *sujeito político*, revelam-no presente, ainda que de maneira implícita (PITANO, 2008, p.175, grifo do autor).

Prosseguindo na defesa de que o compromisso do pensamento freireano não é com a *formação para a cidadania*, mas com o desenvolvimento das potencialidades do sujeito social, argumenta o autor: “a cidadania [...], impregnando, majoritariamente, as propostas pedagógicas e políticas da educação formal, ao revelar uma tendência histórica à seletividade e à hierarquização, não corresponde aos anseios da práxis libertadora [...]” (PITANO, 2008, p. 178).

Como não é intenção desse estudo investigar em profundidade o pensamento freireano acerca desta questão, contentar-se-á com os apontamentos realizados e com a ressalva apresentada por Tonet (2005), quando, ao analisar a produção da esquerda democrática, afirma:

[...] não nos parece uma exigência incontornável a exata fidelidade ao pensamento de cada um. O que nos interessa, neste momento, é apenas exemplificar a ênfase dada, hoje, à cidadania como um espaço de construção da efetiva liberdade humana (TONET, 2005, p. 13).

Por outro lado, Moacir Gadotti, signatário e continuador da pedagogia libertadora, ao tratar da construção do projeto político-pedagógico e da “implantação de um processo de gestão democrática na escola pública”, destaca: “a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. [...]” (GADOTTI, 2000, p. 35).

Continuando, o mesmo autor questiona o que é “educar para a cidadania” e “o que é cidadania”, sendo dele mesmo a resposta à última indagação: “pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. [...]” (GADOTTI, 2000, p. 38). E, ao reconhecer que a democracia se fundamenta em direitos de ordem civil, política e social, bem como que o conceito de

cidadania é “ambíguo” e comporta concepções do tipo liberal, neoliberal e progressista ou socialista democrática, conclui o autor:

Existe hoje uma concepção consumista de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta que é uma concepção plena de cidadania, que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. A concepção liberal e neoliberal de cidadania – que defende o “Estado mínimo”, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda – entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente (GADOTTI, 2000, p. 39).

Também Libâneo (2007), expoente da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, expressa sua afeição pela formação do “cidadão-crítico” ou “cidadão-trabalhador”, capaz de intervir nos processos dos quais faz parte e inserir-se no “mundo do trabalho” de forma flexível, isto é, apto a mudar de ocupação/função a qualquer momento e desempenhar bem as tarefas que se façam necessárias, tendo em vista a transformação das situações opressoras da sociedade.

Fazendo suas as palavras de Manacorda, diz o autor: “cidadania hoje significa ‘dirigir ou controlar aqueles que dirigem’[...]; para isso o aluno precisa ter as condições básicas para situar-se competente e criticamente no sistema produtivo” (LIBÂNEO, 2007, p. 200). Ou seja, para o autor, a “cidadania crítica”, diferente de qualquer outro tipo de cidadania, tem um papel importante na forma como o sujeito irá posicionar-se frente às questões sociais, mas principalmente, naquilo que diz respeito à sua relação com o trabalho.

Ao propor objetivos para “uma educação básica de qualidade”, ele não só separa a “formação para a cidadania crítica” (segundo objetivo) da “preparação para a participação social” e a “formação ética” (terceiro e quarto), como também coloca a “preparação para o mundo do trabalho” como primeiro objetivo, fazendo uma espécie de desdobramento político deste no segundo, uma vez que, no objetivo anterior, trata mais especificamente da inserção dos trabalhadores nos processos produtivos. Parece que, para o autor, o conjunto destas questões dará conta do que ele chama de “razão crítico-emancipatória” (LIBÂNEO, 2007, p. 205).

Outros autores, a exemplo de Gohn (2005) e Gentili (2001), também tratam da relação entre educação e cidadania. Para a primeira, é possível tomar a questão

da cidadania, ao menos do século XVIII para cá, sob três abordagens/concepções, a saber: a *liberal* ou *clássica* (ligada à origem e evolução dos direitos civis, políticos e sociais), a do *neoliberalismo comunitarista* (associada à desresponsabilização estatal, a pseudocooperação/solidariedade entre as pessoas e ao voluntarismo) e a *coletiva* ou *pública* (que diz respeito ao protagonismo dos oprimidos e a luta social de caráter coletiva e sistemática).

A autora, cuja produção é mais direcionada ao campo da educação não formal e aos processos educativos vivenciados pelos movimentos sociais e populares, faz opção, em seus trabalhos, pela última abordagem (*cidadania coletiva ou pública*), destacando que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 2005, p. 16).

Gentili, por sua vez, assim como Gohn, reconhece que o termo cidadania não apresenta uma única e verdadeira dimensão conceitual, mas afirma que esta deve ser pensada como “[...] um conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem, mas também que tende a torná-los uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos” (GENTILI, 2001, p. 87). Pois, como ele mesmo diz,

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém duvida; o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia (GENTILI, 2001, p. 67).

Deste modo, vai ficando evidente que a cidadania aparece no trabalho desses autores diferentemente da forma como é tratada nos termos legais e na política educacional. Mesmo reconhecendo suas limitações a partir das abordagens clássica e neoliberal (perspectiva legalista), insistem em sua utilização, porém, qualificando-a conceitualmente a partir de adjetivos como: “ativa”, “crítica”, “coletiva ou pública” e “plena”.

É, pois, o mesmo que faz Cortina (2005), renomada filósofa espanhola em publicação recente acerca do tema. Tomando este conceito numa perspectiva histórica, a autora irá demonstrar, com muita propriedade, que, inclusive na experiência ateniense, a cidadania comportava problemas teóricos e práticos de dimensão inimaginável e que “[...] essa noção originária de cidadania muito

provavelmente constitui um mito, mais desenvolvido nos livros que na vida cotidiana, mais próprio da teoria que da prática” (CORTINA, 2005, p. 39).

Diferentemente do que se costuma afirmar acerca do modelo grego, revela a autora a existência de sinais de corrupção e apatia da sociedade ateniense para com a participação política dos cidadãos, enfatizando que

[...] só quando os interesses da cidade em seu conjunto estavam ameaçados entrava em ação a versão ideal da cidadania, mas, enquanto não acontecia, parece que os cidadãos tratavam de desvirtuar as leis em benefício de seus familiares e amigos (CORTINA, 2005, p. 42).

Contudo, para a autora que trabalha a possibilidade de construção de uma “teoria da cidadania”, a questão a ser posta não é a incapacidade real deste conceito de dar conta de outra forma de sociabilidade. Pelo contrário, a solução de suas limitações estaria em ir “[...] além de uma concepção meramente política, para uma visão mais ampla que leve em conta o ‘cidadão civil’ e o ‘cidadão econômico’, e não apenas o ‘cidadão político’” (CORTINA, 2005, p. 23).

Deste modo, os autores da esquerda democrática partem do pressuposto de que não é a cidadania em si que não dá conta dos ideais de formação humana, mas a forma como é concebida e efetivada pelo discurso oficial e as práticas pedagógicas. Assim, investem na utilização do mesmo termo numa outra acepção conceitual, destacando a cidadania ora como *meio* para a vivência de relações efetivamente humanas, ora como *estado* de convivência humana desejável (horizonte). Sobre essa tentativa de qualificação conceitual do termo cidadania, adverte Tonet,

[...] Não se trata simplesmente de uma questão de termos, que poderiam ser mudados ao bel-prazer do sujeito. [...] Trata-se do conteúdo concreto das intenções (objetivos) e dos termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real. Por isso mesmo, não podemos nos fiar apenas nas boas intenções, nem atribuir aos termos o conteúdo que quisermos. Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana; estaremos ignorando que cidadão não é o homem em sua integralidade, mas apenas como membro da comunidade política. E, por consequência, aceitando – ainda que implicitamente – a comunidade política como o único e melhor espaço para a autoconstrução humana. (TONET, 2005, p. 76).

Ao afirmar isso, por sua vez, não está o autor discordando da necessidade – e possibilidade – da prática político-pedagógica contribuir para o enfrentamento e a

superação da ordem vigente. Pelo contrário, está defendendo ser impossível controlar por meio da emancipação política a lógica desumana do capital, pois, como destaca Karl Marx n' *A questão judaica*: “certamente, a emancipação *política* representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação *dentro* da ordem mundana até agora existente [...]” (MARX, 2003, p. 23-24, grifos do autor). Noutras palavras, significa dizer que:

Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados (TONET, 2007, p. 30).

No entanto, como mais adiante ressalta o autor, o fato da cidadania e da democracia serem incapazes de corresponder aos ideais de emancipação humana não quer dizer que não se deva continuar lutando por direitos e/ou que as conquistas daí oriundas não sejam importantes. Ele faz questão de destacar que o que não se deve ter é a ilusão de que estas categorias são valores universais e, portanto, imprescindíveis à construção de uma forma de sociabilidade efetivamente humana. Como ele mesmo destaca,

Ora, a construção da cidadania e, nela, a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa [...]. O que significa que persegui-las é o mesmo que correr atrás de uma miragem, de um objetivo desejável, mas inatingível. Isto não quer dizer que as lutas pelos direitos democrático-cidadãos não sejam justas e importantes. Quer apenas dizer que não se deve ter a ilusão de que é possível, no Brasil, alcançar o seu pleno desenvolvimento burguês e muito menos de que isto poderia significar o patamar mais elevado possível da emancipação humana. Quer dizer que ela – cidadania, - com a atual crise, se realizará sempre e cada vez mais de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos, mas retrocedendo na maioria deles. Em resumo, criando mais ilusões do que realidades. (TONET, 2007, p. 38).

### **Considerações finais**

Diante do exposto, percebe-se que, ao menos num aspecto, a esquerda democrática e a corrente da ontologia marxiana se convergem, a saber: a defesa de que é possível e necessário à organização escolar, mesmo inserida no interior do

sistema capitalista e sob maior controle da classe dominante, ser mais do que um mero instrumento a serviço dos interesses da burguesia e constituir-se também numa ferramenta útil aos interesses revolucionários da classe trabalhadora.

Ou seja, a educação, tanto numa perspectiva quanto na outra, é uma mediação importante, a qual, embora não possa ser, sozinha, “a chave das transformações sociais” (FREIRE, 1996, p. 112), tem um “papel soberano” a desempenhar na “criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Este papel revolucionário da educação escolar, por sua vez, para concretizar-se, necessita, além da luta constante por condições objetivas (salário, alimentação, infraestrutura, etc.), no caso do professorado, de condições subjetivas imprescindíveis à realização de atividades educativas que apontem no sentido da emancipação, a saber:

[...] o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes (TONET, 2005, p. 155).

Estes “requisitos de uma atividade educativa emancipadora” propostos por Tonet são genuinamente compatíveis com o que propõe Freire (1996) acerca da competência técnica e do papel político a ser desempenhado pelo educador/a democrático enquanto sujeito “consciente da impossibilidade da neutralidade da educação”:

[...] é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p.112, itálicos do autor).

Já no tocante aos elementos nos quais divergem, é possível destacar o seguinte: enquanto a corrente da ontologia marxiana toma o trabalho (objetividade) como fundamento da nova sociedade (comunismo, emancipação humana) e a educação (subjetividade) como mediação secundária capaz de contribuir para a formação de pessoas que se engajem técnica e politicamente nesta luta, a esquerda democrática parece partir de outro pressuposto que é a radicalização da

emancipação política (cidadania/democracia). Isto, por sua vez, como observa Tonet (2009), representa o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política, o que constitui não apenas um equívoco, mas uma impossibilidade, na medida em que não é a consciência que determina a essência, mas o contrário.

Noutras palavras, significa dizer que a esquerda democrática e a corrente da ontologia marxiana divergem: 1) no papel atribuído à subjetividade/objetividade no processo de construção de uma sociedade qualitativamente superior a capitalista e 2) naquilo que é posto como horizonte máximo desta sociedade: cidadania/democracia ou emancipação humana.

E isso não é uma simples divergência, pois, enquanto para a esquerda democrática, a cidadania e a democracia constituem valores importantes tanto no processo de transição como no outro modo de sociabilidade a ser construído (socialismo democrático), sendo, ao mesmo tempo, a via e a própria expressão deste novo projeto societal, para a ontologia marxiana, estes valores constituintes da emancipação política podem, a depender do contexto, apresentar-se, no máximo, como “mediação para uma forma superior de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 78), mas nunca representar o horizonte máximo a ser perseguido (comunismo).

Por fim, ainda cabe destacar que parece existir entre a esquerda democrática e o discurso oficial – ao menos no aspecto teórico deste último -, um ponto, não de convergência, mas de aproximação, a saber: mesmo divergindo acerca da aceção de cidadania, ao tomá-la como mediação e/ou horizonte situam sua luta no campo do aperfeiçoamento do capital, não da sua radical superação.

## Referências

ANGHER, Anne J. (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Rideel, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa

do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998 (Seção I – p. 21). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2011.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, Maria do S. A. de O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo, SP: Loyola, 2005. Tradução de Silvana Cobucci Leite.

DEL ROIO, M. Prefácio. In: **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: \_\_\_\_\_; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOHN, Maria da G. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBANEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACENO, Talvanes E. **(im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – UFAL, Maceió.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003. Tradução de Alex Marins.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução de Isa Tavares.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PITANO, Sandro de C. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional:** uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. 2008. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Tradução de José Severo de Camargo Pereira.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital.** Maceió: Edufal, 2007.

\_\_\_\_\_. A propósito de 'Glosas críticas'. In: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social":** de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Tradução de Ivo Tonet.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda:** da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa/Omega, 2009.